



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MENDES DA SILVA

**CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES:
A PERSPECTIVA E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Presidente Prudente
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ANA PAULA MENDES DA SILVA

**CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES:
A PERSPECTIVA E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp/*Campus* Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto

Presidente Prudente

2025

S586c Silva, Ana Paula Mendes da
Correção de textos escolares : a perspectiva e a formação de
estudantes de Pedagogia / Ana Paula Mendes da Silva. -- Presidente
Prudente, 2025
199 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Correção textual. 2. Avaliação textual. 3. Pedagogia. 4. Formação
de professores. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Correção de textos escolares: a perspectiva e a formação de estudantes de pedagogia

AUTORA: ANA PAULA MENDES DA SILVA

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
ELIANE MARIA VANI ORTEGA
Data: 14/04/2025 14:17:01-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ELIANE MARIA VANI ORTEGA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Profa. Dra. DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof(a). Dr(a). KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Letras / UNESP/FCL - Assis



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Professor Doutor ICLÉIA CAIRES MOREIRA (Participação Virtual)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas

Presidente Prudente, 14 de abril de 2025

À minha mãe Elza
À minha irmã Ana Claudia

AGRADECIMENTOS

Em princípio, agradeço a Deus, meu protetor, pela oportunidade de trilhar este caminho na pós-graduação em Educação, por me conceder forças para enfrentar meus medos em relação à escrita acadêmica e por permanecer comigo a todo momento.

À minha mãe e à minha irmã, pelo apoio, suporte e amor. Agradeço pelas conversas, caronas, cafés e os bolos deliciosos, suas ações e tempo despendido certamente trouxeram leveza para a minha vida.

À minha orientadora, Ana Luzia Videira Parisotto, profissional que admiro, desde a graduação. Suas aulas sempre são rememoradas por servirem de exemplo para mim, assim como seu profissionalismo. Lembro de suas práticas de ensino no curso de Pedagogia, depois na Pós-Graduação, minha admiração cresceu, tanto no aspecto profissional como pessoal, sua paixão pelo ensino, humanidade e fé me encantam. Admiro seu interesse em trabalhar com a formação de professores, bem como por sempre buscar desenvolver pesquisas e projetos em parcerias com escolas, professores e alunos, contribuindo para a melhoria das práticas docentes e transformando vidas. Suas aulas durante o Mestrado eram ótimas, agradáveis, proporcionaram ricos momentos de aprendizagem, troca de saberes e de experiências. Obrigada por compartilhar tanta sabedoria e pelas orientações, agradeço pela gentileza e por me proporcionar valiosas experiências nesse campo do trabalho com o texto.

À Ediléia Regina Inácio, por sua amizade e pelas nossas conversas aleatórias e maravilhosas, esses momentos agradáveis amenizaram uma rotina exaustiva. Sua energia e sua espiritualidade são incríveis! Obrigada por me ouvir!

À Mayara Aparecida Pereira Menezes (Maya), por sua amizade, seu apoio e sua compreensão, admiro-a por viver corajosamente, com força e bravura.

À formidável Patrícia Regina de Souza, pelo privilégio de sua amizade. Sua sabedoria e força me encantam, obrigada pelo auxílio constante e por contribuir com este estudo. Agradeço pelas longas conversas, por toda atenção e por compartilhar tanto conhecimento!

Aos autênticos João Pedro Lemes de Souza (o jovem ancião) e Benjamin Antony Laslett (Jiji) por proporcionarem alegria e conversas mirabolantes.

À Valquíria Tonacio e à Vera Lúcia Almeida, pela amizade e conversas em nosso trajeto para o trabalho, o caminho era mais agradável por causa de vocês.

À banca examinadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, Profa. Dra. Icléia Caires Moreira, Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e a Profa. Dra.

Rozana Aparecida Lopes Messias, pelas contribuições preciosas e o olhar minucioso. Obrigada por cederem seu tempo, ajudando-me na composição deste trabalho.

À equipe Ettore Marangoni, escola municipal de Montalvão, a qual, mesmo indiretamente, de 2021 a 2023, contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por me permitirem conviver em um ambiente tão leve e agradável.

À Andréa Ramos de Oliveira, por todo apoio concedido desde o período do mestrado. Obrigada por compartilhar tanto e contribuir com esta pesquisa.

À Michelle Mariana Germani, pelo auxílio e pelas contribuições recorrentes. Agradeço por partilhar sobre os meandros do desenvolvimento de pesquisas e sobre a escrita acadêmica.

À Samanta Antunes Kasper, por colaborar com o abstract e com o resumen desta tese e de vários outros trabalhos.

À Dona Odete, pela gentileza, pelas conversas agradáveis e por sua amizade.

Ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, liderado pelas professoras doutoras Ana Luzia Videira Parisotto e Renata Portela Rinaldi, pelas valiosas trocas e discussões sobre formação docente e desenvolvimento de pesquisas.

À Universidade Estadual Paulista (Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia, *campus* de Presidente Prudente) e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, também aos professores do PPGE e à equipe da Secretaria da Pós-Graduação, pelas orientações.

A todos os autores que publicaram textos que me permitiram compor esta tese, bem como aqueles que me proporcionaram, através de suas obras literárias, ler histórias fascinantes. Sou grata por suas palavras e seus significados.

Muito obrigada!

“[...] um texto nunca é completamente acabado: na polissemia dos sentidos que encena, nos fios desfiados e na sua arquitetura reticular, moram janelas, moram silêncios [...] Texto é trama aberta, viva. E eis aí, um lugar para a liberdade do outro, do leitor, do ouvinte - nas malhas do já traçado, nos interstícios do previsto por quem escreve”.
(Araujo, 2001, p. 111-112).

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, tem por objeto de estudo a correção textual no Ensino Fundamental I. A correção textual e o processo de intervenção na escrita do aluno podem contribuir para a formação de produtores de textos, pois possibilitam caminhos para a melhoria textual. No entanto, o docente precisa escolher o tipo de correção que empregará, porque a intervenção pode provocar reflexões ou retirar do aluno o direito de refletir sobre o ensino da língua materna. Por isso, as questões norteadoras desta investigação foram: como o aluno de Pedagogia compreende a correção textual? Qual tipo de correção emprega em uma produção escrita? A sua intervenção indicaria caminhos que contribuiriam para a formação do produtor de textos? Sendo assim, o objetivo geral do estudo foi problematizar a percepção dos estudantes do quarto ano de Pedagogia sobre a correção textual. Logo, os objetivos específicos foram definidos em: analisar os Programas de Ensino que se referem às disciplinas do curso de Pedagogia que abordam produção e correção textual; verificar qual a concepção de ensino e de correção de produção textual dos alunos; identificar os tipos de correção que julgam pertinentes e empregam na correção de produções textuais; desenvolver um processo formativo sobre os tipos de correção textual; averiguar qual(is) tipo(s) de correção os discentes consideram melhor no trabalho com a produção de textos. Nesse sentido, a investigação de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, ocorreu em uma universidade do oeste paulista. Portanto, os dados revelam que os alunos de Pedagogia cursam uma disciplina que se ocupa em formar os futuros professores para o trabalho com o ensino da produção de textos escolares. Nossos resultados demonstraram que os participantes do estudo possuem frágeis concepções em relação ao trabalho com a produção escrita e desconsideram o texto como uma unidade linguística utilizada em situações de interação. No entanto, muitos reconhecem a insuficiência de seus conhecimentos em relação a esses aspectos e demonstraram preocupações sobre como isso incidirá em sua prática como futuros docentes. Além disso, os dados também indicam que os estudantes estavam em processo de construção do conhecimento acerca da intervenção textual, tendo em conta que ainda cursariam a disciplina que trataria especificamente da temática. Quando analisamos a correção que os estudantes empregaram em uma produção textual, percebemos que a prioridade foi a gramática, o foco foi na superfície textual, desconsiderando o sentido do texto, por exemplo. Além do mais, de 44 intervenções feitas, 11 receberam correções no corpo do texto, foram 5 correções resolutivas, 4 intervenções mesclando os tipos resolutiva e indicativa e 2 correções indicativas. As 33 intervenções sem o desenvolvimento de estratégias de correção no corpo ou margem da produção textual, restringiram-se a descrever, no pós-texto, qual era a categoria dos equívocos. Em relação ao processo formativo, as cursistas empregaram algumas formas de corrigir, dentre as quais foram estudadas ao longo do curso, tais como a correção indicativa e textual-interativa, com comentários e questionamentos, mas nem todos foram profícuos para o aprimoramento do texto. Posto isto, investir mais tempo nas disciplinas do curso para processos de correção de textos, bem como cursos de extensão e aperfeiçoamento com maior carga horária dedicada ao estudo da teoria, mas ocupando-se sobretudo da prática de intervenção, pode colaborar para a melhoria da correção de textos, servindo de amparo para o exercício docente. Nosso estudo sinaliza que é imprescindível pensar sobre o espaço que as disciplinas do curso de Pedagogia que abordam o ensino e a correção de textos têm na matriz curricular do curso, dada a complexidade do processo de produção, correção e avaliação textual. Ademais, há necessidade de investimentos em propostas de minicursos em eventos, cursos de extensão, especialização, formação continuada, porque são essenciais na construção e ampliação dessa formação já iniciada na graduação.

Palavras-chave: Correção textual; Avaliação textual; Pedagogia; Formação de professores.

ABSTRACT

This doctoral research is linked to the Postgraduate Program in Education and its object of study is the text correction in Primary School. Text correction and the process of intervening in students' writing can contribute to the formation of text producers, as they provide ways of improving texts. However, teachers need to choose the type of correction they use, because intervention can provoke reflection or take away the student's right to reflect on the teaching of the mother tongue. For this reason, the guiding questions of this investigation were: how do Pedagogy students understand text correction? What type of correction do they use in a written production? Would their intervention indicate ways of contributing to the formation of text producers? The general objective of the study was to problematize the perception of fourth-year Pedagogy students about text correction. Therefore, the specific objectives were defined as: analyzing the Pedagogy Teaching Programs that refer to the courses that deal with text production and correction; verifying the students' conception of teaching and correcting text production; identifying the types of correction they consider pertinent and use when correcting text production; developing a training process on the types of text correction; finding out which type(s) of text production correction the students consider best. The qualitative research of the intervention-research type took place at a university in the west of São Paulo. Data reveals that the Pedagogy students take a course that is concerned with the education of future teachers regarding the teaching of text production. Our results show that the participants in the study have fragile conceptions concerning written production and disregard the text as a linguistic unit used in situations of interaction. However, many recognized that their knowledge of these aspects was insufficient and showed concerns about how this would affect their practice as future teachers. In addition, data also indicates that the students were still in the process of building up their knowledge of textual intervention, bearing in mind that they would still be taking the course that would specifically deal with the subject. When we analyzed the correction that the students used in a textual production, we noticed that the priority was grammar and that the focus was on the textual surface, disregarding, for example, the meaning of the text. Furthermore, out of the 44 interventions made, 11 were corrected in the body of the text: 5 were resolute corrections, 4 were interventions mixing resolute and indicative types and 2 were indicative corrections. The 33 interventions without the development of correction strategies in the body or margin of the text were limited to describing the category of the mistakes in the post-text. In relation to the formation process, the students used some forms of correction which they had studied throughout the course, such as indicative and textual-interactive correction, with comments and questions, but not all of them were useful for improving the text. That being said, investing more time in courses that address the processes of text correction, as well as extension and further training courses with a greater number of hours dedicated to the study of theory, but mainly concerned with intervention practice, can help improve text correction, providing support for teaching practice. Our study indicates that it is essential to think about the courses' academic workload in the Pedagogy curriculum that deals with teaching and correcting texts, given the complexity of the process of producing, correcting and evaluating texts. In addition, there is a need to invest in proposals for mini-courses at events, extension courses, specialization, and continuing education, because they are essential in building and expanding this education that has already begun at undergraduate level.

Keywords: Text correction; Text evaluation; Pedagogy; Teacher Education.

RESUMEN

Esta investigación doctoral, vinculada al Programa de Postgrado en Educación, estudia la corrección de textos en primaria. La corrección de textos y el proceso de intervención en la escritura de los alumnos pueden contribuir a la formación de productores de textos, ya que permiten mejorarlos. Sin embargo, los maestros deben elegir el tipo de corrección que utilizan, ya que la intervención puede provocar la reflexión o quitar al alumno el derecho a reflexionar sobre la enseñanza de la lengua materna. Por eso, las preguntas orientadoras de esta investigación fueron: ¿cómo entienden la corrección los estudiantes de Pedagogía? ¿Qué tipo de corrección utilizan en una producción escrita? ¿Su intervención indicaría formas de contribuir a la formación de productores de textos? El objetivo general del estudio fue problematizar la percepción de los alumnos de cuarto año de Pedagogía sobre la corrección textual. Por lo tanto, los objetivos específicos fueron definidos como: analizar los Programas de Enseñanza que se refieren a las asignaturas del curso de Pedagogía que tratan de la producción y corrección de textos; verificar la concepción de los alumnos sobre la enseñanza y corrección de la producción de textos; identificar los tipos de corrección que ellos consideran pertinentes y utilizan al corregir la producción de textos; desarrollar un proceso de capacitación sobre los tipos de corrección de textos; averiguar cuál(es) tipo(s) de corrección los alumnos consideran mejor al trabajar con la producción de textos. En este sentido, la investigación cualitativa, de tipo investigación-intervención, tuvo lugar en una universidad del oeste de São Paulo. Por lo tanto, los datos muestran que los estudiantes de Pedagogía están cursando una asignatura que se ocupa de formar futuros maestros para trabajar con la enseñanza de la producción de textos escolares. Nuestros resultados muestran que los participantes en el estudio tienen concepciones frágiles sobre el trabajo con la producción escrita y desconocen el texto como unidad lingüística utilizada en situaciones de interacción. Sin embargo, muchos de ellos reconocieron que sus conocimientos sobre estos aspectos eran insuficientes y mostraron preocupación por cómo esto afectaría a su práctica como futuros maestros. Además, los datos también indican que los estudiantes estaban en proceso de construir su conocimiento sobre la intervención textual, teniendo en cuenta que aún estarían cursando la asignatura que trataría específicamente el tema. Cuando analizamos la corrección que los alumnos utilizaron en una producción textual, notamos que la prioridad era la gramática, el foco estaba en la superficie textual, desatendiendo el significado del texto, por ejemplo. Además, de las 44 intervenciones realizadas, 11 se corrigieron en el cuerpo del texto: 5 fueron correcciones resolutorias, 4 correcciones mixtas resolutorias e indicativas y 2 fueron correcciones indicativas. Las 33 intervenciones sin desarrollo de estrategias de corrección en el cuerpo o margen del texto se limitaron a describir la categoría de los errores en el post-texto. En relación con el proceso de formación, los alumnos utilizaron algunas formas de corrección, que se estudiaron a lo largo del curso, como la corrección indicativa y la corrección textual-interactiva, con comentarios y preguntas, pero no todas fueron útiles para mejorar el texto. Dicho esto, invertir más tiempo en las disciplinas del curso para los procesos de corrección de textos, así como cursos de ampliación y perfeccionamiento con un mayor número de horas dedicadas al estudio de la teoría, pero centradas principalmente en la práctica de la intervención, puede ayudar a mejorar la corrección de textos, proporcionando apoyo a la práctica docente. Nuestro estudio sugiere que es esencial pensar en el espacio que las asignaturas del curso de Pedagogía que tratan de la enseñanza y corrección de textos tienen en el currículo del curso, dada la complejidad del proceso de producción, corrección y evaluación de textos. Además, es necesario invertir en propuestas de minicursos en eventos, cursos de extensión, cursos de especialización y educación continuada, pues son esenciales para construir y ampliar esa formación ya iniciada en el pregrado.

Palabras clave: Corrección textual; Evaluación textual; Pedagogía; Formación del profesorado.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Critérios para correção e avaliação de textos.....	61
Imagem 2 – Tábua de critérios de correção elaborada por Passarelli.....	62
Imagem 3 – Grade de correção e de avaliação elaborada com base nos critérios do Saresp.....	64
Imagem 4 – Matriz curricular: 1º ano	102
Imagem 5 – Matriz curricular: 2º ano	100
Imagem 6 – Matriz curricular: 3º ano	103
Imagem 7 – Matriz curricular: 4º ano	104
Imagem 8 – Matriz curricular: Disciplinas de Estágio Supervisionado.....	104
Imagem 9 – Quadro Geral.....	105
Imagem 10 – Programa de Ensino da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita: objetivos e conteúdo.....	106
Imagem 11 – Produção escrita do gênero fábula.....	136
Imagem 12 – Correção 6.....	142
Imagem 13 – Correção 14.....	143
Imagem 14 – Correção 15.....	145
Imagem 15 – Correção 30.....	142
Imagem 16 – Texto para correção coletiva.....	159
Imagem 17 – Texto 1 corrigido após o processo formativo.....	165
Imagem 18 – Texto 2 corrigido após o processo formativo.....	167
Imagem 19 – Texto 3 corrigido após o processo formativo.....	168
Imagem 20 – Texto 4 corrigido após o processo formativo.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do processo de produção textual.....	38
Quadro 2 – Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa.....	57
Quadro 3 – Sistematização da tese e objetivos.....	86
Quadro 4 – Etapas do processo formativo.....	87
Quadro 5 – Programa de Ensino da disciplina de Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual: conteúdo programático.....	108
Quadro 6 – Motivos para cursar Pedagogia.....	111
Quadro 7 – Formação inicial no ensino superior.....	114
Quadro 8 – A importância do ensino de Língua Portuguesa nas escolas.....	117
Quadro 9 – Compreensão de texto.....	120
Quadro 10 – Percepção da correção textual.....	122
Quadro 11 – Descrição do início de um trabalho de produção escrita.....	124
Quadro 12 – Critérios para correção textual.....	126
Quadro 13 – Intervenções realizadas pelos alunos do vespertino em uma produção textual....	137
Quadro 14 – Intervenções realizadas pelos alunos do noturno em uma produção textual.....	139
Quadro 15 – Respostas sobre correção textual fornecidas pelos inscritos do curso.....	147

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GELP	Grupo de Estudos em Língua Portuguesa
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PA	Plataforma Adaptativa
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Formação docente inicial e contínua: algumas considerações	25
2.2 A perspectiva dialógica da linguagem no ensino de língua materna.....	29
2.3 Concepções de linguagem e texto	43
2.4 Concepções de escrita.....	46
2.5 Correção textual.....	49
2.6 Revisão textual	68
2.7 Reescrita	70
2.8 Avaliação textual	74
3 METODOLOGIA.....	82
3.1 Procedimentos metodológicos	82
3.2 Forma de análise dos resultados	88
3.3 O paradigma indiciário: um modelo epistemológico em ciências humanas como uma possibilidade para analisar a correção de textos	89
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
4.1 Pedagogia: o curso e a análise dos Programas de Ensino.....	97
4.2 Análise das respostas referentes ao questionário proposto.....	110
4.3 Análise das produções corrigidas pelos estudantes	135
4.4 O processo formativo: resultados e análises do questionário inicial e aulas do curso	146
4.4.1 <i>Resultados e análises das produções textuais corrigidas depois do processo formativo.....</i>	<i>164</i>
4.4.2 <i>Resultados e análises do questionário realizado após o desenvolvimento do processo formativo.....</i>	<i>170</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	193
ANEXOS	197

1 INTRODUÇÃO

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
como aços espelhados.
(Clarice Lispector, 2008, p. 19)

Escrever não é fácil, mas apesar disso a escrita até a conclusão do Ensino Médio era um passatempo para mim¹, tecia muitas histórias e também não encontrava grandes dificuldades em redigir textos escolares. Essa percepção despretensiva da elaboração textual acompanhou-me durante todo o Ensino Básico, o qual iniciei em 1998, quando ingressei na escola de Educação Infantil. Em 1999, cursei a Pré-Escola II e, no ano de 2000, mudei-me de unidade escolar, para iniciar a primeira série do Ensino Fundamental, concluindo este segmento de ensino em 2003, na quarta série. Dessa época, guardo com carinho recordações e as boas práticas de ensino de meus professores, docentes que ainda são exemplos para mim, profissionais que foram meus professores e depois tornaram-se meus colegas de trabalho.

De 2004 a 2007, frequentei o Ensino Fundamental II e, de 2008 a 2010, cursei o Ensino Médio. No último ano da Educação Básica, realizei a inscrição em três universidades, tendo como primeira opção o curso de Pedagogia, e História como a segunda. Sabia que minha escolha profissional estaria ligada à carreira docente. No início de 2011, recebi a confirmação da aprovação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, para cursar Pedagogia. No primeiro ano, um novo mundo foi-me revelado, tive contato com pessoas de vários lugares e professores que ampliaram a minha visão de mundo e de educação.

Além disso, foi após o ingresso no ensino superior que comecei a perceber a complexidade da produção de um texto, encontrei-me diante de uma escrita acadêmica que se mostrou voraz e sem tempo para perder com quem estava pouco preparada para enfrentá-la. Assim, algumas experiências pouco agradáveis provocaram inseguranças, cito como exemplo a correção de um fichamento, feito após a leitura de um texto de uma das disciplinas da graduação, com várias marcas de intervenção, sem espaço para a etapa da reescrita e com comentários prejudiciais para uma estudante já aflita com a redação de textos acadêmicos,

¹ Nesta introdução, utilizarei a primeira pessoa do singular, em algumas circunstâncias, tendo em vista que descrevo minhas experiências e reflexões pessoais em relação ao meu percurso acadêmico e vivências.

considerações irrelevantes para o aprimoramento da minha escrita. Ainda no mesmo ano, cursei a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico e vivenciei a escrita de um projeto acadêmico, o qual era sobre o ensino da produção textual, contando com momentos de orientação valiosos quanto à maneira de compor o texto, bem como com intervenções e com mediações durante o processo de tessitura textual, utilizando comentários escritos e verbais que mostravam o que precisava ser melhorado e reescrito, mas também pontuavam os aspectos fortes dos textos. Já dos tempos de escola, não guardo lembranças da correção de meus textos escolares, nada que tenha sido significativo para ser armazenado e resgatado de minhas memórias, talvez porque os textos escritos não eram devolvidos com as marcações da intervenção docente, apenas estampava um conceito, mensurando a produção.

De 2012 a 2014, surgiu a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, sendo que no período de 2013 a 2014, fui aluna bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com um projeto relacionado aos sistemas apostilados de ensino. Durante a minha trajetória como bolsista, pude realizar pesquisas em três municípios diferentes, bem como participar de eventos e aprender sobre o desenvolvimento de estudos acadêmicos. No entanto, mesmo com exemplos de boas experiências no que diz respeito à produção de textos acadêmicos e com a vontade de cursar o mestrado em Educação, a insegurança e a dificuldade em relação à escrita me fizeram adiar e pensar em desistir de participar do processo seletivo para o mestrado, pois acreditava não ser capaz de compor textos adequados na pós-graduação.

Em 16 de abril de 2015, aconteceu a colação de grau, terminava assim mais uma etapa de estudos, saía da universidade, a qual me forneceu bases para lecionar. E no dia 27 de abril de 2015, assumi a minha primeira sala de aula, como professora da Educação Infantil, em um agrupamento da Pré-Escola, etapa I, trabalhando como docente contratada, no município de Pirapozinho/SP. Embora desde a graduação soubesse da minha preferência por atuar no Ensino Fundamental, a oportunidade que surgiu foi nessa etapa, e assim comecei minha carreira no magistério com uma turma de alunos de 4 anos, mantendo em mente o desejo de continuar a estudar e a cursar o mestrado em Educação. Considerando isso, após essa experiência, percebi o quão significativa foi, pois ali iniciei a minha formação na prática, como professora, com aquela turma e unidade escolar, continuei a edificar a base já construída na universidade.

Em 2016, fui professora contratada no município de Martinópolis/SP, cidade onde residia (e ainda resido). Naquele ano, pude trabalhar com a etapa que sempre quis e assumi uma sala de quarto ano. Também nesse período, realizei uma pós-graduação de Alfabetização e Letramento e, como trabalho de conclusão, redigi um texto sobre o ensino da produção textual no Ensino Fundamental. A escolha do tema de trabalho partiu da minha experiência como

docente, porque queria saber trabalhar de maneira sistemática com o ensino de produção de texto, a fim de auxiliar meus alunos, os quais tinham dificuldades na escrita e muitas defasagens. Além disso, percebi que precisaria estudar e pesquisar sobre a formação de professores para o ensino da produção e da correção textual.

Então, em 2017 e em 2018, lecionei no terceiro ano do Ensino Fundamental, prosseguindo com o interesse em me dedicar à pesquisa. Assim, no ano de 2017, com encorajamento de amigas e de colegas de trabalho, bem como com a vontade de enfrentar meu medo em relação à escrita acadêmica, decidi prestar o processo seletivo de pós-graduação na Unesp de Presidente Prudente, com um pré-projeto tratando da temática sobre ensino da produção textual. E no final de 2017, ocorreu a aprovação para ingressar no mestrado, em 2018.

Já em 2019, iniciei o ano como docente, contratada pelo município de Presidente Prudente/SP, em um quarto ano. Em maio do mesmo ano, fui convocada (após aprovação em concurso público) para assumir o cargo de professora efetiva da rede, na qual já estava trabalhando. Após o processo para a efetivação, em primeiro de julho tornei-me professora efetiva. E em 26 de agosto, realizei a qualificação da minha dissertação de mestrado.

No ano de 2020, mais uma vez lecionava para um terceiro ano e, como todos os docentes, de modo singular, através de aulas remotas, devido à pandemia provocada pela Covid-19², um desafio que nos convocou a superá-lo e a encarar a nova forma de ministrar aulas. Também em junho de 2020, defendi a minha dissertação e, com o fim de mais uma etapa de estudos, surgiu a necessidade de continuar a minha trajetória acadêmica no doutorado. Logo, no segundo semestre de 2020, comecei o processo de inscrição no doutorado. No ano seguinte, consegui a aprovação e iniciei o curso.

Refletindo a respeito dessas experiências, percebi que, por meio das pesquisas, das leituras, bem como escrevendo e recebendo orientação, aos poucos fui desconstruindo a percepção que tive durante o período de graduação – de enxergar a produção de um texto científico como algo destinado àqueles que tinham o dom de redigir. Somente com as novas vivências na pós-graduação compreendi a escrita como um trabalho, o qual exige tempo, diligência e muitos momentos de correção, de revisão e de reescrita. Além disso, entendi que os erros também integram esse processo e são vestígios valiosos de reflexão no momento de uma avaliação que se ocupa do aprimoramento da escrita do produtor textual.

² Segundo o portal Fiocruz, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foi identificado o novo coronavírus que provocou uma pandemia em 2020. O vírus, que causa doenças respiratórias leves ou até mais graves, vem dos morcegos, sofreu mutações e infectou humanos. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Importante salientar que, desde 2018, participo do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, o que também contribuiu para o desenvolvimento de uma escrita acadêmica mais efetiva e ampliou a minha visão em relação à formação de professores.

Durante as aulas no mestrado, especificamente nas disciplinas de “Alfabetização, letramento e ensino de língua materna” e “Formação de professores e o ensino da Leitura e da Escrita”, tal como no doutorado, com a disciplina de “Formação do Professor de Línguas e Noções de Língua e Cultura: papéis sociais em debate”, e a partir das orientações que recebi, minha compreensão referente à tessitura de textos mudou, pude vivenciar e aprender sobre uma escrita e uma correção mais gentil com seus produtores, acessível e menos excludente. Então, escrever esta tese veio a ser o enfrentamento de muitos medos em relação à tessitura de textos.

Dessa forma, a produção textual pode ser considerada como onerosa, exaustiva, um caminho sinuoso e cheio de obstáculos, mas que pode ser vencida com prática constante e persistência, jamais deve ser vista como um dom destinado a poucos indivíduos, além disso, escrever também é ter a língua em poder (Lispector, 2010). Para tal conquista, a correção precisa ser direcionada, a fim de contribuir com o texto e o seu autor, pois a correção faz parte do processo de escrita. Logo, a ação de corrigir se mal-empregada pode continuar a perpetuar o mito da escrita ou pouco acrescentar ao processo de produção textual.

Nesse sentido, para o exercício dessa prática docente e de muitas outras, a formação do professor precisa ser sólida, porque “compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho” (Lima, 2012, p. 15). Somando-se a isso, aos professores cabe o ensino de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências, conferindo a eles o título de docentes polivalentes (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017).

Diante de tal responsabilidade, Lima (2012, p. 152) define que: “Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade”. Nesse limiar, a formação inicial torna-se insuficiente perante tantas demandas e em face da realidade educacional de cada escola e sala de aula. Por esse motivo, os docentes precisam estar em constante formação, em um processo contínuo, como explicita Rinaldi (2017, p. 2):

Ao conceber aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que a competência profissional para a docência não

deriva apenas da realização de cursos de formação inicial, consideramos que o professor, nas diferentes fases da sua carreira, apresenta características e problemáticas próprias. Assim, futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes devem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

A profissão de professor exige do profissional uma formação contínua, capaz de fornecer subsídios para enfrentar a complexidade do trabalho, e as exigências impostas pela vasta gama de áreas de conhecimento que competem ao professor ensinar. Igualmente complexo é o ensino da produção de texto, o qual conclama uma formação sólida, uma preparação alicerçada em bases seguras para contribuir na constituição de produtores proficientes na autoria de textos.

Ademais, quando pensamos sobre a formação docente e o ensino de Língua Portuguesa, podemos colaborar com discussões e encaminhamentos de “[...] possíveis ações que visem à superação do fracasso escolar” (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263). Além disso, conforme a autora, o professor do Ensino Fundamental I, em geral, não possui um apoio teórico-metodológico que oriente a sua prática, levando-o a privilegiar conteúdos relacionados à nomenclatura gramatical, não elegendo assim situações de “[...] uso efetivo da língua materna” (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263).

Diante disso, o nosso problema de pesquisa surgiu durante a realização do estudo de mestrado (Silva, 2020), intitulado “O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do ensino fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes”³. O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar o processo de ensino de produção textual em dois quintos anos do Ensino Fundamental, com foco nas práticas docentes de correção de textos. Para os objetivos específicos, foi estabelecido: descrever o perfil teórico-metodológico do professor quanto a aspectos relacionados ao trabalho com textos; observar e descrever quais são as práticas docentes para o trabalho com a produção textual, enfatizando a produção escrita inicial; verificar e analisar o tipo de intervenção proposta pelo professor para a correção dos textos dos alunos; e identificar e analisar os critérios de correção utilizados pelos docentes para corrigir quatro produções textuais elaboradas por alunos de cada turma pesquisada.

Assim, a partir dos resultados da investigação, constatamos a necessidade de um aprofundamento em relação à correção textual no contexto da formação inicial em Pedagogia, visto que as duas professoras (licenciadas em épocas diferentes) participantes da pesquisa

³ As professoras que participaram da pesquisa não cursaram Pedagogia na mesma instituição onde ocorreu o desenvolvimento do estudo de doutorado. No entanto, uma delas havia cursado Química no lócus da pesquisa de doutoramento.

relatarem que durante a graduação não tiveram disciplinas que tratassem dessa temática. Além disso, observamos que as atividades individuais de revisão e de reescrita favoráveis à interação e ao diálogo não aconteciam. Já quanto à correção textual, as docentes a reconheciam como algo que melhoraria a escrita do estudante, demonstrando os erros e recomendando um caminho assertivo, permitindo ao produtor refletir sobre sua produção. Logo, a partir da pesquisa de mestrado, entendemos que seria necessário refletir acerca do curso de Pedagogia, considerando as concepções de língua e de escrita que os alunos aprendem no período de formação. Por isso, buscamos avançar nesse aspecto, pesquisando sobre a formação inicial docente, bem como queríamos saber se a graduação investia tempo em preparar o estudante para a prática de correção textual.

Levando em consideração o já discutido na dissertação em relação à produção escrita, nesta tese, recuperamos as concepções acerca da correção de textos apresentadas no estudo de mestrado e ampliamos nosso campo de pesquisa abordando a tessitura textual sob a perspectiva da escrita como trabalho, com o foco em marcas de intervenção deixadas pelos estudantes do quarto ano de Pedagogia, da modalidade presencial.

Nesse sentido, a nossa tese é a de que propostas formativas voltadas para o trabalho com os tipos de correção textual podem subsidiar a ação dos futuros professores (pedagogos) e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade. Essa formação deve ser iniciada nos cursos de graduação, por isso, consideramos o aporte teórico previsto nos Programas de disciplinas que abordam tal conteúdo, bem como as concepções dos estudantes de Pedagogia sobre ensino e a correção de textos, antes de oferecer uma proposta formativa aos participantes da pesquisa.

Conforme a tese estabelecida, as questões norteadoras que se colocam para esta pesquisa são: como o aluno compreende a correção textual? Qual tipo de correção empregada em uma produção escrita? A sua intervenção indicaria caminhos que contribuiriam para a formação do produtor de textos? Tais questões problematizadoras se justificam por englobar o ensino de produção textual, que é uma das responsabilidades dos professores, logo, a ação de corrigir integra esta tarefa docente. A correção de textos é uma intervenção complexa e, por isso, é uma preocupação dos profissionais, seja pelo tempo que demanda ou pelas dúvidas no que se refere à maneira de realizá-la.

Desse modo, o tipo de correção eleito tem o poder de encaminhar o trabalho do professor com a produção textual, definindo a próxima etapa do ensino da escrita. Algumas correções favorecem a reescrita, suscitam reflexões e contribuem para a formação do produtor de textos. Defende-se, assim, uma correção “[...] que alimenta o processo de ensino” (Antunes,

2018a, p. 221). Portanto, a escolha da correção afeta diretamente a aprendizagem do discente, por isso, a correção não deve ser compreendida como uma prática desprovida de reflexão, sem interação ou como uma ação sem propósito, mas como significante na tessitura do sujeito produtor de textos.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo geral problematizar a percepção dos alunos do quarto ano de Pedagogia sobre a correção textual, verificando a concepção de intervenção que tinham antes e após um processo formativo. Já os objetivos específicos do estudo são:

- Analisar os Programas de Ensino que se referem às disciplinas que abordam produção e correção textual;
- Verificar qual a concepção de ensino e de correção de produção textual dos estudantes;
- Identificar os tipos de correção que julgam pertinentes e empregam na correção de produções textuais;
- Desenvolver um processo formativo sobre os tipos de correção textual;
- Averiguar qual(is) tipo(s) de correção os discentes consideram melhor no trabalho com a produção de textos.

No que se refere ao referencial teórico-metodológico, este trabalho constrói-se pela perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2004, 2006; Figueredo, 2010; Pereira; Costa-Hübes, 2021), da concepção de linguagem como interação (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020) e pela ótica da escrita como trabalho (Ciavolella; Menegassi, 2021; Menegassi, 2013). Também pautamo-nos nos fundamentos da pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2003; Lüdke; André, 2018), na pesquisa-intervenção (Rocha, 2003; Damiani; Rochefort; Castro; Dariz; Pinheiro, 2013; Pereira, 2019) e no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), um modelo epistemológico em ciências humanas como uma possibilidade para analisar a correção de textos. Para realizar a análise dos resultados acerca da concepção de ensino de produção e de correção textual, recorreremos a Antunes (2009, 2018a, 2018b, 2018c, 2019); Costa Val (2009, 2006); Menegassi e Gasparotto (2016); Passarelli (2012, 2020); Ruiz (2015); Silva e Suassuna (2017); Simioni (2012) e Turkiewicz e Costa-Hübes (2017).

Desta feita, a presente tese está estruturada no seguinte formato: introdução; referencial teórico; metodologia; resultados e discussões e considerações finais.

Nesta introdução, apresentamos o tema investigado, abordando o problema de pesquisa, a tese e os objetivos. No referencial teórico, tratamos da formação docente, na perspectiva dialógica da linguagem no ensino de língua materna, bem como das concepções de

linguagem e de texto; escrita; correção; revisão; reescrita; avaliação textual. Já na metodologia, descrevemos os procedimentos metodológicos e as etapas da investigação, ou seja, o percurso trilhado para a construção dos dados do estudo. Em resultados e discussões, trouxemos um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil e na universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como apresentamos a matriz curricular da graduação e analisamos: os programas de ensino, os dados dos questionários e as produções corrigidas pelos alunos. E, nas considerações finais, buscamos tecer as últimas reflexões acerca do estudo.

A partir desse delineamento, é significativo situar o lugar em que nossa investigação ocupa. Diante disso, ponderando a respeito da formação docente para a correção textual, foco do nosso estudo, podemos destacar alguns trabalhos que discutem essa temática, como o artigo “Correção de texto: um desafio para o professor de português”, de Rute Izabel Simões Conceição, publicado em 2004. Nesse texto, a autora propõe a disciplina “Metodologia da Produção Textual” a professores formados em Letras. De modo similar, mas desenvolvendo estudos com estudantes no contexto do curso de Letras, evidenciamos os trabalhos de Sousa, Medeiros e Dionísio (2019), intitulado “Correção de textos na escola: a visão dos estudantes de licenciatura em Letras”, de Ciavolella e Menegassi (2021), no texto publicado “A escrita como trabalho em atividade de revisão na formação docente inicial em Letras” e de Gasparotto e Menegassi (2024), no artigo “A revisão textual na formação docente inicial em Letras” – todos esses pesquisadores se debruçam em investigações no âmbito da formação inicial de professores. No que tange ao trabalho com pedagogos, a tese de doutorado “A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir”, de Oliveira (2022), apresentou um estudo com o objetivo de refletir sobre o compromisso dos docentes que lecionam em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental e de gestores em uma oferta de formação continuada a respeito de produção textual, correção, refacção e avaliação, levando em consideração a demanda do contexto em que ocorre a pesquisa.

