

REVISÃO E CORREÇÃO: VARIAÇÕES SOBRE O MESMO TEMA?¹

Kátia Lomba Bräkling²

“Que a gente não canse, de apontar o lápis e refazer o texto, de procurar a palavra, de revirar o papel e a alma do avesso, de encontrar a ‘rima’. Que não nos vença o gosto amargo, o riso murcho, a palavra vazia. Que o inverso disso ganhe sim, e ganhe sempre. Que a rotina não nos destrua, que ainda nos dê crises de riso, que ainda pulse. É só isso que eu quero pra dezembro (e pros outros onze meses também...)” (Clara D.)³

Explicando...

Considerando a necessidade de equalizarmos impressões acerca do processo de revisão e correção dos textos dos alunos, procurarei organizar aqui uma discussão a esse respeito, procurando aprofundar – ainda que ligeiramente – as nossas reflexões acerca do assunto.

O foco será a ação escolar cotidiana adotada no ensino de linguagem verbal. Buscaremos discutir algumas variáveis: as **situações** nas quais se corrige textos; os **procedimentos** que adotamos para fazê-lo; e, ainda, os **critérios** que costumamos utilizar nesse processo.

Fundamentalmente, é preciso discutir o que entendemos por **correção** e de que maneira essa ideia se relaciona – ou não - com a de **revisão**.

Revisão e correção: o mesmo conceito?

A **correção** é um procedimento comumente relacionado a duas ideias: uma atividade de supressão de erros ortográficos a partir da indicação de erros feita pelo professor; uma atividade de leitura das indicações de erros feita pelo professor nos textos produzidos pelos alunos. Em ambos os casos o que acontece é uma atividade não reflexiva, na qual quem identificou os erros e a maneira de corrigi-los não foi o aluno,

¹ Texto produzido a partir da discussão realizada com professores do 4º, 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental de uma escola assessorada pela autora.

² Mestre em Linguística Aplicada pela PUC de SP. Professora da Pós-Graduação do ISE Vera Cruz. Assessora da SEE de SP. Especialista em Organização Curricular e Formação de Professores em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa.

³ Adaptado de http://pensador.uol.com.br/autor/clara_d/. Acesso em 31jan2014.

cabendo a este a tarefa de apagar sua escrita e colocar no lugar a escrita do professor. Muitas vezes essa tarefa é acompanhada de um exercício de cópia múltipla das palavras que foram grafadas de maneira incorreta no texto.

Nessa perspectiva, as questões textuais são apontadas aos alunos que, ou leem as indicações feitas sendo, dessa maneira, *informados* sobre o que erraram; ou têm que retomar o texto e reescrever trechos considerando as anotações apresentadas pelo professor.

Este processo apresenta, pelo menos, dois problemas:

- a) a **generalidade** e **superficialidade** das anotações (do tipo "Não entendi!", "Faltou argumentar.", "Você precisa ser mais claro!", "Refaça!"), as quais não oferecem informações para os alunos conseguirem realizar a tarefa que já demonstraram não saber;
- b) as **condições** nas quais essa tarefa é proposta, que pressupõem o trabalho individual, sem cooperação, o que não favorece a compreensão dos problemas do texto, posto que são resultado da proficiência independente do aluno, que necessita de informações que não possui para poder superá-los.

Um parênteses necessário.

A correção costuma ser procedimento adotado nas escolas para "dar conta aos pais" do cuidado do professor: tudo o que é registrado no caderno é visto por ele e, mais do que isso, é corrigido; dito em outras palavras, o papel do professor, nesse caso, é garantir a higienização do caderno do aluno.

Os pais dos alunos costumam ter representações a respeito de como a escola funciona; e essas representações tem a ver com a sua história escolar, com as ideias que o grupo social ao qual pertencem possui acerca dessa instituição, da sua função e das relações ali estabelecidas. Sendo assim, cabe à escola trabalhar junto aos pais essas representações, colocando-os a par das concepções que orientam a escola na qual seus filhos estudam, traduzindo essas concepções em modos de agir dessa escola. Isso possibilita a eles a constituição da ideia de que a escola evolui, de que o conhecimento sobre como se ensina e se aprende é revisto cientificamente e academicamente e que isto tem consequências que impactam nas ações escolares cotidianas. Dessa forma, é possível ajustar as expectativas dos pais ao projeto de educação que orienta a escola.

