

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

REESCRITA DE TEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

REWRITING: LANGUAGE OPERATIONS IN BASIC EDUCATION

Janielly dos Anjos Oliveira DORNELAS
(Instituto Federal do Espírito Santo)
janielly82@gmail.com

Antônio Carlos GOMES
(Instituto Federal do Espírito Santo)
antoniocarlos@ifes.edu.br

RESUMO: Este estudo refere-se à mediação em práticas de correção e reescrita de textos. A hipótese que norteia o artigo é a de que essas ações atreladas ao desenvolvimento de operações de linguagem – paráfrase e epilinguismo – podem contribuir com a aprendizagem. O objetivo principal é investigar estratégias nas quais a intervenção nos textos, a revisão e a reescrita favoreçam o exercício de reformulação do dizer para que o estudante possa operar a linguagem com dinamismo e criatividade.

Palavras-chave: correção; reescrita; operações de linguagem.

ABSTRACT: *This study refers to mediation in text correction and rewriting practices. The hypothesis that guides the article is that these actions linked to the development of language operations - paraphrasing and epilingualism - can contribute to learning. The main objective is to investigate strategies in which intervention in texts, revision and rewriting favor the reformulation exercise of saying so that the student can operate the language with dynamism and creativity.*

Keywords: correction; rewriting; language operations.

0. Introdução

Durante alguns anos de percurso profissional, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, foi possível constatar que existe uma lacuna com relação à produção, correção, revisão e reescrita textual nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso motivou o desenvolvimento desta pesquisa sobre os tipos de correção utilizados por professores, bem como uma análise sobre a contribuição de operações de linguagem – paráfrase e epilinguismo – no processo de reescrita. Entende-se que tais operações são relevantes para minimizar as defasagens existentes e fazem com que a revisão e a reescrita de textos favoreçam a aprendizagem.

Acredita-se que, ao empreender uma pesquisa sobre o modo de se fazer a correção textual e a sua importância para o processo ensino-aprendizagem, seja possível identificar caminhos para se trabalhar o texto de forma dinâmica e eficaz. Nesse contexto, este estudo é conduzido pela necessidade de exercitar o dizer dos estudantes e explorar com eles as possibilidades de representação, operando a linguagem com criatividade. Entende-se que trabalhar a (des)construção textual é importante para ampliar a competência de o aluno jogar com as palavras, já que a releitura e a reescrita são práticas essenciais para ampliar a capacidade de manipular¹ a linguagem. Logo, trabalhar atividades que habilitam esse exercício textual precisa ser um processo mais ameno e mais proveitoso para professor e aluno.

1. Produção textual e correção de textos

É comum ouvir professores de Língua Portuguesa reclamando que seus alunos escrevem mal, com pouca coerência e muitos erros ortográficos, que não conseguem pôr em prática o que aprenderam em sala de aula e que não gostam de escrever quando solicitados. Mais comum ainda são aulas que visam apenas ao ensino da gramática com a utilização do texto como pretexto para ensiná-la. Ainda ocorrem aulas em que a produção textual aborda temas que não geram reflexão, sem haver um processo de reconstrução e reformulação textual. Também faz parte do cotidiano de muitos docentes a presença de textos produzidos puramente com propósito avaliativo em que o professor é o único interlocutor. Com esse contexto, não é difícil compreender porque muitos estudantes não gostam de escrever e/ou escrevem de forma precária, ou seja, com problemas que afetam a coerência e a progressão textual.

¹ Manipular, no contexto epilinguístico, é um exercício de selecionar, escolher, testar e descartar palavras para se chegar à representação adequada do que se pretende dizer.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Nessa perspectiva, Geraldi (2012) chama a atenção para a falta de sentido atribuída aos textos produzidos pelos alunos. Segundo ele,

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2012: 65)

Geraldi (2012: 88) argumenta “que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de textos; análise linguística”. Para o autor, práticas objetivam ultrapassar a artificialidade que se constitui na escola quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Isso significa que é preciso diminuir as atividades excessivamente voltadas para mero ensino da gramática e destinar maior tempo ao exercício da leitura e da produção textual. Esse autor denuncia que, na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial, ou seja, o aluno não é produtor de seu próprio discurso, tornando-se um mero reproduzidor do discurso do professor:

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística (GERALDI, 2012: 89 e 90).

Bakhtin (1997: 330) também enfatiza a importância de se trabalhar com o texto em sala de aula para se produzir reflexão. Para ele, “[...] quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” e tomá-lo como ponto de partida não significa manuseá-lo de forma desprezível.

