

**ENTRE ESCRITURAS E REESCRITURAS: O PAPEL DA CORREÇÃO  
TEXTUAL-INTERATIVA NO CURSO DE REDAÇÃO DO PROJETO CLAC**

**BETWEEN WRITING AND REWRITING: THE FUNCTION OF TEXTUAL-  
INTERACTIVE CORRECTION IN THE WRITING COURSE OF THE CLAC  
PROJECT**

Mônica Tavares Orsini <sup>1</sup>  
Anna Beatriz Cavalcante de Melo da Cruz <sup>2</sup>  
Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro <sup>3</sup>  
Matheus Costa da Silva <sup>4</sup>

**Resumo:** *O presente artigo tem como objetivo comprovar a tese de que a correção do tipo textual-interativa ativa no aluno reescrituras textuais de melhor qualidade, tornando o ensino de redação mais produtivo e eficiente. Por meio da análise quantitativa e qualitativa de uma atividade de reescritura realizada por alunos do primeiro módulo do Curso de Redação do Projeto CLAC, o trabalho discute o impacto que os comentários feitos pelos monitores acerca do mecanismo da coesão textual exercem sobre a reescritura feita pelos alunos. Nossa proposta se baseia em Ruiz (2013), que investiga os reflexos dos diferentes tipos de correção no processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Os resultados aqui apresentados evidenciam que a correção textual-interativa é um método de ensino extremamente satisfatório não só por fazer com que o aluno tenha informações concretas acerca dos “problemas” do seu texto, mas também por convidá-lo a fazer alterações no texto de partida, incorporando na sua rotina de produtor de textos as ações de revisar e reescrever suas produções. Pretendemos, assim, incrementar a discussão acerca do papel da correção no ensino de redação, entendendo-a não como uma prática meramente avaliativa, mas como uma opção metodológica de ensino-aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *Redação; Correção textual-interativa; Ensino.*

**Abstract:** *This paper aims at attesting the thesis according to which textual-interactive corrections activate in students textual rewritings of better quality, making the teaching of writing abilities more productive and more efficient. By means of a quantitative and qualitative analysis of a rewriting activity which we proposed to our students in the first module of the CLAC Project writing course, we discuss the impact that comments on textual cohesion have over students' rewritings. Our proposal is based on Ruiz (2013), who investigates the reflex of different types of correction over the teaching-learning process of textual production. The results laid down here emphasize that textual-interactive correction is an extremely satisfactory teaching method, not only for providing the students real information on their texts' 'problems', but also for inviting the students to make changes in the source text, incorporating the habit of reviewing and rewriting their own productions in their routine as text producers. Therefore, we intend to improve the discussion on the role of textual correction in the teaching of writing abilities, understanding correction not as a merely evaluative practice, but as a teaching-learning methodological option.*

**Keywords:** *Writing; Textual-interactive correction; Teaching.*

---

<sup>1</sup> Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil. Professora Associada II do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da mesma instituição, e-mail: [monica.orsini@globocom.com](mailto:monica.orsini@globocom.com).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Português-Literaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: [beatrizcruz4854@gmail.com](mailto:beatrizcruz4854@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Português-Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: [andreifcpinheiro@gmail.com](mailto:andreifcpinheiro@gmail.com).

<sup>4</sup> Graduando do curso de Bacharelado em Letras: Português-Literaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: [matheus.linguistica@gmail.com](mailto:matheus.linguistica@gmail.com).

## 1 Introdução

O presente artigo, tomando como ponto de partida a descrição empreendida por Ruiz (2013) acerca dos diferentes tipos de correção realizados por professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, pretende discutir a importância da correção textual-interativa para o ensino de produção de textos escritos, em particular, de textos argumentativos.

A análise quantitativa e qualitativa aqui apresentada assume como pressuposto que a reescritura dos textos pelos alunos nas aulas / cursos de redação é uma prática indispensável para alcançar o objetivo principal: o de levar os alunos a produzirem textos coerentes e coesos cujas ideias se encontrem bem articuladas.