Corrigir, ajustar, revisar: de que se trata, afinal?

Como se pode ver, na perspectiva aqui descrita, a correção não pode ser procedimento adotado no processo de ensino com a intenção de possibilitar ao aluno o efetivo aprendizado.

Corrigir significa substituir por outro que é correto. Ou seja, traz implícita a ideia de que o que foi escrito está errado e precisa ser substituído. Nesse sentido, é procedimento que reitera a ideia de que os erros precisam ser evitados e apagados do discurso do aluno. Como os erros se constituem em compreensões possíveis aos alunos em determinados momentos do processo de conhecimento, ao suprimi-los dos textos, acaba-se por excluir parte dessa história de construção, desqualificando não apenas os erros, mas o sujeito que os 'cometeu'.

Além disso, nem tudo no processo discursivo é erro. Muitas vezes, o que é necessário revisar é inadequado, mas não errado; é possível na linguagem, embora não seja a melhor das possibilidades. Sendo assim, corrigir não é mesmo o procedimento mais adequado. Em especial quando se compreende que até muitos dos erros cometidos pelas crianças são decorrentes do esforço intelectual que despendem para identificar as regularidades da língua e generalizá-las.

São exemplos disso, o emprego de palavras como "desacender" (para *'apagar'*), "me brinca" (para *coloque os brincos em mim*), entre outros. Essas maneiras de dizer correspondem a regularidades observadas na língua pelas crianças: por exemplo, a existência de palavras como *'desaprender'* ou *'descrente'* ou *'despudorado'*, justifica a construção de *'desacender'*; assim como *'me penteia'*, pode explicar a elaboração de *'me brinca'*.

Ao contrário de corrigir, revisar **dialoga**.

Revisar é um procedimento por meio do qual: *a)* se lê um texto; *b)* se busca os sentidos pretendidos pelo aluno durante a discussão dos efeitos efetivamente provocados pelo texto na primeira escrita; *c)* e, na tentativa de ajustar o texto às intenções do escritor e aos parâmetros definidos, apresenta-se um conjunto de possibilidades linguístico-discursivas ao aluno, que seleciona o que considera mais coerente com suas intenções e seu estilo.

Orientar uma revisão, então, é sobretudo um exercício de **alteridade**. Múltipla alteridade. Primeiramente, porque requer que o professor se coloque no lugar de quem escreveu para compreender suas intenções e verificar se o que foi efetivamente redigido

corresponde a elas. Ao mesmo tempo, porque implica em que o professor – dada a sua função educativa – coloque-se no lugar do aluno e tente compreender o seu caminho de elaboração, para que – se inadequada a sua resolução - possa problematizá-la de modo a possibilitar reelaborações pertinentes e avanços. Finalmente, porque o professor - como pessoa - precisa criar condições para a ampliação e aprofundamento da compreensão da vida, do mundo e das pessoas que esse aluno possui; nessa perspectiva, não basta que ele tente garantir que o aluno consiga dizer o que pensou, mas que, além disso, possibilite ao aluno complexificar e completar a suas percepções acerca dos aspectos em jogo – até mudando sua maneira de pensar; e, nesse sentido, precisa oferecer a ele referências suficientes para tanto.

Mais uma vez: revisar não é corrigir.

Segundo o Aurélio⁴, corrigir traz em si sentidos como retificar, endireitar, suprimir, eliminar, reparar e até castigar, censurar, repreender. Revisar carrega sentidos como rever, fazer inspeção, apor visto. A presença do sentido 'corrigir' aparece apenas quando há referência à "ler prova tipográfica assinalando erros".

Não, revisar não é corrigir.

O que é, então, revisar?

A **revisão** é um processo de adequação do texto ao contexto de produção⁵, considerando desde a textualização, em si, quanto a editoração. É processo realizado em dois momentos distintos: **durante** a produção e **depois** da primeira produção.

Quando acontece durante a produção, trata-se de ir lendo o escrito para poder ajustar o que vem a seguir tanto do ponto de vista da coesão, quanto da coerência do texto, readequando articuladores, ideias, léxico. Quando acontece depois da produção – a primeira versão – implica na leitura paciente e atenta do texto, analisando a sua adequação ao contexto de produção. Nesse processo, ajustes são feitos no texto tanto

⁴ FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Versão 6.0. 4ª edição. Dicionário Eletrônico. Porto Alegre: Editora Positivo; 2009.