A leitura de bons textos regrada por reflexões sobre os temas geradores é essencial para que o aluno seja capaz de construir ideias e realizar sua própria produção textual. O professor tem o papel não somente de orientar a processo de escrita, como também de estimulá-lo por meio de aulas que levem à reflexão e despertem o interesse da turma pelo assunto abordado. Além disso, o texto não pode mais ser utilizado em sala de aula apenas como pretexto para o ensino da gramática; deve ser pretexto para a reflexão e para a reformulação das ideias.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Vale ressaltar que, para Bakhtin, um enunciado absolutamente neutro é impossível, pois é por meio dele que o produtor expressará seus juízos de valores e suas impressões acerca de outros enunciados. Tal autor diz:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, características, também em graus variáveis, por emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997: 315).

É nesse diálogo com outros textos que nossos alunos são capazes de valorar o discurso alheio, ora assimilando o que lhes é apropriado, ora descartando informações e/ou reestruturando-as para atenderem às necessidades de seu texto. Dessa forma, não se pode falar em discurso neutro ou puro, pois todo enunciado parte da presença de outras vozes, o que Bakhtin denomina polifonia. O importante aqui é oportunizar ao aluno discursos que lhe acrescentem informações pertinentes, deixando-o discernir sobre as vozes das quais deseja apropriar-se para elaboração de seu próprio discurso.

Nessa concepção dialógica cabe ao locutor também o papel de interlocutor do discurso produzido por outro. Pois, de acordo com Bakhtin (1997: 290), “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”. O autor defende que

[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz; o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997: 290).

Assim, a linguagem passa a ter mais sentido quando cumpre sua função social, quando o aluno é capaz de compreender os diversos textos existentes, dialogar com eles e tornar-se autor de seu próprio discurso. Logo, a produção textual faz emergir no estudante seu papel social, de cidadão que compreende os contextos que o cercam, torna-se agente participativo e transformador dessa interação. De acordo com Freire (1994: 47), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

Cabe ao professor o papel de mediador nesse processo, pois o desenvolvimento do aluno se dará pela mediação, em que o professor intervém para reorganizar os conhecimentos dos estudantes, elevando-

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

os a outro patamar. Nessa perspectiva, partiremos da premissa elencada por Vigotski (2007), pela qual explica que o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural no qual ocorre. Para esse autor, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária etc.) têm origem em processos sociais, sendo o signo e o instrumento elementos mediadores desse processo.

De acordo com a teoria de Vigotski, é pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos. Isso quer dizer que a conversão de relações sociais em funções mentais superiores é mediada pelo uso de instrumentos e signos. "A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; [...] Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza". Enquanto o signo "[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*" (VIGOTSKI, 2007: 55).

Vigotski (2007) esclarece que, para cada função psicológica, não pode existir um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007: 56).

Para o autor, não é preciso esperar determinadas estruturas mentais se formarem para que a aprendizagem de um conceito seja possível. Dessa forma, o papel do professor como mediador é fundamental para que a aprendizagem possa ser estimulada. Já que Vigotski (2007: 97) define a variação do desenvolvimento mental em dois níveis, o real – "que se costuma determinar através da solução independente de problemas" –, e potencial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal – "determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Assim, o professor deve reagir às tentativas do aluno, incentivando, corrigindo, fazendo novas perguntas e exigências, em função de sua percepção do que ele é capaz de fazer.

Contudo, Vigotski (2007: 125) também destaca que "o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento

requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo [...]”, ou seja, o autor teme que a escrita se torne apenas uma habilidade técnica, desprovida de reflexão e interação. Por isso, é necessário apresentar ao aluno motivos que o estimulem a escrever, não reduzindo a escrita a apenas cumprimento de tarefa escolar. Logo, para se construir a autonomia, é preciso pensar em formas de levar o estudante a controlar sua própria atividade.

Assim, o processo de produção textual requer desempenho tanto do professor quanto do aluno, pois é contínuo e não termina quando o texto é finalizado. As etapas de revisão e correção textual são essenciais para que se desenvolva a aprendizagem, pois, por intermédio delas, o professor terá a oportunidade de proporcionar a apreensão da metalinguagem e ampliar o grau de compreensão dos estudantes quanto à linguagem. Para Guimarães (2013: 33), “[...] o papel do professor nesse processo [de correção textual e reescrita] é de extrema importância, pois ele, como leitor externo, procurará preencher as lacunas deixadas pelo aluno e o orientará na continuação de seu trabalho”. A correção textual é importante para a formação de bons escritores, já que a releitura e a reescrita são práticas essenciais para se construir um bom texto.