Todavia, ao articularmos a correção de texto ao cenário da graduação em Pedagogia, a discussão ainda pareceu incipiente. Dessa forma, a nossa pesquisa se insere nessa lacuna, por isso, tentamos ocupar esse espaço para problematizar a percepção dos alunos do quarto ano de Pedagogia sobre a intervenção textual, verificando a concepção de intervenção que eles tinham antes e que tiveram após um processo formativo. Sendo assim, buscamos gerar reflexões sobre a formação do pedagogo para atuar como profissional que ensina e intervém na produção de textos e, da mesma forma, contribuir com a formação já em curso dos discentes do quarto ano de Pedagogia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, tratamos da formação docente (Lima, 2012; Nóvoa, 2017; Tardif, 2012), da perspectiva dialógica bakhtiniana no ensino da Língua Portuguesa; das concepções de linguagem (Geraldi, 2006), de texto, de escrita; da correção textual (Costa Val *et al.*, 2009; Ruiz, 1998, 2015; Serafini, 1995; Simioni, 2012), bem como da reescrita, da revisão e da avaliação de textos. Ao apresentarmos essas concepções, descrevemos suas características e suas implicações para o ensino, de forma que sustente o estudo e embase a investigação, bem como situe o leitor na abordagem utilizada.

2.1 Formação docente inicial e contínua: algumas considerações

O docente dos Anos Iniciais da escola pública convive em uma realidade educacional complexa e atravessada por desafios (Lima, 2012). As dificuldades enfrentadas diariamente são de diversas ordens, como longas jornadas, “[...] níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Entretanto, apesar desses desafios, segundo Lima (2012), o educador exerce um papel essencial ao colaborar com a formação das novas gerações, assim, é preciso que lhe seja garantida, através de políticas públicas, formação (inicial e contínua/continuada), de qualidade, pois desta forma terá “[...] condições efetivas para desenvolver esse papel [...]” (Lima, 2012, p. 164).

Nesse sentido, “[...] a formação docente é um elemento que contribui para a melhoria do ensino ofertado na educação básica e as orientações e abordagens conceituais durante o processo de formação inicial podem se refletir nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola” (Ferreira; Rinaldi, 2024, p. 2). Assim, investir em formação de professores é também investir no ensino oferecido na educação básica, haja vista que o docente pode empregar em suas práticas pedagógicas as abordagens e as concepções a que teve acesso durante o período de formação inicial.

Leal, Borges e Ribeiro (2019, p. 10-11) esclarecem, com base em Veiga (2009), que a formação inicial é “[...] a preparação articulada às ações que visam formar o docente para o exercício profissional”. Somando-se a isso, Rinaldi (2017) nos lembra que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, acontece durante a vida do profissional, logo depois da formação inicial é necessário continuar em processo formativo.

A respeito da formação continuada, Leal, Borges e Ribeiro (2019, p. 11) recorrem a Chimentão (2009) para nos oferecer a seguinte explicação: “[...] a formação continuada resulta da necessidade de transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível o desenvolvimento, o progresso”. As autoras ilustram que a formação contínua advém de uma demanda por transformação que o docente constata e esse processo ininterrupto por mudança leva ao desenvolvimento do profissional. Então, a formação inicial e continuada são etapas “[...] da construção profissional docente” (Leal; Borges; Ribeiro, 2019, p. 14).

Nesse sentido, “*Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais” (Nóvoa, 2017, p. 1121). A primeira dimensão é “[...] o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria” (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122). Para Nóvoa (2017), os docentes precisam investir em sua vida cultural e científica, buscar desenvolvimento nesses campos, porque isso os ajudará na formalização de uma interação valiosa com os alunos, enriquecendo a formação dos aprendizes.

A ética é a segunda dimensão, “[...] a construção de um *ethos* profissional” (Nóvoa, 2017, p. 1122). O que significa dizer que “No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a acção docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (Nóvoa, 2017, p. 1122).

A terceira dimensão é entender que o educador “[...] tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (Nóvoa, 2017, p. 1122). Conforme revela o autor, já é certo que o profissional deve fazer o planejamento de seu trabalho, porém também é fundamental estar pronto para lidar com acontecimentos excepcionais, pois no cotidiano do ambiente escolar “[...] somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (Nóvoa, 2017, p. 1122).

Sobre a formação do professor, o autor supracitado postula a necessidade de que haja a socialização do licenciando com a sua profissão, com esse universo, bem como o conhecimento dessa área. Em sua visão, “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa, 2017, p. 1122). O mesmo estudioso pondera também que essa vinculação entre universidade e escola deve reconhecer a presença do professor, tanto no que diz respeito ao seu papel como docente, como a sua função formadora, para que haja a conexão entre esse profissional e os futuros professores.

Nesse sentido,

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva (Nóvoa, 2017, 1123).

Dessa forma, o autor aborda a pertinência da colaboração entre centros formadores de professores e as escolas, tal aproximação permite a potencialização da aprendizagem e a definição dos caminhos formativos, portanto, “É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores” (Nóvoa, 2017, p. 1124). Sobre essa parceria, Tardif (2012, p. 241) preconiza: “[...] se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho”.

Assim, a colaboração entre o espaço universitário e a comunidade docente fortalece e contribui com a formação dos licenciandos, desde que haja valorização do conhecimento e da prática docente, e também uma parceria efetiva, na qual o professor não seja visto apenas como “objetos de pesquisa” ou “cobaias” (Tardif, 2012, p. 238). Logo, o docente, para Tardif (2012), é um colaborador e um produtor de saberes.

Tardif (2012, p. 36) determina “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. De acordo com o autor, os saberes da formação profissional são os saberes construídos pelas faculdades e pelas universidades, já os saberes disciplinares são determinados e escolhidos pelas instituições de ensino, correspondem às várias áreas do conhecimento, são as disciplinas de matemática, de história etc.

No que se refere aos saberes curriculares, Tardif (2012, p. 38) afirma que

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes curriculares são apropriados pelos educadores ao longo da carreira, assim, o professor aprende determinados conteúdos e métodos, os chamados programas escolares, e desenvolve-os com seus alunos (Tardif, 2012).

Em relação aos saberes experienciais, eles são saberes específicos construídos e desenvolvidos pelos próprios professores,

[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2012, p. 39).

Conforme descreve Tardif (2012), os saberes experienciais nascem a partir da experiência do trabalho docente e, segundo o autor, podemos denominá-los de saberes práticos. No tocante a esses saberes, o padrão formativo hegemônico do século XX definiu uma classificação entre teoria e prática, na qual são enxergadas como âmbitos diferentes e autônomos (Suassuna; Souza, 2022). De acordo com Suassuna e Souza (2022, p. 275), “Essa visão dicotômica resulta da lógica da racionalidade técnica, em que a teoria predetermina o que acontece na prática”.

Esse viés provoca um afastamento entre o saber e o fazer, logo, isso gera uma divisão entre as disciplinas que se ocupam da teoria e aquelas que se relacionam à prática e aos estágios obrigatórios (Suassuna; Souza, 2022). Ademais, “Muitas vezes essas disciplinas práticas estão presentes apenas no final do curso, o que faz com que o conteúdo aprendido em outras disciplinas pareça estar desarticulado da realidade que o professor encontra nas salas de aula” (Suassuna; Souza, 2022, p. 276). Desse modo, é basilar a aproximação entre teoria e prática, tendo em vista que estão ligadas e que se relacionam. Ainda ao estudante de licenciatura deve ser dada a oportunidade de cursar as disciplinas práticas não apenas próximo do final do curso, mas em tempo de articulá-las à realidade da sala de aula, a qual é vivenciada através dos estágios.

Assim, teoria e prática “[...] se influenciam mutuamente, pois a teoria fundamenta a prática do professor, a qual também serve de fundamento para a (re)construção do saber teórico” (Suassuna; Souza, 2022, p. 276). Logo, segundo Suassuna e Souza (2022), firmadas em Costa e Lima (2012), a prática corresponde a uma parte essencial na formação docente, mas precisa ser respaldada por bases teóricas coerentes e consistentes.

Considerando o exposto, devido à complexidade da formação e do trabalho docente, “[...] as formações ao longo da carreira podem não ser suficientes para enfrentar as dificuldades que surgem no dia a dia, por isso outros fatores (como o salário e estruturas, por exemplo) estão relacionados ao sucesso do professor na sala de aula” (Silva, 2020, p. 51). Portanto, após algumas ponderações acerca da formação docente, refletimos sobre a importância de discussões e de estudos com foco na formação de professores, objetivando pensar sobre a colaboração

entre docentes atuantes e alunos de licenciaturas. Isso se faz necessário devido à função do educador, o qual é responsável por ajudar na construção da formação de futuras gerações.

Após algumas considerações acerca da formação docente inicial e contínua, iniciamos o desenvolvimento do texto no que tange à noção dialógica da linguagem no ensino de Língua Portuguesa.

2.2 A perspectiva dialógica da linguagem no ensino de língua materna

O trabalho proposto discute a correção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da concepção dos discentes do quarto de Pedagogia de um curso presencial, para tanto, antes de adentrarmos ao foco do nosso estudo, é preciso abordar o princípio dialógico da linguagem, o qual rege o ensino de língua materna que defendemos. Assim, compartilhamos do exposto por Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 9): “[...] nosso ponto de partida é uma compreensão da língua(gem) como prática ou objeto social, isto é, compreendemo-la como um construto vivo, concreto e organicamente engendrado nas interações da vida social”.

Posto isso, também é relevante que seja explicitado o conceito de língua que elegemos, a partir de Antunes (2018a, p. 21), pesquisadora do campo da linguística textual, a qual assevera que a língua “[...] é um *fenômeno social*, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural [...]” (grifo da autora).

Assim, compreendemos com base nas palavras de Antunes (2018a) que a língua é uma manifestação social e realiza-se de forma interativa, sendo dependente e modelada pela cultura dos sujeitos que a utilizam. Na esteira desse pensamento, Geraldi (1998, p. 28), estudioso que se ocupa da linguística aplicada e textual, entende que

O estudo e o ensino de uma língua não pode, neste sentido, deixar de considerar - como se fossem não-pertinentes - as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - e hoje condição de produção do presente que, também

se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre construção.

Como já abordava Geraldi, em 1998, o ensino de uma língua precisa levar em conta as várias instâncias sociais, porque os meandros da interlocução ocorrem dentro das diversas e intrincadas unidades de determinada formação social, confirmando, segundo Antunes (2018b), a essência social da língua, que carrega particularidades próprias de diferentes culturas e usuários, e assim pode sofrer alterações devido às transformações dos sujeitos. Nessa mesma direção, para Koch (2018, p. 16), pesquisadora que também se dedicava à linguística textual, a língua é “[...] *lugar de interação*”, assim,

[...] corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a perspectiva dialógica da linguagem, entende-se que “[...] a premissa fundacional é que a realidade da linguagem é a **interação**” (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 9). A concepção de interação é também discutida por Curado (2011); Doretto e Beloti (2011); Duarte (2014); Menegassi e Gasparotto (2019); Antunes (2018a; 2019), dentre muitos outros pesquisadores. Essa interação engloba o diálogo face a face, mas vai além, incluindo as esferas sociais e languageiras, tendo em vista que sua realização acontece de forma orgânica, viva e considerando o contexto social (Pereira; Costa-Hübes, 2021). Além do mais, também não se limita apenas ao oral e ao escrito, estende-se a movimentos gestuais e corporais, como sinais e expressões. Ademais, as ações de linguagem e de linguística são realizadas associadamente na interação com o interlocutor (Antunes, 2019).

Contribuindo com os autores citados, Figueredo (2010, p. 233) alicerçada em Bakhtin (2004), o pai do dialogismo, afirma que

[...] a linguagem sempre será uma construção conjunta por meio da qual os interlocutores do processo comunicativo são vistos como sujeitos ativos e interativos que, além de promoverem o desenvolvimento de um ambiente sócio-histórico, tornam a língua viva em suas interações verbais.

A partir das palavras da autora, entendemos que por meio da linguagem acontece a interação entre os interlocutores, atuando como indivíduos ativos e tornando a língua dinâmica,

por isso, a linguagem tem lugar central, já que, por meio dela, os sujeitos constroem diálogos, tendo a palavra como um elemento componente da atitude, da consciência e de cada indivíduo como um todo (Figueredo, 2010, p. 235).

Figueredo (2010) torna claro o papel central da linguagem, esclarecendo sua atuação na interação entre os indivíduos, na formalização dos diálogos, como também a sua função basilar na instituição do contato social. Nesse âmbito, a responsabilidade da palavra é ser “[...] instrumento semiótico altamente influenciador das relações pessoais e que, ao mesmo tempo, reflete o modo mais puro da interação social” (Figueredo, 2010, p. 235), assim, “A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Ainda sobre a linguagem, Di Fanti (2003) explica que a linguagem sob a perspectiva bakhtiniana se destaca no espaço enunciativo-discursivo, abarcando todas as formas em que há interferência humana. Com isso, entendemos que a linguagem não compreende apenas o verbal, mas se estende ao não verbal e ao extraverbal.

Sobre isso, Menegassi e Cavalcanti (2013) afirmam que o extraverbal é representado pela implicitude, dessa forma, uma situação pode ser entendida pelos indivíduos comprometidos na interação por meio de condições não linguísticas sabidas pelos envolvidos na interlocução e que completam o significado que se quer garantir aos enunciados.

Diante do apresentado, entendemos que a linguagem supera as fronteiras do oral e do escrito, englobando também imagens, gestos, fisionomia, contexto da interação, entre outros. No entanto, o Círculo bakhtiniano considera a palavra como fenômeno ideológico por eminência, ou seja, é direcionada socialmente para um interlocutor, concreto ou virtual (Di Fanti, 2003). A autora ainda diz que a palavra é considerada a forma mais autêntica e delicada das mudanças sociais. Para mais,

[...] a palavra aglutina o verbal e o não-verbal e constitui-se como enunciado, pois recebe acento de valor. Então, se, de um lado, a palavra vive sob o signo da alteridade ao ser inscrita avaliativamente, de outro, toda manifestação humana, ao possuir acento avaliativo, também se inscreve como enunciado, como linguagem (Di Fanti, 2003, p. 100).

Adentrando nas questões referentes à palavra, Menegassi e Gasparotto (2019) a caracterizam como polifônica, porque é social. O conceito de palavra ainda implica as representações de palavra neutra, minha e alheia, conforme abordam os autores fundamentados em Bakhtin (2010). A palavra neutra refere-se “à palavra em sua abstração, fora de uso” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 110). A minha palavra é elaboração ideológica proveniente

da junção do que é externo e subjetivo (Menegassi; Gasparotto, 2019). Já a palavra alheia é compreendida pela palavra adquirida do outro, seja quando se ouve ou se lê algo que internaliza.

Dessa forma, o termo “palavra” é entendido como discurso (Menegassi, 2013, p. 106). Sendo assim, conforme explica Menegassi (2013), o discurso, depois de proferido, não pertence unicamente ao locutor, tendo em vista que o seu sentido será definido a partir da ação do outro. Assim, discurso pode ter vários sentidos, por causa de cada interlocutor e da própria circunstância de produção e de aceitação dessas interações. Ainda de acordo com o autor supracitado, o discurso desde o início é direcionado ao outro, sendo formalizado com o auxílio desse outro sujeito (Menegassi, 2013).

Nesse sentido, o discurso de cada sujeito é carregado de vários outros discursos que já foram internalizados pelo locutor. Saber a respeito disso é fundamental para apreender o conceito de dialogismo, porque

Entender o conceito do dialogismo é compreender que todo evento comunicativo é regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores, num processo em que a enunciação é sempre uma resposta a discursos anteriores, assim como a devolução da palavra ao outro (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 109).

Assim, dialogismo

- É o princípio constitutivo da linguagem, tendo em vista o seu caráter histórico. Nenhum dizer é novo, nem monológico, mas sempre carregado de múltiplas outras vozes que constituem o sujeito;
- As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 112).

Menegassi e Gasparotto (2019) explicitam que os eventos comunicativos são conduzidos por diversos outros discursos e pela diferença entre os interlocutores, assim, o dialogismo consiste nessa interação que contempla dizeres variados, falas carregadas de discursos antigos e atuais que integram o indivíduo.

Considerando o exposto, com base em Volóchinov (2013 [1930]) e em Bakhtin [Volóchinov] (2006 [1929]), Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 10) anunciam que a “interação é a realidade da linguagem”, os pesquisadores ainda revelam que quando se compreende a “linguagem como fenômeno social” a entendemos como discurso, como uma língua viva que se formaliza através de contextos reais de interação social. Além do mais, a enunciação é

estabelecida como “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (Bakhtin, 2006, p. 114), assim, a interação ocorre entre os sujeitos através da enunciação.

A partir disso, Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 11) destacam que é necessário apreender que o discurso se materializa na forma de enunciados e possui autor e destinatário, como salienta Brait (2012). Além disso, o enunciado precisa ser confrontado na sua historicidade e na sua materialidade, superando a perspectiva estritamente linguística e/ou sua divisão (Brait, 2012).

Posto isto, nas palavras de Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 11)

O enunciado, como já dito, é entendido como a forma material do discurso, isto é, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva. Diferentemente da oração, vista como unidade convencional da língua (regida por relações lógicas), o enunciado é a materialização da língua viva, uma unidade discursiva (regido por relações dialógicas). Além disso, enquanto o estudo da oração está no âmbito do estudo da significação, o estudo do enunciado está no âmbito do sentido, cabendo lembrar que o estudo do sentido pressupõe o estudo da significação [...] (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 11).

Então, em conformidade com os autores, o discurso é a língua viva que acontece por meio de situações reais de interação social, e sua materialidade ocorre na forma de enunciado, este que está relacionado à esfera do sentido. Além disso, “[...] todo enunciado se tipifica em uma forma relativamente estável nas diferentes interações. A essas formas chamamos de gêneros do discurso” (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 13).

Assim, sob o viés interacional (dialógico), no “[...] qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (Koch, 2018, p. 18). Logo, para Koch (2018), os interlocutores são atores sociais ativos que fazem do texto o seu lugar de interação e de construção.

Desse modo,

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), o processo de ensino e aprendizagem fundamentado em conceitos dialógicos atribui centralidade ao texto enquanto manifestação de materialidade linguística do discurso e, por consequência, a possibilidade de interação entre professor e aluno. Pela perspectiva de Bakhtin (2016a [1976]), compreende-se o texto como a união de dois aspectos: a) a materialidade em que é produzido, apresentado, recebido; b) a cadeia infinita, ininterrupta e irreproduzível que está presente em todo texto e que é formada, também, pela sua vinculação e perpetuação social. Dessa forma, o texto é o registro dialógico de marcas linguísticas e de marcas enunciativas (Sobral; Giacomelli, 2016), sobre o qual se evidencia o trabalho de revisão textual (Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021, p. 4).

Em conformidade com o excerto anterior, o texto é o núcleo da materialidade linguística do discurso, sendo que o docente e o aluno podem interagir e dialogar através dele, mas isso ocorrerá se o processo de ensino e de aprendizagem for sustentado por concepções dialógicas que considerem o processo de produção textual, principalmente a etapa de revisão do texto (Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021).

Pereira e Costa-Hübes (2021) abordam algumas questões conceituais e centrais em relação ao trabalho com a linguagem dentro da perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem e que precisam ser o núcleo de um ensino de língua materna pautado na concepção dialógica. Para os autores supracitados, os gêneros do discurso, mencionados anteriormente, têm o papel de direcionar a fala do indivíduo durante a interação (Pereira; Costa-Hübes, 2021). Pautados em Bakhtin (2003 [1979]), Pereira e Costa-Hübes (2021) explicitam que os enunciados são distintos e múltiplos, mas que ao mesmo tempo carregam características regulares e comuns. Desta forma,

Na interação, o interlocutor, desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão/interpretação do enunciado. A construção do enunciado não é, portanto, resultado da livre escolha das formas da língua, mas é historicamente dada. Além disso, o uso de um determinado gênero do discurso está associado a uma determinada esfera da atividade humana historicamente constituída e com finalidades ideológico-valorativas específicas (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 13).

De acordo com Pereira e Costa-Hübes (2021), durante o processo de interação, o interlocutor, desde o começo, já compreende o gênero textual do enunciado e faz uso de seu conhecimento acerca das propriedades dele para compreender o enunciado historicamente construído. Ademais, o sujeito fará uso de determinado gênero conforme seu objetivo, pois suas especificidades estão relacionadas a um campo específico da atividade humana.

Diante disso, é essencial destacar que:

- a. A realidade da linguagem é a interação social;
- b. A linguagem não é vista como objetiva, abstrata e sistêmica, nem como uma representação psicofisiológica de pensamentos individuais, mas é entendida como meio e material das interações;
- c. A linguagem viva e concreta é entendida como discurso;
- d. O enunciado é a forma material e concreta de realização do discurso (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 14).

Nesse sentido, ao considerar um trabalho com o ensino da produção e da correção de texto, sob o olhar de discentes do quarto ano de Pedagogia, sustentado pelo viés dialógico, a interação acontece quando o estudante ocupa o lugar de autor (produtor textual), constrói o seu discurso amparado pela urgência de dizer (Pereira; Costa-Hübes, 2021). Santos e Maciel (2022, p. 125) afirmam ser necessário compreender “[...] a produção de texto enquanto processo de interação entre aquele que escreve o texto e o sujeito para o qual o texto será destinado”. O explicitado pelas autoras nos auxilia a entender o lugar da interação na produção textual. Ao discorrerem sobre isso, elas esclarecem

[...] que a escrita de um texto, assim como ocorre na oralidade, constitui-se em função de uma intenção, que é dizer algo a alguém. Isto é, o texto surge de uma necessidade de o autor se expressar, comunicar e interagir com um interlocutor. Desse modo, o texto é um elo de ligação, de interação entre autor e interlocutor, uma interrelação social construída em determinado contexto social e histórico (Santos e Maciel, 2022, p. 126).

Ao escrever um texto, o autor tem um objetivo de alcançar, de estabelecer uma interação com o interlocutor, isto é, falar algo, expressar-se. Assim, a produção escrita é responsável por estabelecer uma relação de interação entre o produtor textual e o interlocutor (Santos; Maciel, 2022). Então, quando pensamos em um trabalho de escrita no contexto da sala de aula, social e histórico, o docente também é o interlocutor encarregado de ajudar a construir esse elo através da mediação, de realizar uma leitura atenta e de fazer encaminhamentos para revisão e para reescrita, garantindo, dessa forma, que o texto produzido também possa ser ponte para interação com outros interlocutores. Para tanto, a ação pedagógica do professor deve criar condições para essa produção, que se ocupa de ter o que dizer/escrever e para quem dizer/escrever (Pereira; Costa-Hübes, 2021).

Contribuindo com o exposto, Moterani e Menegassi (2013, p. 219), ao ocuparem-se da produção escrita em sala de aula, afirmam que “[...] o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento”. Portanto, quando inicia-se o processo de melhoria e de aprimoramento do texto, a interação entre autor e coautor, o professor – que também é mediador – se faz presente. Além disso, durante a correção, o docente realiza comentários, indica alterações, elogia etc., colaborando com a escrita, participando da tecelagem do texto, prática que também pode ser realizada pelos outros alunos da sala (Moterani; Menegassi, 2013). Desse modo, “[...] as mudanças ocorridas ao longo do processo de construção do texto são a constatação de que a

interação proporciona modificações aos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, assim como ao produto desta situação: o enunciado” (Moterani; Menegassi, 2013, p. 219-220).

Descrevendo esse processo de escrita, os autores supracitados revelam que, conforme o Círculo de Bakhtin, a responsividade é um dos elementos que representam a ação dialógica entre os envolvidos em uma ação comunicativa, tal fator é intrínseco aos discursos, tendo em vista que possibilita a conservação e a manutenção do diálogo, indicando o entendimento discursivo do sujeito (Moterani; Menegassi, 2013).

Sobre a característica responsiva do discurso, Moterani e Menegassi (2013), alicerçados em Bakhtin (2003), trazem três distinções em relação à compreensão discursiva do indivíduo, sendo elas a passiva, a muda e a ativa. Na primeira situação, a responsividade acontece depois que o discurso foi emitido, sucede-se quando o interlocutor o interioriza a partir de reorganizações mentais, porque a compreensão não foi acessível na ocasião da enunciação (Moterani; Menegassi, 2013). No segundo caso, da compreensão responsiva muda, “[...] a responsividade apresenta-se deslocada no tempo, visto que só acontece nos discursos que serão proferidos posteriormente por esse interlocutor, já que seu efeito se constitui como efeito retardado” (Moterani; Menegassi, 2013, p. 220). Na situação ativa, a responsividade é instantânea, porque o locutor, logo que comunica seu discurso, tem como resposta atitudes que expressam o entendimento discursivo, como, por exemplo, a aprovação ou a reprovação do interlocutor (Moterani; Menegassi, 2013).

Assim, é necessário compreender que

[...] a produção textual escrita envolve relações sociais que traduzem o dialogismo da língua viva. Pensar nesses fatores é afirmar que, em sala de aula, estão presentes sujeitos, valores e ideologias, os quais permeiam as situações enunciativas do ensino e aprendizagem, em que a responsividade é elemento constante e essencial para a aquisição de um saber (Moterani; Menegassi, 2013, p. 220).

Considerando o exposto, Ciavolella e Menegassi (2021) abordam o discurso escrito no campo da Linguística Aplicada e destacam, fundamentados nas teorias enunciativas e da concepção dialógica da linguagem, propostas pelo Círculo de Bakhtin, os benefícios da concepção de escrita como trabalho, afirmando ser um

[...] caminho interessante para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem e do progresso com a escrita, pois pautam-se sobre uma abordagem processual-discursiva (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Geraldi, 1984; 2015; Menegassi, 2010; 2016). Contudo, para que tais orientações se efetivem em sala de aula, é imprescindível que se desenvolvam abordagens para o trato

dessa concepção junto ao professor ao longo de sua formação (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 762).

Além de explicitar as contribuições da concepção de escrita como trabalho, os autores alertam para a necessidade do desenvolvimento de formações para os professores que os coloquem em contato com essa concepção. Tal abordagem, segundo Ciavolella e Menegassi (2021), tem sua trama teórica e metodológica tecidas no Brasil, em especial, com as publicações dos estudos de Geraldi (1984) e de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991). Assim,

Baseados nas proposições do Círculo de Bakhtin sobre a dialogia da linguagem, os pressupostos da concepção de escrita como trabalho se assentam sobre três pilares: a noção de produção de texto versus redação, o papel do professor como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o do aluno como sujeito do dizer (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 763).

Dessa maneira, o primeiro pilar é

A noção de escrita como trabalho constrói-se, em primeiro lugar, no entendimento de que em sala de aula o aluno deve produzir texto e não meramente uma redação. Geraldi (1984; 2015) advoga que a escolha pela produção textual em detrimento da redação tradicional relaciona-se com o conceito de texto (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 763).

Nesse sentido, para Ciavolella e Menegassi (2021), a escrita é uma prática de produção de texto, sendo que os enunciados concretos são frutos do projeto de dizer dos indivíduos, enunciados estes que podem ser moldados em diversos gêneros discursivos, para atender as práticas sociais da nossa sociedade, dessa forma, a produção textual se difere da redação, que visa aspectos quantitativos, ou seja, é feita com treino para uma escrita futura ou para atribuição de notas.

A partir disso, Ciavolella e Menegassi (2021) tornam clara a diferença entre produção textual e redação, a partir de exemplos, segundo os autores a primeira é lugar de interação social, sendo que o discente e o docente são sujeitos do discurso atuantes em situações reais de uso da língua. Já a segunda, a redação, confina-se ao campo dos exercícios técnicos, consistindo em uma tarefa de preparo para uma escrita vindoura.

Além disso, Ciavolella e Menegassi (2021) citam que Antunes (2003) e Menegassi (2010) compreendem o ensino da escrita como um processo constante, ininterrupto, de aprendizagem, formalizando-se como um trabalho com etapas próprias e essenciais para

sistematização do trabalho metodológico do docente mediador desse “[...] processo de ensinar a escrever” (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 764).

Para descrever e explicar as etapas do processo de produção de texto, apresentamos a seguir o quadro 1, sistematizado por Ciavolella e Menegassi (2021), a partir de Menegassi (2010; 2016).

Quadro 1 – Etapas do processo de produção textual

Etapas	Descrição
Planejamento	Caracteriza-se como o momento de pré-produção textual, pelo professor e o aluno, envolvendo atividades de leitura a partir de um gênero discursivo, estudando suas características temáticas, estilísticas, composicionais e de organização do texto a partir das condições, do comando e do contexto de produção.
Execução	Caracteriza-se como a etapa de efetivar a escrita do texto, pelo aluno. Não há um modelo único para a execução, pois se considera o aspecto idiossincrático de cada estudante. Ao professor, cabe incentivar, ajudar e acompanhar atentamente esse processo a partir das convenções da escrita da Língua Portuguesa e das orientações previamente estabelecidas pelo comando de produção textual e considerando também as peculiaridades de cada série e turma.
Revisão	Caracteriza-se como a etapa de reflexão sobre o texto. Pode ser realizada pelo aluno individualmente, pelos alunos em pares e/ou pelo professor. A revisão textual-interativa, baseada nos princípios da escrita como trabalho, parte das condições de produção e do gênero discursivo e contempla os aspectos linguísticos, textuais e discursivos. Assume-se a premissa de que este é um trabalho colaborativo de aperfeiçoamento do texto e de desenvolvimento das habilidades de escrita. A revisão textual-interativa caracteriza-se pela escrita de comentários direcionados ao aluno com o intuito de manifestar-lhes atitudes responsivas a ser materializadas em contrapalavras na etapa da reescrita.
Reescrita	Caracteriza-se pela reflexão sobre os apontamentos da revisão e pela execução da reescrita do texto para aperfeiçoá-lo, realizada pelo aluno-autor do texto. Esse processo caracteriza o trabalho de interação do aluno com seu próprio texto, com a mediação do professor e, por isso, contribui para o desenvolvimento da escrita.
Avaliação	Caracteriza-se pela avaliação do texto como adequado à situação sociocomunicativa e à publicação pelo docente.

Fonte: Ciavolella; Menegassi (2021, p. 765).

Como exposto no quadro 1, Ciavolella e Menegassi (2021) descrevem cinco etapas do processo de produção textual: planejamento; execução; revisão; reescrita e avaliação, para delinear o processo de escrita. O planejamento refere-se à pré-produção do texto, momento de trabalho em conjunto do docente e do discente, fase de leituras de um gênero discursivo, assim como estudo de suas propriedades. Na fase de execução, o produtor redigirá o texto e o professor mediará, incentivará e auxiliará o processo.

A etapa de revisão, conforme Ciavolella e Menegassi (2021), é caracterizada pelo movimento de retornar à produção textual e olhá-la com atenção, refletindo sobre o texto. Essa ação pode ser delegada para o aluno realizar de forma individual, mas também abre espaço para

ser uma atividade feita em duplas, com assistência do professor, ou somente pelo docente. Para os autores, é recomendável que ocorra uma revisão textual-interativa, um trabalho colaborativo com a finalidade de aprimorar o texto e a escrita. Na revisão textual-interativa o professor faz comentários no texto do aluno, provocando-o a assumir atitudes responsivas e aperfeiçoar seu texto (Ciavolella; Menegassi, 2021).

Já a fase de reescrita é o momento em que o produtor textual refletirá sobre as intervenções da revisão e fará a reescrita do texto com o intuito de aprimorar a produção. Tal etapa é permeada de interação entre o aluno, o seu texto e o docente, profissional que mediará o trabalho, proporcionando o desenvolvimento da escrita (Ciavolella; Menegassi, 2021). Ampliando a discussão a respeito da revisão, Ruiz (2021) tem uma outra visão do conceito de revisão, exemplificado por Ciavolella e Menegassi (2021) e em entrevista concedida à Bazarim e Caiado, em 2021, registrada no artigo “A correlação de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Eliana Donaio Ruiz”, o qual esclarece que o aluno revisa o próprio texto após a correção do professor, retomando-o considerando a intervenção e dessa tarefa surge a reescrita. Diferentemente de Ruiz (2021), Ciavolella e Menegassi (2021) afirmam que a revisão também pode ser realizada pelo docente, além disso, utilizam o termo revisão textual-interativa e não correção textual-interativa criado por Ruiz, em 1998. A própria autora que nomeou esse tipo de intervenção esclarece o significado de correção mediante um questionamento:

Pesquisadoras: Tendo em vista que a correção costuma ser confundida com a higienização do texto, parece-nos que, em contexto acadêmico, a fim de se afastar dessa significação, alguns pesquisadores têm evitado o uso da palavra correção, preferindo termos como revisão ou avaliação. Na sua concepção, correção, revisão e avaliação são termos que podem ser considerados equivalentes?

Eliana Donaio Ruiz: Não, em absoluto. “Correção”, “revisão” e “avaliação”, embora sejam termos que guardem entre si uma estreita correlação, não são a mesma coisa.

Sem esquecer de todo trabalho que o professor realiza em sala de aula, inclusive oral e coletivamente, para mediar a aprendizagem da produção textual, tenho usado o termo “correção” para me referir ao trabalho de intervenção, por escrito e em geral a distância, que o professor – mais especificamente de língua – faz de forma sobreposta ao texto do aluno, no papel de alguém mais experiente na prática da leitura e da escrita, visando a estabelecer com esse aluno uma interlocução acerca desse texto, que lhe permita fazer uma revisão, em geral, na forma de reescrita (Ruiz, 2021, p. 160 – 161).

Antunes (2018c, p. 56), similarmente a Ruiz (2021), diz que as etapas de revisão e de reescrita correspondem à análise do que foi escrito, “[...] para aquele que escreve confirmar se

os objetivos foram cumpridos [...]”, logo, quem redigiu o texto, de acordo com a autora, precisa revisá-lo e reescrevê-lo. Ademais, Antunes (2018c, p. 57) compreende que o momento de reescrever “É a etapa para o sujeito” em que irá “rever o que foi escrito”.

Diante do exposto e considerando os estudos realizados por esses pesquisadores supracitados, partilhamos do entendimento das entrevistadoras de Ruiz (2021), Bazarim e Caiado, ao afirmarem que, em contexto científico, alguns estudiosos dessa temática, para distanciarem-se da correção que prima pela higienização, recorrem aos termos revisão ou avaliação e abandonam o vocábulo correção. Porém, aderimos ao explicitado por Ruiz (2021) quando assume que correção e revisão são processos diferentes, embora ligados entre si. Portanto, não negamos a relevância das pesquisas e dos estudos de Ciavolella e Menegassi (2021), mas optamos por fazer uso do termo “correção textual-interativa”, que será melhor explicitado na subseção 2.4 (Correção textual). Por ora, então, ocupamo-nos da tarefa de abordar as etapas do processo de produção textual e de esclarecer como entendemos a fase de revisão, contudo, mais adiante, descrevemos mais detalhadamente acerca da correção, da revisão e da reescrita.

A última etapa consiste na avaliação. Nesse momento, a produção escrita será avaliada com base na situação sociocomunicativa, se o que foi produzido atende à situação e se está adequado. Também há a publicação do texto pelo professor (Ciavolella; Menegassi, 2021).

Os autores citados anteriormente revelam ainda, com base em Polato (2013), que para o processo de produção textual é preciso que o docente faça mediações pedagógicas conforme a etapa, ou seja, intervenções específicas de acordo com cada uma das fases do trabalho de produção. E a respeito da prática de mediação, concluem que os conhecimentos e os procedimentos metodológicos estão associados ao aprimoramento e ao desenvolvimento do texto e da escrita do produtor (Ciavolella; Menegassi, 2021). Assim, “Conceber a escrita como produção de texto é o caminho para aliar a realidade escolar, caracterizada pela dimensão metodológica e sistemática da aprendizagem, aos usos sociais da escrita” (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 765).

Na esteira dessa compreensão, Pereira e Costa-Hübes (2001) compartilham do formalizado por Ciavolella e Menegassi (2021), ao revelarem que o trabalho com a escrita requer planejamento, tanto por parte do docente quanto do discente, que organizará sua escrita a fim de orientar o seu discurso para um interlocutor, tendo em vista os seguintes pontos a se refletir no momento inicial da escrita de um texto:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1993, p. 137).

O elencado por Geraldi (1993) revela a necessidade de um planejamento, um trabalho organizado e possível para concretizar o texto, respaldado pelas condições de escrita, levando-o ao seu interlocutor. Assim como o autor supracitado, Antunes (2018c, p. 55) defende algumas etapas de planejamento para escrita, tais como:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (Antunes, 2018c, p. 55).

Percebe-se que Ciavolella e Menegassi (2021), Geraldi (1993) e Antunes (2018c) adotam condições para a redação de um texto, um plano de trabalho para escrita, o planejamento preocupado com o interlocutor. As etapas propostas por Antunes (2018c) são formalizadas em três partes: planejar, escrever e reescrever. A autora ainda deixa claro que a produção textual inicia antes da ação de escrever, portanto, não se reduz apenas ao momento em que apanhamos o lápis e começamos a registrar o nosso dizer (Antunes, 2018c).

Nesse sentido, escrever implica planejamento, redação do texto (a ação de escrever) e revisão e reescrita, etapas que exigem tempo, pois cobram do produtor textual esforço, persistência e prática (Antunes, 2018c), inclusive para as idas e vindas da correção do professor. Além do mais, demandam tempo para mediação do profissional, bem como para o diálogo que o trabalho com o texto reivindica, ou seja, como expõem Moterani e Menegassi (2013), a produção de um texto exige tempo e é uma atividade árdua, porque cada produtor precisa de um determinado período para consolidar informações.

Abarcando a discussão, é válido explicarmos a distinção entre os vocábulos “redação” e “produção de textos”. Conforme Geraldi (2014) esclarece, a redação estabelece vínculo com provas, em contexto de avaliação para atribuição de nota, o sujeito escreve de modo a mostrar o que sabe sobre determinado assunto, bem como a respeito da escrita propriamente dita. Tal produto tem característica monológica, não há espaço para interações que promovam a reescrita. Já a produção textual é um termo concebido como “busca de diálogo”, pois possui,

em contexto escolar, “[...] um leitor mediador, um interlocutor interessado – o professor – que se faz coautor do texto à medida que, junto com o autor, reescreve, reanima o texto com outras palavras” (Geraldi, 2014, p. 217).