O *corpus* analisado reúne 34 textos produzidos por alunos do Curso de Redação do Projeto CLAC (*Curso de Línguas Aberto à Comunidade*), desenvolvido na Faculdade de Letras da UFRJ. Estas produções caracterizam-se por serem reescrituras elaboradas a partir dos comentários feitos por monitores, que utilizam a correção do tipo textual-interativa como uma opção metodológica de ensino.

## 2 O Curso de Redação no Projeto CLAC / UFRJ

O *Curso de Línguas Aberto à Comunidade* (CLAC) é um projeto de Extensão Universitária desenvolvido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 1988. O Projeto, ao oferecer cursos de línguas (estrangeiras e materna) para a sociedade, é um espaço de formação de professores dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRJ. Aliando a prática docente aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso de graduação, o projeto possibilita a experimentação de novos métodos e a reflexão amadurecida sobre o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o Projeto CLAC oferece 28 cursos e reúne, aproximadamente, 250 monitores e 30 professores orientadores, atendendo a cerca de 4800 alunos por semestre.

O Curso de Redação oferecido pelo Projeto CLAC fundamenta-se no instrumental teórico fornecido pela Linguística textual (cf. MARCUSCHI, 2008; KOCH, ELIAS, 2006; 2009, entre outros). A proposta é aprimorar as competências e habilidades em leitura e escrita dos alunos, levando-os a serem produtores, leitores e revisores do seu próprio texto.

O curso encontra-se estruturado em três módulos interdependentes. No primeiro módulo, denominado Redação I, a ênfase é na construção do parágrafo argumentativo; no

módulo Redação II, o foco está no planejamento, na organização e produção do texto argumentativo; no módulo Redação 3, a ênfase é na leitura e interpretação textos. Os conteúdos trabalhados em cada módulo do Curso estão reunidos em apostilas, elaboradas pelos monitores em parceria com seus orientadores (professores efetivos do Setor de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ). Optamos pelo uso de apostilas porque estas são periodicamente revisadas e reelaboradas com base nas experiências e conhecimentos teóricos dos monitores.

Por ser um espaço de experimentação, o Curso de Redação adota práticas pedagógicas distintas das empregadas, de maneira geral, pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, que, frequentemente, fazem correções indicativas ou resolutivas (cf. seção 4 desse artigo), que se encerram em si mesmas, sem nenhuma proposta de reescritura do texto feito pelo aluno. Assim, O Curso de Redação oferecido pelo CLAC desenvolve um trabalho continuado com a reescritura de textos a partir da correção textual-interativa, feita pelo monitor com vistas a estabelecer um diálogo com o aluno, acerca do seu texto.

No decorrer dos módulos, a prática da reescritura contribui decisivamente para a notável evolução dos alunos no que tange à organização das ideias no texto, ao domínio de técnicas de produção, leitura e interpretação e à qualidade dos argumentos apresentados. Acreditamos que o Curso proporciona o amadurecimento dos alunos em diversos aspectos, como na organização das ideias que desejam expressar, no posicionamento crítico diante de diferentes questões polêmicas e na leitura e interpretação de situações comunicativas distintas.

### **3 Texto e ensino de Português (L1)**

O ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos é um tema recorrentemente debatido em inúmeros trabalhos acadêmicos (cf. VIEIRA, BRANDÃO, 2007; BAGNO, 2010; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014; ELIAS, 2014; FARACO, ZILLES, 2015; entre outros), produzidos a partir do avanço das pesquisas linguísticas e da percepção de que, na maioria das vezes, a escola tem fracassado no cumprimento desta tarefa.

A prática escolar concentra-se, em boa parte do tempo, na descrição gramatical, assumindo que ensinar Português é ensinar gramática. Os professores comumente focalizam atividades de natureza metalinguística (FRANCHI, 2006), que se definem pela identificação e classificação de constituintes linguísticos a partir da análise de frases isoladas, ora elaboradas pelos próprios professores, ora retiradas de textos cujos conteúdos quase sempre não são

apropriadamente explorados em sala de aula, pois, embora já existam livros didáticos que valorizem a análise e produção de textos, muitas vezes o trabalho do professor ainda está voltado para a análise linguística e descontextualizada.