⁵ Compreendemos por **contexto de produção** o conjunto de condições que determinaram a escrita do texto: leitor definido, finalidades especificadas, portador no qual o texto será publicado, lugar social no qual circulará, gênero em que será organizado, lugar social de quem está produzindo. O contexto de produção define o lugar de circulação do texto, que pode requerer uma revisão final de um agente externo.

no que se refere aos aspectos discursivos, quanto aos textuais, gramaticais e notacionais.

Da maneira como compreendemos, é processo que precisa organizar-se de maneira **reflexiva**, ou seja, de modo que coloque para o aluno a necessidade de pensar a respeito de quais são os ajustes necessários e de que maneira as inadequações – e eventuais erros – devem ser reelaborados. É, portanto, um processo de **tomada de decisões** sobre a textualidade final do texto, que será refeito em função das necessidades de ajuste levantadas.

Não é por acaso que se tem utilizado o termo “**reescrita**” para o processo de modificação do texto como consequência da análise de sua adequação.

Nessa visão, a nova textualização – ou reelaboração do texto em uma nova versão - é constitutiva de um processo efetivo de reflexão, não podendo ser compreendida como um processo de substituição ou inclusão de palavras em um texto a partir da cópia ou mera sugestão de outrem.

Uma prática recorrente: analisar é preciso.

A necessidade de revisão das nossas práticas cotidianas de ensino da linguagem é, portanto, urgente: é preciso tomar consciência de para que é que elas têm servido. Se, de todo, não nos servirem da forma como têm sido realizadas, precisaremos ajustá-las ou, como diria o caipira, precisaremos “*mudar o rumo dessa prosa*”...

Vamos dar olhada nas intervenções feitas no texto a seguir.

EXEMPLO 1	
<i>O mar assombado</i>	assombrado
	Vivo
<i>Olá, eu sou o Peixe dragão. vivo em um mar muito sujo e eu gosto</i>	
	(*)Em
<i>de me aventurar pelos corais e recifes. em uma vez eu fui me</i>	
n	e
	bravo (*) De
<i>aveturar pelos corais eu encontrei um tubarão muito bavo. De</i>	
	para
<i>repente ele me viu e veio me comer, eu fugi para a minha casa me</i>	

(*) Quando

*esconder atrás de uma anemona, que **havia** lá perto. **quando** ele veio para lá ~~ele~~, não me viu e ~~ele~~ foi embora dali procurar outro*

(*) Depois **para os meus pais**

peixe mais apetitoso. depois disso fui falar tudo o que aconteceu

E contei a eles e fui **(*) Logo depois**

~~entrei~~ em casa, brincar tranquilo finalmente. depois alguém bateu na porta ~~ai~~, eu fui ver quem era e quando eu ~~abri~~ a porta era mais

(*) Imediatamente

*um tubarão. imediatamente fechei a porta, porque não queria me **nessa** meter nesa.*

(Uri; 3º Ano)

Podemos dizer que a intervenção acima foi reflexiva? Ao analisarmos a proposta, podemos dizer que se trata de uma orientação para revisão ou para correção? Em que situação podemos dizer que essa orientação poderia ser utilizada?

Essa análise nos leva a muitos lugares, presentes nas variáveis que apontamos acima:

- a) Que situações de escrita vivenciamos no cotidiano escolar, tão complexo?
- b) Todas elas requerem o mesmo tipo de intervenção ao falarmos de revisão?
- c) Que aspectos precisamos considerar ao organizar essas intervenções?
- d) Que procedimentos devemos adotar para garantir as nossas referências teóricas e metodológicas?

Aqui chegamos, portanto, à nossa segunda variável: as diferentes situações de escrita no emaranhado complexo das atividades escolares cotidianas.

As situações de escrita do complexo cotidiano escolar

Sabemos que o cotidiano escolar demanda muitas intervenções do professor junto ao aluno, e boa parte dessas demandas se relaciona com a necessidade de informarmos os pais sobre o que a escola pensa sobre o ensino. Isso remete todos nós à inevitável

articulação das ações escolares que revelam essas ideias com as imagens e representações que os pais possuem sobre o ensino e sobre a ação docente.

Esse, portanto, deve ser o contexto no qual qualquer ação educativa – e, portanto, também a ação de revisão textos – deve ser analisada, interpretada e orientada.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas recomendações gerais para as situações de trabalho em sala de aula.