Considerando as contribuições dos autores citados sobre a concepção de escrita como trabalho e suas etapas e o outro pilar dessa perspectiva – do aluno como sujeito do seu dizer –, Ciavolella e Menegassi (2021, p. 766), com base em Leal (2003), afirmam que:

Considerar o aluno como agente do processo e sujeito do discurso também é primordial na escrita como trabalho. Não se trata de concebê-lo apenas como quem entrega um texto para ser corrigido, a cumprir meramente uma tarefa escolar, mas como um produtor de texto, isto é, um sujeito quem tem um projeto de dizer a interlocutores específicos.

Diante das afirmações dos pesquisadores, embasados em Leal (2003), compreendemos que o estudante é o autor e o responsável pelo seu discurso, como também por sua composição. Portanto, entender e valorizar isso é essencial na perspectiva da escrita como trabalho. Refletindo a respeito disso, a correção visa aperfeiçoar o projeto de dizer do discente, que busca dizer algo a sujeitos específicos (Ciavolella; Menegassi, 2021).

A relevância do projeto de dizer é fundamentada por Ciavolella e Menegassi (2021, p. 766), a partir de Bakhtin/Volochínov (2006), compreendendo que “[...] a consciência social se desenvolve na e pela linguagem; e o sujeito se constitui num processo contínuo e dialógico de interação com outros sujeitos e com outros textos e discursos”. Mediante isso, entende-se que o projeto de dizer do aluno carrega em seu núcleo outros dizeres; de outros indivíduos e textos, interferindo na linguagem e possibilitando o desenvolvimento da consciência social do estudante, tendo em vista que o aluno é um sujeito social, com suas particularidades e com experiências que compõem sua consciência social, que são transferidas para o seu texto, seu projeto de dizer, para sua escrita, logo em uma situação de interação, é o autor e o protagonista do seu discurso (Ciavolella; Menegassi, 2021).

Porém, “[...] nem sempre o aluno assume a postura de sujeito-autor e isso se deve, entre outras razões, pelas imposições de seus interlocutores na situação de ensino: o professor e a própria escola” (Ciavolella; Menegassi, 2021). Ciavolella e Menegassi (2021), resgatando Britto (1997), afirmam que constantemente o estudante redige seu texto com base no que o docente e a escola querem ler, pensando no que é certo ou errado em apresentar a eles. Portanto,

Considerar o aluno como sujeito do seu dizer, respeitar suas vivências e subjetividades, não lhe nega a condição de estudante nem significa que, em

sala de aula, a escrita não deve ser ensinada e mediada. Segundo Menegassi (2009), o processo de internalização da escrita ocorre do social para o individual. Decorre disso a importância de procedimentos metodológicos específicos a fim de viabilizar ao estudante a interação com outros textos, discursos, com o professor em uma atitude dialógica para que possa aprender e manifestar no texto seu projeto de dizer (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 766).

Nesse sentido, respeitar as subjetividades do discente não é ignorar o ensino da escrita, a interação e a mediação entre o próprio produtor textual, o texto e o professor, mas sim promover momentos de aprendizagem (pautados por procedimentos metodológicos), nos quais o aluno melhore sua escrita, expondo nela seu projeto de dizer com mais facilidade e assertividade. Então, conforme sinalizam Ciavolella e Menegassi (2021) tendo como referência Geraldi (1984; 2015) e Evangelista (1998), o professor desempenha a função de coautor do texto do estudante, sendo um dos três pilares da concepção de escrita como trabalho, colaborando com o produtor para que este atinja os propósitos comunicativos decididos para a produção, cooperando, dessa forma, com a finalidade de que ocorram avanços na escrita do aluno.

Logo, o docente precisa interagir com seus discentes como sujeito do discurso, conduzir as propostas de produção de texto, mostrar e corrigir os desvios textuais e gramaticais (Ciavolella; Menegassi, 2021). Assim, não basta fazer as intervenções no texto, mas participar ativamente do processo de trabalho de escrita, fazer as mediações necessárias e assumir um lugar de coautor do texto do aluno, ser responsável pela produção junto ao produtor.

Instituídas as tramas da perspectiva que direciona este trabalho, vejamos, a seguir, os conceitos que atravessam o ensino de língua materna.

2.3 Concepções de linguagem e texto

De acordo com Geraldi (2006), há três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento (relacionada à gramática tradicional); a linguagem enquanto instrumento de comunicação (referente ao estruturalismo e ao transformacionalismo) e a linguagem como forma de interação (associada à linguística da enunciação). Desse modo, cabe explicá-las com base em estudos acerca dessa temática. Sendo assim, a linguagem como expressão do pensamento, conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), amparados por Perfeito (2005), escora-se na gramática grega e latina, atravessa a Idade Média e Moderna, despontando-se definitivamente com Saussure, no começo do século XX. Vista como o

primeiro conceito de linguagem, surgiu no século II a. C., dos ensaios de Dionísio de Trácia, que foi criador da primeira gramática ocidental e pelas ideias de “certo” e de “errado” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Segundo Geraldi (2006), ao adotar esse conceito, aceita-se também que os sujeitos incapazes de se expressar não pensam. Colaborando com o exposto, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 13), respaldados por Silva e Cox (2002), explicam que, nessa concepção, “Vê-se, então, que, na mente do indivíduo, primeiramente, há a enunciação e, depois, a linguagem, a caracterizar uma atividade monológica e individualista”. Nessa perspectiva, a enunciação alcança o caminho do interior para o exterior, recusando os elementos externos à comunicação, tal como o interlocutor (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). Com isso, com apoio de Bakhtin/Volóchinov, 1992 [1929], Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) afirmam que, nessa concepção, a língua é percebida como um produto acabado, com sistematização fixa e estática. Portanto, a linguagem como expressão do pensamento desconsidera o interlocutor e restringe a língua a um produto já determinado e invariável.

Quanto ao texto, é um produto formado pela interpretação do pensamento de seu autor, também não aceita a interferência do ouvinte, o qual age de maneira inerte e pronto para obter suas informações (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020). Logo, nessa linha teórica, o texto é um produto pronto, o qual não permite modificações e interferências externas, não havendo espaço para interlocução.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é reconhecida como um código, que transfere uma mensagem ao receptor (Geraldi, 2006). Além disso, na visão de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) com o suporte de Geraldi (1984), a linguagem é entendida como um recurso que reproduz uma informação em sua forma padrão sem o acolhimento das outras variações linguísticas. Ademais, os autores mencionados refletem, com base em Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação desvincula o sujeito do seu ambiente social, porque se reduz ao estudo do “[...] funcionamento interno da língua” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 18).

Já em relação à escrita, nessa perspectiva, sua prática é resultado de atividades prévias e a prioridade é a estrutura do texto (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 21).

No que diz respeito à linguagem como interação,

A Concepção Dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin defende que o lugar da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, e não em um sistema estável de formas

normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 21).

Dessa forma, nesta vertente, através da linguagem há a interação humana, que ocorre dentro de um sistema com característica instável e com normas diferentes, havendo espaço para variações.

Além disso, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 22), explicam que o objetivo principal do ensino de língua materna alinhado à concepção de linguagem como interação é desenvolver a capacidade de reflexão crítica do estudante sobre o mundo em que está inserido e o cerca, mas, “[...] em especial, sobre a utilização da língua como forma de interação social”. Os autores também explicitam que a gramática da língua é considerada no ensino, porém não apenas esse aspecto é motivo de atenção. E, para esclarecer, “A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 22). Nesse sentido, o texto é território de interação, pois por meio dele a interação e a troca de informações decorrem entre o professor e o aluno (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Logo, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), sob o amparo de Geraldi (1984), prescrevem que o sujeito utiliza a linguagem para expressar o pensamento, divulgar conhecimentos e para operar ativamente sobre o outro e o mundo. Então, o indivíduo, por meio da linguagem, consegue expressar seus pensamentos, transmitir conhecimentos e interagir com os outros e o mundo, fazendo isso através dos textos orais e escritos, sendo assim, “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores [...]” (Koch; Elias, 2018, p. 13).

Segundo Koch e Elias (2018), o texto decorre de uma parceria entre escritor e leitor – interlocutores –, e acontece no processo de interação, porque o significado da escrita é resultado dessa interação. À vista disso, o sentido do texto será construído entre os interlocutores, não fica limitado apenas ao intento do produtor, mas convoca o leitor para contribuir e para firmar o significado do texto.

Considerando o abordado, a língua também depende do outro, pois “[...] só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (Geraldi, 2006, p. 42). Portanto, Geraldi (2006) esclarece que a língua existe por causa da interlocução. Nesse sentido, conforme Antunes (2018a, p. 21),

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.

Para Antunes (2018a) os indivíduos utilizam a língua em práticas sociais, assim, a língua é “*Um fenômeno social, como prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra” (Antunes, 2018a, p. 21). Dessa forma, a língua, por ser social, sofre influência de diversas culturas devido aos seus usuários, tal fato marca sua especificidade variável.

2.4 Concepções de escrita

Em conformidade com Menegassi (2013) e como já anunciado na subseção “A perspectiva dialógica da linguagem no ensino de língua materna”, o discurso, quando dito, não pertence apenas a quem o proferiu, porque sua compreensão é estabelecida pela ação de outrem e ainda, desde o começo, é orientado para o outro e concretizado através do suporte desse outro, por isso

Tal fato exige que o locutor realize um processo ativo e contínuo de reestruturação de seu dizer em busca da adesão ao jogo enunciativo que se procura estabelecer, principalmente quando se trata da linguagem escrita, no caso, das produções textuais realizadas por alunos, em situação de ensino, e os apontamentos e comentários oferecidos pelo professor para os processos de revisão e reescrita de textos desses alunos (Menegassi, 2013, p. 106).

Dessa forma, o locutor, em especial da linguagem escrita, sempre precisa reconstruir o seu dizer em procura da aceitação do interlocutor e do estabelecimento e permanência no campo do jogo enunciativo.

No entanto, para que ocorra a manifestação desse processo interlocutivo, “é preciso que uma concepção de escrita seja determinada em função dessa escolha teórica e, até mesmo metodológica” (Menegassi, 2013, p. 106). Nesse sentido, no Brasil, ao longo da história da educação, o ensino da produção de textos escritos teve diversas concepções, fixando-se conforme a compreensão de linguagem e de ensino em vigor em cada época (Menegassi, 2013).

Assim, as concepções de escritas são: a escrita com foco na língua; a escrita como dom/inspiração; a escrita como consequência e a escrita como trabalho.

A primeira concepção, escrita com foco na língua, é explicada por Menegassi (2013) como a postura do professor de Língua Portuguesa, que, ao corrigir e avaliar as produções textuais, detém-se nos erros de grafia, em problemas de concordância e de sintaxe, corrigindo no texto esses desvios. Para esse profissional, as atitudes de intervenção descritas são o caminho metodológico para o desenvolvimento do ensino do texto escrito.

Além disso, Menegassi (2013), com apoio de Koch e Elias (2009), afirma que esse é um ensino com foco em regras gramaticais e, após a internalização destas, a produção escrita será redigida conforme apregoa a gramática, e justamente essa prática pedagógica convence muitos estudantes a cultivar a ideia de que escrever é saber e aplicar as regras gramaticais e possuir bom vocabulário. Tal concepção dos alunos é reforçada pela atitude, frequente, do docente em corrigir e em avaliar os textos com base nos critérios da gramática e do vocabulário (Menegassi, 2013), logo, a intervenção do professor precisa desfazer essa percepção errônea em relação à escrita.

A escrita como dom/inspiração divina é contextualizada por Menegassi (2013) com base em Sercundes (1997). Nesse viés, a produção de texto é solicitada a partir de um título, de uma frase que apresenta o tema ao estudante, a fim de que ele faça a produção textual, sem ter feito antes uma pesquisa que ampare e fortaleça suas informações para uma melhor elaboração do texto (Menegassi, 2013).

Tal proposta não promove reflexão e discussão sobre o tema, pois o produtor escreve de acordo com o que já sabe sobre a temática, com as informações internalizadas que possui (Menegassi, 2013). Ademais, também age como um recurso de silenciamento do comportamento do aluno, contribuindo com a disciplina na sala de aula, porque não incentiva a interação, o diálogo próprio do trabalho de produção textual, assim, o comportamento do produtor é controlado pela escrita que precisa ser realizada (Menegassi, 2013). E se o discente não sabe a respeito do tema, instaura a crença de que a escrita é um dom, mas a ação de produzir um texto exige a execução de outras etapas, como mediação, intervenção e colaboração entre autor e coautor. Logo, o produtor pressupõe que escrever é associar as informações para expor o pensamento e seus objetivos, sem considerar o leitor como um sujeito social, carregado de vivências e de conhecimentos próprios, e a interação que permeia esse processo (Menegassi, 2013). Nesse sentido, a produção do aluno tem como único destinatário o professor, o qual desempenhará o papel de verificador da atividade realizada, limitando-se a ver a tarefa, e não reparar na escrita e estabelecer os diálogos necessários (Menegassi, 2013).

Quanto à perspectiva da escrita como consequência, Menegassi (2013, p. 108) descreve a produção do texto como “[...] uma consequência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada”. Em ambiente escolar, o aluno pesquisa, vê um filme e participa de um debate, como exemplifica Menegassi (2013) a partir de Sercundes (1997). Já em contexto extraclasse, o discente vai a um passeio, realiza visitas em locais determinados pelo docente ou faz algo fora dos muros escolares. Desses dois cenários possíveis surge a produção escrita como consequência, geralmente um relatório, que por sua vez será visto, conferido pelo professor, “não necessariamente lido e corrigido” (Menegassi, 2013, p. 108).

Menegassi (2013) elenca que o texto é percebido como uma produção própria para atribuição de nota; uma penalização pela tarefa extra; uma escrita que vale como comprovante da participação na atividade (e não verifica a compreensão sobre a proposta); um texto para correção do docente; um produto que atua como parâmetro para comparar com as produções consideradas mais fracas e o texto também pode ser visto como um produto da avaliação da tarefa feita.

Nessa perspectiva,

[...] não há consideração do tempo de sedimentação necessário para a internalização dos conhecimentos e das informações que o aluno recebeu (Sercundes, 1997; Vygotsky, 1998; Menegassi; Ohuschi, 2006; Menegassi, 2010). O texto deve ser escrito logo em seguida, entregue e avaliado com rapidez, para que uma nova atividade possa ser implementada em sala de aula. Nesse sentido, desconsidera-se que cada aluno tem seu próprio tempo de sedimentação de informações, o qual se estabelece em função da finalidade proposta para o trabalho de produção escrita (Menegassi, 2013, p. 108).

A concepção de escrita como consequência propõe uma visualização do texto como um produto, desconsidera o processo de escrita e a interação que a construção textual requer, além de ser caracterizada como uma atividade a ser cumprida para fins de uma avaliação quantitativa, uma tarefa a ser feita com rapidez para que outra logo seja iniciada, não incentiva o tempo de reserva e de acumulação de informações necessárias para interiorização dos conhecimentos.

Conforme descrito por Menegassi (2013), alicerçado em vários autores da área, a escrita como trabalho é um processo constante de ensino e de aprendizagem, sendo que existem necessidades reais para justificar esse exercício humano. Além do mais, as atividades anteriores à ação propriamente de escrever são basilares para incentivar esse trabalho de produzir textos a partir da interação e da formalização da interação entre docente, discente e o texto em processo

de confecção. Dessa forma, não apenas o produto é considerado, mas todas as atividades precedentes à produção textual, tais como leitura de outros textos, planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação, etapas que valorizam o percorrer da trajetória de redigir e ainda permitem que o trabalho de produção não seja encerrado após a primeira versão do texto do aluno.

Nesse processo de escrita, “[...] o professor auxilia como coprodutor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido”, conforme destaca Menegassi (2013, p. 109). Assim, denomina-se essa concepção de escrita como trabalho, porque é trabalhoso planejar, produzir, revisar, reescrever e avaliar um texto, e por causa disso ela é integrante da perspectiva processual-discursiva de escrita.

As afirmações de Menegassi (2013) confirmam o caráter complexo da produção textual, definindo a característica da concepção de escrita como trabalho e normalizando a redação de um texto como um processo contínuo e que sempre pode ser aprimorado. Isso refuta a ideia de que uma produção textual pode ser feita rapidamente sem etapas antecedentes à ação de escrever, é preciso mais de uma versão para compor um texto carregado de sentido.

A seguir, trazemos a concepção de correção textual e abordamos os tipos de intervenção que podem acontecer no texto.

2.5 Correção textual

Em relação à correção textual, Antunes (2018b) considera que ao escrever ou falar, em eventos de comunicação, estamos compondo textos, pois há propósito comunicativo e intenção. Porém, cabe apontar que o êxito da ação comunicativa depende do reconhecimento que o interlocutor terá do objetivo do locutor, por isso na interação entre quem fala/escreve e quem ouve/lê as orientações são fornecidas para que o indivíduo faça o reconhecimento da intenção.

Segundo Marcuschi (2015, p. 88), “[...] o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Para Koch e Travaglia (2015, p. 8), ele

[...] é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch; Travaglia, 2015, p. 8).

Desse modo, texto é utilizado com a finalidade de interação comunicativa. Desse modo, a interação perpassa todo o processo de produção textual, inclusive o momento da

correção, etapa em que o professor, através da mediação, interage com o aluno e conduz as intervenções e as alterações no texto para adequá-la à intenção comunicativa, ou seja, “[...] todo texto é um espaço cheio de vazios, que precisam ser preenchidos na atividade mesma da interação” (Antunes, 2018a, p. 231).

Entende-se que, ao ensinar produção de textos, o professor estabelece uma parceria com o aluno, ambos reescrevem o texto, o docente é o leitor mediador e interlocutor, já o discente dispõe de um colaborador para redigir e para vencer os obstáculos, assim, a interação é firmada (Geraldi, 2014, p. 217). Há a interação, pois “[...] o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições” (Antunes, 2018c, p. 45). Durante este processo de produção, o professor tem papel indispensável, porque cabe a ele atuar “[...] como coautor, leitor, revisor, colaborador e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso” (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1436).

Ao tratar da interação e da mediação docente no processo de correção textual, Menegassi e Ohuschi (2007) observam que a interação é essencial no trabalho de produção escrita dos estudantes, tendo em vista que sempre escrevemos para o outro. Em consequência disso, o docente faz a mediação e viabiliza o diálogo entre o texto e o discente, também, ao corrigir, indica um percurso ao produtor, mostrando-lhe como ajustar o seu dizer de forma que seja exatamente o que queria dizer, proporcionando-lhe mudanças que favorecerão a sua escrita (Menegassi; Ohuschi, 2007).

O exposto pelos autores também é discutido por Passarelli (2012, p. 64), conforme defende a pesquisadora, o ensino da escrita precisa da intervenção mediadora do docente “[...] em favor da construção de um sujeito-autor de textos”. Nesse sentido, a correção precisa ser permeada pela interação e pela mediação, elevando o aluno a uma condição de sujeito produtor de textos. A intervenção deve indicar um trajeto ao estudante, levando-o a realizar as modificações necessárias e aperfeiçoar sua produção escrita.

Por conseguinte, vários estudiosos abordam em seus estudos o tema correção, Jesus (1995, p. 54-55) identificou uma correção preocupada com a “higienização do texto”, voltada a eliminar o erro, que era comparado à sujeira. Nela, as intervenções são pontuais e em aspectos relacionados à concordância, à ortografia e à pontuação. Ao revelar esse tipo de correção, Jesus (1995) esclarece então o papel inerte do aluno, que se limitava a “passar a limpo” seu texto, eliminando os erros pontuados pelo docente e sem refletir sobre a sua escrita.

Serafini (1995, p. 97) determinou que a correção é complexa e é um componente do processo de produção textual, descrevendo-a como um “[...] conjunto de intervenções que o

professor faz [...]”. A autora ainda afirma que a ação praticada pelo docente revela os erros e proporciona o aperfeiçoamento da escrita. Igualmente, Conceição (2004) concede tal caráter à correção e expande a definição ao acrescentar “[...] o aspecto construtivo e interativo que deve ter a correção, isto é, aquilo que pressupõe ao professor uma postura mais distante do juiz, do avaliador e mais próxima do interlocutor que está disposto a dialogar com o texto e seu autor” (Conceição, 2004, p. 324).

Ruiz (2015) define a correção como o exercício que o docente faz ao ler uma produção e ao realizar marcações, que indicam os erros e as resoluções. Para a estudiosa, a correção é

[...] o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (Ruiz, 2015, p. 19).

Turkiewicz e Costa-Hübes (2017, p. 90) afirmam que a correção “[...] atribui ao professor o papel de coautor e interlocutor real do aluno, pois, é nesse momento que apresenta intervenções que incidem na transformação ou aprimoramento do texto produzido” (Turkiewicz; Costa-Hübes, 2017, p. 90).

Em seus estudos, em 1995, Serafini alicerçada em Applebee (1981), apresentou três tipos de correção, a saber: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. No ano de 1998, Ruiz expôs em suas pesquisas a correção textual-interativa. Em 2012, Simioni estruturou a correção classificatória interativa, com base em Serafini (1995) e em uma lista de constatações adaptada pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP).

A correção indicativa para Serafini (1995, p. 113) diz respeito a “[...] marcar junto à margem palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros”. Segundo Ruiz (2015), a maioria dos docentes adota em sua prática a correção indicativa, nela usam a margem ou corpo do texto para sinalizar os desvios, que costumam ser ortográficos e lexicais, assim, “[...] a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado” (Ruiz, 2015, p. 40).

A autora ainda explica que nesse tipo de intervenção o professor indica onde o aluno precisa realizar as alterações. As estratégias indicativas geralmente localizam-se no corpo e na margem do texto, sendo típico o uso de um círculo em torno da palavra, linha sublinhando o vocábulo que carrega o desvio, traçado com um X, seta, asterisco, linha vertical paralela, chave, colchete na direção do problema, entre outros sinais (Ruiz, 2015).

Na correção resolutiva, de acordo com Serafini (1995), todos os erros são corrigidos, em geral no corpo do texto, todavia essa intervenção pode aparecer na margem ou no pós-texto (Ruiz, 2015). Esta intervenção conclama tempo e empenho do corretor, que aproveita o que considera aceitável no texto do aluno, interpreta as ideias do autor nos trechos que demandam a correção e depois reescreve-as apresentando uma produção sem erros, no entanto, esses desvios foram proscritos com base na concepção do professor (Serafini, 1995). Em tal correção, não há espaço para interação entre o discente, o texto e o docente, ou seja, não ocorre a denominada “interação tríplice”, defendida por Menegassi (2004, p. 106), a qual deve ser o começo de um trabalho com a produção textual. Ainda, ao adotar a correção resolutiva, o professor responsabiliza-se pelas alterações no texto do estudante, e, assim, desempenha a função que caberia ao aluno e retira dele a possibilidade da aprendizagem (Ruiz, 2015).

Já a correção classificatória recebe este nome porque para cada tipo de erro determina-se uma classificação, explicitada ou conhecida pelos alunos. Dessa forma, segundo Serafini (1995, p. 114), ao corrigir um erro de modo do verbo, o professor classifica esse desvio como de “modo”, logo, o erro é classificado de acordo com a sua categoria do desvio. Contribuindo com o explicitado por Serafini (1995), Ruiz (2015) esclarece que os símbolos usualmente são letras ou abreviações, empregados comumente à margem do texto. Trazendo exemplos, a autora ilustra que a letra A pode ser um símbolo que significa equívoco em relação à acentuação e um ponto de interrogação (?) referir-se a algo que está confuso. Ao aderir a essa correção, o docente solicita as alterações, mas cabe ao discente efetuar a correção, nesse sentido, as suas ideias prevalecem e não são sobrepostas pela intenção do corretor (Serafini, 1995). Contudo, cabe destacar que Ruiz (1998) diverge de Serafini (1995) e afirma que o estudante pode confundir-se na identificação do símbolo (geralmente letras ou abreviações) empregado pelo professor para indicar o erro.

A correção textual-interativa caracteriza-se pelos comentários após o texto do aluno, estabelecendo-se, assim, a interação. Os comentários são escritos como bilhetes e comunicam os problemas do texto ou abordam a correção realizada, há também espaço para elogios dirigidos ao discente, bem como cobranças pela falta de revisão, já que o estudante pode aceitar ou recusar as sugestões, ele inclusive pode ultrapassar os conselhos do corretor e aprimorar o recomendado, além disso, há espaço para o diálogo, já que o aluno ainda pode escrever um bilhete, responder à mensagem do professor. A correção textual-interativa é “[...] a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno [...]” (Ruiz, 2015, p. 52).

Nesse tipo de correção, existe espaço para reescrita, se assim o professor orientar e caminhar a ação através de recados deixados em bilhetes (Ruiz, 1998). A reescrita é definida por Fiad (2009, p. 148) como um “[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”, “[...] é um retorno metaenunciativo – é uma meta-escrita [...]” (Fiad; Barros, 2003, p. 14). Por isso, “[...] o texto que se produz não está pronto na primeira versão, é um vir a ser que se completa (também provisoriamente) na recepção do interlocutor” (Baumgärtner; Pedro, 2020, p. 65).

O conjunto de modificações integra uma parte importante no processo de produção textual e no ensino da língua materna. Nessa direção, conforme explicita Fiad (2009), a reescrita é fundamental em situação de ensino de língua, pois reporta-se aos processos enunciativos mais globais, permitindo alterações nas representações sobre a escrita, e por lapidar as produções textuais; ademais, relaciona-se aos processos individuais, representando os estudantes em seus diversos caminhos de aprendizagem.

Ainda, de acordo com a estudiosa “[...] a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua [...]” (Fiad, 2009, p. 158). A partir do exposto, compreendemos que a correção tem a responsabilidade de orientar para um exercício de reescrita. Nesse momento, guiado pelas indicações e pelas explicações, o estudante pode rever sua prática, e isso é valioso, em qualquer estágio formativo. Por isso, conhecer as formas de intervir no texto do aluno é imprescindível para atuar como colaborador do produtor textual. Dessa forma, é indispensável que o discente de Pedagogia tenha contato com estudos os quais tratem das concepções e das práticas do desenvolvimento do trabalho com a escrita.

Já a correção classificatória interativa foi formalizada por Simioni em 2012, com base na intervenção classificatória de Serafini (1989) e em uma lista de constatações adaptada pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP). Além disso, a correção é realizada “dialogando face a face com o aluno” (Simioni, 2012, p. 8). A lista de observação tinha perguntas elaboradas conforme o gênero trabalhado, no caso carta do leitor, assim havia questionamentos como: Sua carta tem saudação (vocativo)? Sua carta tem apresentação?

As correções descritas, podem ser empregadas individualmente ou, em algumas situações, coexistirem em um único texto, logo, é possível ter uma combinação de intervenções, do mesmo modo, uma correção textual-interativa é capaz de possuir características de uma correção resolutive, e em algumas ocasiões a correção resolutive se faz pertinente, como num trabalho de análise linguística (Ruiz, 2015).

As correções indicativa, classificatória e textual-interativa oportunizam momentos de reflexão para o docente e para os discentes. No entanto, a resolutiva convida apenas o corretor à reflexão, restringindo a uma única linguagem como componente do campo destas correções:

Na resolutiva, há só uma linguagem em jogo: a linguagem do texto sob análise; na indicativa, na classificatória e na textual-interativa, duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e uma outra, a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem da intervenção (a correção da redação pelo professor) (Ruiz, 2015, p. 78).

A partir do exposto pela autora, fica evidente o quanto a correção resolutiva é limitada no ensino de produção textual, pois tem como foco de análise somente a linguagem do texto produzido, assim “[...] ao corrigir resolutivamente, o professor assume ou uma atitude de alterar a forma de dizer do aluno, ou uma atitude de alterar o próprio dizer do aluno” (Ruiz, 2015, p. 78). Portanto, ao corrigir pelo estudante impede que ele percorra o caminho da reflexão.

Já segundo Moterani e Menegassi (2013, p. 224), na correção indicativa, resolutiva e classificatória, o docente avalia os problemas locais da produção, “[...] já que seus apontamentos servem apenas para mostrar os erros de ordem microestrutural da escrita dos alunos”, logo, a superfície textual é o foco, a intervenção não se aprofunda nas características globais do texto e se tornam “[...] pouco eficientes para o desenvolvimento de consciência reflexiva sobre a linguagem e para seu uso adequado mediante as demandas sociais relacionadas à escrita” (Fuzer, 2012, p. 214).

Fuzer (2012, p. 2014) também nos lembra que docentes que preferem corrigir textos escolares de forma resolutiva aproximam-se da posição de examinadores do “[...] desempenho linguístico do estudante. Com essa concepção, a tendência é priorizar o que o aluno “deve evitar” em seus textos, em vez de ajudá-lo a expressar o que ele pode dizer”. Porém, esquivar-se dessa prática de correção resolutiva não é uma escolha apenas dos professores que se veem sobrecarregados com atividades burocráticas, com um volume crescente de relatórios para elaborar e entregarem em prazos curtos. Somando-se a isso, temos as salas de aula superlotadas, as atividades cobradas em caráter quantitativo e não qualitativo, por exemplo, questões que têm forçado os docentes a “corrigir” por procedimentos em massa. Isso posto, as condições de trabalho desses profissionais, por vezes, os obriga a abandonarem boas práticas em favor do cumprimento de ordens que lhes são impostas. Apesar dessa realidade, da maneira como Fuzer (2012) nos apresenta a figura de examinador que o professor assume, entendemos que tal postura limita o aluno, pois este, por sua vez, passa a evitar o que dizer/escrever e exime-se de ponderar a respeito do que pode dizer.

Em contrapartida, na correção textual-interativa o professor

[...] assume o papel de coprodutor, já que os bilhetes, que na verdade são os apontamentos do docente ao aluno, além de mostrarem as inadequações locais do texto, apontam também as de ordem macroestrutural, que extrapolam os limites frásticos e se atentam para os aspectos globais. Além disso, este último tipo de revisão permite a verificabilidade do que está de acordo, por meio dos comentários que esta estratégia permite que se faça. Ela ainda proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão (Moterani; Menegassi, 2013, p. 224-225).

A correção textual-interativa, além de contemplar a microestrutura da escrita, estende-se à ordem macroestrutural, dedicando-se aos aspectos globais, desenrolando-se permeada de diálogo e de interação entre os produtores e os coprodutores, porque nessa intervenção as observações, os apontamentos, acontecem em sucintos bilhetes que apresentam as inadequações do texto (Moterani; Menegassi, 2013). Diante disso, o docente aponta os desvios da forma de dizer do estudante, mas ao mesmo tempo se concentra no modo de dizer do aluno, atentando-se para a ação comportamental que transparece em seu dizer (Moterani; Menegassi, 2013).

Como ilustrado pelos autores mencionados anteriormente, a correção textual-interativa é dialógica e demonstra a atitude responsiva, sendo assim, adequa-se às exigências do processo de produção textual. Além disso, Czerevaty, Angelo e Menegassi (2021) descrevem as contribuições de Menegassi e Gasparotto (2020) para essa metodologia de correção, conforme destacam:

Menegassi e Gasparotto (2020) ampliaram as discussões dessa perspectiva e apontam três formas possíveis de realização da revisão textual-interativa: 1) questionamento – chama-se a atenção do aluno ao problema por meio de perguntas; 2) apontamento – recurso objetivo que evidencia a existência de um problema; 3) comentário – forma mais completa, a congrega os itens anteriores e busca maior elucidação devido à sua natureza e extensão (Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021, p. 6).

Dessa forma, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2016), a primeira forma de corrigir de modo interativo, consiste em direcionar a atenção do estudante para os problemas e para os desvios do texto através de perguntas. Com os questionamentos e o encorajamento docente, o aluno é levado a alterar sua produção, respondendo às perguntas por meio da reescrita, portanto, pode incluir informações e refletir a respeito de algo em seu texto, tanto em relação ao aspecto discursivo como referente à estrutura (Menegassi; Gasparotto, 2016).

Os autores também pontuam que o questionamento precisa estar adequado à idade escolar do aluno, como na seguinte situação descrita por Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1028-1029): na escrita de um conto, durante a narrativa, uma discente não insere um

[...] referente determinado para o pronome “eles”, a professora deixa um questionamento na margem do parágrafo perguntado a quem elas haviam contado sobre o acontecido. Aqui, fica evidente o cuidado da docente em adequar seu bilhete à idade escolar da aluna. Nesse caso, não seria viável colocar um comentário altamente explicativo, dizendo à aluna que ela escreveu o pronome, mas que na leitura do texto não era possível identificar seu referente. Como se trata de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, o questionamento, ainda que breve, torna-se mais elucidativo e compreensível. A prova disso é a resposta por meio da versão reescrita [...].

Quanto ao apontamento, é um recurso que tem como característica ser uma intervenção breve e objetiva, “[...] comumente introduzido por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer” (Menegassi, Gasparotto, 2016, p. 1030). São exemplos de apontamentos: “Continue a história; Atente para a pontuação; Melhore o final de sua história; Reveja o parágrafo, está confuso; Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens”, essas observações relatam o problema identificado e podem direcionar o produtor a uma reescrita adequada (Menegassi, Gasparotto, 2016, p. 1030).

O comentário é considerado pelos pesquisadores como uma correção mais completa, que pode conter questionamentos, apontamentos e outros recursos capazes de tornar o revisor e o interlocutor mais próximos, estreitando o trabalho de construção textual. Nesse sentido, a formalização da relação de parceria acontece, o docente interage com o estudante, realiza diálogos sobre o texto elaborado, fornece recomendações, motiva-o (Menegassi; Gasparotto, 2016). Os comentários feitos podem abranger problemas diferentes do texto, além do mais, um comentário pode ocupar-se de mais de um desvio (Menegassi; Gasparotto, 2016).

Ainda, Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1034), revelam que, dado o seu caráter explicativo, o comentário não exige elaboradas explicações na interação “face-a-face”, ademais é um excelente meio para encaminhar o aluno para a reescrita, principalmente para sensibilizar os alunos que não possuem o costume de revisar e de reescrever (Menegassi; Gasparotto, 2016).

Diante disso e das análises, os autores afirmam que a abordagem de utilizar os comentários é a mais completa quando se trata da correção textual-interativa, pois abrange o apontamento e o questionamento, além de oportunizar uma melhor interação. Apesar disso, é preciso atenção, Fuzer (2012) nos adverte, com base em Miguel (2002), que, no trabalho com

a produção escrita, o diálogo entre docente e aluno sobre os problemas e suas resoluções não é algo que sempre será descomplicado e simples, porque o trabalho é individualizado, logo, exige um olhar diligente. Ademais, “Comentários como “Isto não está claro”, “Diga com suas palavras”, “Está confuso” ou “Deixe mais claro o que você quer dizer”, dentre outros, apontam para indefinição e, muitas vezes, sugerem menos onde estão os problemas do que o caminho para resolvê-los” (Fuzer, 2012, p. 214). Então, os comentários precisam encaminhar o estudante à reflexão sobre o desvio e levá-lo a uma solução, para tanto, o professor necessita ter clareza do problema para articular comentários capazes de fomentar alternativas que visem uma revisão adequada.

Na perspectiva da correção de textos pelo conceito dialógico, é recomendável evitar a sinalização de vários desvios e inadequações em um único momento, sendo preferível prolongar o processo de intervenção (Czerevaty; Angelo; Menegassi, 2021). Todavia, demorar-se nesse processo tem sido difícil, pois há uma cobrança muito grande para o cumprimento do “conteúdo programático”, de forma que, se o professor se alongar demais em uma dada atividade, ele atrasa outras. Além do mais, as coordenações pedagógicas, apesar de saberem da importância das práticas de leitura e de escrita, querem mais quantidade de dados do que qualidade no ensino, que pode exigir mais tempo de trabalho com determinadas questões, conforme a turma. Por esse motivo, o docente, geralmente, faz o que lhe é cobrado por seus superiores, anulando algumas de suas práticas, mesmo sabendo que trariam mais avanço e desenvolvimento ao educando.

A seguir, trazemos um quadro sistematizado por Menegassi e Gasparotto (2016), que contextualiza os aspectos teóricos-metodológicos do apontamento, do questionamento e do comentário.

Quadro 2 – Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa

Estratégias da revisão Textual-interativa	Aspectos teórico-metodológicos
O questionamento	- Emprega perguntas; - Chama a atenção do aluno para um problema específico; - Instiga o acréscimo de informações; - Instiga a reflexão sobre aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - Mostra interesse ao leitor sobre sua escrita; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo;

	- Atenta-se à idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz à reescrita de maneira adequada.
O apontamento	- Asserção breve e objetiva; - Introduzido por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores; - Indica interação estabelecida anteriormente com o aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	- Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre aluno e professor; - Permite o diálogo com o texto; - Apresenta sugestões; - Motiva a reescrita; - Orienta a mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno; - Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno a ter compromisso com suas habilidades discursivas; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado; - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.

Fonte: Menegassi; Gasparotto (2016, p. 1043-1044).

Diante da apresentação da esquematização dos aspectos teóricos-metodológicos, é possível visualizar as contribuições de cada uma das três formas viáveis de realizar a correção textual-interativa de modo profícuo para o desenvolvimento e para a formação do produtor textual. No entanto, vale destacar a completude da estratégia de empregar comentários, que incorpora as outras duas intervenções e movimenta a interação entre o professor e aluno,

favorecendo o diálogo com o texto, motivando a reescrita e sinalizando caminhos para superação dos problemas textuais, dentre outros benefícios para o trabalho com a produção textual.

Ademais, são muitas as vezes em que a correção praticada pelos professores se restringe aos erros de escrita de palavras, para Antunes (2018b, p. 14) “[...] o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical”.

Por conseguinte, um texto acertadamente redigido não se baseia apenas na gramática, a produção precisa respeitar as características do seu gênero, ter coerência, coesão, ou seja, muitos aspectos merecem o olhar do professor (Antunes, 2018a). Isso posto, as questões de ordens gramaticais não podem ser o único parâmetro para garantir a certificação de um texto bom (Antunes, 2018a), porém é comum os alunos atribuírem o conceito de um bom texto a uma produção redigida com poucos (ou nenhum) erros de ordem gramatical. Similarmente, há docentes que partilham dessa ideia e acabam aplicando a correção resolutiva com a finalidade de corrigir os erros gramaticais.