Franchi (2006), na contramão desta prática escolar, propõe que se substituam, tanto quanto possível, as atividades de natureza metalinguística por atividades de natureza epilinguística. Estas, em oposição àquelas, permitem que os alunos, ao produzirem seus textos, efetivamente operem sobre a linguagem, levando-os a reconhecer ou descobrir os valores com os quais se podem revestir as diversas formas linguísticas à sua disposição, como se “brincassem” com as estruturas e os significados das palavras no texto.

Neste contexto, defendemos que as aulas de Língua Portuguesa não devem estar centradas em exercícios cujos exemplos e objetivos sejam, de certa forma, artificiais e, portanto, descolados das práticas linguísticas cotidianas; ao invés disso, as aulas devem focalizar a produção e a compreensão do texto, entendido como “um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 133).

Desta forma, um curso de redação que pretenda efetivamente cumprir o seu papel deve elaborar atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades cognitivas referentes à leitura, à análise linguística, à escritura e à reescritura do texto, ações que viabilizarão a proposta de Franchi (2006), segundo a qual o trabalho com a língua deve ser feito em situações reais de comunicação, permitindo que o aluno opere *sobre* e *com* os fatos linguísticos.

No que tange à escritura e à reescritura dos textos no Curso de Redação do Projeto CLAC, apresentaremos, na próxima seção, a maneira pela qual estabelecemos um diálogo com os alunos, nas nossas correções, visto que o objetivo deste artigo é o de mostrar a eficácia da prática de uma correção dialógica no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos referenciais.

#### **4 A correção: da prática avaliativa ao método de ensino no Curso de Redação do Projeto CLAC**

Antunes (2006) apresenta a avaliação como uma estratégia da qual se vale o professor para acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos na execução de uma tarefa. A autora destaca, no entanto, que, em geral, a avaliação acaba por privar o aluno do seu papel de figura atuante no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora,

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender. (ANTUNES, 2006, p. 164)

Se partirmos, pois, da avaliação conforme Antunes (2006) defende, devemos compreender que um dos papéis do professor de Língua Portuguesa é fazer das atividades propostas momentos em que os alunos possam operar sobre o seu objeto de estudo, de tal forma que “se estaria tirando o foco da correção para pôr em evidência a análise da língua nas suas múltiplas possibilidades” (ANTUNES, 2006, p. 170). É assim, portanto, que Antunes (2006) dialoga com Franchi (2006), para quem as atividades epilinguísticas (i.e., aquelas que permitem aos alunos explorar os significados que se constroem a partir de diferentes formas linguísticas) devem ter espaço central nas aulas de Língua Portuguesa, incluindo-se, neste contexto, as aulas de redação.

Com base nos pressupostos acima apresentados, concentramo-nos, neste artigo, na correção textual, etapa preliminar à inserção da reescritura como prática continuada no curso de redação em foco.

Ruiz (2013) destaca a importância da reescritura no aprimoramento das habilidades de escrita. Ao entendermos a escrita como “um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação” (ANTUNES, 2006, p. 167), precisamos assumir que a produção textual pressupõe a ação de revisitar os textos a fim de que possamos repensá-los e reelaborá-los. Desta forma, para que a reescritura possa exercer tal papel, o professor deve fornecer, por meio da correção, informações consistentes, que levem os alunos a reescrever seus textos a fim de torná-los melhores.

Ruiz (2013) descreve quatro estratégias de correção que ela encontrou em seu *corpus*<sup>5</sup>. O tipo de correção de que mais se valeram os professores foi denominado por ela de correção indicativa, que se caracteriza pela sinalização de problemas de natureza gramatical no texto. Tomando como exemplo a construção “o assunto que eu falei”, o professor corrige o texto do

---

<sup>5</sup>A fim de promover reflexões acerca das intervenções dos professores nos textos de seus alunos, o *corpus* de Ruiz (*op. cit.*) compôs-se de 161 redações (entre textos iniciais e reescrituras), de diversos gêneros textuais, escritas para aulas de Língua Portuguesa ou de redação, a partir de um tema previamente indicado e trabalhado. Todos os professores cujas correções foram analisadas pela autora trabalhavam com a reescrita de textos (ao que aqui chamamos ‘reescritura’). Os textos foram reunidos no período compreendido entre 1991 e 1996 e redigidos por alunos do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de seis escolas de Campinas, SP (uma municipal, duas estaduais e três particulares).

aluno, inserindo uma marcação no local onde deveria estar a preposição *de*, prevista pela norma padrão já que o verbo falar a solicita – “o assunto de que falei”. Não há, contudo, nenhuma pista acerca do problema que está sendo pontuado.