No **processo de produção de textos** é preciso garantir ao aluno uma efetiva oportunidade de reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem. O processo de análise da adequação do texto, de levantamento de possibilidades de ajuste do texto, e de revisão, propriamente, do enunciado, deve ser protagonizado pelo aluno. Para tanto, é preciso que possam participar de situações de aprendizagem nas quais tome as decisões apoiado em conhecimentos já produzidos, em materiais disponíveis que podem ser consultados durante a análise e, ainda, na parceria com outros alunos com proficiências diferentes.

Nesse sentido, intervenções como as expostas no **Exemplo 1** não seriam adequadas.

Além disso, é importante garantir intervenções que orientem a textualização também – e principalmente – **durante** o processo de produção. Acompanhar os alunos enquanto redigem, ainda que em parceria, ler o que escrevem e sugerir modificações, complementações, correções, é imprescindível. Além disso, essa ação pode derivar em textos mais adequados, o que facilitará a revisão posterior, dadas as apropriações realizadas.

No **acompanhamento dos registros feitos no caderno**, considerando o trabalho garantido no item anterior, podemos – e devemos - esperar que a reflexão realizada em tais situações contribua – e seja utilizada - para a retomada dos registros. Além disso, considerando as demais atividades diárias e o fato de que os registros realizados em cada uma das disciplinas serão supervisionados, agilizar esse acompanhamento junto a todos os professores é fundamental.

Recomendamos que as anotações que eventualmente sejam feitas no caderno do aluno para procurar garantir legibilidade aos textos, assim como as anotações nas tarefas de casa, correspondam a comentários que **dialoguem** com o escrito dos alunos, e não que **corrijam** o escrito; que demandem alguma reflexão a respeito não do erro em si, mas da necessidade de o registro estar correto dada a sua finalidade: recuperar conteúdos

para estudar, conseguir compreender as tarefas solicitadas em classe para realizá-las sem a presença física – e consequente apoio – do professor, por exemplo.

Os critérios a serem adotados para a tematização de aspectos no processo de revisão

Os **critérios** que serão utilizados no processo de intervenção nos textos dos alunos para indicar aspectos a serem revisados/corrigidos referem-se, sempre, às seguintes fontes:

- a) aos conteúdos priorizados para trabalho no módulo/bimestre/trimestre;
- b) aos conteúdos já trabalhados em classe;
- c) às necessidades apresentadas por cada aluno, individualmente, independentemente dos conteúdos mencionados nos itens anteriores. Ou seja: se o aluno precisar de uma orientação relativa a um aspecto que ou já foi trabalhado anteriormente, ou foi previsto para o módulo/bimestre/trimestre seguinte, mesmo assim será foco de intervenção, desde que tenha sido avaliado pelo professor como aprendizagem possível a esse aluno no momento em que se encontra.

Como referência geral de aspectos a serem trabalhados, tome-se o quadro apresentado a seguir.

ASPECTOS A SEREM ANALISADOS NOS TEXTOS	
Aspectos discursivos e pragmáticos	<p>Adequação do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ às finalidades colocadas; ▪ ao interlocutor; ▪ às características do portador; ▪ ao gênero; ▪ às características do evento de comunicação.
Aspectos textuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência de informações relevantes. ▪ Presença de informações inadequadas ou não relevantes. ▪ Adequação dos recursos de coesão referencial. ▪ Adequação dos recursos de progressão sequencial. ▪ Manutenção do tempo verbal. ▪ Correlação adequada entre os tempos verbais utilizados. ▪ Utilização, coerência e manutenção de critérios de paragrafação. ▪ Uso adequado de pontuação medial. ▪ Uso adequado de pontuação final. ▪ Pontuação de fala de personagem/fala de narrador.
Aspectos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concordância verbal e nominal. ▪ Regência verbal e nominal. ▪ Recursos de coesão referencial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emprego de pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos); de elipses, advérbios, artigos, numerais, sinônimos, hiperônimos. ▪ Recursos de coesão sequencial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reiteração de termos e estruturas sintáticas; reiteração de conteúdo; utilização de articuladores textuais. ▪ Tempo e modo verbal. ▪ Recursos de pontuação medial e final. ▪ Uso de letra maiúscula. ▪ Ortografia.
Aspectos notacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do sistema de escrita.