O tempo para a prática da correção também influencia no tipo de intervenção escolhida. Ruiz (2015, p. 81) qualifica a correção resolutiva como a mais simples (ainda que demore) para o professor e o aluno; o docente não tem que se “[...] fazer entender: a objetividade da correção parece se garantir pela própria solução” e o discente obtém as respostas determinadas pelo corretor, mas não há a oportunidade de reflexão sobre a escrita. Entendemos que o tempo destinado às correções é limitado diante das muitas obrigações do profissional, porém é necessário considerar a constituição do sujeito como um produtor de textos. É essencial ir além e olhar atentamente para a formação dos docentes e para as condições de trabalho impostas a esses profissionais, que enfrentam situações de trabalho caóticas, escolas com clientela com múltiplas dificuldades e estrutura engessada de trabalho.

Morais e Ferreira (2007) lembram que é preciso atentar-se para as produções dos estudantes reparando as particularidades do gênero em questão, tal como para os objetivos propostos para aquela atividade de escrita. E,

Sem desconsiderar os aspectos normativos (de convencionalidade), precisamos diagnosticar também os avanços e lacunas que dizem respeito ao domínio da textualidade. Só assim poderemos saber o que nossos alunos já internalizaram (sobre a linguagem dos diferentes gêneros textuais e sua notação), e identificar o que lhes falta (re)construir em suas mentes, para poder escrever textos melhores (Morais; Ferreira, 2007, p. 78).

Esse cuidado para a produção dirige-se à textualidade⁴, a qual é “[...] um conjunto de fatores que permite que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem” (Ruiz, 2015, p. 31), e aos aspectos gramaticais. Assim, é possível compreender o que os estudantes já alcançaram e o que ainda falta para produzirem bons textos. Essas informações são importantes para as próximas etapas do trabalho com a produção textual, ajudando a definir de que modo será a revisão e a reescrita, e como ocorrerá o planejamento das produções seguintes (Morais; Ferreira, 2007).

A respeito do que corrigir no texto dos alunos, segundo Brandão (2007, p. 124), são diversos aspectos, no entanto, destaca primeiramente o “sentido do que foi escrito”, o que engloba a “[...] organização sequencial das ideias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambiguidades e a pontuação”.

Há outra possibilidade identificada pela autora, na qual a intervenção concentra-se nas

[...] questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados à configuração espacial e organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido (Brandão, p. 124-125).

No exposto pela estudiosa, a correção volta-se para muitos aspectos com a finalidade de intervir no texto para aprimorá-lo, lapidando-o sem deixar de lado o interlocutor.

Todavia, ainda conforme Brandão (2007), não é possível corrigir todos os aspectos em uma única vez, entretanto devemos começar pela coerência, a qual configura-se como elemento essencial do texto. Nessa circunstância, é primordial questionar se as relações entre as sentenças se encontram claras e alinhadas e se partes do texto estão incompreensíveis, confusas, com espaços que merecem mais desenvolvimento e elucidação (Brandão, 2007).

Em seguida, o foco deve ser os “[...] aspectos selecionados com base nos objetivos do professor para sua sala, bem como nos seus conhecimentos em relação aos problemas de escrita mais comuns enfrentados por seus alunos” (Brandão, 2007, p. 125). Tal como indicado, a ideia é utilizar a correção de modo que faça os produtores avançarem, intervindo conforme os propósitos estabelecidos para a turma e o que precisam refletir e aprender.

⁴ Segundo Ruiz (2015), os fatores da textualidade são a coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Costa-Val *et al.* (2009, p. 113) formulam dez critérios de correção e de avaliação textual, agrupando-os em “[...] rótulos de Adequação Discursiva e Conceitual (dimensões discursiva e semântica) e Adequação Formal (dimensão gramatical) [...]”, de acordo com a imagem 1.

Imagem 1 – Critérios para correção e avaliação de textos

1 – Adequação discursiva e conceitual 1.1 – Adequação ao tema proposto 1.2 – Coerência (unidade temática) 1.2.1 – Relação título-texto 1.2.2 – Continuidade 1.2.3 – Progressão (não circularidade) 1.2.4 – Articulação 1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos) 2 – Adequação formal 2.1 – Coesão [recursos anafóricos, articuladores, correlação de tempos verbais, processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica), modalizadores, operadores argumentativos] 2.2 – Morfossintaxe [estruturação de períodos (presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes); concordância; regência; emprego de crase; colocação] 2.3 – Paragrafação e pontuação 2.4 – Ortografia e acentuação

Fonte: Costa Val *et al.* (2009, p. 113).

Esses critérios propostos por Costa Val *et al.* (2009, p. 117), estão ligados e “[...] num processo efetivo de leitura, eles são acionados pelo leitor não na ordem em que estão colocados no quadro, mas em função de sua inter-relação, um ‘puxando’ o outro”. Desse modo, a partir do excerto, entendemos que durante a leitura para corrigir um texto essas categorias serão mobilizadas pelo professor conforme sua interligação.

Similarmente a Costa Val *et al.* (2009), Passarelli (2012) propõe uma tábua de critérios de correção do texto narrativo, conforme a imagem 2, a seguir.

Imagem 2 – Tábua de critérios de correção elaborada por Passarelli

Eixo	Crítérios
1. Estrutura do texto narrativo	1.1 Ocorrência de estruturas sintáticas em consonância com a situação criada, que permitam desenvolvimento do enredo com clareza.
	1.2 Número de linhas suficiente para dar conta satisfatoriamente do desenvolvimento da narrativa.
	1.3 Paragrafação adequada para a progressão temática.
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Elementos constituintes do texto narrativo	2.1 Apresentação da situação inicial e das personagens.
	2.2 Espaço condizente com a situação proposta e sequenciação temporal com organização baseada em relações de causa e efeito.
	2.3 Construção de enredo — sucessão de acontecimentos interligados por um nexos lógico e apresentação da situação de conflito e da solução encontrada.
	2.4 Foco narrativo e tipos de discurso narrativo em adequação à história narrada e às personagens.
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiterações.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização das personagens (correção gramatical de acordo com a variante da personagem, desde que não comprometa o sentido pretendido).

Fonte: Passarelli (2012, p. 237).

De acordo com a autora, a correção dos textos é uma das tarefas que mais provoca angústia no docente, devido a isso, ela recomenda o uso da tábua de critérios para a intervenção (Passarelli, 2012).

Conforme deslinda Passarelli (2012), inicialmente, a tábua foi criada em 2011 para o sistema de correção *on-line*, contudo, no ano de 2012 teve ajustes para auxiliar o professor na correção de textos escolares, sendo organizada em quatro eixos: 1. Estrutura do texto narrativo; 2. Elementos constituintes do texto narrativo; 3. Coesão textual; 4. Norma culta. Cada eixo é subdividido em mais quatro categorias que são avaliadas em quatro conceitos (insuficiente, regular, bom e ótimo). Essa tábua de correção proposta pode ser utilizada pelo professor para conduzir a sua correção e atribuir pontuação, quando necessário, bem como pelo próprio aluno, no sentido de saber quais critérios o docente utiliza para corrigir (Passarelli, 2012).

Em face das considerações expostas, na tese de doutorado “A formação docente para a produção de textos: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir”, Oliveira (2022) desenvolve um estudo com o objetivo de refletir sobre o comprometimento dos docentes que atuam em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental e de gestores em uma oferta de formação continuada a respeito de produção textual, de correção, de refacção e de avaliação, levando em consideração a demanda do contexto onde ocorre a pesquisa. Na formação proposta pela pesquisadora, aos sujeitos da pesquisa foi apresentado uma grade de correção e de avaliação, a qual foi adaptada do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, que também participou do curso como formadora. A imagem 3, a seguir, exhibe a referida grade de intervenção.

Imagem 3 – Grade de correção e de avaliação elaborada com base nos critérios do Saresp

Competências	Muito bom (2,5)	Bom (2,0)	Regular (1,5)	Insuficiente (1,0)
I - Tema	Compreende muito bem a proposta e desenvolve muito bem o tema. Projeto temático.	Compreende bem a proposta e desenvolve bem o tema. Indícios de um projeto temático.	Compreende razoavelmente a proposta e desenvolve razoavelmente o tema. Paráfrase, listas.	Apresenta dificuldade em compreender a proposta e tangencia o tema.
II - Gênero	Compreende muito bem a proposta e desenvolve muito bem os elementos constituintes do gênero.	Compreende bem a proposta e desenvolve bem os elementos constituintes do gênero, com alguns desvios.	Compreende razoavelmente a proposta e desenvolve razoavelmente os elementos constituintes do gênero.	Apresenta indícios do gênero.
III - Coesão e Coerência	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um excelente domínio dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresenta problemas pontuais de articulação e demonstra um bom domínio dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto. Apresenta problemas relacionados a redundâncias e inconsistências; conhecimento básico dos recursos coesivos.	Organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade de articulação das ideias; pouco domínio dos recursos coesivos.
IV - Registro	Apresenta um bom domínio das regras normativas da escrita.	Apresenta um bom domínio das regras normativas da escrita, com alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Apresenta pouco domínio da norma gramatical, com problemas relacionados à escrita de palavras, segmentação de palavras e frases, pontuação.	Apresenta muitas inadequações quanto ao uso de regras normativas da escrita.

Fonte: Oliveira (2022, p. 315).

O ilustrado na imagem 3 é um modelo de grade elaborado a partir das matrizes de referência do Saresp, o qual, segundo Oliveira (2022), tem a finalidade de avaliar redações, distribuindo os critérios em competências, sendo que cada uma das competências tem escalas para análise dos corretores. A grade adaptada ocupa-se de quatro competências: tema; gênero; coesão e coerência; registro, contendo as escalas: muito bom; bom; regular e insuficiente.

No entanto, no curso de formação continuada o objetivo da apresentação dessa grade foi

[...] que os participantes desenvolvessem o entendimento dos critérios da grade apresentada e discutiu-se, também, a necessidade ou não de atribuição de pontos ou notas para as produções, considerando-se que, nessa etapa da escolaridade, isso muitas vezes é dispensável. A importância, assim, recai sobre a análise do que deve ser valorizado e do que deve ser melhorado no texto e não na pontuação atribuída (Oliveira, 2022, p. 315).

A discussão a partir da grade foi em relação aos critérios e à pertinência de utilizá-los na análise do texto, com a finalidade de aperfeiçoamento da produção, ou seja, os critérios eram para ajudar no trabalho da tessitura textual, não tinha como meta a atribuição de pontuação. Assim, “A definição de critérios norteia o olhar docente, que passa a enxergar outros aspectos

do texto que antes poderiam passar sem que fossem analisados pelo professor com a devida atenção” (Oliveira, 2022, p. 315).

À vista disso, concordamos com a autora, ao dizer que “Uma grade de correção não funciona como uma forma em que se moldam textos perfeitos; elas são, antes, indicativos que direcionam o olhar do professor para o que precisa ser mais e melhor trabalhado com o estudante” (Oliveira, 2022, p. 421). Esses critérios estruturados e aqui apresentados servem como sugestão de intervenção, se quiser, o professor faz adaptações necessárias para o gênero textual trabalhado e adequações para o ano escolar, considerando as características da turma.

Além da intervenção descrita, feita nos ambientes formativos presenciais, a correção textual também pode ser feita com auxílio de ferramentas digitais, por meio de uma Plataforma Adaptativa (PA) (Bazarim; Gonçalves; Fechus, 2021). Segundo explicam Bazarim, Gonçalves e Fechus (2021, p. 127):

Para uma plataforma ser chamada de adaptativa, é considerada a inteligência computacional que foi utilizada no seu desenvolvimento: a PA deve estar baseada em um sistema hipermídia adaptativo e em um sistema tutor inteligente (Brusilovsky, 2000). No campo educacional, é possível dizer que uma PA consiste em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dinâmico no qual tanto os conteúdos quanto o layout e a forma de navegação podem ser adaptáveis a cada usuário a partir de um modelo. Nesse campo, o uso da PA permite a personalização do ensino, ou seja, a partir do uso de algoritmo e de ferramentas computacionais, ela se torna capaz de sugerir ao aluno usuário o melhor caminho a ser utilizado para que ele aprenda determinado conteúdo.

Ainda,

[...] uma PA não se confunde com um site de correção de textos, pois, além do texto com a nota e com os comentários feitos pelo corretor, é ofertado ao aluno um percurso individual de aprendizagem baseado justamente nas inadequações e nos erros identificados durante a correção de sua produção. Assim, nesse AVA, o aluno tem acesso não só ao inventário dessas inadequações e erros, a relatórios e gráficos que lhe permitem monitorar seu desempenho, mas também, e principalmente, a atividades específicas, entre elas videoaulas, textos didáticos e exercícios, que lhe possibilitam aprender os conteúdos nos quais demonstrou dificuldade (Bazarim; Gonçalves; Fechus, 2021, p. 127-128).

Diante do explicitado, a Plataforma Adaptativa permite adaptação conforme o usuário e a personalização do ensino, sendo capaz de recomendar ao aluno (usuário) a melhor trajetória para aprender certo conteúdo. Na PA o aluno acessa o seu texto corrigido, com nota e com comentários elaborados pelo corretor.

Em 2023, na tese intitulada “A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa”, Bazarim investiga o processo de intervenção de textos, produzidos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, mediado por ferramentas digitais de uma PA. A pesquisadora explana que a intervenção é automatizada (usa recursos computacionais), mas não é automática. Em seu estudo, o corretor é o responsável por administrar as ferramentas da Plataforma, colocando-as em funcionamento, “[...] identificando, marcando as ocorrências sobre o texto e dialogando com o produtor. Sem o corretor, a prática corretiva não se efetiva, o que inviabilizaria a adaptabilidade [...]” (Bazarim, 2023, p. 30).

Nesse caso, conforme salienta a autora, o ser humano administra a PA, emprega seus saberes para corrigir e investe seu tempo para intervir. Tais Plataformas são mais recorrentes na educação a distância, mas também podem ser usadas no ensino presencial, como um complemento, além disso, seu principal público-alvo é o sistema privado de ensino (Bazarim, 2023). A PA, a qual oferece serviços não gratuitos, investigada pela pesquisadora,

[...] possui duas interfaces, a saber: a da escola (Ambiente Virtual de Resultados – AVR) e a do aluno (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA). A primeira, na qual se encontra a área de correção dos textos, só pode ser acessada via site, preferencialmente por meio do computador. Para o aluno, também existe a possibilidade de acessar o AVA por meio de um aplicativo que pode ser baixado e utilizado em um aparelho de telefone celular conectado à Internet (Bazarim, 2023, p. 31).

Diante dos detalhes sobre o uso da Plataforma, para acontecer a correção, a melhor forma é usar o computador, acessando o site do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para o aluno, o acesso pode ocorrer por meio de um aplicativo do Ambiente baixado em um aparelho de telefone celular. Essa PA volta-se à escrita de redação, para preparação de exames e de processos seletivos do Brasil e a correção é de responsabilidade de um corretor, o qual geralmente é um integrante treinado pela equipe da Plataforma. Ainda, “[...] existe a possibilidade de o próprio professor de LP de uma determinada turma e escola fazer a correção [...]” (Bazarim, 2023).

Quanto aos textos para correção, são imagens escaneadas ou fotografadas, que podem ser postadas pelo professor, pelo gestor da escola ou pelo próprio aluno. A PA apresenta critérios e subcritérios obrigatórios de correção de acordo com o gênero do texto, a intervenção é feita por meio de comentários. Nesse sentido, Bazarim (2023, p. 209) elucida: “Para fazer os comentários sobre o texto, o corretor identifica o trecho em que há alguma ocorrência a ser

comentada, posiciona o mouse no local, segura a tecla *Ctrl* e mantém pressionado o botão esquerdo do mouse”. Desta feita, o corretor executa um trabalho não automático. Ao usar a PA, como professora corretora, Bazarim (2023, p. 254) atesta que

[...] na Plataforma, os procedimentos utilizados são basicamente os mesmos que são requeridos na prática corretiva tradicional: leitura, identificação, marcação (texto verbal e não verbal) e atribuição de nota. Todavia, nota-se que as ferramentas digitais favorecem e potencializam a recursividade e a reflexividade do processo, bem como a reversibilidade da escrita, pois o texto digital é mais facilmente editável que o manuscrito. Com isso, é provocada também uma expansão do diálogo estabelecido entre a corretora e o aluno (Bazarim, 2023, 254).

Assim, segundo a pesquisadora, mesmo com o uso de ferramentas digitais, a correção na PA utiliza de praticamente os mesmos procedimentos de uma intervenção tradicional, como a leitura e as marcações. Apesar disso, essas ferramentas são mais flexíveis, pois os comentários podem ser editados com mais facilidade. Dessa forma, existem diferentes possibilidades de corrigir textos, inclusive fazendo uso de Plataformas Adaptativas com recursos computacionais, mas a correção não é automática. Além do mais, há vários processadores de textos que permitem uma intervenção com comentários, alguns deles como o *Microsoft Word*, *Google Documentos* e *LibreOffice Writer*, sendo os dois últimos gratuitos.

Mesmo diante das facilidades da atualidade, refletimos sobre a escola pública, a qual nem sempre tem disponível recursos tecnológicos, às vezes existem dispositivos eletrônicos, como computadores, mas não são suficientes para os alunos, têm conectividade insatisfatória ou ainda estão ultrapassados, dificultando o uso. Outra questão a se considerar é a idade dos estudantes, as crianças do Ensino Fundamental I, geralmente, não tem habilidades para trabalharem com esses comentários em textos corrigidos com o uso de ferramentas digitais, é preciso saber editar e reescrever o texto nesses processadores. Sabemos que isso pode ser aprendido, contudo é preciso investir tempo.

Uma alternativa ao cenário descrito seria usar projetor multimídia e *notebook* para os estudantes visualizarem uma produção textual por meio de processador de texto, realizando um aprimoramento do texto com a participação coletiva da turma. No caso, o professor seleciona uma produção escrita de um aluno da turma, sem identificá-lo, digita ou escaneia o texto e convida os estudantes para revisarem, mediando e fazendo comentários pontuais, de acordo com o objetivo que estabeleceu para essa atividade. Porém, sabemos que essa opção de utilizar projetor multimídia e *notebook*, infelizmente, não está acessível a todas as realidades, pois

existe a escassez desses dispositivos nas unidades escolares públicas, mas naquelas escolas que contam com acesso a tais equipamentos é possível empregá-los no uso da intervenção textual.

Então a correção pode acontecer de diversas formas, bem como com o apoio de recursos digitais e dispositivos eletrônicos, todavia é tarefa do professor escolher e realizar uma intervenção que contribua com o produtor textual, levando-o a melhorar o seu texto dentro das condições de trabalho que tem à disposição.

Depois de nos referirmos à concepção de correção, deslocamo-nos para a revisão textual, outra etapa importante do processo de tessitura do texto.

2.6 Revisão textual

No texto literário “The outsiders: vidas sem rumo”, da autora Susan Eloise Hinton, há uma citação que nos lembra da relevância de ensinar a reparar e a olhar. O personagem Johnny reflete: “Sabe [...] eu só comecei a notar as cores e as nuvens e tal de tanto você me falar disso. É como se essas coisas não existissem antes” (Hinton, 2020, p. 103-104). Esse trecho ilustra sobre a importância de ensinar a ver, notar as coisas, tal qual o personagem aprendeu a observar os detalhes, os alunos precisam ser ensinados sobre os processos de revisão e de reescrita do texto, a perceberem que a escrita sempre pode ser melhorada e essas etapas são capazes de auxiliar nesse aspecto, para tanto, é necessário que o professor os oriente quanto a realização dessas ações de revisar e de reescrever. Afinal, de acordo com Moterani e Menegassi (2013, p. 222), apoiados em Bakhtin e Volóchinov (2009), o próprio produtor textual pode proceder com a revisão, ele “[...] lê, relê, elabora e reelabora seus escritos, constituindo-se como o outro de si mesmo [...]”.

No entanto, é importante esclarecer que, no artigo “Aspectos linguísticos-discursivos na revisão textual-interativa”, Moterani e Menegassi (2013, p. 222) consideram os vocábulos revisão e correção como sinônimos, pois entendem que um procedimento depende do outro, isto é, “[...] corrigir implica revisar e vice-versa”. Porém, como já anunciamos, compreendemos correção e revisão como processos distintos – a primeira ação é, na maioria das vezes, realizada pelo docente e a segunda é própria do produtor do texto, além disso a “[...] revisão e reescrita são processos complementares, pois juntos auxiliam a melhor construção do texto” (Menegassi, 2013, p. 111).

Através da revisão, conforme Menegassi (2013), o produtor textual estuda e analisa o seu produto, reflete sobre suas escolhas e se elas contribuíram para que os objetivos fossem alcançados e, se preciso, reescreve sua produção com a intenção de deixá-la mais clara, mais

acessível ao interlocutor, “Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita” (Menegassi, 2013, p. 111).

Ponderando acerca dos processos descritos anteriormente, faz-se pertinente pensar sobre as seguintes questões que Menegassi (2013, p. 111) nos lança:

Como reformular o texto sem antes refletir sobre o objeto de análise? E, da mesma forma, qual é o objetivo de revisar a escrita se não for para melhorá-la? Não há como separar esses dois processos, e são eles que, conjuntamente, irão aperfeiçoar, não só a escrita analisada, mas toda a forma como o autor escreve.

Mais uma vez o autor firma seu posicionamento acerca da revisão e do seu poder de desencadear a reflexão sobre o produto textual e provocar o aprimoramento da escrita, determinando que revisão e reescrita podem levar ao aperfeiçoamento da escrita e do autor de textos, cooperando com a formação do produtor.

Em consonância com essa percepção, Brandão (2007, p. 132) torna claro a importância da revisão ao afirmar que os estudantes podem adotar “[...] uma postura de leitor-revisor de seu próprio texto ou de outros escritos”. Além disso, Brandão (2007), alinhada com Girotto (2004), explica que é primordial que os alunos tenham como prática as ações de retornar e de revisar a produção escrita, compreendendo que essas atitudes integram o processo de composição de todo texto, visto que, quando releem o texto com o professor, conseguem visualizar prontamente os desvios, revelando que, se tivessem relido o texto anteriormente, possivelmente, conseguiriam fazer os ajustes necessários.

A partir disso, a postura do leitor-revisor integra o comportamento de um produtor de textos, então se torna indispensável que os discentes incorporem essa atitude de reler e de revisar o que escrevem. Nesse limiar, para Moterani e Menegassi (2013), em ambiente escolar, a revisão pode ser feita por outros alunos da turma, ou seja, os colegas de sala do produtor do texto, essa revisão feita acontece quando há a troca dos textos produzidos pelos alunos.

Dessa forma, Moterani e Menegassi (2013, p. 223) explanam que a ação de revisar carrega como característica a recursividade, pois pode ser realizada em qualquer parte do processo de tessitura do texto, perpassando por todo desenvolvimento do trabalho de escrita, permitindo que ocorra reflexão e avaliação com qualidade e marcando a elaboração textual como algo em constante progressão. Além do destacado pelos autores, revisão e reescrita permitem que seja evidenciada a atitude responsiva do sujeito que lê o texto, o intercâmbio das

ideias do autor e do interlocutor e as observações no que diz respeito à gramática (Moterani; Menegassi, 2013).

Por isso, na perspectiva de escrita como trabalho, o professor desempenha o valioso papel de leitor e de corretor, sendo ativo na colaboração da construção dos sentidos do texto junto com os estudantes, fixando o caráter responsivo da linguagem (Moterani; Menegassi, 2013). Referente à contribuição do docente em auxiliar na produção de sentido do texto, preenchendo os espaços deixados incompletos pelos autores da produção através de apontamentos feitos no momento da correção, Moterani e Menegassi (2013, p. 223) fazem um alerta:

[...] nem sempre esses espaços são completados, já que ler e revisar geralmente consistem na procura dos erros que o texto apresenta, ou seja, é muito mais comum que o professor faça apenas a higienização da superfície (Jesus, 1995), corrigindo as inadequações gramaticais que o aluno demonstra, ao produzir seu texto.

Nesse sentido, a correção que prima pela higienização, pela eliminação sistêmica das inadequações gramaticais e negligencia a cooperação e o suporte para preencher as lacunas do texto garantindo assim seu sentido, é prejudicial para o aperfeiçoamento da produção textual e para o desenvolvimento do produtor de textos e leva a uma revisão vista como “passar a limpo”. Então, para uma revisão profícua,

Menegassi 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” (1998, p. 22). Desse modo, ao basear-se em Bartlett (1982), o autor expõe que, para revisar um texto, são necessárias três operações, sendo elas a detecção do problema, a identificação do problema e as estratégias de correção, as quais ocorrem concomitantemente no ato de revisão (Moterani; Menegassi, 2013, p. 224).

Portanto, faz-se importante ter em vista que a revisão adequada envolve a correção que leva à reescrita, noção que exploramos no item que segue.

2.7 Reescrita

Na sala de aula, no trabalho com a escrita, a reescrita, uma atividade reflexiva e dialógica (Possati, 2013), geralmente, não ocupa um espaço cativo na rotina (Balieiro; Menegassi, 2017), assim, é usual que os alunos, ao terminarem a primeira versão de seus textos,

prontamente a entreguem ao professor, sabendo que a lição foi concluída, com a consciência de que sua produção receberá uma correção resolutive e um visto (ou uma nota) que ateste sua colaboração para aquela tarefa solicitada (Balieiro; Menegassi, 2017).

A partir do exposto, compreendemos que no quadro delineado por Balieiro e Menegassi (2017) o trabalho com a escrita, na maioria das vezes, desconsidera o processo de escritura, as etapas que o texto conclama para a sua construção. Os estudantes, geralmente, possuem a concepção de que ao concluírem a primeira versão de seu texto, este já se encontra pronto e finalizado (Balieiro; Menegassi, 2017), assim, terminam a produção e entregam-na ao professor, esperando uma devolutiva com a correção resolutive ou prontos para “passar a limpo” o texto, encerrando-se o processo de produção textual. Tais ações definem um trabalho de escrita incompleto, com lacunas, sem a interação necessária para o desenvolvimento do produtor textual.

Dessa forma, é necessário que, após a intervenção do docente, preocupada com o processo de constituição do texto e com suas etapas, o aluno se atente para as correções e para as observações registradas em seu texto, faça leituras detalhadas para entender a intervenção e possa continuar trabalhando em sua produção, agora reescrevendo-a (Balieiro; Menegassi, 2017), por conseguinte

Ao considerar tais apontamentos e a tentativa de compreendê-los, cria-se um juízo de valor que conduz o educando a acatá-lo ou não na reescrita, o que caracteriza sua responsividade inerente ao dialogismo. A partir de sua formação, a responsividade “origina e permite a continuação do diálogo” (MENEGASSI, 2008, p. 137). O aluno, de fato, é o responsável por sua produção. Entretanto, ao permitir que o docente dialogue com seu texto, este passa a ser um coescritor, o qual transferirá a palavra ao escritor em outro momento. A respeito desse processo interativo, Fabre (1986) elucida quatro operações linguístico-discursivas efetuadas pelo aprendiz na atividade de reescrita baseada nos comentários do docente no texto: adição ou acréscimo, supressão, substituição e deslocamento (Balieiro; Menegassi, 2017, p. 31).

Tendo o diálogo sido firmado no processamento da reescrita, aluno e professor instalam uma prática de escrita colaborativa – o primeiro sendo o escritor responsável por sua produção e o segundo o coescritor, iniciando um movimento interativo (Balieiro; Menegassi, 2017). Na concretização desse processo de reescrita, Balieiro e Menegassi (2017), fundamentados em Fabre (1986), abordam quatro operações linguístico-discursivas típicas da reescrita provocada pelos comentários do professor, as quais são: adição ou acréscimos, substituição, supressão e deslocamento.

Assim, no trabalho com a produção de textos, conforme defendem Balieiro e Menegassi (2017, p. 32),

[...] têm-se propostas cujo objetivo é conduzir os alunos a planejarem seus textos, posteriormente executá-los, em seguida revisá-los para dar início à reescrita. Todas essas etapas, imprescindíveis para levar o aluno a conceber o ato de redigir como uma tarefa deliberada e repensada, constituem uma atividade centrada na interação, estando totalmente associada à concepção de escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; Menegassi, 2016).

O desenvolvimento das etapas de produção textual, a partir da perspectiva de escrita como trabalho, permite ao discente visualizar e vivenciar todo o processo de tessitura do texto, compreendo-o como uma atividade sistematizada e permeada de reflexão, desconstruindo a ideia de concluir o texto em sua primeira versão e rompendo com a percepção de que a escrita é destinada aos “gênios” (Geraldí, 2008, p. 10) ou para aqueles que têm o “dom” (Antunes, 2009, p. 38).

Considerando o exposto, Balieiro e Menegassi (2017, p. 33-34) ao retomarem Fiad (2009) concluem que

[...] a reescrita é, portanto, uma revisão de caráter mais aprofundado, minucioso, uma vez que o sujeito aprendiz desempenha o notório papel de um crítico cuja tarefa é a de reescrever o que percebeu de erros e incoerências na revisão, sempre com a finalidade de buscar mais clareza, a esperada excelência na produção textual. Assim, deve-se desconsiderar no aluno a noção de que a reescrita é somente o ato de “passar a limpo”, visto que é uma atividade que possibilita amplas mudanças na forma e no conteúdo do esboço, tendo como objetivo fazer o educando estar em constante trabalho para a progressão de seu texto.

Nesse sentido, reescrever é fomentar mudanças no texto, desempenhando um papel reflexivo, crítico e intervir nos desvios visualizados durante a revisão, com a finalidade de aprimorar a produção textual. Dessa forma, para garantir o desenvolvimento da reescrita Balieiro e Menegassi (2017, p. 34) anunciam que “Fabre (1986) salienta quatro operações linguístico-discursivas imprescindíveis para o trabalho com a reescrita”. Assim, para explicar sobre as operações, os autores recuperam Menegassi (1998).

O primeiro procedimento explicitado é nomeado de adição ou acréscimo, caracteriza-se pela inserção de uma nova informação, ou seja, no momento da reescrita algo novo é adicionado, como um sinal de pontuação, um acento, uma palavra, entre outras possibilidades (Balieiro; Menegassi, 2017). A substituição, a segunda operação, é a supressão acompanhada

pela substituição por um novo termo, um vocábulo, por exemplo (Balieiro; Menegassi, 2017). O terceiro processo é intitulado de supressão, no entanto é diferente do procedimento realizado na substituição, pois não há troca do elemento excluído. Exemplificando, um acento ou sílabas anulados não serão sucedidos por outros (Balieiro; Menegassi, 2017). Por fim, o deslocamento, última operação, concerne na troca de lugar da informação, o que acontece através da alteração da ordem dos elementos. Tal procedimento pode ser empregado em frases, nas palavras ou nos sintagmas (Balieiro; Menegassi, 2017).

Balieiro e Menegassi (2017, p. 35-36) ainda aprofundam suas discussões a respeito da revisão e da reescrita, segundo mencionam

Menegassi (1998), respaldando nos pressupostos de Fabre (1986), apresenta quatro estratégias que podem ser empregadas pelo educando por meio das quatro operações linguístico-discursivas: a) atender à correção e reformular conforme o que foi sugerido; b) atender parcialmente à correção e efetuar algumas reformulações; c) atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que foi apresentada; d) optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme foi sugerido pela ausência de compreensão referente à sugestão do docente revisor.

Por meio dessas estratégias, obtidas a partir dos postulados de Fabre (1986), Menegassi (1998) expõe, ainda, uma quinta estratégia, a qual assinala a autonomia do sujeito aprendiz no momento em que colocará em prática a revisão de seu texto: e) apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do docente revisor, ou seja, o educando deve reler seu esboço e o reescrever indo além daquilo que foi proposto em forma de comentário pelo professor revisor.

A partir das operações linguístico-discursivas, Balieiro e Menegassi (2017) resgatam Menegassi (1998), que trata de cinco estratégias realizadas pelo aluno no momento de reescrever o texto. Tais procedimentos exemplificam como pode acontecer a reescrita em função da correção efetuada pelo docente revisor. O ideal é que o estudante ultrapasse as orientações fornecidas pelo professor, releia e reescreva, superando autonomamente as solicitações do corretor e formalizando a sua constituição como produtor textual.

Portanto, no desenvolvimento de um trabalho de produção textual, Balieiro e Menegassi (2017, p. 48) sustentados por Fiad; Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (2016) refletem que a reescrita é essencial, logo “[...] precisa ser considerada uma prática constante no âmbito escolar [...]”, dessa forma, o estudante compreenderá com mais facilidade o processo de escrita como trabalho, com etapas significativas que colaboram para a construção do texto.

Depois de abarcar as características da correção, da revisão e da reescrita, seguimos para a avaliação textual, alinhando-a com o processo de trabalho de escrita, com a mediação e com a interação.

2.8 Avaliação textual

Segundo Hoffmann (2015, p. 1), “[...] o ato de avaliar compreende a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa”. A estudiosa revela que os testes, as provas e os exercícios são instrumentos de avaliação, portanto, não são a avaliação em si, integram a parte metodológica, que se alteram conforme a concepção (classificatória ou mediadora) da ação de avaliar (Hoffmann, 2015).

Em função disso, de acordo com Hoffmann (2015), a concepção classificatória, de natureza quantitativa, visa a seleção, a comparação e a classificação dos alunos e de suas respectivas notas, promovendo a exclusão, logo, recusa o caráter social, humano e as especificidades de cada sujeito, preocupa-se com os dados e os números, não com a formação da pessoa avaliada. Em oposição a esse modelo centrado na seleção, a concepção mediadora propõe a observação, o acompanhamento e oportuniza avanços na aprendizagem, pois ocupa-se do indivíduo, renunciando a comparação e aceitando a diversidade, a ética e o respeito.

Considerando o esclarecimento acerca da avaliação, é indispensável pensar e refletir sobre os princípios do processo avaliativo. Assim, os fundamentos da avaliação mediadora, concepção a qual nos propusemos a discutir inicialmente, são:

- a) todos os alunos aprendem sempre (princípio ético de valorização das diferenças);
- b) aprendem mais com melhores oportunidades de aprendizagem (princípio pedagógico de ação docente investigativa);
- c) aprendizagens significativas são para toda a vida (princípios dialéticos de provisoriedade e complementaridade) (Hoffmann, 2015, p. 2).

Como retratado, o princípio da valorização das diferenças (da diversidade e da singularidade) tem como base o entendimento que todos os estudantes sempre aprendem, logo, estão em uma jornada contínua de aprendizagem, sendo que o professor é o responsável por agir de maneira mediadora, intervindo na trajetória de cada aluno, dessa, forma o educador “[...] estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais” (Hoffmann, 2015, p. 2).

Assim, o processo avaliativo tem como objetivo: “a) observar os aprendizes um por um; b) analisar e compreender suas diferentes estratégias de aprendizagem; c) delinear estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria de suas aprendizagens” (Hoffmann, 2015, p. 2). Então, a avaliação como processo abrange a atitude de observar, de analisar e de promover boas condições de aprendizagem (Hoffmann, 2015). Logo, avaliar não se restringe a corrigir, “[...] porque, nesse caso, o processo reduz-se ao julgamento” (Hoffmann, 2015, p. 3).

Nesse sentido, Hoffmann (2015, p. 3) reflete:

Se a observação ou correção de tarefas não resultou em decisões pedagógicas sobre a continuidade do processo ensino-aprendizagem, esta metodologia não cumpriu sua finalidade essencial. Avaliar na perspectiva mediadora significa agir no sentido de alcançar a superação intelectual dos alunos.

Dessa forma, diante dos pareceres de Hoffmann (2015) acerca da constituição da avaliação, entendemos que a correção integra o processo de avaliar, e a ação de corrigir precisa gerar decisões pedagógicas que fomentem a continuação do desenvolvimento de ensino-aprendizagem, elevando a formação dos estudantes. Portanto, Hoffmann (2015) apresenta o avaliador como aquele que conhece, que entende, que acolhe os discentes e suas diversidades, bem como suas formas particulares de aprender para planejar e ajustar práticas pedagógicas fomentadoras a cada aluno e à turma. Assim, torna-se necessário apoiar intelectualmente e afetivamente os estudantes, sendo esteio para o enfrentamento dos obstáculos, logo, é dever do avaliador zelar mais por quem mais carece de suporte.

Posto isso, Hoffmann (2015) deixa claro o caráter do avaliador e da avaliação, desvinculando o docente da figura de juiz que julga para determinar a nota com foco apenas no aspecto quantitativo, sem a preocupação de realizar ajustes pedagógicos mediante os indícios da avaliação feita. Então, a avaliação não se encerra no momento da atribuição de nota, mas continua em um processo, pois a “a aprendizagem só pode ser acompanhada no sentido longitudinal, pois envolve construção e reconstrução de conhecimento” (Hoffmann, 2015, p. 4).

Ademais, padronizar a avaliação é ignorar o seu significado de humanidade, dessa forma, o processo avaliativo requer sensibilidade, respeito ao indivíduo, interação e diálogo (Hoffmann, 2015). Assim, compreende-se o processo avaliativo como mediador, alinhando-o ao trabalho de produção textual, pois ambos carregam em seus núcleos a sensibilidade do olhar, do respeito, da interatividade e do diálogo com os atores envolvidos na construção textual em prol da formação do estudante, tendo em vista que

Toda a relação de saber se dá a partir da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, da relação com os outros e da relação consigo próprio segundo Charlot (2000). Significa que cada aluno, interativamente, descobre o mundo à sua própria maneira, diferente e única. Mas aprende o mundo de forma mais rica e desafiadora na medida de sua maior socialização e da cooperação dos adultos que mediam seu saber (Hoffmann, 2015, p. 5).