Em termos de frequência de uso por parte dos professores, opõe-se a este tipo a correção resolutive. Esta, que muitas vezes se dá simultaneamente a uma indicação, pauta-se na resolução do problema por parte do professor que, voltando ao exemplo acima, escreve no texto do aluno a preposição ausente, sem tecer considerações acerca da necessidade da inserção da referida preposição.

O terceiro tipo de correção apresentado por Ruiz (2013) é a correção classificatória. Esta abordagem faz uso de símbolos que visam a classificar/apontar os problemas encontrados pelo professor (como ‘CP’ para ‘colocação pronominal’ e ‘Coes’ para ‘coesão’), a fim de que os alunos, já cientes da natureza dos problemas apontados, possam buscar maneiras de resolvê-los.

O quarto tipo de correção apresentado denomina-se textual-interativa, ou “bilhete”. Esta busca estabelecer um diálogo com o aluno, pois lhe apresenta, sob a forma de um comentário, direcionamentos para que reescreva o seu texto.

Ao avaliar esses quatro tipos de correção quanto ao encaminhamento a reescrituras que contribuam significativamente para o aprendizado, Ruiz (2013) questiona os três primeiros e enaltece o último. A correção indicativa não deixa claro para o aluno qual é efetivamente o problema para o qual se aponta; a correção resolutive, por outro lado, não permite que o aluno, protagonista do processo de ensino-aprendizagem, reflita criticamente sobre o ponto destacado; a correção classificatória não dá conta de todas as questões linguísticas, principalmente de questões que abarquem porções maiores do texto.

Como a referida autora, elegemos a correção textual-interativa como uma das estratégias que possibilita ao aluno atuar de forma efetiva no aprendizado da produção de textos, pois, desta forma, ele, além de refletir sobre os comentários do professor, sabe, de forma mais objetiva, o que deve fazer para gerar uma nova versão do texto em foco.

Assim, para defender o ensino da produção textual por meio, dentre outras estratégias, da prática da correção textual-interativa, apresentaremos, nas seções que se seguem, a análise de uma atividade proposta aos alunos de duas turmas do módulo 1 de Redação do Projeto CLAC. Para tal, elegemos, para estabelecer uma relação dialógica com o aluno acerca do seu texto, o mecanismo da coesão textual, visto que o emprego adequado de recursos gramaticais

ou lexicais em uma porção menor do texto desencadeia mudanças na produção como um todo, contribuindo para o entrelaçamento das ideias nele contidas.

A coesão, enquanto manifestação linguística da coerência, é um fator fundamental à construção de textos argumentativos, os quais exigem extrema clareza e precisão na transmissão das informações neles presentes. O uso adequado dos operadores argumentativos, por exemplo, garante a coerência de um texto na medida em que este, apresentando ideias concatenadas, organizadas e articuladas de forma lógica, torna-se uma unidade de sentido, livre de lacunas que comprometam seu conteúdo.

A atividade, que será descrita, foi desenvolvida em sala de aula e visa a ratificar a tese de que a correção textual-interativa é uma estratégia metodológica para promover o ensino da produção de textos referenciais em cursos de redação.

## **5 A atividade**

Nesta atividade, investigamos os efeitos de comentários feitos por dois monitores para a reescrita de um parágrafo argumentativo<sup>6</sup> por alunos do Curso de Redação do módulo 1 do Projeto CLAC.