No entanto, ainda existe, grande dificuldade por parte dos professores de Língua Portuguesa para se realizar correções textuais que visem à aprendizagem dos estudantes. Por isso, buscar técnicas de correção textual mais dinâmicas e eficazes é necessário para o processo ensino-aprendizagem. Ruiz (2015: 215) assinala que “[...] a correção pela mera correção não tem fundamento”. A correção deve ser instrumento de reflexão e aprendizagem, e a orientação do professor é essencial para que isso aconteça. Guimarães (2013: 27) aponta que “[...] a correção precisa ser vista como uma estratégia pedagógica, que deve possibilitar ao aluno a compreensão dos problemas encontrados e a orientação no processo de reescrita de seu texto”.

A correção textual deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem para o aluno, pois, em seu texto, há vários itens relacionados à produção textual que podem ser explorados pelo professor. Daí a necessidade de inserir no processo de produção aulas que proporcionem a revisão e a reescrita do texto. Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental, pois possui o olhar de especialista que indicará as possíveis falhas do texto, além de contribuir com o diálogo e com a interação. Contudo, percebe-se que a correção é um processo “sofrível” para o professor, que dispõe de pouco tempo para realizá-la.

De acordo com Serafini (1989, apud RUIZ, 2015), existem três grandes tendências de correção de redações que geralmente são seguidas por professores de língua:

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- *Correção indicativa:*

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015: 36).

- *Correção resolutiva:*

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015: 41).

- *Correção classificatória:*

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto

Ainda que eu ia a praia todos os verões...

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro) (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015: 45).

Além das tendências de correção apresentadas por Serafini, Ruiz (2015) acrescenta outra tendência, isto é, a

- *Correção textual-interativa.*

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015: 47).

Ruiz (2015) esclarece que, apesar de as classificações apresentadas parecerem ser excludentes, existem professores que utilizam mais de uma forma interventiva, mesclando os diferentes tipos de correção. Contudo, Ruiz (2015) destaca que a correção textual-interativa é altamente dialógica, pois possibilita uma comunicação direta entre

professor e aluno, podendo reforçar positivamente o trabalho de reescrita, quando o professor assume uma postura de incentivador, ou negativamente quando este usa o “bilhete” para realizar cobranças e desprestigiar as produções dos alunos. “A correção textual-iterativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno [...]” (Ruiz, 2015: 52). Daí percebe-se que a mediação do professor é fundamental, podendo ser ele o principal motivador ou desmotivador desse processo.

De fato, ao mesclar os diferentes tipos de correção, o professor amplia a correção de modo a exaurir os problemas existentes no texto e esclarecer os pontos que ainda estão obscuros. No entanto, o excesso de marcações no texto pode tornar a correção confusa ao aluno, além de desestimulá-lo à revisão por não compreender a intervenção do professor. A crítica aqui elencada recai principalmente sobre a correção classificatória que por excesso de siglas e nomenclaturas pode se tornar confusa. A proposta é que se substituam as siglas por números, e se coloque uma legenda ao final da folha com a nomenclatura correspondente a cada número, para que o aluno possa consultá-la à medida que avança com a revisão. Também é importante enfatizar que, nesta pesquisa, a correção textual-iterativa é a principal forma de intervenção, seja de forma manuscrita por meio de bilhetes ao final da folha de redação, seja de forma virtual por intermédio dos balões de revisão.

2. Aprendizagem por meio da reescrita

Sabe-se que a prática de produção textual adotada pela escola pouco tem contribuído para a formação de bons escritores. Trabalhar a escrita requer dedicação, pois é um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita. Guimarães destaca que

[...] comunicar-se por meio da modalidade escrita é algo artificial, pois a língua escrita se distancia um pouco da falada e, além disso, a produção de um texto escrito requer mais reflexão e planejamento. Esse processo de aprendizagem de produção do texto escrito exige esforço e empenho de ambas as partes – do professor e do aluno (GUIMARÃES, 2013: 32).