Por conseguinte, o professor desempenha uma função essencial ao atuar como mediador do saber do aluno e da tessitura do seu texto, potencializando a aprendizagem do discente e cooperando com a sua edificação, dessa forma “A avaliação mediadora se dá no cotidiano do fazer pedagógico. É observação-reflexão-ação – energia constante que faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (Hoffmann, 2015, p. 6). Assim, a avaliação mediadora acontece todos os dias, formaliza-se através da observação de cada aluno, na reflexão a respeito desse exercício e da ação que será gerada a partir das outras duas atividades realizadas anteriormente.

Dessa maneira, a avaliação mediadora é adversa ao modelo classificatório, centrado em “transmitir-verificar-registrar” (Hoffmann, 1994, p. 51), pois pretende ser reflexiva, conduzindo o professor na direção da contribuição, da explicação, da interlocução com os alunos, visando um saber rico, edificado com base na concepção dos fenômenos estudados (Hoffmann, 1994). Assim, na avaliação, na qualidade de vinculação dialógica, o estudante e o docente obtêm o conhecimento quando se apoderam do saber, como um movimento de ação-reflexão-ação que acontece em sala de aula em direção a um saber lapidado (Hoffmann, 1994).

Além da avaliação enquanto relação dialógica, nessa perspectiva, o erro é considerado profícuo, “[...] um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano” (Hoffmann, 1994, p. 57). Dado o exposto, Hoffmann (1994, p. 57) reflete que a opção epistemológica encontra-se em corrigir ou refletir a respeito da atividade do estudante, sendo que “Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora”.

Passarelli (2012, p. 63) trata da avaliação da produção textual, segundo reflete a pesquisadora, a avaliação de textos torna-se complicada quando é feita “[...] com base apenas nas normas prescritivas da gramática tradicional”, almejando uma limpeza da camada superficial do produto do estudante. Além disso, a autora supracitada realiza a seguinte indagação a respeito do ensino do texto e da avaliação: “[...] será que o professor tem consciência de que não está ensinando a produção textual quando manda seu aluno escrever para depois corrigir o texto somente pelo que apregoa a norma culta?” (Passarelli, 2012, p. 63).

Esse posicionamento sobre a avaliação do texto escrito é pertinente e se faz essencial quando abordamos o ensino da produção textual, precisamos refletir sobre por qual motivo corrigimos e avaliamos os textos dos nossos alunos, qual seria a finalidade dessas ações, tendo em vista que corrigir empregando uma correção resolutiva, por exemplo, não garante a aprendizagem dos discentes. Portanto, Passarelli (2012, p. 64) propõe: “[...] vamos pensar o ensino da produção de textos longe da higienização da escrita”, que gerem “[...] experiências subjetivas dos alunos [...]”. Logo, optar por essa escolha, “[...] implica ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (Passarelli, 2012, p. 64).

Além disso, uma avaliação que se interessa pela higienização e pela atribuição de nota dificulta o ensino da escrita, traz empecilhos para o avanço da aprendizagem, pois objetiva uma limpeza textual e prioriza o aspecto quantitativo (nota), não privilegiando a qualidade da escrita e o processo de constituição do produtor (Passarelli, 2012).

Dessa forma, Passarelli (2012, p. 171) deslinda que a avaliação é um suporte metodológico utilizado pelo docente para organizar e direcionar o seu trabalho, servindo como uma bússola no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, portanto, deve ser usada para os discentes aprenderem melhor, num processo firmado pela reflexão. Logo, para a estudiosa, o professor se analisa para compreender as suas ações, seu contexto e ponderar sobre a sua própria avaliação do rendimento, como profissional responsável por ensinar com qualidade, propiciando, dessa forma, a aprendizagem (Passarelli, 2012).

A explicação acima articula-se ao já dito por Hoffmann (2015), a avaliação precisa fomentar ajustes pedagógicos, orientar os próximos passos do docente no que concerne ao ensino-aprendizagem, tendo a reflexão perpassando por todo o processo educacional. Logo, a avaliação não é um fim em si mesmo, um fechamento do trabalho, “[...] avaliar não se trata de um fim, mas um meio” (Passarelli, 2012, p. 174), um recurso que pode indicar e guiar para o planejamento do professor, a fim de elevar a qualidade de ensino e de oportunizar a aprendizagem dos alunos.

Exposto isso, Passarelli (2012, p. 172) defende um “[...] procedimento de avaliação segundo os pressupostos da avaliação formativa [...]”. A pesquisadora expressa que essa avaliação, de concepção construtivista, auxilia o docente a saber mais sobre como o discente aprende e compreende se há aprendizagem ou não. Nessa perspectiva, as dificuldades dos estudantes são detectadas, assim como a espécie de erro cometida e o raciocínio utilizado para solucionar os impasses, e isso ajuda a descobrir meios para desenvolver e avançar no processo de aprendizagem (Passarelli, 2012).

Considerando o defendido pela autora, há ainda um sério apontamento:

[...] para avaliarmos, temos de compreender que cabe a nós, professores, incitarmos o aluno (a) (re) construir, resgatar sua historicidade e, já que podemos reverter situações para o positivo, fica claro que se não nos conscientizamos do poder que está em nossas mãos, outros riscos poderiam ser citados, como os que estão ligados ao “poder” do docente, pois, quando mal administrado, contribui, sem dúvida, para a alienação de alguns de nossos estudantes em relação à vida, se eles se sentirem oprimidos pela prática avaliativa como instrumento de poder .

Descartar da avaliação essa relação de poder é inserir o aprendente num processo avaliativo em parceria por propiciar ao aluno a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu desempenho e de acompanhar sua própria aprendizagem (Passarelli, 2012, p. 172-173).

Conforme indicado por Passarelli (2012), o aluno precisa ser inserido no processo avaliativo e ter responsabilidade por seu desenvolvimento, conduzindo sua aprendizagem. Para isso, o professor deve ter consciência de seu poder, principalmente da sua influência na avaliação, evitando “[...] uma relação extremamente desigual de saber-poder [...]”, que oprime várias formas de conhecimento (Santos; Meneses, 2009, p. 7).

Carvalho e Martinez (2021), alicerçadas em Abrecht (1994), apontam que a concepção de avaliação formativa iniciou-se a partir de Scriven, em 1967, surgindo como uma refutação à avaliação somativa. Segundo Carvalho e Martinez (2021, p. 135),

O termo “avaliação somativa” refere-se à avaliação que pretende, ao final de um período, dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante (Black & Wiliam, 1998a). Abrecht (1994) traça a diferença entre este tipo de avaliação e a avaliação formativa através da definição do papel do erro em cada uma delas. Enquanto a verificação dos conhecimentos adquiridos ao final de um período (avaliação somativa) implica na consideração do erro como uma “falta” definitiva de algo (uma vez que não se pretende voltar mais a ele), no enfoque da avaliação formativa, essa falta é apenas momentânea. A falta apontada pelo erro é, então, considerada como parte integrante do processo de aprendizagem.

As autoras mencionadas anteriormente revelam que o erro na avaliação formativa é visto como natural, próprio do processo de aprendizagem, corroborando o que Passarelli (2012) aborda sobre o desvio servir para detectar as dificuldades dos estudantes, ser um meio para o progresso e avanço no processo de aprendizagem.

Para Batista *et al.* (2008), a avaliação formativa ou continuada fornece um diagnóstico, tem um papel processual, descritivo e qualitativo, sendo possível por meio dela visualizar os níveis que o discente já consolidou, as dificuldades que encontrou durante o seu trajeto e os

procedimentos de intervenção dos quais necessita para avançar. Nesse sentido, cabe o uso de sistemas mais ajustáveis de avaliação, os quais promovam orientações profícuas das aprendizagens dos alunos, não se enquadrando somente no aspecto burocrático no que concerne aos resultados (Batista *et al.*, 2008).

Ainda de acordo com os autores, “O conjunto de iniciativas ou procedimentos que utilizamos para avaliar é entendido como uma **ação avaliativa**” (Batista *et al.*, 2008, p. 9). Dessa maneira, ela engloba todas as fases do trabalho do professor, podendo ter como característica um perfil pedagógico ou burocrático, exercendo um papel de orientação e de reorientação da prática pedagógica, contribuindo com as aprendizagens dos discentes ou servindo como um atestado de resultados (Batista *et al.*, 2008). Ela inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico ou mais burocrático: ou serve para orientar e para regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, ou apenas serve à finalidade formal de registro, de certificação e de comunicação de resultados.

Considerando o exposto, Batista *et al.* (2008) revela que o diagnóstico e o monitoramento são duas ações avaliativas que estão ligadas e são intrínsecas. A função diagnóstica tem por objetivo fornecer determinadas informações a respeito do aluno, como o conhecimento que ele já tem ao iniciar o processo de aprendizagem e o que conseguiu aprender; se atingiu as metas propostas, dessa forma, a avaliação diagnóstica pode ocorrer no início do ano como também no fim do ano letivo (Batista *et al.*, 2008).

Quanto ao monitoramento, a ação de monitorar corresponde ao acompanhamento e à intervenção que o docente fará durante o processo de aprendizagem do estudante (Batista *et al.*, 2008). Dessa forma, a supervisão desse processo proporciona que o docente avalie o aluno durante a sua formação, capte o desenvolvimento e as dificuldades, bem como reveja suas ações e seu planejamento, a fim de alcançar os propósitos de ensino estabelecidos para o avanço do produtor textual (Batista *et al.*, 2008). Assim, o monitoramento pode antecipar possíveis alterações que serão necessárias no replanejamento e indicar quais caminhos precisam ser revistos, provocando ajustes na prática pedagógica do professor no decorrer do ano letivo (Batista *et al.*, 2008).

Nesse contexto e em relação à produção de texto, Suassuna e Bezerra (2010, p. 613) entendem a avaliação “[...] enquanto processo e não como simples produto, enquanto formação e não como medida [...]”, também acreditam, com base em Calil (2000), que a intervenção no texto não se traduz em uma correção de erros na ordem ortográfica e gramatical. A respeito disso, é proveitoso concentrar-se nos desvios de uma maneira diferente, repetir com o aluno a

sua jornada de escrita, questionando os elementos linguísticos e discursivos da produção textual, convidando-o a olhar para aspectos relacionados ao uso da linguagem, problematizando as repercussões de sentido geradas (Suassuna; Bezerra, 2010, p. 615).

Diante disso, o docente como mediador é agente fundamental na aprendizagem do produtor de textos (Suassuna; Bezerra, 2010). Buscando apoio em Ruiz (2001) em relação aos tipos de correção, as autoras afirmam que a mediação do professor é um elemento decisivo da conquista do estudante na aquisição e no aprimoramento da escrita, o êxito que o discente pode alcançar está ligado à intervenção do mediador. Ademais, ao invés de se concentrar somente em leituras de partes do texto ou em questões gramaticais, é mais frutífero ler (revisar) focalizando o texto como unidade de sentido, como um todo (Suassuna; Bezerra, 2010).

Além disso, sobre a prática docente no trabalho com produção textual, Suassuna e Bezerra (2010, p. 617) fazem importantes considerações:

As situações didáticas de discussão e reelaboração coletiva de textos se constituem numa alternativa à prática tradicional de ensino de conteúdos gramaticais. O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas.

Conforme abordado no trecho anterior, promover o diálogo durante a reescrita coletiva de textos significa tomar um caminho contrário à prática tradicional de um ensino centrado em conteúdos gramaticais, trilhando um caminho que ultrapasse a superfície textual e adentre ao texto como unidade de sentido (Suassuna; Bezerra, 2010).

Esses momentos de diálogo e de reestruturação coletiva da produção precisam estar respaldadas em certos princípios pedagógicos, como pontuam Suassuna e Bezerra (2010, p. 618):

- 1) o resgate da historicidade do conhecimento, no sentido de que, no uso da língua, o aluno terá dúvidas e enfrentará conflitos cognitivos, e aí está a base para a busca e a construção do conhecimento novo;
- 2) a necessidade de estabelecer critérios de avaliação consistentes e diversificados que contemplem também a natureza sócio-histórica e discursiva da linguagem;
- 3) a verificação de erros não pela quantidade, mas pelo tipo, ou seja, em lugar de somar erros e tirar pontos dos alunos, entender os processos cognitivos que subjazem às formulações inadequadas e, a partir daí, criar situações de ensino em que o aluno se aperceba das insuficiências de suas hipóteses e de seus conhecimentos.

Conforme sinalizado pelas autoras, a avaliação e a reescrita dos textos produzidos deve considerar o resgate da historicidade do conhecimento para direcionar a preparação de um novo conhecimento, ainda, os parâmetros de avaliação têm de ser sólidos e diversificados, abarcando a linguagem com a sua essência sócio-histórica. Destaque-se também a importância de observar os tipos de erros, refletindo sobre os possíveis motivos dos equívocos e, assim, elaborar estratégias e situações de ensino em que o estudante note as inadequações e pense em como superá-las (Suassuna; Bezerra, 2010).

Diante de tais indicações, é necessário ponderar a respeito do papel da correção como um alicerce para criar momentos de ensino que potencialize a aprendizagem do discente a respeito da linguagem, partindo dos desvios, levando-o à reflexão e à construção de novos conhecimentos. Para tanto, a quantidade de erros e a nota que o aluno recebe no texto não são a finalidade do trabalho com a escrita, a análise dos equívocos pode indicar trajetórias no ensino de produção textual, como proceder para auxiliar no avanço do produtor de texto e intervir de maneira assertiva em futuras produções, tendo em vista que a avaliação é “[...] uma prática reorientadora do ensino e promotora da aprendizagem” (Suassuna; Bezerra, 2010, p. 626). Logo, as irregularidades da produção textual devem ser analisadas, ao mesmo tempo em que se considera a construção do conhecimento do produtor de texto ao decorrer do processo (Suassuna; Bezerra, 2010).

A partir do abordado anteriormente, podemos compreender a avaliação como um instrumento indicador de caminhos, revelando indícios que contribuem com o planejamento dos próximos passos do trabalho com a língua escrita. Sob esta égide, partimos para as ponderações sobre a metodologia da pesquisa desenvolvida.

3 METODOLOGIA

Em Metodologia, especificamos acerca dos procedimentos metodológicos, da forma de análise dos resultados e explicamos sobre o paradigma indiciário, um modelo epistemológico em ciências humanas como uma possibilidade para analisar a correção de textos. Essa seção se encarrega de expor a nossa trajetória durante a pesquisa, as nossas escolhas e ações. Assim sendo, caminhamos na direção dos itens que organizam o traçado procedimental desta tese.

3.1 Procedimentos metodológicos

A investigação desenvolvida, uma pesquisa qualitativa com intervenção, ocorreu com alunos do quarto ano do curso de Pedagogia, presencial, de uma universidade do Oeste Paulista⁵. Quarenta e cinco indivíduos participaram do estudo, na primeira etapa da pesquisa, e, posteriormente, oito desses estudantes continuaram na segunda parte do estudo (um processo formativo), o qual possui cunho qualitativo, pois envolve a participação de pessoas, situações e lugares que compõem objetos de pesquisa, assim, a partir de uma atenção diligente e sensível, é possível acessar e extrair percepções e concepções transparentes e opacas (Chizzotti, 2003). Ademais, após esse delicado processo, é necessário que o pesquisador faça a interpretação e teça um texto científico, com empenho e cuidado, revelando os significados aparentes e latentes do objeto de estudo (Chizzotti, 2003).

Além disso, engloba a interação direta do pesquisador com o contexto investigado, o qual busca entender os eventos por meio da visão dos participantes do estudo (Godoy, 1995). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa inclui dados descritivos, adquiridos dessa interação do investigador com o cenário de análise, evidenciando mais o processo da pesquisa do que seu produto (Lüdke; André, 2018).

Já no que concerne à intervenção, buscamos amparo nesse tipo de pesquisa devido à elaboração do processo formativo sobre a correção textual, desta forma, a intervenção se relaciona à pesquisa para compor uma outra associação entre o centro de formação, a teoria e a prática, e entre o indivíduo e o objeto. (Rocha, 2003). Essa categoria de investigação abrange a organização, a estruturação e a realização de “[...] interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]” (Damiani; Rochefort; Castro; Dariz; Pinheiro, 2013, p. 57). Ademais, a

⁵ A universidade não será identificada para preservação da identidade dos participantes do estudo.

pesquisa-intervenção é realizada sobre pessoas e com a participação de pessoas, segundo destacam Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013) sustentados por Robson (1995).

Complementando o exposto, Pereira (2019) esclarece que a pesquisa-intervenção faz parte de um grupo de metodologias de pesquisa as quais intervêm na educação de forma multirreferencial com o intuito de construir conhecimentos científicos com os sujeitos sociais a respeito de suas situações, pretendendo a modificação crítica de suas circunstâncias, “sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social” (Pereira, 2019, p. 35).

Além disso, o autor supracitado afirma, em consonância com André (2001), que o objetivo desse tipo de pesquisa é criar conhecimento, e nos lembra da importância de não separar a prática da teoria nem a teoria da prática nessa categoria de pesquisa, pois ambas esclarecem e mudam a conexão entre “sociedade e educação” (Pereira, 2019, p. 49).

Diante disso, recorreremos à pesquisa-intervenção para a construção dos nossos dados acerca do processo formativo, aplicando questionários antes e depois da intervenção, dialogando com os cursistas e associando a teoria à prática, visando a auxiliar na formação dos estudantes de pedagogia que participaram do curso. Logo, a pesquisa-intervenção procura agir na possibilidade de elaboração de um saber que seja capaz de ser um objeto de análise, de divisão, de aprofundamento dos espaços constituídos na escola, no resgate das particularidades, começando isso nos centros de formação universitária (Aguar; Rocha, 1997). Portanto, ao considerarmos a formação dos universitários, com respaldo da pesquisa-intervenção, alcançamos dados e um saber que serviu como instrumento de análise.

Além do mais, nesse tipo de pesquisa, a descrição dos procedimentos realizados é feita de modo detalhado, os quais são avaliados, havendo a produção de esclarecimentos sobre os efeitos da intervenção, respaldada por dados e com o auxílio de teorias adequadas (Damiani; Rochefort; Castro; Dariz; Pinheiro, 2013). Dessa forma, para alcançar os objetivos delimitados e compor os dados do estudo, alguns instrumentos foram combinados. Analisamos os Programas de Ensino que se referem às disciplinas que abordam produção e correção textual, isso porque tínhamos a intenção de colher informações sobre os conteúdos que tratam do trabalho com ensino de produção e correção textual a que os estudantes têm contato ao longo do curso. À vista disso, para atender a uma demanda da pesquisa, fez-se necessário a realização de análise documental.

O questionário semiestruturado também foi um instrumento aplicado, a fim de delinear o perfil dos discentes participantes da pesquisa e de analisar a percepção que possuem sobre a correção textual. Além disso, foi solicitado que cada participante do estudo corrigisse uma

produção textual, assim, posteriormente, fizemos a análise das intervenções realizadas pelos alunos. Desse modo, foram identificados e analisados os tipos de correção que julgaram pertinentes e empregam na intervenção de produções textuais, isso em uma primeira etapa de análise das correções. Assim, conforme descrevemos nessa etapa, 45 estudantes do quarto ano de Pedagogia responderam ao questionário, porém 1 aluno respondeu apenas as questões referente ao perfil do estudante, não avançando para as outras perguntas.

A aplicação do questionário ocorreu no dia 03 de agosto de 2023, 18 discentes do turno vespertino e 27 do noturno responderam às perguntas. Para análise, apresentação dos dados e identificação dos alunos participantes da pesquisa, utilizamos siglas e um número em cada questionário, assim a primeira letra indica o turno do curso, V para a turma do vespertino e N para a turma do noturno, já a letra E refere-se ao estudante e o número identifica-o. É importante esclarecer que, nos casos de ausência de respostas, a sigla que identifica o aluno será omitida, ou seja, não constará no grupo de devolutivas obtidas. Na subseção Análise dos questionários, trazemos mais detalhes acerca dos estudantes pesquisados.

A segunda etapa consistiu em uma formação, um curso de extensão universitária, pois tivemos como proposta desenvolver um processo formativo sobre os tipos de correção textual destinados aos estudantes do terceiro e do quarto ano do curso de Pedagogia. Nesse sentido, os objetivos definidos para a intervenção mencionada foram: solicitar que os participantes da formação corrigissem uma produção escrita e analisar as correções empregadas. Dessarte, a intervenção foi desenvolvida com a intenção de contribuir com a formação dos discentes, de promover discussões e reflexões acerca dos tipos de correção textual, bem como as possibilidades de desenvolvimento e de aperfeiçoamento que tais intervenções geram na escrita do produtor de textos.

Assim, para auxiliar na construção dessas discussões por meio da ministração de aulas no processo formativo, contamos com duas colaboradoras, a Dra. Andréa Ramos de Oliveira e a Dra. Patrícia Regina de Souza, supervisoras de ensino e que possuem experiências com o ensino e com a correção de textos, atuando no magistério e desenvolvendo pesquisas sobre essas temáticas. Destacamos que, nessa fase da pesquisa, contamos com a participação de 8 estudantes.

A formação abordou a prática de intervenção textual, já que os participantes discutiram sobre os tipos de correção que empregariam em alguns textos que lhes foram apresentados e corrigiram uma produção escrita. Portanto, tivemos como proposta aliar a teoria e a prática a respeito dos tipos de correção textual. Ainda, os alunos do processo formativo responderam a dois questionários. Nesse sentido, acompanhamos os discentes durante o

processo de intervenção, convidando-os a colaborar com um questionário antes da proposta formativa e com outro no encerramento da intervenção.

A etapa descrita colaborou com a construção dos dados da pesquisa e permitiu que ocorresse a averiguação de qual(is) tipo(s) de correção os discentes consideraram melhor no trabalho com a produção de textos. Para atingir esse objetivo, utilizamos um diário de anotações para acompanhamento do processo formativo.

Dessa forma, para o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa e para a geração de dados, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Também enviamos ao colegiado as autorizações (para acesso à universidade e aos seus documentos) necessárias para o desenvolvimento do estudo, a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, o termo de responsabilidade e compromisso para uso, para guarda e para divulgação de dados e arquivos de pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de compromisso assinado pelas pesquisadoras do projeto e os questionários. Após a análise dos documentos e a resolução das pendências apontadas pelo Comitê, o projeto foi aprovado recebendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) registrado com o número 64240022.0.0000.5402.

Destacamos que a unidade universitária, local onde ocorreu a pesquisa, foi criada em 1957 e instalada como Instituto de Ensino Superior em 1959, tendo os cursos de Geografia e de Pedagogia. Em 1976, ocorre a criação da Universidade. Atualmente, oferece doze cursos, dos quais seis preparam os discentes para a licenciatura (seja polivalente ou especialista), sendo que em uma dessas graduações existe a opção de licenciatura e bacharelado. Até os dias atuais, as graduações de Geografia e de Pedagogia da unidade permanecem como as únicas inseridas no campo das Ciências Humanas.

A respeito dessa fragmentação entre licenciatura e formação de especialista, Gatti (2010) solicita que recordemos que, ao longo da história, nos cursos responsáveis por formarem professores, foi imposta a divisão entre o docente polivalente, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o docente especialista de disciplina.

A autora supracitada nos convida a resgatar historicamente esse rompimento, divisão implantada desde sempre, entre o docente polivalente e o especialista, que implica uma diferenciação de responsabilidades díspares em relação ao ensino – um educador se encarrega da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual pode lecionar as “[...] as várias disciplinas que compõem o currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil” (Oliveira, 2021, p. 9), e o outro, “especialista por disciplinas” (Oliveira, 2021, p. 9) ocupa um cargo nos Anos Finais e Ensino Médio, ou ainda

nos Anos Iniciais, conforme a sua especialidade em determinada disciplina. Logo, a unidade universitária, local da pesquisa, abrange esses dois segmentos da formação de professores, docentes polivalentes e docentes especialistas.

Diante da exposição acerca da metodologia, apresentamos um quadro com a sistematização da tese, com as questões problematizadoras, com os objetivos e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Quadro 3 – Sistematização da tese e objetivos

Tese	
Propostas formativas voltadas para o trabalho com os tipos de correção textual podem subsidiar a ação dos futuros professores (pedagogos) e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade. Essa formação deve ser iniciada nos cursos de graduação, por isso, consideramos o aporte teórico previsto nos Programas de disciplinas que abordam tal conteúdo, bem como as concepções dos estudantes sobre ensino e correção de textos, antes de oferecermos uma proposta formativa aos participantes da pesquisa.	
Questões norteadoras	
- Como o estudante de Pedagogia compreende a correção textual? - Qual tipo de correção emprega em uma produção escrita? - A sua intervenção indicaria caminhos que contribuiriam para a formação do produtor de textos?	
Objetivo geral	
Analisar a percepção dos discentes de Pedagogia sobre a correção textual, verificando a concepção de intervenção que tinham antes e após um processo formativo.	
Objetivos específicos	Instrumentos/Procedimentos
Analisar os Programas de Ensino que se referem às disciplinas que abordam produção e correção textual.	Análise documental.
Verificar qual a concepção de ensino e de correção de produção textual dos alunos.	Questionário semiestruturado.
Identificar e analisar os tipos de correção que julgam pertinentes e empregam na correção de produções textuais.	Questionário semiestruturado; Análise das correções realizadas pelos alunos antes do processo formativo.
Desenvolver um processo formativo sobre os tipos de correção textual.	Diário de anotações da pesquisadora para acompanhamento do processo formativo; Questionário semiestruturado.
Averiguar qual (is) tipo (s) de correção os discentes consideram melhor no trabalho com a produção de textos.	Diário de anotações da pesquisadora para acompanhamento do processo formativo; Questionário semiestruturado; Análise das correções realizadas pelos estudantes após o processo formativo.
Objetivos relativos ao processo formativo	Instrumentos/Procedimentos
Solicitar que os participantes da intervenção corrijam uma produção escrita.	Diário de anotações da pesquisadora para acompanhamento do processo formativo.
Analisar as correções empregadas pelos participantes do processo formativo.	Análise das correções realizadas pelos alunos. Questionário semiestruturado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para realização do processo formativo, tivemos como proposta o desenvolvimento das seguintes etapas:

Quadro 4 – Etapas do processo formativo

Etapas antes do encontro presencial		Objetivos
- Seleção de artigos e capítulos de livros que versem sobre a produção e correção textual; - Disponibilização da inscrição para o processo formativo destinado aos discentes do terceiro e do quarto ano; - Envio do material para leitura prévia.		- Fornecer subsídio teórico a fim de contribuir com a formação dos estudantes de Pedagogia. - Organizar previamente a proposta formativa, identificando o número de participantes, bem como coletar endereços eletrônicos para o envio do material de leitura prévia, e assim planejar ações para a discussão dos textos e dos planos de trabalho no que concerne às reflexões sobre a correção textual. - Disponibilizar com antecedência o material de leitura para que os estudantes possam realizar um estudo prévio.
Etapas do encontro presencial	Objetivos	Desenvolvimento
1º dia - Apresentação da proposta formativa; - Discussão dos textos.	- Expor o plano de trabalho da proposta formativa aos alunos dos terceiros e quartos anos do curso de Pedagogia; - Aplicação de questionário semiestruturado sobre o ensino e a correção de produção textual. - Refletir sobre a produção e a correção textual com embasamento teórico; - Construir coletivamente novas concepções acerca da produção escrita e da correção textual.	- Projetar uma apresentação sobre as etapas e caminhos da formação; - Realizar uma exposição dos textos selecionados como parte integrante da base teórica da formação; - Com o grupo de alunos participantes da proposta, discutir os textos lidos.
2º dia - Discussão dos textos.	- Refletir sobre a produção e a correção textual com embasamento teórico; - Construir coletivamente novas concepções acerca da produção escrita e da correção textual.	- Realizar uma exposição dos textos selecionados como parte integrante da base teórica da formação; - Com o grupo de alunos participantes da proposta, discutir os textos lidos.
3º dia - Discussão dos textos e estudo dos tipos de correção textual.	- Refletir sobre a produção e a correção textual com embasamento teórico; - Construir coletivamente novas concepções acerca da produção escrita e da correção textual; - Propiciar embasamento teórico para direcionar a prática de correção.	- Realizar uma exposição dos textos selecionados como parte integrante da base teórica da formação; - Com o grupo de alunos participantes da proposta, discutir os textos lidos; - Apresentar aos alunos os tipos de intervenção, abordando suas características, bem como problematizando o uso de cada abordagem de intervenção.
4º dia - Apresentação de algumas produções textuais para discussão a respeito dos tipos de correção que	- Analisar produções textuais para empregar com intencionalidade o tipo adequado de correção;	- Projetar textos para uma discussão coletiva; - Mediar as intervenções sugeridas.

empregariam em alguns textos.	- Corrigir, coletivamente, os textos fazendo uso das intervenções de modo que auxilie na tessitura da produção.	
5º dia - Ortografia e intervenção textual.	- Refletir sobre a ortografia na correção textual.	- Realizar uma exposição dos textos selecionados como parte integrante da base teórica da formação; - Com o grupo de alunos participantes da proposta, discutir os textos lidos.
6º dia – Encerramento do processo formativo: - Correção de uma produção escrita; - Aplicação do questionário final.	- Oportunizar aos alunos um momento de intervenção em uma produção escrita, de colocarem em prática o que foi apresentado e discutido ao decorrer do processo formativo; - Discutir sobre o desenvolvimento da proposta formativa, avaliando a pertinência de processos formativos para subsidiar a ação dos futuros professores e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade; - Solicitar que respondam um questionário semiestruturado.	- Entregar para cada estudante de Pedagogia, participante do processo formativo, uma produção de texto e solicitar a correção; - Mediar as contribuições dos estudantes e participar das discussões.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Por conseguinte, a partir do exposto e considerando as recomendações dos teóricos sobre metodologia, ocorreu a geração dos dados e a composição da pesquisa.

3.2 Forma de análise dos resultados

A forma de análise dos dados alcançados por meio do questionário, respondidos pelos alunos do período vespertino e do noturno, foi feita com o respaldo teórico de Lüdke e André (2018). Depois de aplicados, foram lidos e colocados em ordem, cada questionário respondido recebeu uma identificação, que indicava o turno do qual o estudante pertencia, V para turma do vespertino e N para o noturno, já a letra E seguida de um número refere-se ao estudante e consequentemente à quantidade de questionários, conforme o exemplo: VE1.

Em seguida, as respostas dadas em cada questão foram digitadas com a devida identificação – sistematização que se tornou uma maneira de identificar cada respondente e organizar os questionários. Dessa forma, conforme a recomendação das autoras, “Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a

examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Lüdke; André, 2018, p. 50).

Então, com a organização realizada, recorreremos a um exame minucioso das respostas, procurando detectar temas e temáticas mais constantes. A partir de tal procedimento, como ilustram as autoras, construímos as categorias tendo como critério a semântica. Destacamos que seguimos o preconizado por Lüdke e André (2018, p. 51), as autoras sustentadas por Guba e Lincoln (1981) nos aconselham uma avaliação inicial do grupo de categorias, as quais devem espelhar os objetivos da pesquisa.

Assim, após as categorias definidas, uma avaliação inicial das categorias foi realizada, com base nos critérios de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade (Lüdke; André, 2018).

Quanto à fundamentação teórica utilizada como respaldo para a análise dos resultados, no que concerne à concepção de ensino de produção e de correção textual, houve contribuição dos seguintes estudiosos: Antunes (2009, 2018a, 2018b, 2018c, 2019); Costa Val (2009, 2006); Menegassi e Gasparotto (2016); Passarelli (2012, 2020); Ruiz (2015); Silva e Suassuna (2017); Simioni (2012) e Turkiewicz e Costa-Hübes (2017). A escolha dos autores que embasaram o estudo justifica-se por tratarem da produção e da correção textual em sala de aula, abordando aspectos referentes à análise de textos e à correção textual. O paradigma indiciário também foi um modelo epistemológico que utilizamos para analisar a correção dos textos.

Além disso, por optarmos pelo uso de instrumentos variados, também recorreremos à triangulação de dados (Yin, 2015). Desse modo, nossas descobertas puderam ser amparadas por várias fontes de evidência (Yin, 2015). Assim, por meio da triangulação, buscamos reforçar a legitimidade do estudo (Yin, 2015). De acordo com Minayo *et al.* (2005), a triangulação é uma estratégia de pesquisa que se respalda em outros métodos científicos legítimos e conceituados.

Dessa maneira, expusemos a forma de análise dos resultados com base em estudos e em estratégias de pesquisa. Logo, partimos para tratar do paradigma indiciário, um modelo epistemológico que pode ser utilizado para a realização de análises das intervenções textuais.

3.3 O paradigma indiciário: um modelo epistemológico em ciências humanas como uma possibilidade para analisar a correção de textos

No século XIX, aconteceram as primeiras indicações de contrariedade em relação ao paradigma científico clássico, isso ocorreu devido ao vertiginoso ritmo do progresso que

provocou inconstância à ciência (Suassuna, 2008). Alicerçada em Costa (1996), Suassuna (2008) esclarece que, na esfera das ciências exatas e naturais, a ideia de uma única verdade científica foi sendo desfeita. Já com base em Matallo JR. (1989), a autora expõe o caráter instável das teorias clássicas, as quais de forma acelerada eram negadas (contestadas) e sucedidas por outras. Tais reconsiderações sobre as verdades científicas desenrolam-se especificamente no campo das ciências sociais, porque os pesquisadores desse âmbito começaram a se interessar pela vida humana e pela sua descrição, provocando a concordância da concepção de que em ciências sociais o objeto de estudo seria histórico e mutável, portanto, diferente do objeto das ciências naturais (Suassuna, 2008).

A partir do que foi mencionado anteriormente, é importante trazer o significado do objeto das ciências sociais. Nesse sentido, para Minayo (2002, p. 13), ser histórico quer dizer

[...] que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Dessa forma, o caráter variável do objeto provém da não-univocidade da linguagem e do contraste da atuação de papéis dos múltiplos indivíduos, trazendo às ciências sociais pluralismo teórico (Suassuna, 2008). Essa multiplicidade acarreta a impossibilidade de apenas um rigoroso método no referido campo, conforme explicita Suassuna, apoiada nos estudos de Matallo JR. (1989) e Veiga-Neto (1996). Logo, de acordo com Suassuna (2008), a diferenciação entre Ciências Sociais e Ciências Naturais não fazia mais sentido, pois ambas passaram por ambiguidades as quais não poderiam ser contornadas, já que os fenômenos poderiam sofrer interferências do observador, provocando alterações na conduta do evento, e isso tornou inviável o uso dos modelos das Ciências Naturais como um paradigma para as demais ciências.

Conforme abordado pela autora, os modelos das ciências naturais não são paradigmas adequados para todos os campos, inclusive para as ciências sociais, dado o caráter de seu objeto de estudo. Conforme aponta Minayo (2002), no âmbito científico existem muitas divergências, uma delas seria o grande embate a respeito da cientificidade das ciências sociais, em relação às ciências da natureza. Ao refletir sobre a cientificidade, a estudiosa nos informa que “[...] a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização” (Minayo, 2002, p. 11). Complementando o discurso de Minayo (2002), Possenti (1997, p. 12) afirma que “O critério de cientificidade de um enunciado não é a verdade da proposição que ele veicula, mas seu

sistema de produção [...], o que distingue os enunciados científicos dos não-científicos são suas condições de produção”. Portanto, a cientificidade será formalizada levando em conta as regras de produção.

Como elencado por Minayo (2002), cumpre ilustrar o significado do termo “paradigmas”. A partir de Kuhn (1978), a supracitada autora clarifica que, conforme as diferentes épocas históricas e as diversas áreas da ciência, existem um conjunto de crenças, de formas de enxergar o mundo, de maneiras de trabalhar, aceitos pela comunidade científica, denominado por Kuhn (1978) por paradigma (Minayo, 2002). Nas palavras do próprio Kuhn (1997, p. 13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Nesse âmbito, o paradigma indiciário se apresenta como uma forma de conhecer a realidade, por ser um modelo epistemológico da área das ciências humanas fundamentado na semiótica, que surgiu no século XIX (Ginzburg, 1989). Entretanto, apesar do seu advento na década de 1870-1880, Ginzburg (1989) esclarece que os princípios do paradigma remetem ao período do homem caçador, que através de rastros na lama, de ramos quebrados e farejando, por exemplo, conseguia pistas e sinais para caçar e capturar sua presa.

Depois, Giovanni Morelli, a fim de diferenciar quadros originais de cópias, examinou os detalhes das obras, esquivou-se das características mais vívidas e interessantes, as mais fáceis de serem reproduzidas, e foi em busca das minúcias, examinando os lóbulos das orelhas, as unhas e o formato dos dedos. Também próximo e passível de comparação ao método morelliano estão as técnicas de investigação do famoso personagem de Arthur Conan Doyle, o detetive Sherlock Holmes, o qual pautava-se em indícios imperceptíveis para desvendar e solucionar crimes. Da mesma forma, tal paradigma foi a base do método interpretativo de Freud (Ginzburg, 1989).

Nesse sentido, “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (Ginzburg, 1989, p. 150). Destaca-se ainda que, Morelli, Holmes e Freud tinham formação em medicina, como sinaliza Ginzburg (1989).

Outro médico citado pelo autor foi Giulio Mancini, que como Morelli se dedicava à identificação de pinturas falsas, a diferenciar obras originais das cópias. Mancini, conforme aponta Ginzburg (1989), chegou a fazer uma analogia sobre a ação de pintar e a ação de escrever, o médico de Siena estabelecia paralelos entre as partes da pintura e os traços da escrita,

também interessou-se pela grafologia (estudo que visa a reconstrução da personalidade a partir da escrita), o qual abandonou e em seguida ocupou-se do “[...] pressuposto da nova disciplina: diversidade, ou melhor, a singularidade inimitável das escritas individuais. Isolando nas pinturas elementos igualmente inimitáveis [...]” (Ginzburg, 1989, p. 161).

A partir desse contexto e referente à busca pelo pormenor, ao abordar o paradigma indiciário, o autor supracitado compartilha a seguinte concepção: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p. 177). Portanto, “Essa ideia, que constituiu o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas” (Ginzburg, 1989, p. 177).