A atividade foi elaborada da seguinte forma: selecionamos um parágrafo<sup>7</sup> escrito por um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental que apresentava problemas de coesão, comprometendo, assim, a qualidade da produção como um todo. Dois monitores teceram, individualmente, considerações sobre o mesmo parágrafo, entregando-as aos seus alunos, que tinham a tarefa de reescrevê-lo com base nos comentários feitos. Em função dos limites deste artigo, elegemos apenas uma das considerações feitas por cada monitor para este estudo.

É importante registrar que, para o desenvolvimento da atividade que serviu de base para o estudo, optamos por eleger como ponto de partida um texto produzido por um indivíduo que não pertencia ao grupo de alunos em questão. Se tivéssemos considerado textos diferentes, poderíamos cair no campo da subjetividade, o que poderia descaracterizar o caráter científico do trabalho desenvolvido.

---

<sup>6</sup> No curso de Redação 1, como já explicado na seção 2 deste artigo, focalizamos a produção de parágrafos por entendermos que este é um texto de tamanho menor, com introdução (tópico frasal), desenvolvimento e conclusão (opcional) (cf. FIGUEIREDO, 1998; GARCIA, 2004)

<sup>7</sup> Para a atividade, retiramos de Ruiz (*op. cit.*) o parágrafo aqui apresentado, que é parte do *corpus* que a referida autora apresenta em seu livro.

O monitor 1 teceu um comentário acerca da conexão entre o período que conclui o parágrafo e toda a parte anterior, numerando a cláusula em questão no corpo do parágrafo a ser reescrito. A seguir, transcrevemos o parágrafo e o comentário.

*“A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo disso é o desenho Cavaleiros do Zodíaco, que é um dos desenhos mais assistidos do momento. Nas novelas e filmes, aparecem mais cenas de morte, daí saem a maioria das imitações e algumas ideias para marginais. E através dos jornais saem a maioria dessas ideias, notícias de violência, e por aparecerem ações já realizadas por outras pessoas. 1 [É por causa da televisão que a violência na sociedade está crescendo].”*

**Comentário:** *Aqui, você conclui o seu texto, explicitando a ideia que você defende. No entanto, você poderia ter deixado mais clara a relação entre o último período e o restante do seu parágrafo. Busque uma palavra ou expressão que o faça.*

O monitor 2, tratando também da questão da coesão, apontou, em seu comentário, a falta de conexão entre as ideias contidas em três diferentes cláusulas do parágrafo, numerando-as no corpo do texto. Transcrevemos a seguir o parágrafo e o comentário.

*“1[A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho.] 2 [Um exemplo disso é o desenho Cavaleiros do Zodíaco], que é um dos desenhos mais assistidos do momento. 3 [Nas novelas e filmes, aparecem mais cenas de morte, daí saem a maioria das imitações e algumas ideias para marginais.] E através dos jornais saem a maioria dessas ideias, notícias de violência, e por aparecerem ações já realizadas por outras pessoas. É por causa da televisão que a violência na sociedade está crescendo.”*

**Comentário:** *As ideias em 1, 2 e 3, mesmo que apresentem algum ponto de concordância (ou seja, seguem a temática da violência na televisão), não estão relacionadas, portanto não aparentam seguir uma linha de raciocínio. Articule melhor essas ideias para sustentar, de forma mais consistente, sua tese.*

Objetivamos, desta forma, confrontar a natureza dos comentários às alterações propostas pelos alunos, resultando em uma versão de melhor qualidade. Procedemos, então, a

uma análise quantitativa e qualitativa das produções textuais dos alunos. No total, foram produzidos 34 textos e estiveram envolvidos dois grupos distintos de alunos. Cada grupo, com 17 alunos, recebeu o comentário feito pelo seu monitor a partir do qual produziu sua reescritura<sup>8</sup>.

Ao propor esta atividade, tomamos como ponto de partida a hipótese de que toda correção do tipo textual-interativa ativa no aluno uma resposta. Portanto, esperávamos que todas as produções apresentassem alguma alteração textual, pertinente ao comentário feito pelo monitor.

## **6 Análise das produções dos alunos**

Antes de apresentarmos os resultados da análise das produções dos alunos, é preciso fazermos esclarecimentos de natureza metodológica. Optamos por fazer simultaneamente análise quantitativa e qualitativa, pois interessava-nos contabilizar as alterações feitas pelos alunos, tomando como referencial o texto de partida, além de descrevê-las.