Nesse contexto, a reescrita de textos produzidos pelos alunos é tarefa que contribui para se desenvolver a aprendizagem, pois, ao reescrever seu texto, o escritor também assume o papel de leitor e revisor, sendo levado, portanto, a refletir sobre suas escolhas e quais alterações seriam necessárias para adequar seu texto à situação comunicativa em questão. Para Gehrke (1993), a reescritura é entendida

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

como constituindo um processo da revisão, sendo ela própria um produto desse processo. No entanto, ela é um processo autônomo que participa da natureza recursiva da escritura. Gehrke também destaca que

Pode-se entender a reescrita como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. Nesse momento, o escritor-leitor lê o texto com os objetivos de compreender, avaliar e definir os problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. As soluções para os problemas, descobertas subsequentes ou paralelamente à leitura, serão "traduzidas" na reescrita. Essa "tradução" evidencia-se através dos ajustes ou mudanças não só na forma do texto mas também no significado. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão e recriação (GEHRKE,1993: 127).

Contudo, o processo de reescrita, quando mal direcionado, pode se tornar uma cópia automática das correções elaboradas pelo professor. Para Gehrke (1993), é importante ultrapassar os limites da simples revisão para ajustar o texto às convenções linguísticas, pois a reescrita também é um processo de construção do significado. Logo, é imprescindível que o aluno participe do processo de correção, pois ele deve compreender os questionamentos do professor para pensar na melhor forma de reformular seu texto com maior clareza. É no diálogo com o leitor que o escritor será capaz de repensar o seu dizer e se colocar como um agente transformador. De acordo com Freire (1994), sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Além disso, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam, pois exige a reescrita do texto. Passarelli (2012) ressalta que

Ela [a revisão] é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012: 159).

Por isso, é preciso entender que a leitura atenta do professor e a releitura do aluno são práticas inerentes ao processo, pois são o primeiro passo para a construção de um bom texto. Passarelli (2012: 160) também aponta "que os bons escritores revisam mais do que aqueles cujos textos são de baixa qualidade".

Assim, o diálogo, a interação e a escrita são aspectos importantes no processo de correção textual. Aluno e professor estão em constante interação, sendo o professor o principal leitor do texto, o qual não só deverá apontar as inadequações como também trocar informações a respeito do conteúdo e do tema estabelecido. Para Gehrke,

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

[...] quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto (GEHRKE, 1993: 123).

Ruiz (2015) aponta que, a partir dos tipos de correções realizadas pelo professor, surgem também formas distintas de reescrita textual. Segundo a autora, as alterações de refacção ocorrem por meio de uma reescrita sobreposta à escrita original ou por meio de apagamento da 1ª versão e posterior reescrita. Ruiz (2015) observou em sua pesquisa alguns tipos de reescrita elaborada pelos alunos:

- *Reescritas pós-resoluções:*

Uma leitura de redações reescritas em decorrência de correções de tipo resolutivo revelou que não há praticamente nenhum problema que não seja revisado pelos alunos ao procederem a tarefa de refacção. Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas alterações apresentadas – geralmente *in loco*–pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original. [...]

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução (RUIZ, 2015: 60 - 61).

Essa necessidade em solucionar o problema para o aluno se dá geralmente em problemas superficiais que englobam as convenções da escrita como acentuação, ortografia, pontuação etc. O professor tende automaticamente a consertar o problema por julgá-lo irrelevante para o processo, ou por considerar que, por meio da cópia, o aluno já será capaz de assimilar a forma correta. Contudo, é preciso ficar atento a reincidência do erro, pois é possível que o aluno ainda tenha dificuldades com tal estrutura, exigindo assim do professor uma orientação mais direcionada à solução do problema.

- *Reescritas pós-indicações:*

Diferentemente dos casos de revisão pós-correção resolutiva, nos quais são efetuadas praticamente todas as alterações solicitadas, quando o professor se limita a indicar o problema para o aluno [...], nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Parece-me que isso pode se dar por diversas razões:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão [...];
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor [...] (RUIZ, 2015: 62).

As indicações realizadas no corpo do texto, quando desprovidas de explicação, tendem a não surtir o efeito esperado pelo professor, já que

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

sua intervenção não deixa claro o tipo de problema que necessita de solução. Nesse tipo de reescrita, é comum que os problemas persistam após a intervenção do professor, por isso se faz necessário associá-la a outro tipo de correção para que o aluno possa executar a revisão com maior clareza.

- Reescritas pós-classificações:

Uma leitura comparativa entre reescritas efetuadas em virtude de correções indicativas e reescritas realizadas a propósito de correções classificatórias mostrou que as razões pelas quais estas podem ou não se dar são exatamente as mesmas observadas em relação àquelas. Ou seja, diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor (RUIZ, 2015: 62).