Como exposto por Ginzburg (1989), o foco do paradigma indiciário é tornar a realidade clara e compreensível. Para tanto, faz-se necessário olhar os sinais e os indícios. Esse olhar atento e minucioso provocou mudanças nas ciências humanas. Além disso, ao abordar esse modelo epistemológico alicerçado em pistas e em detalhes, o pesquisador “[...] preocupasse, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade” (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson; 2013, p. 14). Nesse sentido, ao tratar do rigor metodológico, Ginzburg (1989, p. 178-179) formaliza uma reflexão:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza, a partir de Galileu, colocou às ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...] o rigor flexível, (se nos for permitido o oximoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável.

Além do dilema posto por Galileu, Ginzburg (1989, p. 163) acrescenta que

[...] abriram-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formidável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual.

Nesse sentido, considerando o exposto por Ginzburg (1989), as ciências humanas não poderiam assumir um estatuto científico forte (das ciências da natureza), porque obteria resultados irrisórios, então, para alcançar resultados significativos e a partir de um “rigor flexível”, o paradigma indiciário, fundado no conhecimento científico individual, seria instaurado como uma maneira de produzir ciência, pois estrutura-se em

[...] disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de causalidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) [...] (Ginzburg, 1989, p. 156).

Partindo da concepção de Ginzburg (1989), Charlot (2006) reflete sobre essa fragilidade do estatuto científico. Para o pesquisador, na área da educação, circulam diversos conhecimentos, alguns de várias origens e com diferentes práticas e políticas, bem como métodos provenientes de distintos campos disciplinares, desta forma, tal especificidade provoca uma “disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos”, mas essa questão não retira da área de educação sua capacidade de “afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade” (Charlot, 2006, p. 9).

Diante do diálogo estabelecido entre os autores, é possível concluir que “A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico” (Charlot, 2006, p. 10). Sendo assim, apesar da fragilidade do estatuto científico, os estudos em educação discutem com profundidade questões sobre a nossa sociedade, as relações humanas, as culturas e os espaços que os indivíduos e a comunidade social ocupam, e ainda o fazem fundamentados em um saber científico rigoroso. Somando-se a isso, a pesquisa na área educacional “[...] é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação” (Campos, 2009, p. 281).

Então com base nas representações dos estudiosos, entendemos que, nas ciências humanas, o olhar do pesquisador destina-se ao singular, a análises de indícios, por isso, o rigor dessa pesquisa é diferente do existente nas ciências da natureza – ambas as ciências trazem suas características próprias, as ciências humanas têm como objeto situações individuais e subjetivas, já nas naturais acontece o oposto: a subjetividade tende a ser eliminada, conforme apresenta Kuhn (1974, p. 53): “Ser científico é, entre outras coisas, ser objetivo”, ou ainda, examinar “fatos crus, objetivos”, é ser um pesquisador fiel aos “fatos e só a eles”.

Charlot (2006, p. 17) define as particularidades das ciências, segundo o autor, as ciências duras (física, por exemplo) desenvolvem-se “[...] a partir de seus pontos de chegada: quando constroem um objeto novo, elas o abrem, o questionam para saber do que é feito”, entretanto as ciências humanas não seguem esse padrão, “Elas progridem a partir de seus pontos de partida”, logo, se há progresso “é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados)” (Charlot, 2006, p. 17). Além disso, é preciso considerar que “A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (Charlot, 2006, p. 15). Portanto, as ciências humanas e as ciências da natureza carregam diferenças, seus objetos de pesquisa são distintos e por isso as pesquisas nessas áreas possuem modelos de investigação díspares.

Corroborando as palavras de Charlot (2006), Suassuna (2008) explica que as ciências sociais e as ciências naturais não têm a mesma essência, porque as ciências sociais ocupam-se da narração da vida humana e social em relação ao vivido cotidianamente, culminando em um objeto de estudo histórico, mutável e dinâmico.

Contribuindo com o já exposto, Tfouni, Santos, Bartijotto e Silva (2016) sustentadas por Tfouni (2010), elucidam:

Ginzburg (1986) compara alguns métodos de investigação e propõe um novo paradigma no âmbito das ciências humanas: o indiciário. Esse modelo de investigação surge como uma alternativa ao paradigma galileano, configurando-se como um modo de pesquisar aquilo que escapa à noção tradicional de ciência. Contrapondo-se à generalização, objetividade e quantificação, próprios de um modelo positivista de ciência, o paradigma indiciário traz para o campo das pesquisas a singularidade [...] (p. 1257).

Posto isso, percebe-se que o paradigma indiciário conduz à conjectura, à caça às pistas, ao divinatório e ao singular, por causa disso os resultados atingem características inelimináveis, e também por tratar especificamente de pesquisas qualitativas na área da educação com episódios e eventos, bem como documentos e sujeitos individuais. Assim,

No âmbito desse paradigma a análise visa às particularidades, os indícios reveladores (pistas, dados vestigiais, signos etc.) que apontam para uma realidade complexa não experimentável diretamente, apoiando-se na possibilidade de inferi-la e interpretá-la a partir de seus efeitos. Possui como característica metodológica a não separação entre o sujeito e o objeto, considerando impossível alcançar a neutralidade (Tfouni; Santos; Bartijotto; Silva, 2016, p. 1258).

Concordando com as autoras citadas no excerto, Minayo (2002, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa responsabiliza-se por determinadas particularidades, pois atenta-se com um grau de realidade “[...] que não pode ser quantificado”. Segundo a estudiosa, essa pesquisa envolve-se com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21). Dessa maneira, na perspectiva qualitativa, o terreno dos significados, das atividades e das relações humanas não podem ser compreendidos por meio de equações e de estatísticas, ou seja, não é possível captar essas relações sociais com equações, por exemplo (Minayo, 2002). No entanto, na abordagem mencionada, os dados quantitativos e qualitativos não se confrontam, mas relacionam-se de modo dinâmico, permitindo uma complementação (Minayo, 2002).

Pensando nesses aspectos, esse modelo epistemológico torna-se mais adequado à pesquisa proposta, que aborda a correção textual, tendo em vista que buscaremos respostas para a questão norteadora através de indícios presentes nos Programas de Ensino que abordam produção e a correção de textos nas correções empregadas pelos alunos de Pedagogia (antes e depois de um processo formativo) e nos questionários. Ademais, as marcas de correção deixadas pelos discentes foram vestígios preciosos de como concebem e como empregam a intervenção textual.

A correção dos textos realizada pelos estudantes propiciou a análise dos indícios, levando em consideração que linhas, traços, reescritas, símbolos, comentários, listas com orientações, cor da caneta utilizada para corrigir e outros sinais indicaram o tipo de correção feita – se é indicativa; resolutiva; classificatória; textual-interativa; classificatória interativa; ou se ainda houve mais de um tipo de intervenção na produção. Ao fazer isso, verificamos como entendem o trabalho com o texto.

Em 1998, Duarte, em sua dissertação intitulada “Uma análise de procedimentos de leitura baseada no Paradigma Indiciário”, revela que o paradigma indiciário já era aplicado há certo tempo em pesquisas do campo linguístico e traz como exemplo Abaurre *et al.* (1997) e Possenti (1998). De acordo com a pesquisadora, Abaurre *et al.* (1997), empregou o paradigma para analisar produções textuais de alunos em processo de aquisição da escrita, sendo o erro o foco do estudo, as marcas (rasuras, apagamentos, refacção e reescrita) eram indícios valiosos de reflexão, gerando pistas do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita (Duarte, 1998). Já Possenti (1998) procurou singularidades linguísticas em piadas que tinham certas ocorrências (como ambiguidade e inferências, por exemplo), exemplificando a complexidade

da língua, tendo em vista que abarcam aspectos fonológicos e sintáticos, dentre muitos outros (Duarte, 1998).

Dessa forma, considerando os estudos sobre a língua materna, mais notadamente a linguagem escrita, buscamos, através das marcas de correção dos estudantes, os indícios do tipo de correção que adotam e qual concepção de produção textual possuem, pois as pistas “são dados privilegiados para exame” dada a sua singularidade (Abaurre, 2013, p. 80).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na seção 4, abordamos a história do curso de Pedagogia no Brasil, contemplando seu histórico na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida; apresentamos a matriz curricular do curso; e analisamos os Programas de Ensino, os quais se referem à produção e à correção textual, assim como divulgamos os dados gerados no questionário aplicado aos alunos. Ainda, articulamos sobre o processo formativo, ilustrando o seu processo de desenvolvimento.

4.1 Pedagogia: o curso e a análise dos Programas de Ensino

Para adentrarmos ao contexto de nossa pesquisa, ou seja, a graduação de Pedagogia em uma universidade do oeste paulista, recuperamos, de forma breve, a história desse curso de formação de professores no país.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, e desde a sua implantação há debates e disputas sobre os diversos projetos formativos, “notadamente pela contenda em torno da identidade e da organização do curso, expressa na formação que oferece, no campo de atuação desse profissional e no locus dessa formação” (Militão; Cruz, 2021, p. 19, grifo das autoras).

No momento de sua criação, a intenção era formar um especialista, um técnico, ignorando uma ampla necessidade relacionada ao intrincado fenômeno educacional formal que estava sendo organizado no Brasil, desprezando também as variadas solicitações dos educadores sobre a formação docente (Militão; Cruz, 2021).

Tal modelo implementado, na época inaugural, era organizado pelo denominado 3+1, provocando uma fragmentação entre a fundamentação teórica e o conhecimento prático, bem como entre o trabalho manual e o intelectual (Militão; Cruz, 2021). Segundo Militão e Cruz (2021), a proposta instituída consistia em duas versões de cursos – o bacharelado, que capacitava o técnico em educação, e a licenciatura, que formava o pedagogo para atuar nos cursos normais e que habilitava os professores primários. De acordo com Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 6), o esquema 3+1 era organizado em “[...] 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura”. Em concordância com o exposto, Saviani (2009) explica esse esquema de 3 anos + 1 ano: os três primeiros anos formavam os docentes para lecionar diversas disciplinas específicas que constituíam os currículos das unidades escolares secundárias, e no ano adicional os professores se dedicavam à formação para a docência nas Escolas Normais, com foco na didática.

Em face do exposto, existem, até os dias de hoje, “Controvérsias ainda devido a uma série de legislações posteriores que foram implementadas em torno do debate de organização do curso” (Militão; Cruz, 2021, p. 20).

Vale destacar também o Decreto n.º 3276/1999 que visou a afastar do âmbito universitário o curso de Pedagogia, “[...] praticamente pretendendo extingui-lo. Tal proposta era uma tentativa de contraposição ao processo de construção dos projetos de cursos, espalhados pelas universidades brasileiras, que acompanhavam as reflexões de consolidação da identidade docente nos cursos de Pedagogia” (Militão; Cruz, 2021, p. 20 - 21).

Diante disso, Militão e Cruz (2021) sinalizam que a formação de professores no Brasil aconteceu e acontece envolta a tensões, ou seja, o crescimento e a permanência dos cursos de Pedagogia têm sido em terreno árido, mas ocorre de modo resistente frente às tentativas de exclusão e de apagamento do cenário educacional.

Mediante tais colocações, resgatamos Libâneo (2012, p. 12) que define a Pedagogia como “[...] uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas”. Isso nos mostra que o alinhamento entre a teoria e a prática é o cerne da Pedagogia.

Em relação à Pedagogia no Brasil, Pimenta, Pinto e Severo (2022) elaboram um panorama: a Pedagogia, como ciência, é permeada por dilemas epistemológicos, o que reflete na maneira como o conhecimento pedagógico é construído e utilizado socialmente. Já como curso, precisa atender às diversificadas demandas que a formação dos educadores impõe, na escola e fora do âmbito escolar, mediante a forte presença e influência mercadológica nas suas finalidades. No entanto, “[...] como profissão, possui um estatuto fragilizado por representações que a restringem à esfera do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 3).

Conforme o exposto, os autores supracitados abordam a complexidade da Pedagogia no cenário brasileiro, demarcando sua constituição como ciência, como curso e como profissão e determinam, considerando esses três elementos, que ela se caracteriza como um conhecimento e uma prática primordial para a humanização do indivíduo, em um esforço de colaborar na transformação das situações sociais, tanto no aspecto individual como no coletivo (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Desse modo, ainda com base em Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 4), a Pedagogia, como ciência, ocupa-se de “[...] estudar a prática educativa em seus contextos e múltiplas determinações para equipar os sujeitos, profissionais da educação, incluindo professores/as e pedagogos/as, na perspectiva de promoção de uma educação humanizadora”, então, a educação

é o objeto dessa ciência pedagógica (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Além disso, é preciso considerar que a educação se destaca em diversas modalidades e circunstâncias/situações (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Portanto,

[...] A Pedagogia constrói seu objeto no diálogo com outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, orientando-se à investigação das finalidades, dos saberes, dos métodos, dos sujeitos e dos contextos educativos, assim como seus próprios procedimentos investigativos (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 4).

Nesse sentido, em consonância com os pesquisadores, para a produção de seu objeto, a Pedagogia é atravessada por outras ciências que se dedicam à complexidade do ser humano, em suma a Pedagogia ocupa-se da “[...] educação como processo de formação da condição humana” e é uma “[...] ciência da educação (que emerge da prática) e para a educação, como unidade dialética que possibilita a práxis, como ação transformadora” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 4).

Já em relação ao curso, na contemporaneidade, a Pedagogia é a graduação com a maior quantidade de alunos no Ensino Superior do Brasil (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Desde 2006, com a decretação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o curso converteu-se em uma Licenciatura de formação de professores para lecionarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de formar gestores educacionais, profissionais que podem atuar na direção escolar, na coordenação pedagógica e em diversos campos dos sistemas de ensino (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Nesse sentido, a formação em Pedagogia possibilita que os pedagogos trabalhem em espaços educacionais escolares e não escolares, como elucidam Pimenta, Pinto e Severo (2022), alicerçados em Severo (2018).

Conforme Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 8),

[...] o curso de Pedagogia teve uma expansão vertiginosa, figurando, pelo menos desde 2011, entre os três cursos mais procurados de nível superior, e em 2020 passou a ocupar o primeiro lugar tanto em número de matrículas, quanto de ingressantes e concluintes de graduação no país, de acordo com o último Censo da Educação Superior (INEP, 2022). O número total de matriculados/as no curso em 2020 era de 816.427 estudantes, dos/as quais apenas 118.930 (14,5%) se inserem nas universidades públicas.

Então, de acordo com o cenário descrito pelos autores citados anteriormente, desde 2011, o curso de Pedagogia é o mais requisitado do nível superior, principalmente em

instituições privadas, as quais, em 2022, obtiveram 697.497 matrículas (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Tal crescente no setor privado está “[...] atrelada às políticas educacionais neoliberais, e de um modo extremamente precário” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 8). Além disso, prevalecem em todos os cursos de Pedagogia no Brasil, de Instituições de Ensino Superior (IES), as matrículas no formato de Educação a Distância (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Ademais, muitas dessas instituições são de grandes grupos econômicos nomeados como organizações de capital privado, que compõem o sistema financeiro e manipulam a educação como mercadoria e como bem de consumo (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

As reflexões colocadas pelos autores mencionados são pertinentes para compreensão do curso de Pedagogia e suas características nos dias atuais, ademais, trazem dados importantes, como a informação de que as Instituições de Ensino Superior (IES) particulares formam a maior parte dos professores do país. Para mais, Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 9) explicam, baseados em Kassis (2021), que nas IES “[...] são comuns salas de aula com mais de cem alunas/os, cursos presenciais com maior parte das aulas a distância, uma/um professora/or formadora/or para lecionar inúmeras disciplinas de áreas do conhecimento das quais não é especialista, etc.”. Portanto, em favor do lucro, as IES organizam turmas com uma grande quantidade de alunos por sala, afetando a qualidade do diálogo entre os docentes e os estudantes, comprometendo o ensino e fragilizando um curso que por natureza é complexo, dado seu objeto de estudo.

Para explicar a alta procura pelo curso de Pedagogia e a sua oferta em redes privadas de ensino superior, Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 9) afirmam

[...] que a história da educação no Brasil é marcada por um elitismo estrutural. Somente na virada do atual século ocorreu a universalização do Ensino Fundamental e uma decorrente expansão do Ensino Médio, o que permitiu a possibilidade de acesso ao Ensino Superior de segmentos sociais que nunca o frequentaram anteriormente. Daí a procura por cursos mais acessíveis em termos econômicos, como é o caso do curso de Pedagogia. Nesse sentido, é importante também considerar que a opção do Governo Federal à época da ditadura militar foi pela expansão do Ensino Superior privado para conter a expansão das universidades públicas, e, ao mesmo tempo, atender aos setores econômicos interessados em ampliar seus lucros com a educação.

Considerando as ponderações dos autores, a graduação em Pedagogia, em instituições particulares, é mais acessível, o que justifica a alta demanda de matrículas e a sua expansão no Ensino Superior privado (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

O curso de Pedagogia em que desenvolvemos o nosso estudo foi instituído em 1959, extinto em 1976 e reaberto em 1989. Sua matriz curricular vigente foi implementada em 2019,

após uma reestruturação curricular. Há dois períodos de aula, o vespertino e noturno, e a graduação em Pedagogia, presencial, tem duração de quatro anos. A matriz curricular instituída apresenta quarenta e sete disciplinas obrigatórias (sendo cinco disciplinas de estágio supervisionado) ao longo dos 8 semestres de aula. O curso, com a carga horária de 3.495 horas, forma o aluno para atuar como professor polivalente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e ainda o prepara para a gestão escolar da Educação Básica.

Em seguida, apresentamos a matriz curricular do curso, a qual foi implementada aos discentes que ingressaram no ano letivo de 2019, logo, era vigente para os alunos participantes da pesquisa. Assim, as disciplinas obrigatórias para as turmas do vespertino e do noturno em cada ano eram:

Imagem 4 – Matriz curricular: 1º ano

	Disciplinas	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
1	Filosofia da Educação I	75h	5	1º	
2	História da Educação I	75h	5	1º	
3	Práticas de Leitura e escrita	75h	5	1º	
4	Psicologia e Educação	75h	5	1º	
5	Sociologia da Educação I	75h	5	1º	
6	Contribuições da Psicanálise na sala de aula	75h	5	2º	Psicologia e Educação
7	Filosofia da Educação II	75h	5	2º	Filosofia da Educação I
8	História da Educação II	75h	5	2º	História da Educação I
9	Sociologia da Educação II	75h	5	2º	Sociologia da Educação I
10	Tópicos Especiais de Educação I	75h	5	2º	
Total de horas no 1º ano do curso		750h	50		

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 26.

Imagem 5 – Matriz curricular: 2º ano

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
11	Avaliação de Sistemas educativos	45h	3	1º	
12	Escola e currículo	75h	5	1º	
13	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos	30h	2	1º	
14	Fundamentos da Educação Inclusiva	75h	5	1º	
15	Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação	45h	3	1º	
16	Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras	45h	3	1º	
17	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	75h	5	1º	
18	Didática	60h	4	2º	Escola e currículo
19	Fundamentos da Literatura Infantil	60h	4	2º	
20	Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola)	60h	4	2º	
21	Organização e Gestão Escolar	60h	5	2º	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira
22	Tópicos Especiais de Educação II	75h	5	2º	Tópicos Especiais de Educação I
Total de horas no 2º ano do curso		705h	47		

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 26-27.

Imagem 6 – Matriz curricular: 3º ano

	Disciplinas	C.H.	CR.	SEM	Pré-requisito
23	Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica	75h	5	1º	
24	Fundamentos de Educação Física da Educação Básica	75h	5	1º	
25	Fundamentos de Geografia da Educação Básica	75h	5	1º	
26	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna	75h	5	1º	
27	Saberes e Experiências na Educação Infantil (creche e pré-escola)	75h	5	1º	Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola)
28	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências Naturais	60h	4	2º	Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica
29	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Educação Física	60h	4	2º	Fundamentos de Educação Física da Educação Básica
30	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia	60h	4	2º	Fundamentos de Geografia da Educação Básica
31	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para a Alfabetização	60h	4	2º	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna
32	Tópicos Especiais de Educação III	75h	5	2º	Tópicos especiais de Educação II
Total de horas no 3º ano do curso		690h	46		

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 27.

Imagem 7 – Matriz curricular: 4º ano

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
33	Fundamentos de Arte da Educação Básica	75h	5	1º	
34	Fundamentos de História da Educação Básica	75h	5	1º	
35	Fundamentos de Matemática da Educação Básica	75h	5	1º	
36	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual	75h	5	1º	
37	Gestão Escolar: Direção e Coordenação	75h	5	1º	
38	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Arte	60h	4	2º	Fundamentos de Arte da Educação Básica
39	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História	60h	4	2º	Fundamentos de História da Educação Básica
40	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Matemática	60h	4	2º	Fundamentos de Matemática da Educação Básica
41	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual	60h	4	2º	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual
42	Tópicos Especiais de Educação IV	75h	5	2º	Tópicos Especiais de Educação III
Total de horas no 4º ano do curso		690h	46		

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 27-28.

Imagem 8 – Matriz curricular: Disciplinas de Estágio Supervisionado

Disciplinas de ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Ministradas a partir do 2º semestre do 2º ano do curso

	Disciplina	C.H.	CR.	SEM.	Pré-requisito
43	Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: creche	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
44	Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: pré-escola	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
45	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental I: 1º, 2º e 3º anos	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
46	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental II: 3º, 4º e 5º anos	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
47	Estágio Supervisionado em Gestão escolar	90h	6		Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Subtotal de horas do Estágio		450h	30		
Total de horas do Estágio		480h	32		

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 28.

Conforme demonstra a imagem 8, os estágios começam a partir do segundo semestre do segundo ano do curso. E o quadro geral (imagem 9) retrata a carga horária do curso em detalhes.

Imagem 9 – Quadro Geral

QUADRO GERAL					
	Sala aula	PCC	ESTÁGIO	AACC	TOTAL
1ª ano	600h	150h		--	750h
2ª ano	570h	105h	30h	--	705h
3ª ano	600h	90h		--	690h
4ª ano	600h	90h	450h	--	690h
	2370h	435	480h	210h	3.495h

Fonte: Processo de reestruturação: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2018, p. 28.

Em relação à Prática como Componente Curricular (PCC) de 400 horas, descrita na imagem 9, o objetivo desse componente curricular é engajar o estudante com a realidade das escolas, em sua dimensão prática, visto que o aluno vai até as unidades escolares para se aproximar de seu campo de atuação, estabelecendo uma conexão entre a teoria e a prática.

Já no que diz respeito ao ensino de língua materna, no primeiro ano, há uma disciplina inscrita nesse campo: Práticas de Leitura e Escrita, com carga horária de 75 horas e disponibilizada no primeiro semestre. No segundo ano, os discentes cursam Fundamentos da Literatura Infantil, que possui 60 horas de carga horária e pertence à matriz curricular do primeiro semestre. Já o terceiro ano conta com a disciplina de Fundamentos Linguísticos para o ensino de Língua Materna (de 75 horas e oferecida no primeiro semestre) e Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para a Alfabetização (de 60 horas e integrante do segundo semestre da matriz curricular). No quarto ano, a matriz traz as disciplinas de Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão Textual (de 75 horas e pertencente ao primeiro semestre) e Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual (de 60 horas e oferecida no primeiro semestre). Tais disciplinas mencionadas correspondem a um semestre.

Após a apresentação de algumas disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia, partimos para examinar os Programas de Ensino que se referem às disciplinas que abordam produção e correção textual.

A disciplina do primeiro ano “Práticas de Leitura e Escrita” direciona-se à esfera acadêmica, objetivando aperfeiçoar a leitura e a produção de gêneros acadêmicos, portanto, tem como foco principalmente preparar os alunos iniciantes do curso, fornecer base e apoio para a construção e a sustentação do percurso acadêmico em relação às diversas tipologias e aos variados gêneros textuais do universo acadêmico. Sua ementa é descrita como: “Práticas de leitura e escrita atinentes à esfera acadêmica. Estudos da linguagem para construção e registro do conhecimento por meio de reflexões sobre os processos de produção, circulação e recepção de textos” (Programas de Ensino, 2020, p. 2).

No que concerne ao seu conteúdo pragmático, o item 5 refere-se à correção e à avaliação de textos, desdobrando-se nos conteúdos sobre noção de parágrafo, problemas na construção de frases e revisão gramatical, sendo um indício de que a ação de corrigir é objeto de estudo, mesmo que o foco seja a escrita acadêmica, como vê-se na imagem 10.

Imagem 10 – Programa de Ensino da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita: objetivos e conteúdo

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:) a) utilizar a norma culta da língua portuguesa e se expressar com precisão e objetividade na elaboração de textos; b) refletir sobre as diferentes tipologias textuais, bem como sobre as diversas funções da linguagem, observando as especificidades do texto científico dissertativo; c) interpretar diversos tipos de textos em língua materna; d) refletir sobre a leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica; e) produzir paráfrases, resumos e textos dissertativos; f) conhecer os principais recursos para o estabelecimento da textualidade. g) ampliar o seu repertório no que tange ao conhecimento, leitura e produção de gêneros acadêmicos.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades) 1. Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos 1.1 Análise textual; 1.2 Análise temática; 1.3 Análise interpretativa; 1.4 Problematização e síntese pessoal. 2. A leitura na Universidade 2.1 Concepções de leitura; 2.2 Níveis de leitura; 2.3 Conhecimentos prévios: linguísticos, textuais e de mundo. 3. Recursos de textualidade 3.1 Coesão textual; 3.2 Coerência textual. 4. Gêneros textuais da esfera acadêmica 4.1 Resumo; 4.2 Resenha; 4.3 Dissertação escolar. 5. Correção e avaliação de textos 5.1 Noção de parágrafo; 5.2 Problemas na construção de frases; 5.3 Revisão gramatical. 6. Texto científico 6.1 Citações diretas e indiretas; 6.4 Organização de apresentações orais em reuniões científicas.

Fonte: Programa de Ensino da Graduação em Pedagogia, disciplina de Práticas de Leitura e Escrita, 2020.

É pertinente destacar que, os itens a e f tratam da elaboração de textos e não fazem referência aos gêneros acadêmicos, logo, podem abranger outros gêneros que circulam na educação básica, local de atuação dos pedagogos. Além disso, é importante esclarecer que mesmo que haja ênfase na produção científica, essa abordagem agrega e favorece o trabalho dos futuros pedagogos em sala de aula, pois ter estudado sobre a temática na formação inicial insere o aluno no campo do trabalho da produção escrita e no referencial teórico sobre a produção textual, respaldando-o em seus estudos e em suas pesquisas sobre o processo de redigir textos na educação básica.

Depois, somente no quarto ano a disciplina “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual” trata especificamente da produção e da correção de textos, a qual traz os seguintes objetivos:

- Estabelecer diferenças entre linguagem oral e **linguagem escrita**;
- Observar propostas metodológicas de documentos oficiais relacionadas à **produção textual** e refletir sobre o trabalho docente na Educação Infantil e Educação Fundamental, particularmente no que se refere à produção escrita dos alunos;
- Oferecer sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, procedimentos didáticos que sejam capazes de subsidiar as **práticas de produção textual na sala de aula**;
- Analisar o processo da **produção de escrita** de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no trabalho com diferentes gêneros textuais;
- Discutir as diferenças entre gênero textual e tipos textuais;
- Identificar e analisar as potencialidades das **práticas sociais de Escrita**, que fazem parte do universo da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o ensino dos procedimentos e estratégias dessas práticas;
- Evidenciar a importância do **trabalho com escrita/reescrita de textos** de diferentes gêneros para promover a aprendizagem da linguagem que se escreve.
- Discutir a **avaliação de textos escritos pelos discentes e por crianças**, observando as dimensões: discursiva, semântica e gramatical (Programa de Ensino, 2022, p. 1, grifo nosso).

Conforme elencado, os objetivos da disciplina têm o foco de formar o discente de Pedagogia para o trabalho com o ensino da produção textual, apresentando todo o processo envolvido na escrita e na construção de textos, a começar abordando a linguagem e as suas concepções, bem como discutir as dimensões da avaliação textual. Além disso, destacamos algumas palavras (práticas de produção textual na sala de aula, produção de escrita, práticas sociais de escrita, trabalho com escrita/reescrita de textos, avaliação de textos escritos pelos discentes e por crianças), indícios, que apontam a ênfase que cada propósito tem acerca da produção de textos. Sua ementa segue o descrito, como demonstramos a seguir:

Desenvolver a capacidade produção de textos escritos variados através da identificação dos recursos formadores das diferentes modalidades de discurso. Identificar diferentes tipos de textos e as boas práticas para leva-los as salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Abordar os problemas de escrita de crianças dos anos iniciais da educação básica e a utilização de procedimentos metodológicos como sequências e projetos didáticos, onde as práticas de linguagem escrita sejam contextualizadas, em situações que demandem o uso social real dessas práticas. Realização de atividades de reescrita e refacção para processualmente sanar os problemas detectados (Programas de Ensino, 2022, p. 4).

O conteúdo programático (quadro 5) reflete os objetivos determinados e expõe como ocorrerá a abordagem dos conteúdos.

Quadro 5 – Programa de Ensino da disciplina de Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual: conteúdo programático

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. A produção de textos na escola 1.1 Concepções de linguagem, língua, texto, discurso; 1.2 Dificuldades envolvidas na escolarização de práticas de escrita; 1.3 As práticas sociais de escrita como objetos de ensino e aprendizagem. 2. Gêneros textuais 2.1 Estabilidade e heterogeneidade dos gêneros em Bakhtin 2.2 Textos da esfera jornalística: carta de leitor e notícia; 2.3 Textos da esfera humorística: História em quadrinhos e charge; 2.4 Textos da esfera pessoal: carta pessoal e bilhete; 2.5 Textos da esfera científica: relatório; 3. A coesão e a coerência no processo de construção do texto 3.1 Coesão e coerência: principais mecanismos; 3.2 A coesão e a coerência nos textos infantis. 4. Práticas de análise linguística 4.1 Abordagens no ensino de gramática; 4.2 Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística; 5. Correção e avaliação de textos produzidos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental 5.1 Dimensão discursiva; 5.2 Dimensão semântica; 5.3 Dimensão gramatical 5.5 Reescrita e Refacção de textos.

Fonte: Programa de Ensino da Graduação em Pedagogia, disciplina de Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual (2022).

É pertinente informar que tomamos como base os Programas de Ensino do ano de 2022, do 4º ano, para realizar a análise. Os Programas de Ensino de 2023 (período da aplicação do questionário e da realização do processo formativo) não estavam disponíveis no site da universidade.

Diante do exposto, compreendemos que, das 47 disciplinas descritas na matriz curricular do curso, seis disciplinas oferecidas aos estudantes de Pedagogia estão relacionadas ao ensino da língua materna, das quais apenas uma ocupa-se em formar os futuros professores para o trabalho com o ensino da produção de textos escolares. Além disso, seria importante que os alunos pudessem participar dessa disciplina antes de terem a oportunidade de estagiarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como a sua oferta ocorreu no último semestre do quarto ano, provavelmente essa experiência não foi vivenciada por todos, tendo em vista que as disciplinas de estágios supervisionados em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) poderiam ser cursadas desde o 2º semestre do 2º ano da graduação.

Portanto, dada a complexidade da atividade docente, podemos refletir que o tempo destinado ao ensino da produção de textos poderia ser ampliado, a fim de sustentar o exercício dos educadores. Ademais, “É consensual que merecem investimentos tanto o ensino da produção textual como a forma com que têm sido avaliados os produtos realizados pelos estudantes da escola básica” (Passarelli, 2020, p. 52).

Nesse sentido, a “[...] formação inicial deve garantir conhecimentos que possibilitem a construção da autonomia necessária ao exercício da docência [...]” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 21). No entanto, sabemos que as disciplinas oferecidas jamais dariam conta de formar professores capazes de sanar todas as necessidades educacionais de cada turma e de cada aluno, em razão da intrincada realidade escolar. Por isso, propostas de minicursos em eventos, cursos de extensão, especialização, formação continuada são essenciais, contribuindo com a ampliação da formação já iniciada na graduação.

Ademais, a graduação é um alicerce formativo, por isso, após a sua conclusão, o professor precisa sempre estar em contato com formações que ampliem seu saber e sua didática, para o bem do exercício de seu ofício. Dessa maneira, é importante que participe de formações significativas. Para tanto, é imprescindível que haja cursos de formação continuada que deem mais consistência à prática do pedagogo. Todavia, grande parte dessas formações, seja na escola ou em instituições particulares pertencentes a esse vasto mercado, tem sido generalistas, desprovidas de qualidade, e ficam na superfície de problemas que os docentes precisam saber solucionar a partir de aprofundamentos. Portanto, o educador necessita continuar à procura de desenvolver seus conhecimentos e seu fazer pedagógico, entretanto, faltam cursos de excelência que realmente estejam comprometidos com o saber docente.

Depois de analisar os Programas de Ensino, seguimos para explorar e refletir acerca das respostas obtidas por meio do questionário.

4.2 Análise das respostas referentes ao questionário proposto

O questionário confeccionado (Apêndice A) possui três partes, de modo que a parte A aborda o perfil dos estudantes; a parte B refere-se à formação; e a última parte, C, trata das concepções teóricas e das práticas pedagógicas.

A primeira parte do questionário, item A, consistia em perguntas referentes ao perfil dos estudantes – quatro questões foram direcionadas para este fim. Dessas respostas, obtivemos os seguintes dados: idade dos discentes, ano de ingresso no curso, se já e há quanto tempo leciona e o que contribuiu para que escolhesse o curso de Pedagogia. A seguir, na tabela 1, apresentamos a faixa etária dos alunos.

Tabela 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

Grupo etário	Total de alunos
Até 24	35
25 a 29	3
30 a 34	2
35 a 39	3
40 a 44	2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

Como demonstra a tabela 1, a faixa etária dos participantes está entre 20 anos e 44 anos, sendo a maior concentração até 24 anos, totalizando 35 discentes nesse período.

A próxima questão solicitava o ano de ingresso no curso. Dos 45 investigados, 43 ingressaram no ano de 2020 e 2 estudantes ingressaram em anos diferentes, um em 2017 e o outro em 2018.

Em seguida, na terceira pergunta, 10 alunos afirmaram já lecionar, 34 não ministram aulas e 1 não respondeu. Convidados a informar o tempo de atuação em sala de aula, os participantes indicaram:

VE2: 2 meses.

VE3: 1 ano e meio.

VE11: Atuo como professora de Filosofia e Sociologia no Cursinho [...] ⁶, no magistério não atuo.

VE12: 17 anos.

⁶ O nome do curso foi suprimido respeitando os princípios éticos de sigilo que a pesquisa obedece, logo, nomes ou informações que possam permitir a identificação do participante, da universidade ou do cursinho de vestibular serão mantidos em sigilo.

VE18: Um ano e meio.

NE20: 2 anos.

NE23: 5 anos lecionando a língua estrangeira - inglês.

NE25: 14 anos.

NE34: 3 anos.

NE40: 12 anos.

O período de magistério está entre 2 meses a 17 anos, são tempos de carreira díspares, mas que ao longo das respostas presentes no questionário fornecem indícios de reflexões e de anseios próprios de professores já atuantes, que conhecem a sala de aula e seus desafios. No entanto, a falta de experiência não quer dizer que os estudantes não possuem conhecimentos essenciais para lecionar, apenas ainda não estão em contato com situações características da sala de aula. Assim, não podemos ignorar que fizeram estágios que os levaram à escola, oportunizando algum tipo de experiência com o cotidiano dessa instituição, mesmo que em escala bem menor do que aquela da rotina de um profissional atuante.

A última pergunta a respeito do perfil indagava o respondente: O que contribuiu para que escolhesse o curso de Pedagogia? Logo, as respostas foram:

Quadro 6 – Motivos para cursar Pedagogia

Categorias	Quantidade de respostas
Por gostar de criança	7
Ampliar campo de atuação	6
Por influência da família	5
Interesse pela educação	5
Interesse em ensinar	4
Transformar a realidade do aluno	3
Por ter tido professores que serviram de modelo	3
Por sonhar em ser professor	2
Por interesse no desenvolvimento humano	2
Buscar respostas para as defasagens escolares	2
Não ter conseguido ingressar em outro curso	1
Admiração pela profissão docente	1
Afeto pela escola	1
Pelo conhecimento pedagógico	1
Outro	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Conforme narrado pelos 44 participantes que responderam a essa questão, as motivações por detrás do ingresso no curso de Pedagogia são de diversas ordens: gostar de

crianças; várias possibilidades de atuação no mercado de trabalho; influência familiar; anseio por ensinar; paixão pela educação; poder ajudar a transformar a realidade do aluno; incentivo de professores; progredir na carreira educacional; por influência de bons exemplos de professores; interesse no desenvolvimento humano; ampliar o conhecimento próprio; buscar respostas para defasagens que alunos do Ensino Fundamental II apresentam; carinho pelo ambiente escolar. E também, como o graduando VE18 revela que cursa Pedagogia por “Não ter passado em outro curso”. O participante VE12, que já atua há 17 anos, interessou-se pelo curso devido a almejar o cargo de direção escolar.

Considerando essas respostas, é relevante entender a docência como intrincada, atravessada por desafios e sempre em movimento, que se estende ao longo da vida profissional. Dessa forma, o professor, para aprender e ensinar, precisa construir conhecimento, expandir e fortalecer várias habilidades e posturas que consolidam a aprendizagem e o exercício da docência (Felix; Alves; Monteiro; Vasconcelos, 2020, p. 5).

Nesse sentido, dada a complexidade da docência e refletindo sobre a categoria com maior concentração de respostas, a escolha da profissão somente por gostar de crianças, é pertinente ponderar que

[...] o docente precisa ter a garantia de condições físicas, psicológicas e estruturais para desenvolver a prática pedagógica alcançando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, pois, o professor precisa exercer suas tarefas com amor e não por amor, tendo a consciência de que ele é parte de um todo que constitui o ensino e que cada parte (família, escola e Estado) têm suas respectivas responsabilidades. É fundamental fazer do ensino, especificamente da sala de aula, um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, sendo esta ação o objetivo central de uma pedagogia transformadora (Felix; Alves; Monteiro; Vasconcelos, 2020, p. 5).