Entre os aspectos indicados, serão sempre fundamentais os que forem relativos à:

- a) **manutenção de coesão e coerência** do texto no processo tanto de textualização de conteúdo já produzido (reescritas), quanto de criação de conteúdo (produções de autoria), considerando-se todos os aspectos implicados nesse processo;
- b) **criação de conteúdo**, em si, com a explicitação das relações que se estabelecem entre as ações narradas/inventadas (de anterioridade e/ou posterioridade, de causalidade, de explicação, entre outras);

- c) **adequação do texto ao contexto de produção** definido e combinado em classe.

Nesses aspectos – discursivos e textuais que são - estão incluídos os gramaticais, notacionais e relativos à editoração, que forem cabíveis.

Em cada momento, há que se explicitar quais aspectos dos já tematizados em classe serão considerados. Isso pode ser feito por meio de *fichas de autoavaliação*. A que apresentamos a seguir foi elaborada para avaliação de produção de contos de autoria.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO			
ASPECTOS A SEREM ANALISADOS	RESPOSTAS		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Você escreveu os fatos na ordem certa?			
Os acontecimentos que você narrou têm uma lógica?			
Você explicou porque as coisas aconteceram?			
Há algum fato que não foi explicado?			
Você acha que os leitores vão se interessar pela sua história?			
Você usou palavras que os leitores possam entender?			
Você colocou título no seu conto?			
O título está coerente com a história que você escreveu?			
Você procurou manter o estilo do texto do autor?			
Você organizou o texto em parágrafos?			
Os parágrafos que você fez serviram para dar o sentido que você queria?			
Você pontuou o texto?			
Escreveu as palavras corretamente?			
O seu texto está bem organizado e limpo?			
Você releu o texto antes de finalizá-lo, corrigindo os erros que encontrou?			
Releia as respostas que você deu e registre: em que aspecto você precisa melhorar?			
.....			
.....			
.....			

Os procedimentos didático-metodológicos de trabalho

Os **procedimentos didático-metodológicos** a serem adotados, evidentemente, relacionam-se diretamente ao modo como o processo de aprendizado é compreendido.

Apenas para recuperar essa referência, ressaltemos que a perspectiva adotada supõe que:

- a) "o sujeito aprende na **interação** tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b) o processo de conhecimento **não é linear**, acontecendo por meio de um processo que supõe apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;
- c) nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar em **cooperação** tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente num momento atual. Essa cooperação cria a zona de desenvolvimento proximal, por meio da circulação de informações que são tanto relevantes para o aprendizado, quanto possíveis de serem compreendidas pelo aluno. Nesse processo, instaura-se a possibilidade de que esse aluno se aproprie dessas informações, tornando-se autônomo, em momentos seguintes, para a realização daquela tarefa, por ter, de fato, aprendido o que estava em jogo.

Uma orientação didática coerente com os pressupostos indicados recomenda que o desenvolvimento do trabalho de ensino precisa organizar-se a partir de um **movimento metodológico** que suponha:

- a) **trabalho no coletivo**, feito pela professora: nesse momento, a intenção é, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos alunos; por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos - de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise - oferecendo referências aos alunos;
- b) **trabalho em duplas/grupo**: nesse momento a intenção é, por um lado, observar quais aspectos tematizados foram apropriados pelos alunos a partir do momento anterior; e, por outro, criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros - as quais também podem ser diferentes - circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novos aprendizados;
- c) **trabalho individual**: esse é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos alunos; quais foram os conteúdos apropriados por eles. Nesse momento tem-se a informação a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho.

(...)

Nessa perspectiva, todas as atividades, quer sejam de produção de textos, de leitura ou escuta ou, ainda, de análise e reflexão sobre a linguagem, precisam prever um tratamento que respeite esse movimento descendente – e circular - de trabalho, partindo do coletivo, passando pelos grupos/duplas, chegando no individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo.”⁶

O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.



O princípio orientador fundamental

No interior dessa concepção, é fundamental que a correção – quando inserida no processo de revisão – seja, efetivamente, **reflexiva**. Para isso, é fundamental que os alunos tenham ferramentas que lhes possibilitem essa reflexão. No nosso caso, essas ferramentas serão as **fichas de ortografia** e as **pautas de memorização**. Isso garantirá, inclusive, a constituição de procedimentos de uso dos registros de discussão gramatical no processo de revisão de textos.