Após a leitura de todas as produções, estabelecemos três etapas de análise, com base nas seguintes indagações:

**Etapa 1:** Quantos textos atenderam à solicitação feita pelo monitor?

**Etapa 2:** Em quantos textos os alunos introduziram elemento(s) coesivo(s) adequado(s) para manutenção do sentido do texto? Quais foram as alterações propostas?

**Etapa 3:** Do conjunto de textos que atendeu à solicitação da etapa 2, quantos alunos fizeram alterações que extrapolaram o comentário feito pelo monitor? Qual a natureza e o impacto dessas alterações para a qualidade do texto como um todo?

### **6.1 Quantos textos atenderam à solicitação feita pelo monitor?**

Constatamos, na primeira etapa da análise, que a maior parte dos estudantes propôs mudanças nos trechos comentados: 82% dos alunos de cada monitor, o que, em termos

---

<sup>8</sup> Compreendemos que as produções aqui analisadas não representam reescrituras prototípicas, ou seja, novas versões de um texto de partida escrito pelo mesmo autor. Contudo, optamos por denominá-las ‘reescrituras’ devido ao fato de que são, efetivamente, uma nova versão de um texto já escrito, e não um texto completamente novo.

absolutos, equivale a 14 alunos de cada grupo de 17, independentemente de a reescritura proposta ter gerado um texto de melhor qualidade.

Na etapa seguinte de análise, concentramo-nos nas produções que apresentaram alterações satisfatórias a partir do comentário do monitor.

6.2 Em quantos textos os alunos introduziram elemento(s) coesivo(s) adequado(s) para manutenção do sentido do texto? Quais foram as alterações propostas?

Nesta etapa, nos detivemos na análise das reescrituras, analisando o texto final a partir do comentário feito por cada monitor. Neste momento, isolamos todos os textos nos quais os alunos inseriram conectivos nos trechos sobre os quais recaiu o comentário feito pelo monitor. A tabela 1 apresenta a distribuição percentual das produções, segundo a natureza satisfatória ou não da redação proposta pelo aluno, tendo em vista o comentário do monitor.

**Tabela 1** – Distribuição percentual das produções textuais por turma, segundo a natureza satisfatória ou não da redação proposta pelo aluno

Turma	Produção satisfatória	Produção insatisfatória	Total
	OCO <sup>9</sup> / %	OCO / %	OCO / %
Turma A (monitor 1)	9 / 64%	5 / 36%	14 / 100%
Turma B (monitor 2)	10 / 71%	4 / 29%	14 / 100%

**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores do artigo a partir dos resultados de análise.

Os dois grupos de estudantes demonstraram responder satisfatoriamente ao comentário do seu monitor: das 14 produções decorrentes do comentário do monitor 1 (cf. seção 5 deste artigo), 64% dos alunos inseriram um conectivo de valor conclusivo, exemplificado em (1); das 14 produções que se pautaram no comentário do monitor 2 (cf. seção 5 deste artigo), 71% dos estudantes inseriram em sua produção expressões lexicais que articulavam de forma adequada as ideias contidas nas cláusulas assinaladas pelo monitor, como exemplificado em (2).

(1) “(...) Por estes motivos, é através da televisão que a violência sociedade está crescendo.”<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Nas tabelas, ‘OCO’ indica o número de ocorrências (i.e., de dados) que foram caracterizadas como pertencentes ao grupo cuja propriedade se apresenta em cada coluna.

<sup>10</sup> Trechos sublinhados indicam elementos textuais inseridos pelos alunos para atender à solicitação do monitor.

(2) “A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo disso é o famoso desenho ‘Cavaleiros do Zodíaco’ que é assistido por muitas crianças que estão tendo o seu psicológico formado ainda na infância. Em decorrência disso, elas se tornam jovens bastante agressivos. Em outro panorama, estão as novelas e os filmes que contém muitas cenas de mortes, a maioria delas são imitações de ficções que mesmo assim, são ideias para criminosos e sociopatas. (...)”