Diante disso, para o professor exercer a sua profissão, é preciso que haja condições físicas, psicológicas e estruturais, bem como a compreensão que a tríade família, escola e Estado devem trabalhar juntos, cada instituição possui a sua parte de responsabilidade no ensino (Felix; Alves; Monteiro; Vasconcelos, 2020, p. 5).

A respeito da devolutiva do estudante VE18, de escolher Pedagogia por não ter passado em outro curso, analisamos que sua resposta anuncia uma desvalorização das licenciaturas, da escolha de uma graduação como a última opção. Essa manifestação é alarmante, pois o curso acaba sendo feito sem que haja identificação com o que ele oferece, sem direcionamento de carreira, o qual nos instiga em nosso campo de atuação e nos coloca em

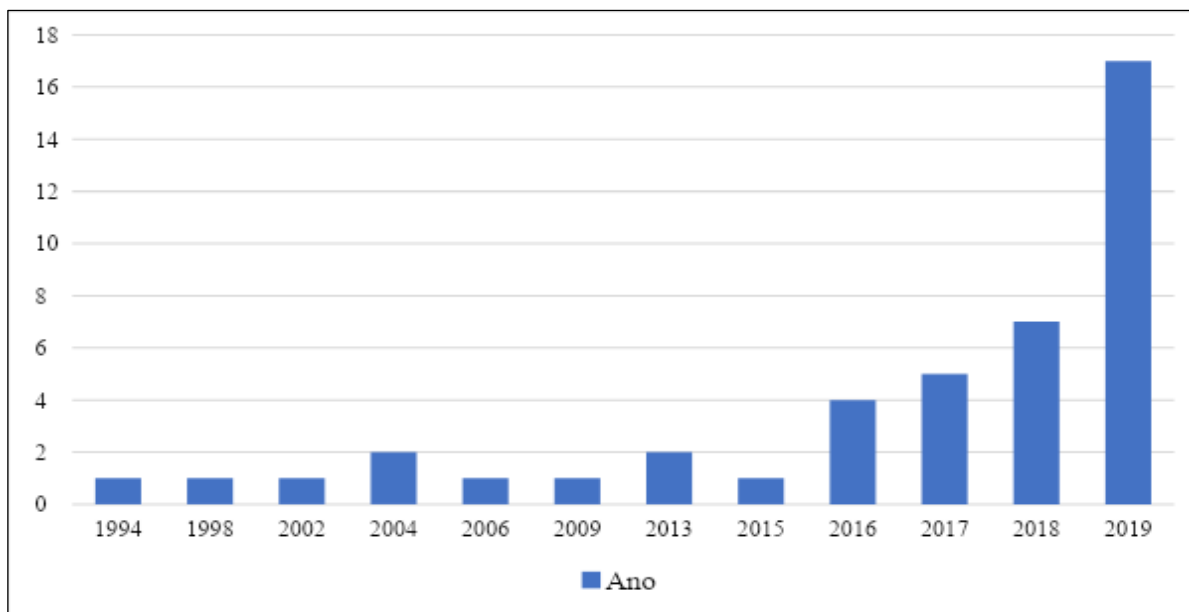
busca por mais conhecimento e desenvolvimento. Então, essa visão pode provocar limitações, acarretando a perda de oportunidades.

Por fim, a resposta do participante VE12, com experiência de sala de aula, indica-nos uma vontade em continuar na área da educação, mas em um cargo de gestão escolar, levando-o a cursar Pedagogia para ter chances de assumir esse cargo, demonstrando que a graduação pode propiciar um conhecimento relacionado a questões político-pedagógicas e de gestão, aumentando suas chances de progredir na carreira educacional.

Logo, ponderamos que os dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa revelaram que o público maior possui menos de 25 anos, faz seu primeiro curso no ensino superior e não possui experiência em sala de aula. Também constatamos que as motivações mais apontadas para estudar Pedagogia foram gostar de criança, demonstrando pouco conhecimento acerca do campo educacional e de sua complexidade.

A segunda parte do questionário, item B, ocupou-se da formação dos estudantes. A primeira pergunta indagava-os em qual ano concluíram o Ensino Médio e, assim, apresentamos as devolutivas formalizadas no gráfico 1:

Gráfico 1 – Ano de conclusão do Ensino Médio



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

O período indicado pelos alunos foi de 1994 a 2019, com uma maior frequência entre 2016 e 2019, totalizando 33 menções nessa faixa. É importante sinalizar que 2 participantes não responderam a essa pergunta.

Com a segunda questão, foi possível saber que o curso de Pedagogia é a formação inicial de 34 discentes e que para 11 alunos esse não é o primeiro curso de graduação. Esses 11 estudantes que declararam que a Pedagogia não é a formação inicial no ensino superior são em sua maioria alunos que cursam o período noturno (7 alunos) como indicam os dados em seguida:

Quadro 7 – Formação inicial no ensino superior

Estudante	Formação inicial (curso de graduação)	Ano de conclusão	Curso		Instituição	
			Presencial	EAD	Pública	Privada
VE11	Química	2019	X		X	
VE12	Ciências Biológicas	2005	X			X
VE16	Não indicou	-	-	-	-	-
VE18	Fisioterapia	2018	X		X	
NE20	Comunicação Social (Jornalismo)	Não concluiu	X			X
NE25	Letras (Inglês/Espanhol)	2011/2021	X	X	X	X
NE26	Psicologia	2013	X			X
NE34	História (licenciatura)	2020	X			X
NE39	Administração	2015	X			X
NE40	Geografia (licenciatura)	2011	X		X	
NE42	Psicologia	-	X			X

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

A questão seguinte solicitava que indicassem cursos de especialização (mínimo de 360 horas), caso tivessem feito. As respostas escritas foram:

VE1: Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com início em 2023 e concluído em 2023, EAD, em instituição pública.

NE25: Sim, (não especificou qual) com início em 2020 e conclusão em 2022, EAD, em instituição pública.

NE34: Sim, (não especificou qual), com início em 2021 e conclusão em 2022, EAD, em instituição privada.

NE42: Não, mas tenho muita vontade.

A partir das devolutivas, identificamos que a frequência em cursos de especialização é baixa, mesmo quando se trata dos discentes que já lecionam e podiam fazer uma especialização, por já ter graduação em outro curso. Isso mostra que a formação que vai além

do perímetro da graduação ainda é um desafio para esses estudantes, os quais já tiveram a oportunidade de vivenciar outra graduação. Essa baixa adesão talvez ocorra por conta da carga horária de trabalho, por outras demandas ou prioridades que os impedem de investir em especializações.

Ainda no quesito formação, a última pergunta objetivava saber se os discentes haviam feito algum curso sobre produção e correção de texto. Dos 45 respondentes, apenas NE25 afirmou ter realizado um curso à distância sobre avaliação de textos na escola, com ano de início em 2017 e conclusão em 2018, em instituição pública.

Esses dados referentes à parte do questionário que tratava da formação nos indicam que, de 45 discentes, 34 alunos cursavam a sua primeira graduação, tendo o primeiro contato com a educação no ensino superior e com os meandros da vida acadêmica. Um aluno já tinha cursado Letras, bem como feito um curso sobre avaliação textual. Logo, acerca do trabalho com a produção escrita, já carregava conhecimentos diferentes e mais ampliados em relação aos demais estudantes. Além disso, 3 respondentes mencionaram ter feito especialização, ou seja, investiram na continuidade de sua formação inicial. Nesse sentido, o retrato da formação dos participantes representa um quadro heterogêneo, como toda sala de aula, com diversos saberes provenientes de variadas fontes.

A terceira parte do questionário, item C, “Concepções teóricas e pedagógicas”, em sua primeira questão indagava aos estudantes se ao longo de sua formação, no curso de graduação em Pedagogia, houve alguma disciplina que abordou conteúdos voltados à correção de textos, e solicitava que citassem, caso houvesse, disciplinas e conteúdos que trataram dessa temática. Diante de tal questionamento, selecionamos algumas respostas que confirmavam o ensino sobre correção e outras que negavam, mas justificavam.

VE1: Sim, Práticas de leitura e escrita.

VE5: Não por enquanto. Começaremos uma agora.

VE6: Não teve até então, apenas a disciplina do último semestre do curso: Fundamentos e práticas da Língua Portuguesa: Produção e avaliação textual.

VE9: Voltado para correção em específico, não. Porém teremos agora no nosso último ano.

VE10: Trabalhamos fundamentos de alfabetização, fundamentos de Língua Portuguesa e também trabalhamos com a Prática de leitura e escrita.

VE11: Sim, houve. Matéria ministrada pela profa. [nome da professora]⁷ chamada Práticas de leitura e escrita.

VE14: Sim, no primeiro ano na disciplina de práticas de leitura e escrita.

VE15: Sim. Práticas de leitura e escrita.

VE18: Apenas a disciplina da [nome da professora] sobre alfabetização.

NE32: Houveram conteúdos voltados à correção linguística de frases, entre outros. Na disciplina de alfabetização.

NE39: A disciplina de gramática da professora [nome da professora] e de alfabetização da professora [nome da professora].

NE42: Não, no decorrer do primeiro teve relacionado a produção de textos apenas.

Das 45 respostas obtidas, 33 alunos responderam que não tiveram uma disciplina relacionada a esse tema, 7 afirmaram que sim, a disciplina de Práticas de Leitura e Escrita abordou conteúdos voltados à correção textual, 2 discentes relataram que a disciplina de alfabetização tratou da temática, 3 participantes não responderam à pergunta. Entre as explicações, alguns estudantes informaram que no último semestre do curso teriam uma disciplina específica sobre produção e avaliação de textos, como esclarece VE6: “Não teve até então, apenas a disciplina do último semestre do curso: Fundamentos e práticas da Língua Portuguesa: Produção e avaliação textual”.

Devido às devolutivas dos alunos é preciso voltar o olhar para alguns dados dos Programas de Ensino do curso. Diante das menções da disciplina “Práticas de Leitura e Escrita”, verificamos que sua bibliografia engloba o trabalho com a produção textual, mas não traz em específico a temática de correção de textos, contudo, é necessário sinalizar, como foi feito em análise dos Programas de Ensino, que há indício de que a correção e a avaliação textuais sejam objetos de estudo, mesmo que na bibliografia não conste uma obra para discussão do tema.

Em contrapartida, a disciplina “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual”, que em 2023 foi ministrada no segundo semestre, demonstra em sua bibliografia a ênfase no processo de produção escrita e traz o livro “Avaliação do texto escolar”, de Costa Val, como objeto de estudo, destaques esses que nomeiam a disciplina.

Além do mais, a disciplina de alfabetização, citada pelos respondentes, não contempla, na bibliografia do plano, obras que se dedicam ao processo de produção de texto. Apesar da falta de obras que abordam a correção textual, é possível que os concluintes tenham estudado

⁷ Os nomes que identificam os docentes foram suprimidos devido à confidencialidade do estudo.

sobre como corrigir as atividades de escrita das crianças em período de alfabetização, inclusive, NE32 relata: “Houveram [sic] conteúdos voltados à correção linguística de frases, entre outros. Na disciplina de alfabetização”.

Porém é necessário refletir que, até o início do segundo semestre, data da aplicação do questionário, a maioria dos alunos respondeu que não houve disciplina que abordasse conteúdos voltados à correção textual, no entanto, como vimos na análise do programa de ensino da disciplina de Práticas de Leitura e de Escrita, realizada em 2020 pelos estudantes, o item 5, presente no conteúdo programático, trata especificamente sobre a correção e a avaliação de textos, incluindo conteúdos sobre noção de parágrafo, problemas na construção de frases e revisão gramatical. Apesar disso, o interesse da disciplina é a escrita acadêmica, logo os alunos podem considerar que a correção abordada não condiz com a visão que têm da intervenção que o professor realiza nos textos de alunos do ensino básico, especialmente no Ensino Fundamental I. Percebemos que os conhecimentos apresentados pelos estudantes são heterogêneos, por mais que suas trajetórias formativas sejam emparelhadas, sob a mesma grade, e tenham participado das mesmas disciplinas, pois podem não ter dado a devida importância ao conteúdo e, dessa forma, negarem ter conhecimento sobre a temática, por não se lembrarem.

Houve também a resposta de VE10 que faz referência a outra disciplina que discutiu sobre correção textual, segundo o discente “Trabalhamos fundamentos de alfabetização, fundamentos de Língua Portuguesa e também trabalhamos com a Prática de leitura e escrita”. No que diz respeito ao conteúdo do programa de ensino da disciplina Fundamentos linguísticos para o ensino de Língua Materna, não há indícios, nos documentos, de que a correção tenha sido um dos conteúdos estudados, bem como nas bibliografias, básica e complementar, não existem vestígios que confirmem o trabalho com a intervenção textual. Contudo, apesar da falta desses sinais, a temática sobre correção textual pode ter surgido em discussões em algumas das aulas, mas os documentos não registram bibliografias que se ocupam do tema, indicando a falta de um estudo aprofundado a respeito da intervenção em produções escolares.

A próxima questão, “qual a importância do ensino de Língua Portuguesa nas escolas?”, culminou nas respostas categorizadas no quadro 8:

Quadro 8 – A importância do ensino de Língua Portuguesa nas escolas

Categorias	Quantidade de respostas
Ensinar e desenvolver a oralidade e escrita	17
Formar o indivíduo para a vida	17
Desenvolvimento do cidadão crítico e reflexivo	4
É importante para o ensino de outras disciplinas	2
Faz parte das situações cotidianas	1

Pela cobrança nos vestibulares e concursos	1
É a base para comunicação e expressão	1
Outros (não explicou a importância)	2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2025).

Diante das respostas dos discentes sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola, na categoria “ensinar e desenvolver a oralidade e escrita”, VE2 afirma que é para ensinar a criança a “[...] codificar e decodificar a língua em que foi inserida”. Tal entendimento demonstra uma “[...] concepção restrita de alfabetizar: ensinar a criança a ler (a leitura entendida como *decodificação*) e a escrever (a escrita entendida como *codificação*)” (Soares, 2020, p. 10). Além disso, “[...] até os anos 1980, a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um *código*: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (Soares, 2020, p. 10). Logo, cabe esclarecer que a alfabetização “[...] é a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas) (Soares, 2020, p. 11, grifo da autora).

Ademais, o aluno limita a importância do ensino de Língua Portuguesa à alfabetização, que é basilar, mas extrapola essa esfera, para mais desde os anos de “[...] 1980 que se assumiu que o foco até então quase exclusivo na aprendizagem do sistema alfabético, isto é, na alfabetização, não era suficiente para formar leitores e produtores de texto” (Soares, 2020, p. 11). Ainda segundo Soares (2020, p. 11-12),

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos (grifo da autora).

A autora supracitada exemplifica o que engloba a alfabetização. Segundo ela, alfabetizar agrega o letramento, o ler, interpretar e produzir textos (Soares, 2020), assim, envolve o processo de produção textual e todas as suas etapas, inclusive a correção. Ademais, a alfabetização em seu sentido amplo precisa ser alinhada formativamente, para que, no exercício profissional, o professor possa trabalhar para que o aluno vá para o Ensino Fundamental II com o par alfabetização e letramento ajustado, evitando que alunos cheguem ao sexto ano do Ensino Fundamental II com poucas experiências de leitura e de escrita.

A respeito do estudo da Língua Portuguesa, Antunes (2018c) revela que o programa da disciplina de português deve ocupar-se dos usos sociais da língua, como esses usos ocorrem no cotidiano das pessoas, ampliando a competência do aprendiz para uma utilização mais aprimorada e plena, desenvolvendo a fluência e atingindo um nível significativo, se não notável, da fala, da escrita, da escuta e da leitura. Portanto, na resposta fornecida pelo estudante, apesar de curta, há vários equívocos e, ao escolher as palavras que fizeram parte de sua opinião, pudemos notar sinais, indícios de que sua concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa é confusa, ainda está em processo de construção.

Outra devolutiva também nos chamou a atenção pelo lapso em relação à importância do objeto de estudo da disciplina de língua portuguesa, VE9 escreveu no questionário: “A importância vai além de produções textuais e sim pela forma de se comunicar, utilizar isso dentro da vida de todo aluno, para a formação plena dos alunos”. Considerando essa afirmação, recordamos Antunes (2018c, p. 111), ao declarar

“[...] que *toda atividade linguística é necessariamente textual*. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura [...] são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos –* que deve ser o objeto - digo bem, *o objeto* – de estudo da língua.

O respondente não tem constituído ainda o espaço que o texto ocupa no ensino da língua materna. Em relação a isso, Antunes (2018c) assevera que o uso da língua acontece através dos textos e este deve ser o objeto de estudo de Língua Portuguesa, além disso, toda atividade linguística, inclusive a forma de se comunicar a que o aluno se refere, é “necessariamente textual” (Antunes, 2018, p. 111). Levando em consideração a declaração de VE9, é necessário refletir sobre o lugar que o trabalho com o texto escrito tem nas formações, seja inicial ou continuada, bem como por que a produção textual ainda provoca tantos equívocos em profissionais da educação, é urgente revisitarmos e ressignificarmos nossas ideias e nossas concepções em relação à elaboração de textos escritos ao uso social da língua.

Ainda sobre as respostas obtidas a partir dessa questão, destacamos que são devolutivas que demonstram um entendimento restrito em relação à língua materna na Educação Básica e também há diversas percepções que podem gerar dificuldades no ensino da Língua Portuguesa, como reduzir sua importância a vestibulares e a concursos. Contudo, também há alunos que já lecionam e que possuem uma concepção clara do ensino da língua materna, como é o caso do participante NE25, ao dizer que

O ensino de Língua Portuguesa torna possível o preparo de um sujeito que se engaje em busca de suas propostas de vida, por meio da interação com os usos linguísticos e que se sinta preparado para superar obstáculos, envolvendo-se com textos, discursos e interações.

Podemos inferir que suas experiências (a graduação em Letras, tempo que leciona e ter feito um curso sobre avaliação de textos) e os estudos sobre o tema contribuíram na construção dessa percepção. Logo, é fundamental que nós, professores, façamos investimentos em cursos de graduação ou de especialização para buscar minimizar as falhas ou as incompreensões que temos em relação ao ensino da produção escrita e de demais objetos de ensino. Ademais, mediante as devolutivas dos estudantes para essa questão, bem como a nossa função como docentes de

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português? (Antunes, 2018c, p. 176).

Já quando questionados sobre o que compreendiam como texto, alcançamos 43 respostas que foram agrupadas em categorias e encontram-se registradas no quadro 9.

Quadro 9 – Compreensão de texto

Categorias	Quantidade de respostas
Texto é o que transmite informação	12
Texto como uma forma de se expressar	6
Texto como tudo o que é escrito	6
Palavras aglomeradas que formam frases com sentido	5
Conjunto de ideias escritas e organizadas	4
Texto é o que tem introdução, desenvolvimento e conclusão	3
Um conjunto de palavras	2
Letramento e interpretações	1
Texto como um material contextualizado e que torna possível a interlocução e a interação	1
Texto como a representação escrita do pensamento	1
Qualquer produção com sentido	1
Texto é algo escrito com intencionalidade e coerência	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2025).

As devolutivas indicam que a maioria dos estudantes possui uma concepção limitada em relação ao que seria o texto, com explicações que o desconsideram como uma unidade

linguística utilizada em situações de interação comunicativa, carregada de sentido (Koch; Travaglia, 2015; Marcuschi, 2015), a exemplo, recuperamos o retorno que obtivemos do VE14, ao dizer que texto é “Um conjunto de palavras”. Em contrapartida, NE45 considera que uma placa pode ser um texto, demonstrando um entendimento mais aprofundado sobre a unidade linguística. Levando isso em consideração, Marcuschi (2015) explica que o tamanho do texto não é algo que vá certificá-lo como tal, uma única palavra como o PARE presente em placas de trânsito, é um texto.

Considerando esses dados e retomando as três concepções de linguagem abordadas por Geraldi (2006), as quais são: expressão do pensamento; instrumento de comunicação; e forma de interação, entendemos que noções equivocadas de professores em relação ao texto limitam a aprendizagem dos produtores textuais. As implicações dessas percepções errôneas podem levar a um trabalho com a escrita que considera o texto como um produto resoluto, invariável e sem interferência do interlocutor, bem como a um trabalho voltado à estrutura textual, indo em direção contrária a um ensino que priorize a interação entre o produtor de texto e o professor, profissional que atua como um parceiro colaborativo no processo de tessitura textual. Além disso, Parisotto e Rinaldi (2016, p. 269), fundamentadas em Parisotto (2009), asseveram que

[...] a metodologia para o trabalho com a produção de texto na sala de aula prevê somente os passos para uma abordagem artificial do texto, ressaltando que essa abordagem artificial, muitas vezes, está relacionada com frágeis concepções de linguagem e de texto que os docentes possuem. Como não há um propósito para a escrita, predomina, na descrição da prática metodológica, um trabalho equivocado com a produção de texto.

Somando-se a isso, tais visões acerca do texto podem gerar uma correção preocupada apenas com os aspectos gramaticais e com as questões estruturais, sendo pouco voltada ao sentido textual, aos elementos de coesão e de coerência, por exemplo. Por isso, os estudantes em formação precisam ter acesso às concepções de linguagem e de texto, entendê-las e incorporá-las às suas atividades de ensino para evitar concepções distorcidas do trabalho com a escrita.

Em relação à correção textual, 44 discentes responderam a esse questionamento. O quadro 10 traz as respostas categorizadas.

Quadro 10 – Percepção da correção textual

Categorias	Quantidade de respostas
Corrigir os erros de gramática, de coerência e de coesão	16
Corrigir apenas os erros gramaticais	15
Aprimorar o texto para ter sentido e favorecer a compreensão	5
Identificar os erros para superar as dificuldades	3
Devolutiva da escrita do aluno	1
Reorganizar	1
Avaliar o texto sob uma perspectiva emancipatória	1
Revisar a produção textual	1
Não soube responder	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Sobre a correção textual, 16 universitários afirmaram que correção é corrigir os erros gramaticais, de coerência e de coesão, como declara NE30: “Correção textual se trata da ação de analisar um texto sob diferentes aspectos, como: gramaticalmente; nos aspectos de coesão e coerência; nos aspectos de organização textual; entre outros”.

Algumas respostas foram mais aprofundadas. Mesmo indicando que começariam a estudar conteúdos relacionados à correção no segundo semestre, muitos alunos demonstraram ter uma concepção livre da ênfase que a gramática geralmente recebe, como é o caso do VE2, ao expressar que correção “É você aperfeiçoar e aprimorar o que foi escrito para que haja melhor compreensão”. Diante disso, é pertinente voltar a atenção para o uso das palavras **aperfeiçoar** e **aprimorar**, que se aproximam mais da vertente da escrita como trabalho, de entender a produção textual como um processo que concede tempo às etapas que a redação de um texto reivindica, pois para aperfeiçoar e para aprimorar algo é necessário dedicar tempo. Além disso, o discente sinalizou que intervenções são feitas no texto em favor de uma melhor compreensão, ou seja, para facilitar a interação entre o interlocutor, VE3 também partilha da mesma concepção, porque a correção para ele é “Uma maneira de tornar o texto do aluno em algo com mais sentido”. Nessa mesma direção, estão as devolutivas do NE19 e do NE38.

Ainda, o estudante NE25 acredita em uma correção emancipatória, afirmando que correção textual “É a capacidade de avaliar um texto sob uma perspectiva emancipatória, em que o receptor a correção compreenda o que foi apontado e adquira o conhecimento para o seu próximo texto”.

Ao contrário dessas concepções, há outras, como as respostas fornecidas por 15 alunos, que enxergam a correção apenas como uma intervenção gramatical. Além disso, em suas respostas, utilizam os termos **corrigir** e **apontar** erros gramaticais, os quais nos fornecem indícios que reduzem a intervenção à correção resolutive e indicativa. Sobre isso, quando Ruiz (2021) foi questionada sobre como a correção de textos em ambiente escolar deve ser feita,

considerando que atualmente tem sido entendida como uma ação de “caçar erros” e a captura desses desvios gera como punição descontos na nota, a entrevistada respondeu:

Em minha pesquisa de doutorado, a primeira constatação da análise foi essa, de que o trabalho de correção parecia ser uma tarefa de “caça erros”. Em geral, o professor se sente no dever de apontar o que está ruim, errado ou problemático no texto, não o que está bom. Seja no caso de uma única versão ou de reescrita, a ideia mais comum é a de focalizar o que não pode ficar do jeito que está, quase nunca se reconhece o que é louvável. E essa validação, para quem aprende, é fundamental (Ruiz, 2021, p. 159).

Nesse trecho de sua resposta, Ruiz explica que comprovou, em 1998, com sua pesquisa de doutorado que os docentes exerciam uma “caça aos erros” e, assim como esses profissionais, 15 alunos de Pedagogia, participantes da pesquisa, partilham dessa concepção.

Outra ideia levantada pela estudiosa é a atenção dada exclusivamente aos problemas da produção, as inadequações. Esse destaque desconsidera os acertos e o empenho do aprendiz, algo tão caro e precioso aos alunos, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é a aprovação do professor. Conforme afirma Ruiz (2021), quando o docente age como um examinador, desconsidera a ação interventiva como integrante de um processo, que pode ser intermediado pelo professor, entendendo-a como uma declaração de capacidade ou incapacidade em produzir texto escrito. Assim, o docente marca na correção o que comprova o conceito, a nota, mas não indica o que satisfaz e cativa (Ruiz, 2021).

O revelado por Ruiz (2021) frequentemente acontece em sala de aula, a correção da produção escrita serve para atribuição de nota e para atestar, através das muitas marcações e indicações dos desvios, o quanto o produtor de textos está pouco preparado para lidar com as questões da linguagem escrita.

A pesquisadora mencionada anteriormente adverte que é dever do professor intervir e expressar as inadequações no texto do produtor, no entanto, é problemático focar unicamente nesses aspectos e ainda agir de modo examinatório. Assim, a correção precisa mostrar ao produtor textual caminhos para refinar a sua escrita, para aperfeiçoá-la em favor do seu interlocutor, para isso, não basta apontar ou indicar os desvios, mas auxiliar em sua resolução. Além disso, a intervenção não é realizada apenas como uma tarefa a ser cumprida, precisa provocar ações por parte do produtor, levá-lo a continuar o processo de escrita através da revisão e da reescrita, logo, a correção é uma das etapas do trabalho com o texto, impulsiona sua continuação, e não o encerramento do trabalho textual.

Com a próxima questão, nosso intuito era saber como o estudante iniciaria um trabalho de produção textual e solicitamos que o descrevesse. No próximo quadro (11), seguem as 44 respostas obtidas diante desse questionamento.

Quadro 11 – Descrição do início de um trabalho de produção escrita

Categorias	Quantidade de respostas
Através do tema	9
Leitura de outros textos, interpretação oral sobre o texto lido, escrita	5
Pesquisando sobre o assunto	6
A partir de uma leitura inicial	4
Através da ortografia e dos problemas do texto	3
Introdução, desenvolvimento e conclusão	3
Apresentação da proposta, leituras, planejamento, escrita do texto, correção e reescrita	3
Incentivando o aluno	2
Com o conhecimento prévio do aluno	2
Buscando inspiração	1
Pelo planejamento da escrita	1
Começaria pelo objetivo para redigir o texto	1
Pelo título e introdução	1
Não souber responder	3

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2025).

As devolutivas fornecidas pelos discentes demonstram que ainda estão em fase de construção sobre como começariam o ensino de produção textual, um trabalho com a produção escrita, considerando a concepção que adotamos. Entretanto, 3 discentes manifestaram ter bases mais sólidas no que concerne o ensino da produção de textos, exemplos disso são as opiniões detalhadas de VE17, ao dizer que “Iniciando com a leitura e contextualização do gênero proposto, roda de conversa, perguntas, leituras e depois construir juntos a escrita do texto e somente ao final de todo esse processo eles construiriam o texto sozinhos. Explicar também a estrutura”, de NE25, o qual enumera “1º apresentação da proposta; 2º sugestões/ideias/leituras; 3º Organização para o pré-texto; 4º Edição do texto; 5º Escrita versão 1, 6º Correção/devolutiva; 7º Reescrita”, e de NF33, que começaria com uma “Reflexão sobre o tipo do texto que vai ser produzido: dissertação, poesia, narrativa, etc.; Elencar as ideias para o texto para desenvolver a estrutura; elaborar/finalizar a produção textual”.

Na concepção de escrita como trabalho, a produção de um texto

[...] acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção de grande parte dos gêneros discursivos escritos. Se pensarmos que, ao escrever algo como um relatório, por exemplo, o autor pode se deter na seleção dos tópicos, na decisão sobre a sequência dos tópicos, no que vai priorizar e no que vai deixar em segundo plano, em função do objetivo da escrita desse

relatório, podemos perceber que todos esses movimentos do autor significam um trabalho, que será mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, dependendo dos recursos linguísticos de que dispõe e dos conhecimentos sobre a língua que tem (Fiad, 2013, p. 465).

Nessa vertente teórica, Fiad (2013) revela que o trabalho de produção textual ocorre possivelmente de uma forma mais consciente, porque segue as condições de produção, como já enfatizava Geraldi, em 1993, e que abordamos na subseção “A perspectiva dialógica da linguagem no ensino de língua materna”, bem como é necessário planejamento, redação e revisão do texto e reescrita (Antunes, 2018c). Em relação ao planejamento, a resposta de NE35 indica que o discente começaria por essa etapa, pois segundo relata iniciaria o trabalho “Organizando, primeiramente, o que irá escrever, após iniciaria a produção textual”.

Além dessas devolutivas, há alunos os quais responderam que começariam o ensino de produção textual com foco em aspectos ortográficos, gramaticais, de coerência ou ainda apontando os problemas do texto, como descrevem 3 respondentes. A partir dessas sinalizações, compreendemos que acreditam que o desenvolvimento de um trabalho com o texto é feito a partir da correção, restrita a indicar apenas os desvios, e que desconhecem sobre o ensino da escrita textual, entendem que o produtor consegue escrever sem antes ter o mínimo de planejamento e de conhecimento sobre o gênero a ser redigido. Ademais, ponderamos que essas devolutivas podem sinalizar que, na formação escolar pela qual os estudantes passaram, o ensino da produção escrita ocorria dessa forma, com foco já na intervenção. Outras possíveis causas para essas respostas são: a falta de adesão e foco nas leituras ofertadas no curso, falta de experiência docente e o desconhecimento do arcabouço da linguística textual. De todo modo, a condição formativa do sujeito provoca influência em suas práticas, por isso, é primordial o investimento e a dedicação na formação.

Ainda em relação ao início de um trabalho com a escrita, VE7 respondeu “Normalmente começo buscando inspiração, depois verifico a estrutura necessária e busco referências para ter ideias do que escrever”. A respeito disso, Fiad (2013, p. 465) assevera: “[...] a escrita não é resultado de inspiração e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização”. Segundo a autora, a ação de escrever não é fruto de inspiração, para redigir um texto, há dificuldades, exige-se tempo, ou seja, é um processo que demanda esforço e dedicação. Nesse sentido, Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 15) nos assegura que “escrever é algo que se aprende”. Para os autores,

[...] é preciso um dom especial para se tornar um Machado de Assis ou um Guimarães Rosa, não é preciso esse dom especial para escrever bem e

suficientemente, ou seja, para saber escrever aquilo que a vida nos pede, de forma competente e razoável. *Escrever é uma competência* e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 15).

Logo, a escrita é acessível, não é inatingível, é algo que pode ser aprendido, no entanto, é necessário investir em tempo para desenvolver essa competência.

Depois, solicitamos a colaboração dos participantes da pesquisa em duas questões: “Se você fosse corrigir produções textuais, quais aspectos consideraria relevantes nos textos dos alunos?” e “Quais são os critérios de correção que você utiliza/utilizaria para corrigir produções textuais? Cite-os”. As respostas das duas perguntas foram reunidas e formam uma devolutiva única, pois durante a aplicação do questionário devido aos comentários e às indagações dos alunos quando foram escrever as respostas, percebemos que apenas uma dessas questões traria os dados almejados. Então, ao ler e analisar as respostas, 44 devolutivas, criamos categorias para agrupá-las, considerando os critérios que citaram ao responder o questionário. Alguns participantes mencionaram apenas os aspectos gramaticais, outros além desse requisito contemplaram o sentido do texto, assim sistematizamos no quadro 12, em que obtivemos de retorno dos alunos.

Quadro 12 – Critérios para correção textual

Categorias	Quantidade de respostas
Critérios que englobam os aspectos gramaticais e de sentido do texto	33
Critérios que englobam ortografia, concordância e pontuação	8
Critérios que priorizam apenas ortografia	1
Critérios que priorizam apenas coesão e coerência	1
Critérios que priorizam o entendimento do aluno sobre o assunto	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2025).

Conforme demonstram os dados do quadro 12, 33 estudantes responderam que como critérios para corrigir utilizariam aspectos gramaticais e de sentido do texto, tais como coerência e coesão, como podemos visualizar em uma amostra das respostas:

VE4: Sentido do texto, coerência, coesão, palavras escritas corretamente, evolução do aluno e pontuação.

VE5: Se possuem sentidos e ligações entre as ideias, ou se são apenas frases soltas. Ortografia e concordância.

VE7: Gramática, ortografia e relação de ideias. Coesão e escrita.

VE13: Gramática, coerência, pontuação e conhecimento do assunto.

NE41: Coesão e coerência, concordância e ortografia.

Há também aqueles que manifestaram priorizar apenas a ortografia e a pontuação, no caso, 8 discentes, como nas devolutivas que se seguem:

NE28: Pontuação, concordância e ortografia.

NE29: A pontuação, ortografia, gramática e concordância.

E 1 aluno afirmou que daria atenção à ortografia, outro à coesão e à coerência e também 1 discente respondeu que priorizaria o entendimento do produtor sobre o assunto.

A partir das respostas obtidas, é pertinente abordar o que Antunes (2018a, p. 59) apregoa:

O texto “bom” não seria visto, portanto, simplesmente pela ótica da correção gramatical, conforme pensa muita gente. Um texto absolutamente correto pode estar fora das especificidades de seu gênero, por exemplo, e, assim, já não seria um exemplar da boa linguagem. Uma palavra mal escolhida pode quebrar o fio de coerência ou gerar problemas de clareza que afetam o entendimento. É preciso que tenhamos olhos para ver outras coisas nos textos além de sua correção gramatical. A escola não pode centrar-se apenas no estudo da gramática e deixar para descrições sumárias e superficiais a complexidade das questões textuais.

Conforme a autora esclarece, a correção gramatical é importante, no entanto ela não pode ultrapassar as questões textuais, como as especificidades do gênero e o sentido do texto, por exemplo. Também é necessário levar em consideração que “Não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito” (Marcuschi, 2015, p. 90).

Antunes (2018b) ainda revela que uma produção correta em relação aos aspectos gramaticais pode apresentar falhas relativas ao gênero, então, a intervenção com foco apenas na gramática não garante a qualidade de um texto, logo, é necessário ater-se aos aspectos mais profundos, como os elementos que “são centrais para o entendimento do texto” (Antunes, 2018b, p. 14). Nesse sentido, uma correção que intervém apenas nos erros de ortografia

desconsidera a função do texto de se fazer entender, causando prejuízos na interação entre autor e leitor.

Das devolutivas que mais se aproximam do recomendado por Antunes (2018b), temos a resposta NE25 o qual declara que os aspectos e os critérios para correção seriam a: “Compreensão da proposta, repertório e estrutura. 1º atendimento à norma-padrão, 2º atendimento ao gênero/proposta/tema, 3º uso de recursos expressivos, 4º desfecho/conclusão”. Levando em conta essa devolutiva, é pertinente lembrarmos que a introdução e o desenvolvimento do texto são critérios tão valiosos quanto o desfecho ou a conclusão, apontados pelo estudante. Ademais, seus apontamentos demonstram que o aluno valoriza os elementos principais para o entendimento do texto, focalizando o gênero, a proposta da produção e também a gramática. Esse aluno informou que cursou Letras, realizou um curso sobre avaliação de textos na escola e têm experiência como professor – esses fatos certamente contribuíram para os seus conhecimentos em relação à produção e à correção textual. Dessa maneira, a bagagem de NE25 foi fundamental para a compreensão de como trabalhar com a produção de texto. Assim, como nem todo pedagogo fará graduação em Letras ou cursos específicos sobre o trabalho com a produção textual, é essencial que acessem as contribuições da linguística de texto para a melhora de sua prática pedagógica. Esses conhecimentos podem ser trabalhados nas próprias escolas, em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo.

O respondente VE9, da mesma forma que o NE25, importa-se com a adequação ao gênero e com as condições de produção, assim, explica que os aspectos importantes na correção são: “A ideia, a coerência entre as palavras, coesão, escrita dependendo da forma e do contexto”, já os critérios seriam “Da mesma forma da correção, com comentários e devolutivas”. Sobre o contexto, Antunes (2018c, p. 64) assevera:

[...] o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo. Dessa forma, não é “a gramática” apenas que vai dizer se o texto está bom ou não: são as regras sociais presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade. Tem faltado ao professor esse olhar para as situações de uso da língua. Tem sobrado o olhar para o que a gramática prescreve, independentemente de qualquer contexto.

Conforme expõe a autora, o texto deve estar adequado ao contexto, isso garantirá uma produção voltada para as situações de uso da língua, além do mais, também provoca o estabelecimento da interação entre o produtor e o interlocutor.

O participante NE30 também julga essencial o sentido do texto, segundo escreveu no questionário: “Consideraria importante: a organização; o sentido do texto; a pontuação; a compreensão da criança em relação à proposta da produção”. Nessa perspectiva em relação ao sentido do texto, a coesão e a coerência foram critérios bastante citados pelos alunos. Nesse sentido, segundo Antunes (2018c), o professor, no trabalho com o ensino da produção textual, precisa intervir para que a escrita tenha coerência global, o docente deve se dedicar

[...] aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que, dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto (Antunes, 2018c, p. 65).