Julga-se aqui também a dificuldade em se relacionar o símbolo metalinguístico à respectiva nomenclatura, já que alguns possuem escrita muito parecida. A sugestão é que o símbolo seja substituído por número com legenda correspondente ao final da folha de redação. Além disso, a não revisão pode ocorrer porque o aluno desconhece a regra gramatical a qual a nomenclatura pertence. Logo, é imprescindível que o professor faça uma revisão sobre conceitos e regras gramaticais das nomenclaturas que os estudantes possuem maior dificuldade de compreensão.

- Reescrita pós-"bilhetes" textuais-interativos:

[...] os "bilhetes" sempre obtêm resposta revisiva do aluno, sobretudo se produzidos acerca de uma primeira versão de texto. Os que deixam de ganhar resposta são aqueles que se referem a um texto já reescrito, e estes, em geral, falam de aspectos reincidentes (ou criados em função da reescrita), aspectos esses que certamente não estão atrelados à simples superfície linguística textual.

Há, portanto, que se reconhecer, por ora, a existência de pelo menos duas categorias de correções textuais-interativas que remetem a problemas de produção: as que falam de problemas superficiais e as que falam de problemas profundos do texto [...] (RUIZ, 2015: 76).

Os bilhetes textuais-interativos, quando claramente redigidos, são os que mais proporcionam revisão ativa, já que o professor possui maior liberdade ao final do texto para dialogar com o estudante acerca de suas impressões sobre o texto. No entanto, é preciso fazê-lo de forma cuidadosa, a fim de estimular a revisão por parte do estudante. Portanto, deve-se evitar críticas destrutivas que gerem a baixa estima do aluno. Aqui, o professor pode conduzir a correção com perguntas que instiguem a busca de soluções por parte do aprendiz. Também é importante

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

apresentar pistas com explicações mais detalhadas a respeito de problemas mais profundos do texto.

Menegassi (1998: 22) aponta que, para ser bem realizado, "[...] o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção". Apesar de alguns considerarem revisão e reescrita como processos sinônimos, Matencio (2002: 28) afirma que "[...] é possível (e desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão". Quando revisa, o aluno atua sobre o texto a partir de uma nova proposta, realizando assim a revisão, por isso Menegassi (2001: 50) considera que "a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto". Logo, entende-se que o processo de revisão e reescrita necessita da interação entre professor e aluno, na qual o professor é o orientador e caberá a ele a tarefa de dialogar com o aluno para que este possa realizar as possíveis resoluções.

Os autores d'Andrea e Ribeiro (2010: 66) também procuram esclarecer os conceitos de reescrita e retextualização. Embasados nos estudos de Marcuschi (2001), os autores entendem que "na reescrita (ou refacção), atua-se sobre 'o mesmo texto', enquanto na retextualização, passa-se de "uma modalidade para outra"". Dessa forma, concluem que

[...] a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010: 66).

Os autores entendem que a retextualização e a reescrita podem acontecer de forma simultânea e complementar no processo de intervenção sobre um texto e que não se pode propor qualquer tipo de hierarquia sobre elas. Dessa forma, adotaremos nesta pesquisa a reescrita como definição ao trabalho proposto na sequência de atividades, visto que as modificações produzidas durante a revisão recaem sobre o próprio texto que o aluno produziu, não alterando assim a modalidade. Além disso, neste estudo, a reescrita estará associada à produção textual em que poderá ocorrer alteração de trechos, mantendo-se a estrutura e a ideia do original. Menegassi (2001), baseado em Febre (1987), menciona quatro operações que podem ocorrer no processo de reescrita:

a) *Adição*, ou *acrécimo*: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...] mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

b) *Supressão*: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.

c) *Substituição*: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.

d) *Deslocamento*: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento (MENEGASSI, 2001: 51).

Tais operações linguísticas serão consideradas durante o processo de revisão, em que o professor, numa perspectiva textual-interativa, realizará intervenções que conduzam à adição, supressão, substituição e ao deslocamento de informações, a fim de proporcionar coesão e coerência ao texto produzido. No entanto, os demais tipos de correção não serão descartados, visto que, ao mesclá-los, o professor proporciona maior clareza sobre os pontos que devem ser revistos pelos alunos. Portanto, entende-se que a correção, a revisão e a reescrita são processos distintos, mas de relação mútua para se chegar à reformulação eficaz da linguagem. Assim também ocorre na relação entre professor e aluno, aquele como principal interlocutor e mediador do processo e este como produtor capaz de (re)construir a linguagem.

3. Epilinguismo e abordagem da língua

Durante muitas décadas, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas foi uma atividade que pouco contribuía com a criatividade e com a reflexão. Ensinar a linguagem era prática associada à gramática tradicional: nas aulas, os estudantes eram levados a decorar nomenclaturas sem que houvesse uma reflexão acerca do uso adequado da língua nas práticas corriqueiras de comunicação. Ou seja,

[...] atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de 'modelos', a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo [...] bem 'sincronizado' para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 1991: 8).