Procedimentos a serem utilizados nas atividades de revisão

Como procedimentos gerais, indicamos os seguintes:

- a) Ler os textos produzidos e marcar os aspectos que precisam ser revisados (aspectos relativos à coerência do texto: ausência de informações relevantes; não

⁶ In: Bräkling, K.L. **Das intenções às ações: a linguagem verbal na sala de aula. Uma proposta de organização das atividades de ensino.** SP: 2010 (no prelo).

estabelecimento de relações adequadas entre os fatos, necessidade de paragrafação e pontuação, entre outros aspectos).

- b) Utilizar para marcar, p.e., um traço vertical em uma das margens, correspondendo ao trecho a ser revisto. O trecho selecionado, se não discutido ainda, deve ser problematizado na lousa, antes, de maneira coletiva. Se já foi tematizado na lousa (e não houver mais necessidade de tematizar novamente), é só indicar aos alunos e, quando da revisão, acompanhar a realização da tarefa.

Ver **Exemplo 2**, a seguir.

EXEMPLO 2	
Paragrafar	<p><i>O mar assombrado (Está adequado ao texto?)</i></p> <p><i>Olá, eu sou o Peixe dragão. vivo em um mar muito sujo e eu gosto de me aventurar pelos corais e recifes. em uma vez eu fui me aveturar pelos corais e encontrei um tubarão muito bravo. de repente ele me viu e veio me comer, eu fugi para a minha casa me esconder atrás de uma anemona, que avia lá perto. quando ele veio para lá ele não me viu e ele foi embora dali procurar outro peixe mais apetitoso. depois disso fui falar tudo o que aconteceu. entrei em casa, brincar tranquilo finalmente. depois alguém bateu na porta ai eu fui ver quem era e quando eu abri a porta era mais um tubarão. imediatamente fechei a porta, porque não queria me meter nesa.</i></p>
Esclarecer informações	<p style="text-align: right;"><i>(Uri; 3º Ano; 14fev2011)</i></p>

- c) Antes de devolver o texto aos alunos, selecione um texto que tenha um trecho que apresente o problema mais comum à classe e tematize a sua revisão na lousa, coletivamente.

No caso do exemplo acima, há três questões básicas para serem tratadas prioritariamente:

- a questão da paragrafação;*
- necessidade de esclarecimento de informações;*

- e a adequação do título ao conteúdo temático do texto.

Qualquer uma dessas questões pode ser tomada como objeto de discussão coletiva. Se uma delas já tiver sido tematizada com todos (e não houver necessidade de retomada), prioriza-se uma das demais: a que seja representativa das questões comuns à maioria dos alunos.

*Do exemplo acima não foram focalizadas as questões relativas à repetição (que remete a um aspecto de coesão referencial) e pontuação medial (uso de vírgula, p.e.). Como se disse acima, é preciso **priorizar** as discussões a serem realizadas, até porque essas últimas podem ser tratadas quando da retextualização para abordagem de uma das questões priorizadas.*

- d) Organize os alunos em duplas.
- e) Devolva os seus textos e oriente-os para que conversem sobre o trecho a ser revisado, levantando possibilidades de ajuste. Os dois conversam sobre cada um dos textos, anotam as sugestões; depois, cada um revisa o seu próprio.
- f) Nessa revisão, os alunos não deverão apagar e escrever de novo (motivos para tanto: os trechos podem ser maiores do que o espaço existente; apagar e escrever de novo pode indispor os alunos para a tarefa; entre outros aspectos). Devem escrever em um papel pautado, à parte. Depois que escreverem, cortam a tira de papel e a colam sobre a 1ª versão (o texto original), mas apenas na margem, de modo que se possa levantar a filipeta para ler o texto que está embaixo.
- g) Receber os textos revisados e, dessa vez, lê-los fazendo anotações de aspectos ortográficos que precisam ser revisados.
- h) As anotações para correção ortográfica devem levar à reflexão; portanto, procedimentos que já indicam ao aluno o que têm que corrigir e como, não devem ser utilizados nessa situação (a da revisão de textos). Nessa situação, as anotações devem ser feitas respeitando-se os seguintes critérios:
 - a. **Erros relativos a aspectos já discutidos em classe**, seja em situações de reflexão sobre aspectos gramaticais (com registro em **Ficha Ortográfica**)⁷