Para o comentário feito pelo monitor 1, foram utilizados outros conectores de valor conclusivo como *deste modo* e *portanto*; já em relação ao comentário do monitor 2, foram mais diversificados os conectivos que garantissem uma melhor articulação entre as ideias. Assim, além da expressão *Em outro panorama*, encontramos o conector *já*, conforme trecho transcrito em (3), que estabelece contraste em relação ao desenho *Cavaleiros do Zodíaco*.

(3) “A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo disso é o desenho Cavaleiros do Zodíaco, *um dos mais assistidos do momento, pois transmite muitas cenas violentas. Já novelas e filmes, aparecem mais cenas de morte, daí contribuem para possíveis imitações e ideias para marginais (...).*”<sup>11</sup>

A análise das redações mostra que os comentários feitos pelos monitores, foram, de forma geral, compreendidos pelos alunos, que, a partir deles, buscaram soluções para tornar o seu texto melhor, quando comparado ao texto de partida, seja pela inserção de conectivos de valor conclusivo, solicitada pelo monitor 1, seja pela inserção de itens lexicais que, ao estabelecer uma relação de confronto entre os programas televisivos citados, atendiam à solicitação do monitor 2.

6.3 Do conjunto de textos que atendeu à solicitação da etapa 2, quantos alunos fizeram alterações que extrapolaram o comentário feito pelo monitor? Qual a natureza e o impacto dessas alterações para a qualidade do texto como um todo?

---

<sup>11</sup> Para a análise, trechos em itálico indicam alterações que se diferenciam da inserção de conectores e que, portanto, vão além do que fora proposto aos alunos pelos comentários.

Nesta etapa do trabalho, concentramo-nos na análise dos 19 textos avaliados pelos monitores como de melhor qualidade, quando confrontado ao texto de partida, a fim de averiguar se os estudantes não só incluíram conectivos, mas também fizeram outras alterações para além da recomendada pelo monitor. No que tange às alterações feitas pelos alunos no âmbito das cláusulas assinaladas pelo monitor no corpo do texto, os resultados encontram-se na tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição percentual das produções textuais por turma, em relação ao texto de partida

Turma	Apenas introdução de conector	Introdução de conector aliada a outras alterações	Total
	OCO / %	OCO / %	OCO / %
Turma A (monitor 1)	1 / 11%	8 / 89%	9 / 100%
Turma B (monitor 2)	3 / 30%	7 / 70%	10 / 100%

**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores do artigo a partir dos resultados de análise.

Em (4), temos uma produção de um aluno da turma A e, em (5), da turma B.

(4) “(...) Portanto, por causa da televisão *a violência está sendo amplamente disseminada na sociedade.*”

(5) “*Os programas de televisão, como jornais, desenhos, novelas, etc, estão contribuindo para o crescimento da violência no meio social, já que esses meios de entretenimentos produzem número expressivo de cenas de violências; por exemplo, o desenho denominado Cavaleiros do Zodíaco. Assim, a televisão é instrumento que está ajudando a propagar atitudes violentas em nossa sociedade.*”

Os exemplos acima demonstram que a inserção de conectivos não foi a única alteração promovida pelos estudantes. Em (4), o aluno parafraseia a frase original, buscando utilizar um vocabulário que dá ao seu texto maior formalidade. Esse comportamento decorre da percepção do aluno de que textos escritos, em ambiente escolar, precisam ser formais.

Em (5), o estudante, por um lado, acrescenta uma nova informação em relação ao texto de partida (“esses meios de entretenimentos produzem número expressivo de cenas de violência”) e, por outro, suprime informações contidas no texto de partida: o estudante não

mais diz que *Cavaleiros do Zodíaco* “é um dos desenhos mais assistidos do momento”, nem comenta sobre a violência nas novelas e nos filmes.

No que tange às alterações feitas pelos alunos para além das cláusulas assinaladas pelo monitor no texto de partida, os resultados encontram-se na tabela 3.