Não se pode negar que tais práticas ainda persistem em muitas aulas de linguagem, mas, felizmente, existe uma forte e crescente corrente que desvincula o ensino da língua do uso exclusivo das abordagens gramaticais. Não se defende aqui que ensinar gramática seja desnecessário, mas o ensino não pode ser de regras em função de regras; precisa estar ancorado nas práticas sociais de comunicação e de reflexão. De acordo com Franchi (1991: 9), "[...] é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

espaço aberto da liberdade criadora". Franchi (1992: 25) também destaca que, para que o comportamento seja uma ação livre, ativa e criadora, é preciso compreender a linguagem como uma "relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio". Ele ressalta que

[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1992: 25).

Sendo assim, o papel do professor não mais será passivo, devendo ele ser considerado o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao professor a tarefa de estimular as produções textuais e possibilitar a reescrita reflexiva em sala de aula. Para Fiad (2006: 37), "[...] a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos". É nessa operação de escrita e reescrita que se desenvolve o pensamento criativo, pois o estudante precisa formular e reformular suas ideias, fazer escolhas possíveis, selecionar e descartar, ou seja, necessita utilizar todo o seu conhecimento prévio da linguagem e de mundo para construir novas possibilidades. Nesse momento, o pensamento está a favor da linguagem e esta expõe e se interage com aquele. Para Franchi,

Pensamento e linguagem não são somente o instrumento de uma ação segunda e exterior. São eles mesmos formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação (FRANCHI, 1991: 10).

Essa "racionalidade silenciosa", segundo Romero (2011), é a essência do epilinguismo. A autora, baseada nos estudos de Culioli, afirma ser o epilinguismo uma atividade interna não consciente, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operações. Para Romero (2011: 155), "[...] de uma atividade interna, passa-se sempre a uma atividade externa, linear, que se torna pública, que vem à tona sem que essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta". São as operações existentes por trás dessa exteriorização nosso objeto de análise, em que o estudante opera a estrutura de sua própria língua. Assim, segundo Franchi,

[...] chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991: 36).

O autor esclarece que a atividade linguística supõe um retorno sobre si mesma, ou seja, uma progressiva atividade epilinguística

[...] como "atividade metalinguística inconsciente" (Culioli, 1968) de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de 'contexto verbal') no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições (FRANCHI, 1992: 32).

Barboza (2010: 109) analisa que é nessa relação entre esquemas interiorizados com possibilidades de escolhas lexicais no ato do discurso que o sujeito reflete sobre os próprios signos linguísticos, visando à definição de sentidos de uma cadeia de significantes. "É a partir da noção de atividade epilinguística que Franchi defende a existência da criatividade na gramática de uma língua". Por isso, ao trabalhar com produções escritas em sala de aula, é importante oportunizar ao aluno a exteriorização livre e ativa desses esquemas, já que nossos estudantes possuem uma realidade linguística que não pode ser ignorada pela escola. Logo, a padronização e a artificialidade das produções de textos escolares acabam por desmotivar o estudante, pois não há identificação com o que lê e/ou escreve.

De acordo com Rezende (2008: 96), "[...] trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar", dessa forma haverá entre texto e aluno uma relação de identificação, autoconhecimento e até certo grau de alteridade, já que refletir sobre a língua é também se colocar no lugar do outro. A autora defende que a atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico. Conforme Rezende,

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão [...] falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. [...] desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

estável, mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.

A ambigüidade também é vista de um modo um pouco diferente do modo clássico de estudá-la. [...] do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambigüidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos: daí a linguagem ser um trabalho de equilíbrio. A atividade epilingüística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos essas variações radicais de experiência e de expressão ou, ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem. Só aí, também, o sujeito psicossociológico ganha o seu espaço (REZENDE, 2008: 97).

Dessa forma, a atividade epilingüística é uma construção reflexiva sobre um texto, ou seja, o aluno tem a capacidade de produzir textos e refletir sobre os recursos expressivos de que fez uso. Assim também, a paráfrase contribui para a reformulação da linguagem por meio de recursos que geram um pensamento reflexivo sobre o próprio texto.