⁷ Compreendemos que as **fichas ortográficas** "são registros que sintetizam conhecimento produzido durante a realização de uma atividade de reflexão inaugural sobre questões ortográficas regulares ou irregulares: regras elaboradas ou constatações realizadas sobre possibilidades de escrita. As fichas⁷ podem ser organizadas a partir de modelo prévio ou não. O importante é que sejam numeradas para que possam ser indicadas nas **pautas de correção ortográficas** oferecidas aos alunos para correção ou revisão de textos." (BRÄKLING, K. L. *Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas... O ensino de*

numerada), seja em situações de elaboração de pauta de memorização (com registro em **Pauta de Memorização**⁸ numerada também), devem ser remetidos às fichas correspondentes, conforme exemplo a seguir.

- b. **Erros relativos a aspectos ainda não discutidos em classe:** quanto a esses erros, vários procedimentos são cabíveis, dependendo da sua natureza:
- i. o professor pode apontar, recomendando o uso do dicionário para corrigir;
 - ii. o professor aponta e, ao mesmo tempo, mostra a correção necessária;
 - iii. o professor aponta e pede que o aluno recorra a um colega da classe ou a um outro material disponível.

ortografia na prática docente de cada dia. São Paulo(SP): Revista Veras; vol. 1, nº 2; 2011 (p.29). Disponível no endereço: <http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/53>.

⁸ As **pautas de memorização** "Referem-se à seleção de palavras que precisam ser aprendidas pela memorização, apenas, e que, pelo uso recorrente, não podem mais ser erradas pela classe. Assim é possível que se selecione determinadas palavras para serem registradas em um cartaz e afixadas na sala, para que sejam memorizadas pelo uso. Palavras de uso frequente como "que", "para", "está", "depois", "também" e outras identificadas nas escritas dos alunos, podem ser as primeiras a irem compondo a lista. À medida que vão sendo memorizadas as palavras, as pautas podem ir sendo substituídas por outras. É importante que se combine com a classe que tais palavras não poderão mais serem escritas de maneira incorreta, pois terão o quadro para consulta. Referem-se à seleção de palavras que precisam ser aprendidas pela memorização, apenas, e que, pelo uso recorrente, não podem mais ser erradas pela classe. Assim é possível que se selecione determinadas palavras para serem registradas em um cartaz e afixadas na sala, para que sejam memorizadas pelo uso. Palavras de uso frequente como "que", "para", "está", "depois", "também" e outras identificadas nas escritas dos alunos, podem ser as primeiras a irem compondo a lista". (BRÁKLING, K. L. *Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas... O ensino de ortografia na prática docente de cada dia.* São Paulo(SP): Revista Veras; vol. 1, nº 2; 2011 (pp. 29-30). Disponível no endereço: <http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/53>).

EXEMPLO 3

	<p>O mar assombrado</p>
Ficha 1 (2)	<i>Olá, eu sou o Peixe dragão. vivo em um mar muito sujo e eu gosto</i>
Ficha 1	<i>de me aventurar pelos corais e recifes. em uma vez eu fui me</i>
Ficha 1	<i>aveⁿturar pelos corais e encontrei um tubarão muito bravo. de</i>
Ficha 1	<i>repente ele me viu e veio me comer, eu fugi para a minha casa me</i>
Ficha 1	<i>esconder atrás de uma <u>anemona</u>, que havia lá perto. quando ele</i>
Ficha 3	<i>veio para lá ele não me viu e ele foi embora dali procurar outro</i>
Ficha 1	<i>peixe mais apetitoso. depois disso fui falar tudo o que aconteceu.</i>
Ficha 1	<i>entrei em casa, brincar tranquilo finalmente. depois alguém bateu</i>
Ficha 1	<i>na porta ai eu fui ver quem era e quando eu abri a porta era mais</i>
Ficha 1	<i>um tubarão. imediatamente fechei a porta, porque não queria me</i>
PM 2	<i>meter nesa.</i>
	<p style="text-align: right;"><i>(Uri; 3º Ano; 14fev2011)</i></p>

Observações: no caso dessa simulação, a **Ficha 1** corresponderia ao registro sobre utilização de letra maiúscula; a **Ficha 3**, à acentuação de proparoxítonas; a **PM 2**, à uma **pauta de memorização** sobre palavras com SS e com Ç.