**Tabela 3** – Distribuição percentual das produções textuais, com ou sem alteração para além das cláusulas assinaladas por turma, em relação ao texto de partida

Turma	Sem alteração para além das	Com alteração para além	Total
	cláusulas assinaladas	das cláusulas assinaladas	
	OCO / %	OCO / %	OCO / %
Turma A (monitor 1)	7 / 88%	2 / 22%	9 / 100%
Turma B (monitor 2)	2 / 20%	8 / 80%	10 / 100%

**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores do artigo a partir dos resultados de análise.

Da tabela 3, depreendemos que a natureza do comentário, concernente a uma porção maior ou menor do texto, direcionou as produções dos alunos em uma ou outra direção: dentre as nove produções analisadas a partir do comentário do monitor 1, que indicava, de forma bastante pontual, somente a necessidade de inserção de um conectivo, em apenas duas reescrituras as mudanças extrapolaram a cláusula assinalada, exemplificado em (6); já dentre as dez produções decorrentes do comentário do monitor 2, cujas considerações envolviam uma porção maior do texto, em oito reescrituras os alunos promoveram alterações para além das cláusulas assinaladas, como se verifica em (7).

(6) “(...) *Cenas de perversidade inspiram a pessoas com má conduta a praticarem tal ação. Deste modo, percebemos que a maioria dessas ideias violentas partem dos programas que relatam, de alguma forma, atos violentos.*”

(7) “A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenhos. Enquanto este preocupa-se em divulgar informações impróprias as crianças através de ações, falas e imagem, aqueles tem o papel de representar a realidade violenta seja em forma de anúncio em um telejornal, seja por meio de cenas de morte retratadas em filmes e novelas. Portanto, a televisão contribui para o aumento da violência.”

Em (6), o aluno produz um período imediatamente antes do período sobre o qual recaía o comentário, dizendo: “Cenas de perversidade inspiram a pessoas de má conduta a praticarem tal ação [violência].” Em (7), o estudante produziu um novo parágrafo, deixando apenas o primeiro período do texto de partida original. A articulação entre todas as ideias foi, assim, executada.

A análise qualitativa das reescrituras evidencia que os alunos buscaram diferentes estratégias discursivas para tornar seus textos mais claros e bem escritos. Dentre estas estratégias, destacamos a elaboração de paráfrases (exemplo 4), a inserção de orações relativas de valor restritivo ou explicativo (exemplo 2), a inserção ou supressão de informações contidas nos textos (exemplo 5).

#### 6.4 O que dizem as análises quantitativa e qualitativa?

A análise aqui empreendida aponta que, independentemente da natureza do comentário, a maioria dos alunos atendeu ao que lhes fora pedido. Outro dado interessante reside na observação de que o comentário do monitor 2 gerou um número maior de textos em que os alunos fizeram alterações para além dos períodos assinalados no corpo do texto de partida.

Tais constatações nos levam a defender que a correção textual-interativa é um método de ensino extremamente satisfatório não só por fazer com que o aluno tenha informações concretas acerca dos “problemas” do seu texto, mas também por convidá-lo a fazer alterações na produção como um todo, já que o texto se constitui do entrelaçamento de suas partes. Além disso, esse tipo de correção faz com que o aluno incorpore na sua rotina de produtor de textos as ações de *revisar* e *reescrever* suas produções, fazendo-o compreender que um texto nunca está *definitivamente acabado*, mas *momentaneamente concluído*.

### 7 Considerações finais

Este trabalho não pretendeu discutir a qualidade dos comentários dos monitores em suas correções, até porque sabemos que a correção textual-interativa é subjetiva e reflete o conhecimento que o monitor tem acerca de cada um dos seus alunos, levando em consideração questões pertinentes ao nível de desenvolvimento intelectual de cada um.

Pretendemos, sim, comprovar a hipótese de que toda correção do tipo textual-interativa ativa no aluno uma resposta satisfatória (isso se confirmou em 82% do total das

produções) e que esta, a depender da natureza do comentário, pode se caracterizar pela elaboração de novos textos, em um exercício constante e eficiente de produção textual, que leva o aluno a entender e dominar o processo de escrita.

## Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.

BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

ELIAS, V. E. (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. (Orgs.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

Data do recebimento: 2 de março de 2017.

Data de aceite: 22 de junho de 2017.