4. Paráfrase como atividade enunciativa

Na atividade enunciativa devem-se levar em conta fatores ligados à situação de produção de paráfrases. É importante considerar, por exemplo, a presença de um locutor naquilo que ele (se) enuncia. De acordo com Fuchs (1994, apud SANTOS, 2013: 51), enunciação significa "um conjunto de operações regulares, próprias da constituição da interpretação de enunciados, que se mostram apreensíveis por meio de parâmetros que envolvem pensar no enunciador, no coenunciador e no momento da enunciação". Por isso, não se pode limitar a enunciação a fatores exclusivamente lingüísticos, pois "parafrasear um texto pressupõe mais que encontrar correspondência entre formas da língua que garantam o mesmo sentido".

Como apresenta Fuchs (1985: 129) "[...] a paráfrase é uma noção difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática; ela pode, de fato, ser objeto de uma série de caracterizações opostas". Conforme Fuchs,

- é um dado imediato da consciência lingüística dos locutores (saber uma língua é poder produzir e identificar frases como "tendo o mesmo sentido"), mas é também o produto das construções teóricas dos lingüistas (o número e a natureza das paráfrases descritas é função direta do modelo de referência);
- é uma atividade lingüística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também o objeto lingüístico resultante desta atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro);
- é uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada (dimensão "sintagmática" da cadeia do discurso), mas é também uma relação entre

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua (dimensão "paradigmática" do sistema da língua) (FUCHS, 1985: 129).

Dessa forma, para Ribeiro (2001), a correção e a paráfrase são consideradas atividades de reformulação. Ela diz ser possível admitir que a reformulação textual ocorra em função de problemas de compreensão de dizer do locutor, que é levado a reformular seus enunciados de acordo com sua intenção discursiva. Segundo essa autora, o que diferencia paráfrase e correção é o "fato de que a relação entre enunciado reformulado e enunciado reformulador², na correção, é de contraste, enquanto na paráfrase, é de equivalência semântica" (RIBEIRO, 2001: 53-54). Ou seja, na correção, o é preciso reelaborar o discurso para consertar as escolhas que seu interlocutor considera inadequadas. Na paráfrase, a reformulação textual também possui a função de assegurar a intercompreensão, porém mantém o mesmo sentido dado anteriormente ao discurso.

Fuchs (1985) destaca as três perspectivas que alimentam a reflexão linguística contemporânea em matéria de paráfrase:

- *A perspectiva lógica da equivalência formal*: Em lógica, duas proposições são ditas "equivalentes" se elas têm o mesmo "valor verdade" (conjuntamente falsas ou verdadeiras)". Exemplos: Todos os homens são mortais = não há nenhum homem que não seja mortal; Eu partirei = Eu não ficarei. Contudo para alguns linguistas essas regras que estabelecem as "condições de verdade" são limitadas para o exame de fato parafrástico por serem pouco claras e de difícil aplicação aos enunciados da língua. Assim, os linguistas formais preferem retomar "a ideia fundamental de tratar a paráfrase em termos de equivalência: duas paráfrases são formalmente equivalentes na medida em que elas compartilham uma propriedade comum".

- *A perspectiva gramatical da sinonímia*: Tem-se levantado desde a antiguidade³ se a relação de sinonímia entre palavras é de identidade verdadeira de sentido ou se é somente proximidade semântica, em termos de semelhança ou diferença? Dependendo da época, ora prevalecem concepções de ordem quantitativa (abundância de palavras com mesmo sentido), ora de ordem qualitativa (sutis diferenças semânticas). Exemplos: a terra é, para o lavrador, um solo que se cultiva; para um jurista, um território submetido à jurisdição; e, para o soldado ou engenheiro, um terreno suscetível de suportar fortificações. Dessa forma, questiona-se se a abordagem estritamente sintática (quantitativa) conseguiria arrolar todas as estruturas parafrásticas sem considerar a natureza semântica (qualitativa) do fenômeno.

² De acordo com Hilgert (1989), chamamos de enunciado de origem ou matriz (M), o enunciado reformulado, e o enunciado reformulador refere-se à paráfrase.

³ Apud Fuchs (1985).

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- *A perspectiva retórica da reformulação*: Aqui são levantados pela autora três tipos de questões: 1. a reformulação parafrástica resulta de uma atividade de interpretação prévia do texto-fonte, variando segundo os sujeitos e a situação; 2. a reformulação parafrástica consiste na identificação (ainda que momentânea e de acordo com a situação de produção) da significação do texto-fonte reconstruído pelo novo texto; 3. a reformulação parafrástica se caracteriza pelo emprego metalinguístico da língua (exemplo: x, quero dizer y; x, em outras palavras y). E nessa perspectiva enunciativa, discursiva e pragmática da linguagem, são considerados o contexto e a situação em que ocorrem as atividades de reformulação.

Diante dessas três abordagens que Fuchs (1985) coloca sobre a paráfrase, Santos (2013: 53) conclui "que a função da prática de parafrasear é justamente a de (trans)formar objetos-de-discurso (aquilo que se diz "ser" referentes textuais) naquilo que estes ainda não o são, e não simplesmente decalcar ideias que se supõe ser as de um autor". Para o autor, "a paráfrase precisa ser considerada como uma prática de linguagem comportando sentido(s) outro(s), o diferente, a polissemia" (SANTOS, 2013: 55).

Dessa forma, pode-se entender a paráfrase como uma operação do processo de reescrita, pois o aluno precisa compreender o discurso para reformulá-lo, de modo que se mantenha a equivalência semântica, ou seja, sem prejudicar o sentido dado anteriormente ao texto. Ao apreender sentido(s) outro(s), o aluno é capaz de operar nas perspectivas enunciativa, discursiva e pragmática da linguagem, ou seja, a paráfrase, como atividade de reformulação, contribui para ampliar a competência comunicativa e desenvolver habilidades de escrita.

Entende-se que a paráfrase, enquanto atividade epilinguística, está relacionada com esta pesquisa porque as práticas de correção e reescrita de textos de gêneros variados podem ser entendidas como atividades parafrásticas.

5. Considerações finais

Ao analisar os tipos de correção propostos por Ruiz (2015) – indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa – identifica-se que as duas primeiras (indicativa e resolutive) contribuem para a higienização textual, porém pouco estimulam o estudante a repensar sua escrita, já que ele é conduzido apenas a corrigir os problemas indicados pelo professor e, muitas vezes, não entendendo o porquê de se realizar uma nova representação. Identifica-se que a correção classificatória pode gerar confusão, principalmente quando o aluno desconhece as regras gramaticais. Além disso, o excesso de siglas e nomenclaturas torna a correção exaustiva. Com isso, entende-se que é mais eficiente substituir

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

as siglas por números, colocando uma legenda ao final da folha com a descrição gramatical correspondente a cada número, para que o aluno possa consultá-la à medida em que avança com a revisão.

É na correção textual-iterativa que o professor será capaz de suprir as carências dos tipos de correção anteriores, já que, por meio dos bilhetes, poderá dialogar e apresentar ao escritor suas impressões de leitor. Por isso, acredita-se que, ao mesclar os diferentes tipos de correção, o professor amplia a correção de modo a exaurir os problemas existentes no texto e esclarece os pontos que ainda estão obscuros para o aluno. No entanto, o excesso de marcações no texto pode tornar a correção confusa, além de desestimular o educando a preceder a revisão, por não compreender a intervenção do professor. A sugestão aqui é que o professor faça correções graduais, não apresentando todos os problemas existentes no texto de uma só vez.

Constata-se, por fim, que a correção dialógica é capaz de promover a construção reflexiva sobre o texto, de desenvolver o pensamento criativo ao formular e reformular, selecionar e descartar, fazer escolhas possíveis e construir novas possibilidades. Além disso, ao reescreverem os textos, os estudantes precisaram compreender o discurso para reformulá-lo de modo que se mantivesse a equivalência semântica entre o dito e o novo dizer. Logo, durante a reescrita, o estudante precisa reelaborar o discurso para consertar as escolhas que seu interlocutor considerava inadequadas, sem prejudicar os sentidos dados anteriormente, regulados a partir do texto.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOZA, A. C. C. *Narrações orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas*. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010, 283 p.

D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas*. Juiz de Fora, n. 1, p. 64-74, 2010.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do professor / Raquel Salek Fiad*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CENP-Secretaria de Estado da Educação, 1991.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

_____. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de estudos linguísticos*, n.22, p. 9-39, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FUCHS, C. A paráfrase linguística. Equivalência, sinonímia ou reformulação. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, n. 8, p. 129-134, 1985.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. Porto Alegre: *Letras de hoje*, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Anglo, 2012.

GUIMARÃES, E., org. *Estudos linguísticos e literários: aplicados ao ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998, 263 p.

_____. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

REZENDE, Leticia Mardones. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RIBEIRO, N. B. *A paráfrase: uma atividade argumentativa*. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001, 159 p.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de Textos: operações de linguagem no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 28-48, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ROMERO, Márica. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf>. Acesso em 21 nov. 2016.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, H. S. *Enunciação e paráfrase: gestos de reformulação do dizer*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.