Como mencionado anteriormente, o docente tem de ater-se aos elementos que garantam a compreensão do texto, bem como a coesão e a coerência, propriedades citadas pelos alunos e que são necessárias em um trabalho que almeje a coerência global da escrita.

Quanto aos aspectos da superfície do texto, como a ortografia e os sinais de pontuação, frequentemente indicados pelos participantes da pesquisa, Antunes (2018c, p. 65-66) nos lembra:

A ortografia, os sinais de pontuação (que devem ser percebidos na sua estreita relação com a coerência, com o valor informativo e expressivo das unidades do texto), a organização das várias subpartes do texto (que transparece na subdivisão do texto em diferentes parágrafos) constituem sinais da competência de quem escreve para se adequar às exigências da situação comunicativa.

A autora supracitada nos aconselha e fornece exemplos do valor da ortografia e dos sinais de pontuação, esclarecendo o cuidado que merecem esses aspectos, tendo em vista que interferem na coerência e na organização do texto. Ademais, os erros de ortografia, as ocorrências frequentes nas produções, “[...] são erros de forma e não de conteúdo” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 210-211). Os autores mencionados afirmam ainda que esses desvios não atestam a incapacidade do aluno em produzir textos, pois concentram-se na grafia das palavras, sendo assim, não são erros mais relevantes que o conteúdo e do que as ideias que apresentam. Além do mais, eles não negam que os erros de grafia precisam de correção e de mediação do docente, contudo não são os desvios dessa ordem os mais importantes em uma produção textual,

afinal, ensinar a escrever textos “não é ensinar a grafar palavras” (Ferrarezi; Carvalho, 2017, p. 211). Considerando esse apontamento, entendemos que os problemas de superfície podem exigir intervenções de natureza diversa do que aqueles relacionados à falta de bagagem para desenvolver um assunto ou as ideias. Nesses casos, a mediação e a correção demandam mais tempo.

Os alunos, em sua maioria, ainda não têm experiência em lecionar, tampouco fizeram cursos ou especializações específicos sobre o ensino e a correção de textos escolares. Nesse sentido, é compreensível que reconheçam a relevância de aspectos da superfície da produção escrita e enfatize-os, como a gramática, critério em que apareceu com bastante frequência nas respostas, ou até mesmo o atendimento aos parâmetros de redações de vestibulares, como o discente VE6 relata. De acordo com ele, ao corrigir, acha significativo as “Formas de argumentação; coesão e coerência, gramática, relações com a vida em sociedade. Capacidade de articulação, capacidade de síntese e referências sobre os conhecimentos”. Além disso, estavam começando a disciplina sobre correção e avaliação de textos, provavelmente, após as aulas teriam mais clareza do processo de intervenção.

Já a próxima pergunta foi: “Após a correção dos textos, como você realizaria a devolutiva aos alunos? Proporia algum tipo de atividade? Qual(is)?” Como retorno compreendemos que quarenta e três estudantes forneceria uma devolutiva após a correção textual, relatando diferentes formas de desenvolvimento de atividades, tais como escolher uma produção para mediar uma correção coletiva; como expressou VE4 “Escreveria um dos textos na lousa e iria corrigir juntamente com a turma fazendo as alterações”, promover um atendimento individualizado, explicando a respeito dos erros e o que o produtor poderia aprimorar, como informa, por exemplo, VE17, o qual afirmou que faria uma “Devolutiva individual, chamaria um por um para corrigirmos juntos”.

Observamos também que, dessas quarenta e três afirmações obtidas, seis discentes utilizam a palavra reescrita, mencionando-a como uma última atividade a ser desenvolvida, conforme explica NE33: “Sim, faria a devolutiva individual de cada alunos, com os apontamentos e sugestões de melhorias na produção textual. Após a devolutiva, solicitaria ao aluno reescrever o texto”. Apenas um aluno afirmou não saber responder à pergunta.

Para Fiad (2009, p. 158), “[...] a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”, afinal, é uma prática própria de produtores textuais consagrados, como bem nos lembram Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 214): “O grande João Cabral de Melo Neto ‘confessou’ que chegava a escrever e reescrever cem

vezes uma poesia. Se o grande escritor assim procedia, por que nossos alunos devem acertar da primeira vez?”. Nesse sentido, a correção precisa fornecer possibilidades para o acontecimento da reescrita, contudo, o produtor textual irá reescrever seu texto se o docente direcionar a sua intervenção de modo que alimente o processo de escrita através da reescrita.

O aluno NE44, ao dizer como faria a devolutiva, nos informa que analisaria em qual aspecto ocorreu mais erros e proporia uma atividade lúdica para ensinar os produtores de maneira leve, para não ser algo **traumatizante**. O uso desse termo em destaque merece maior atenção. Refletindo a respeito disso, é fundamental agir de modo respeitoso, com alinhamento de fato, ao corrigir as produções escolares, pensando no produtor e considerando seus conhecimentos, afinal, a correção deve ser realizada para auxiliar no aprimoramento do texto e de seu autor, logo, é urgente evitar intervenções que afastem os estudantes do trabalho com a escrita e perpetuem crenças de que redigir é uma atividade destinada a poucos indivíduos. O discente critica a forma tradicional de devolutiva, mas não descreve o que faria “de maneira lúdica”, para não “traumatizar”. Essa resposta, indicando o que faria e o que não faria, encobre sua falta de clareza sobre seus movimentos em relação à devolutiva e à sua prática de trabalhar no texto em aspectos que precisam ser melhorados, enfim, propõe fazer diferente do habitual, mas cria uma lacuna ao não saber o que faria para substituir esse espaço, bem como sua falta de detalhamento do aspecto lúdico pode ser contraproducente.

Dois participantes escreveram que não sabiam responder a essa questão, como afirma NE31: “Não tenho critérios formulados para responder essa questão”. Essa afirmação é preocupante, porque o participante está no quarto ano e não se sente em condições de dizer como faria a devolutiva, talvez por falta de adesão e de aprofundamento das leituras e dos estudos ao longo de sua formação. Esse discente provavelmente terá dificuldades em proceder com o trabalho de produção textual após a etapa de escrita do texto, se não contar com um processo de formação continuada.

Os estudantes também foram questionados sobre qual professor, no ensino básico, é responsável por ensinar a produção textual. Das respostas obtidas, para 36 alunos o professor de Língua Portuguesa é responsável por ensinar a produção textual, já 9 respondentes afirmaram que todos os professores podem ensinar ou contribuir com o ensino da produção textual. Sobre isso, de acordo com VE4, “Todos os professores em conjunto devem ensinar produção textual, pois é usada em todas as matérias”. Conforme declara o estudante, a escrita de textos está presente em todas as matérias, logo, todos os docentes podem auxiliar no desenvolvimento do produtor textual, assim, um professor de Biologia, por exemplo, pode ajudar seus alunos a

fazerem relatórios científicos, e os demais docentes podem contribuir conforme os gêneros mais trabalhados em suas disciplinas.

Sobre o envolvimento dos outros professores que não o de Língua Portuguesa no processo de escrita textual, o discente NE32 escreveu no questionário a respeito de qual professor é responsável por esse ensino:

O professor de Língua Portuguesa. Simplesmente porque foi o que vivenciei na educação básica, todos os outros professores pressupunham que isso já havia sido ensinado e quando percebiam algum problema responsabilizaram o professor de Língua Portuguesa.

Essa informação corrobora o que Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 5) tecem na dedicatória do livro “Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer”, os autores dedicam sua obra: “Aos professores de português deste país que, como nós, passam a vida inteira sendo acusados de ser sempre os culpados pelo fato de os alunos não saberem escrever direito, e isso como se o desenvolvimento da competência de bem escrever fosse exclusiva responsabilidade nossa...”.

A dedicatória do referido livro é confirmada pela devolutiva do estudante, ao atribuir responsabilidade somente aos professores de língua materna, no Brasil, de ensinar a produzir textos, no entanto cada disciplina carrega especificidades próprias que o profissional formado é capaz de subsidiar o ensino de determinado gênero nessa área. Diante disso, professores de outras áreas podem contribuir para o desenvolvimento da escrita dos estudantes, fazendo ajustes em relação à incoerência e à inadequação textual. Contudo, é válido salientarmos que o docente de Língua Portuguesa, formado e com estudos acerca dos meandros da produção de texto, é o maior responsável, mas isso não exime os outros profissionais em auxiliar na melhoria da produção escrita de seus alunos.

Apesar disso, devemos refletir que nem todos os profissionais podem de fato ajudar no aprimoramento da produção textual, há educadores que também possuem defasagem de aprendizado, sobretudo, quando não se trata da sua área de formação. E talvez justamente por isso, pela falta de conhecimento da língua, que coloque a responsabilidade de mediar e de interferir no texto como exclusiva do professor de Língua Portuguesa, como afirmam Ferrarezi e Carvalho (2017), ignorando que a educação do estudante é responsabilidade de todos os docentes, independentemente da área.

A próxima pergunta indagava: após a conclusão do curso de Pedagogia, você, como professor(a), se sente preparado(a) para realizar um trabalho com produção e correção textual?

Dos 45 estudantes que participaram da pesquisa, 40 responderam a esse questionamento, sendo que 11 afirmaram que se sentem preparados, após a conclusão da graduação, para realizarem um trabalho com produção e com correção textual, porém ainda há insegurança, como declara VE7: “Em partes, pois em alguns momentos sim, mas não plenamente preparado”, e VE15, ao confessar: “Em partes, na teoria sim, gostaria de tentar na prática”.

Além disso, 28 discentes declararam que não se sentem preparados para ministrar aulas de produção de textos nem confiantes para corrigi-las, como expressa NE37: “Parcialmente não considero a formação oferecida na Pedagogia suficiente para trabalhar a produção e correção textual”. Contudo, alguns alunos demonstraram ter esperança que a disciplina de “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual” os auxiliaria em suas práticas pedagógicas, como deixaram claro nas seguintes devolutivas:

NE30: “Por ora não, mas acredito que a disciplina irá nos ajudar a compreender um pouco mais sobre correção textual”

NE35: “Ainda não, espero que com esta disciplina isto mude”.

Considerando essas respostas, depreendemos que a formação em nível de graduação não soluciona todos os problemas da educação de nível médio, ela fornece uma base e mostra caminhos de melhora. Por consequência, o profissional que deseja ser da educação precisa estudar constantemente e participar de formações continuadas, tendo em vista que, ao lidar com pessoas, tem-se heterogeneidade como rotina, por isso, investir na lapidação do fazer pedagógico é essencial, pois esse movimento em busca do aperfeiçoamento favorece a prática pedagógica.

Um discente, NE34, assume estar preparado para o trabalho com a produção textual, mas a correção ainda lhe causa incerteza. Essa resposta nos leva a pensar que o aluno terá que ensinar a produção textual, em todo o seu processo, sem saber como contribuir na melhoria do texto do produtor, pois a intervenção, uma etapa importante e necessária para o desenvolvimento da produção, ele não conseguirá garantir. Logo, se produz, é preciso corrigir, revisar e reescrever, somente assim aprimora-se o texto.

Por fim, a última pergunta referente às concepções teóricas e às práticas pedagógicas foi: você acha que teria dificuldades em trabalhar com o ensino e correção de textos escolares? Escreva sobre os obstáculos que visualiza na prática desse exercício docente. Diante de tal questionamento, obtivemos 38 respostas, das quais 26 estudantes expressaram dificuldades em relação ao ensino e à correção de textos escolares. Alguns dos obstáculos apontados foram:

insegurança na escrita e na pontuação; falta de domínio da Língua Portuguesa e de suas normas; defasagens e dificuldades dos alunos; dificuldade em ler e compreender; problemas com a escrita; fragilidade da alfabetização no 4º e 5º anos; medo de escrever algo errado; insegurança com o próprio vocabulário; não saber os critérios para avaliar; falta de preparo; falta de hábito de ler e de escrever dos alunos da educação básica; gramática; falta de tempo devido à burocracia escolar; e atribuir uma nota injusta. Diante disso, inclusive, já falavam em buscar formação complementar, há estudantes que afirmaram que a formação que tiveram não foi aprofundada ou não foi suficiente, logo, precisarão fazer cursos, como explicado nas devolutivas do discente VE6: “Sim. As formas de correção e de lidar com as dificuldades dos alunos será desafiador, terei que buscar formação complementar específica”, e do discente NE30, ao dizer “Sim. Pois a formação do pedagogo não é tão aprofundada sobre os principais aspectos da correção textual”.

Em contrapartida, 5 alunos responderam que não teriam dificuldades em ensinar e em corrigir produções escolares, 3 declaram não ter critérios para responder à questão e 3 estudantes informaram que após a disciplina Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual, acreditam que estarão preparados para exercer esse trabalho. Por fim, 1 participante, NE22, reflete que no momento em que precisar exercer a prática de ensino e de correção de produções escritas saberá quais serão as dificuldades.

Para refletir a respeito desses dados, recuperamos uma pesquisa realizada por Parisotto e Rinaldi, em 2016, sobre a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual investigaram as dificuldades e as necessidades formativas de docentes no que diz respeito ao ensino de língua materna. As respostas, colhidas com o uso de questionários, revelaram que o ensino da produção de textos e a correção textual foram algumas das dificuldades apontadas, sendo a gramática a adversidade com a menor frequência indicada. Logo, compreendemos que essas dificuldades, muitas vezes, já se manifestam durante o período de formação inicial em Pedagogia e acompanham o professor ao longo de sua atuação.

Sobre o ensino da gramática, Parisotto (2017, 548) explica que “[...] as produções textuais dos alunos continuam sendo muito adequadas para o ensino de gramática, na medida em que trazem todo o repertório do ‘já conhecido’ para sinalizar ‘o desconhecido’ que precisa ser aprendido”. Portanto, para ensinar a gramática, é importante partir do texto elaborado pelo estudante, o qual carrega indícios proveitosos para um trabalho contextualizado, assim, se faz pertinente saber como intervir na produção escrita conforme os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

No que diz respeito às necessidades formativas, os docentes participantes do estudo de Parisotto e Rinaldi (2016) revelaram que a produção de texto era o conteúdo que mais precisavam de aprofundamento (48 menções). A reescrita e a correção da produção dos alunos também foram mencionadas pelos educadores, obtendo 18 menções. Nesse sentido, refletimos que os estudantes de Pedagogia, assim como os professores participantes da investigação desenvolvida por Parisotto e Rinaldi (2016), indicaram uma demanda por formações que tratem do trabalho com a produção textual, estudos que levem ao aprofundamento dos conhecimentos acerca dessa área da tessitura de textos.

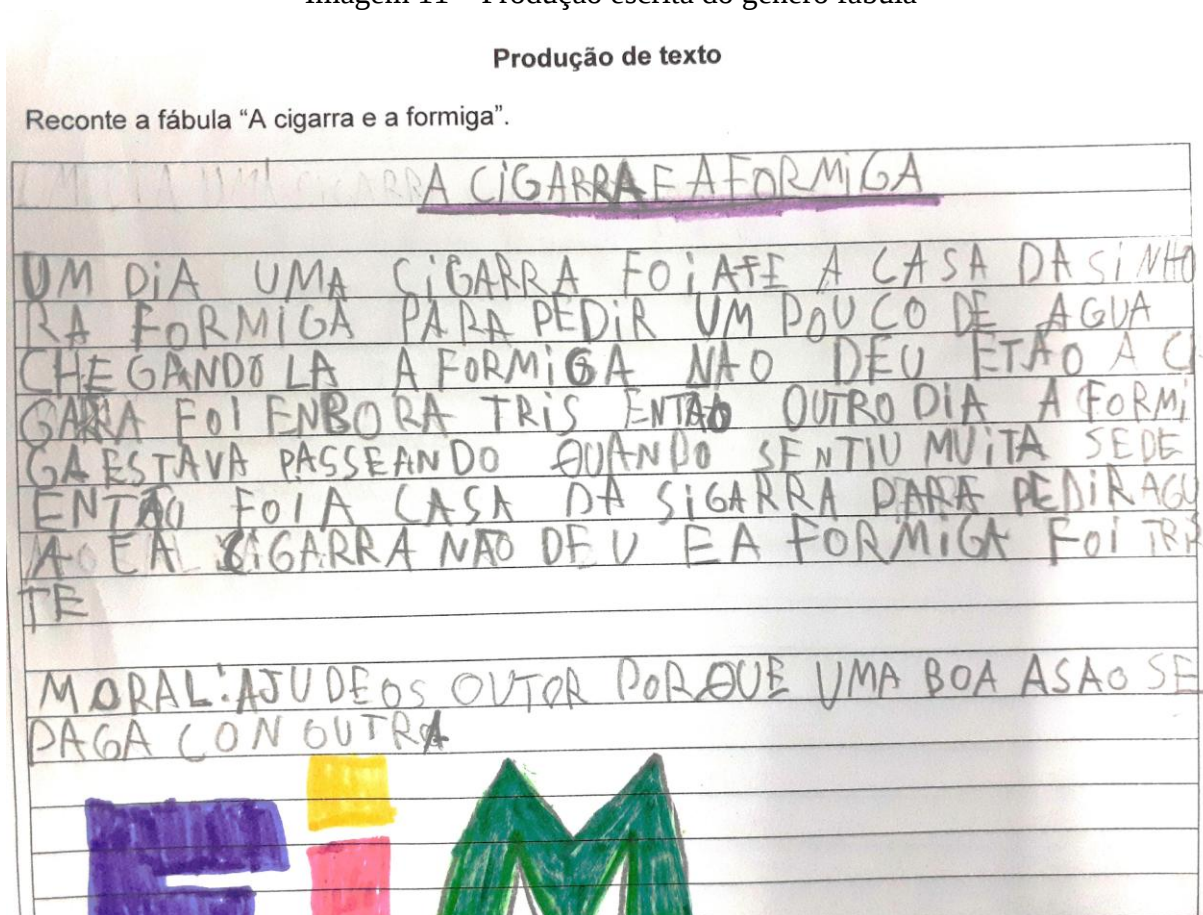
Por fim, os dados da última parte do questionário, no que diz respeito a concepções teóricas e pedagógicas, indicaram-nos alguns equívocos sobre as concepções que envolvem o ensino da língua materna e uma carência de formação sobre o trabalho com a produção escrita, revelando uma necessidade formativa desses alunos.

4.3 Análise das produções corrigidas pelos estudantes

Nesta subseção, analisamos a correção empregada pelos estudantes em uma produção textual. A intervenção foi realizada no dia 3 de agosto de 2023, após responderem ao questionário. É importante esclarecer que a correção foi direcionada – pedimos que a intervenção focasse em duas qualidades e em dois problemas presentes no texto, além disso, todos os alunos receberam o mesmo texto para a intervenção.

A produção selecionada era de uma criança, de 9 anos, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública municipal do interior do oeste paulista. O texto que produziu foi:

Imagem 11 – Produção escrita do gênero fábula



Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I.

A fábula foi produzida em uma situação de avaliação. Após trabalhar o gênero, a professora solicitou aos alunos que produzissem o texto para avaliar o desenvolvimento do trabalho com a escrita. A produção foi redigida em meados do mês de junho, ou seja, no segundo bimestre escolar, que compreende os meses de maio, junho e julho.

Assim como nos questionários, analisamos as correções empregadas conforme a turma, vespertino e noturno. Dos 45 estudantes que responderam aos questionários, apenas 1 não corrigiu o texto. Então, para melhor visualização, sistematizamos em dois quadros, a seguir, as intervenções feitas pelos discentes do vespertino e do noturno.

Quadro 13 – Intervenções realizadas pelos alunos do vespertino em uma produção textual

Correção feita pelos alunos	Local de intervenção			Turma	
	Margem do texto	Corpo do texto	Pós-texto	Vespertino	
				Qualidades mencionadas	Fragilidades indicadas
Correção 1		x		-	Segmentação das palavras do título; Inserção de pontuação (vírgula e ponto final) e acentuação na palavra até.
Correção 2			x	Entende o conceito de moral/fábula.	Erros: erro na escrita, gramática e pontuação.
Correção 3			x	Compreensão e reprodução.	Ortografia e concordância.
Correção 4		x	x	Capacidade de interpretação e de resumo; Compreensão do formato de uma fábula.	Escrita correta das palavras; Uso de pontuação; O aluno também circulou a palavra “SINHORA” escrita na primeira e segunda linhas do texto; Inseriu pontuação (vírgula).
Correção 5			x	Como foi montado (título, a forma em que foi recontado e moral da história).	Pontuação (vírgulas) e ortografia
Correção 6	x	x		-	O estudante corrigiu a palavra SENHORA e inseriu hífen de separação de sílabas nessa palavra e no vocábulo CIGARRA (3ª linha); Inseriu pontuação (vírgulas e ponto final); Completo a palavra TRIS com a sílaba TE (4ª linha); Corrigiu a escrita da palavra SIGARRA (6ª linha); Corrigiu a separação silábica da palavra, como água (6ª linha); Na moral, corrigiu as palavras OUTOR, ASÃO E CON.
Correção 7		x	x	A escrita está de acordo; Desenvolver da história na parte escrita.	Erros simples de português; Desenvolver na escrita; O aluno inseriu um hífen de separação de sílaba na palavra formiga (4ª linha).
Correção 8		x	x	Sequência da história.	Pontuação; Ortografia; O discente corrigiu os erros no texto da criança.

Correção 9			x	Estar alfabetizada; Clareza na escrita .	Ortografia; Gramática; Divisão do texto, está embaralhado.
Correção 10		x	x	Moral da história; História que passa um sentimento.	Repetição de palavra; Pontuação; O estudante inseriu pontuação na produção.
Correção 11			x	Coerente; Texto bem claro.	Pontuação; Ortografia.
Correção 12			x	Tem título; Organização no texto; Compreende o que foi solicitado.	Ortografia.
Correção 13		x	x	Letra legível; Coerente.	Ortografia; Acentuação; O aluno sublinhou as palavras SINHORA e AGUA.
Correção 14		x	x	Compreensão da história; Ordem dos acontecimentos.	Repetição de palavras/expressão (então); Pontuação (falta); Separação de sílabas de modo incorreto; O estudante corrigiu os erros de ortografia e de acentuação, e ainda segmentou as palavras do título; também usou linhas indicando alguns desvios.
Correção 15		x		-	O discente corrigiu no texto os desvios em relação à ortografia, pontuação e acentuação; ainda utilizou uma linha para marcar as palavras ATE e TRIS (quarta linha), indicando que estavam erradas; na sétima linha, sinalizou com um linha a letra E (antes de a formiga), apontando um caso de remoção da letra, pois havia inserido uma vírgula depois do vocábulo DEU.
Correção 16			x	Possui boa interpretação sobre a fábula e a moral da história; Consegue organizar suas ideias no texto.	Dificuldade gramatical e de acentuação; Troca a ordem das letras durante a escrita das palavras.
Correção 17			x	Entendeu a estrutura da produção de texto.	Pontuação; Gramática.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

Em seguida, trazemos o quadro organizado com as correções que os discentes, matriculados no período noturno fizeram.

Quadro 14 – Intervenções realizadas pelos alunos do noturno em uma produção textual

Correção feita pelos alunos	Local de intervenção			Turma	
	Margem do texto	Corpo do texto	Pós-texto	Noturno	
				Qualidades mencionadas	Fragilidades indicadas
Correção 18			x	Sabe o que é uma fábula Tem coerência.	Erros gramaticais; Espaço entre as palavras.
Correção 19			x	Sequência lógica; Compreensão “moral da história”.	Parágrafo; Pontuação.
Correção 20			x	Contou a história de maneira correta.	Falta de pontuação; Erros de ortografia.
Correção 21			x	Contexto; Espaço entre as palavras.	Pontuação; Palavras.
Correção 22			x	Moral/finalidade bem estruturada; Texto/história com sentido.	Erros ortográficos; Separação silábica.
Correção 23			x	Sequência lógica no que foi escrito; Sentido na escrita.	Pontuação e acentuação. Erros na escrita.
Correção 24			x	Coerência textual; Final com uma moral, o que corresponde ao gênero fábula.	Falta de sílabas e erros ortográficos; Está faltando mais capricho com a letra.
Correção 25			x	-	Ortografia; O texto poderia ser feito em letra de mão; Observação escrita feita pelo aluno: O ciclo de alfabetização é feito no primeiro e segundo ano do fundamental essa criança sofreu com o período da pandemia.
Correção 26		x	x	Entendeu a proposta da atividade de realizar a produção visando a fábula.	Erros de ortografia, pontuação, espaçamento de uma palavra para outra; O aluno fez um círculo nos erros de ortografia e nas letras que precisavam de acentuação.
Correção 27			x	Consegue desenvolver uma narrativa com começo, meio e fim, além disso, compreende a estrutura de uma	Pontuação, erros ortográficos, ausência de parágrafos e repetição de palavras.

				fábula (com moral da história).	
Correção 28			x	Ideias claras; Título; Moral.	Pontuação; Espaçamento.
Correção 29			x	Coerência; para criança tem sentido a história que ela está contando, mesmo que falte estrutura; Contou uma história (possui um título e uma moral).	Falta de estrutura (parágrafos); Erros de ortografia.
Correção 30		x	x	Moral; Organização; Título.	Parágrafo, ortografia, pontuação, domínio da escrita (grafia); O estudante acrescentou pontuação no texto, circulou os erros de ortografia. Também fez um círculo e uma barra (/) para marcar onde deveria ter um recuo antes dos parágrafos.
Correção 31			x	Possui título; Possui desfecho (moral).	Falta de domínio na gramática (pontuação); Falta de domínio da grafia.
Correção 32			x	Texto sucinto, porém claro e objetivo; Aparenta ter um bom conhecimento acerca da composição e estrutura de uma fábula.	Falta de pontuação; Repetição excessiva de uma mesma palavra.
Correção 33			x	Consegue expressar o que entendeu; Esforçada.	Não tem uma boa ortografia; Dificuldade na escrita.
Correção 34			x	Compreendeu a proposta da atividade e conseguiu estruturar uma fábula.	Não demonstra domínio de pontuação textual e possui muitos erros ortográficos.
Correção 35			x	Consegue desenvolver uma narrativa.	Não tem noção de parágrafo; Erros de gramática; Não lê o próprio texto.
Correção 36			x	Título; Construção do texto.	Falta de letras nas palavras; Troca de letras nas palavras.
Correção 37			x	Criatividade; Maturidade ao desenvolver a história.	Erros de gramática; Erros de ortografia.
Correção 38			x	A criança tem conhecimento social e capacidade de escrever um texto.	Erros ortográficos; Falta de atenção na escrita das palavras.
Correção 39			x	Atendimento à sequência narrativa;	Ortografia (palavras simples/conhecidas);

				Elementos de conexão/coesão; Diversificação de verbos.	Pontuação.
Correção 40			x	Colocar o título na sua produção e a moral que é necessária a fábula.	Falta de frases completas e das pontuações mínimas.
Correção 41			x	O texto possui sequência temporal e segue a estrutura textual de fábulas.	Erros gramaticais; Certa defasagem devido a série em que o aluno se encontra matriculado.
Correção 42			x	A criança conseguiu “elaborar” suas ideias.	Ela escreve conforme ela diz.
Correção 43			x	Escrita coesa; Entendeu a proposta da atividade.	Erros ortográficos; Caligrafia.
Correção 44			x	Compreendeu a estrutura de uma fábula; Poucos erros de escrita.	Falta de pontuação.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

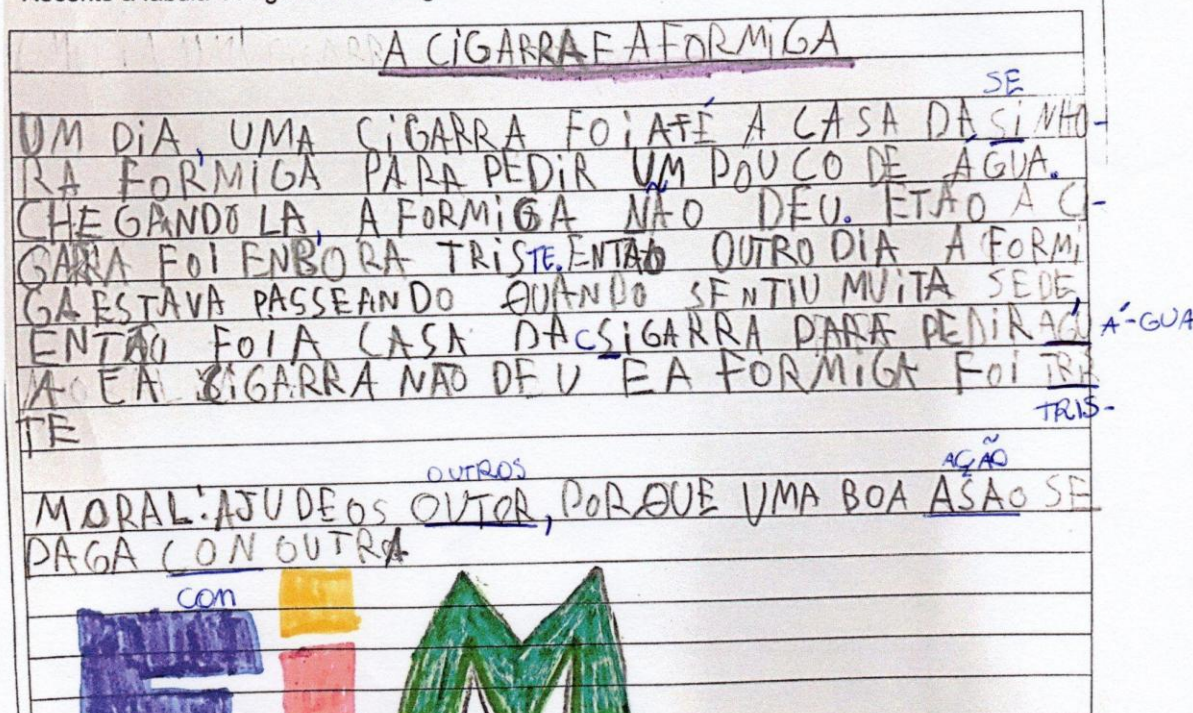
A partir da sistematização das correções efetuadas pelos participantes da pesquisa, depreendemos que as correções limitaram-se aos aspectos gramaticais, os alunos mencionaram com frequência que os problemas encontrados no texto do estudante do 4º ano do ensino fundamental são a ortografia e a de falta de pontuação. Em relação a outras fragilidades mencionadas, poucos discentes fizeram referência à organização do texto em parágrafos ou à falta de conclusão de algumas frases. E quatro alunos apontaram que a criança produtora do texto repete muito determinadas palavras.

Além disso, vários textos corrigidos apresentaram correção dos tipos resolutiva ou indicativa. Na correção 1, o aluno inseriu pontuação e acentuação na palavra ATÉ, caracterizando sua correção como resolutiva. No texto 6, que assim como o 1 teve uma correção resolutiva, o discente corrigiu a palavra SENHORA e inseriu hífen de separação de sílabas nessa palavra e no vocábulo CIGARRA (3ª linha), também inseriu pontuação (vírgulas e ponto final), completou a palavra TRIS com a sílaba TE (4ª linha) para formar a palavra TRISTE, corrigiu a escrita da palavra SIGARRA (6ª linha) e interviu na separação silábica correta do vocábulo Á-GUA (6ª linha); por fim, na moral, corrigiu as palavras OUTOR (outro) , ASÃO (ação) e COM (com), como podemos ver na imagem 12.

Imagem 12 – Correção 6

Produção de texto

Reconte a fábula "A cigarra e a formiga".



Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

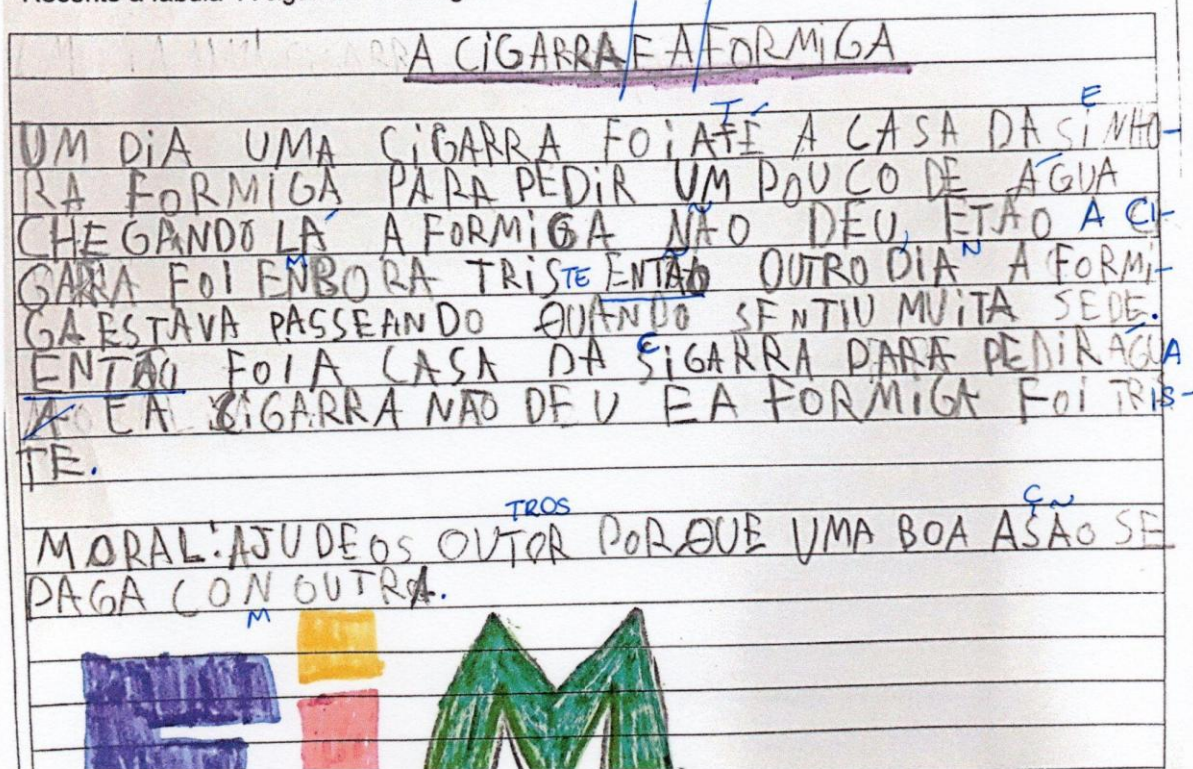
Outros textos também foram corrigidos de modo resolutivo, são eles as correções 7, 8 e 10.

A correção de número 13 apresentou uma correção indicativa, tendo em vista que o estudante sublinhou as palavras SINHORA e ÁGUA. Tal qual essa correção, a de número 26 também teve uma intervenção desse mesmo tipo, porque seu corretor circulou as palavras que possuíam erros de ortografia e as letras que precisavam de acentuação.

Indo nessa direção, a correção 4 recebeu uma correção híbrida, utilizando a intervenção indicativa e resolutiva. O aluno corretor circulou a palavra "SINHORA" (escrita na primeira e na segunda linhas do texto) sinalizando que havia um erro ali e inseriu uma vírgula na terceira linha, entre CHEGANDO LÁ A FORMIGA. As correções 14 e 15, da mesma forma, tiveram uma combinação de intervenções. Em seguida, trazemos as correções 14 e 15 para visualização da descrição feita.

Imagem 13 – Correção 14
Produção de texto

Reconte a fábula "A cigarra e a formiga".



Problemáticas: - Repetição de palavras/expressões (ENTÃO).
- Pontuação (falta)
- Separação de sílabas de modo incorreto.

Pontos: - Compreensão da história
- Ordem dos acontecimentos.

Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

Na correção 14, o estudante corrigiu os desvios de ortografia, inseriu pontuação e usou uma barra (/) para marcar que havia um problema na segmentação do título. Servindo-se desse mesmo recurso de sinalizar os equívocos, inseriu outra barra na letra A, na sétima linha, além disso, sublinhou a palavra ENTÃO na quarta e na sexta linhas.

Imagem 15 – Correção 30

Produção de texto

Reconte a fábula "A cigarra e a formiga".

A CIGARRA E A FORMIGA

UM DIA UMA CIGARRA FOI À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR UM POUQUINHO DE ÁGUA. CHEGANDO LÁ, A FORMIGA NÃO DEU ENTÃO A CIGARRA FOI ENBORA TRIS ENTÃO OUTRO DIA, A FORMIGA ESTAVA PASSEANDO QUANDO SENTIU MUITA SEDE ENTÃO FOI À CASA DA CIGARRA PARA PEDIR ÁGUA MAS A CIGARRA NÃO DEU E A FORMIGA FOI TRISTE.

MORAL: AJUDE OS OUTROS PORQUE UMA BOA AÇÃO SE PAGA COM OUTRA.



Qualidade: moral; organização; título.

defeito: Parágrafo e ortografia; pontuação; domínio da escrita (grafia).

Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

Logo, das 44 correções feitas, 11 receberam intervenções no corpo do texto, marcas que sinalizam os desvios, os outros alunos optaram por indicar as qualidades e as fragilidades no pós-texto. Reforçamos, no entanto, que determinados signos, como linhas, podem ser imprecisos, na correção indicativa “[...] tem-se um signo não verbal impreciso em jogo (uma sublinha, por exemplo, significando algo do tipo *Erro à vista*, ou *Mexa aqui*, ou, ainda, *Pense sobre este elemento*)” (Ruiz, 2015, p. 78). Haja vista o produtor textual no Ensino Fundamental I, esses signos devem ser de fácil entendimento para o aluno, nada que provoque confusão e mais dúvidas.

Ademais, foram 5 correções resolutivas, 4 intervenções mesclando os tipos resolutiva e indicativa e 2 correções indicativas. As 33 correções sem o desenvolvimento de estratégias

de intervenção, no corpo ou na margem da produção textual, restringiram-se a descrever qual era a categoria dos equívocos no pós-texto – tal atitude, em um contexto de sala de aula, pode causar incerteza quanto ao que é necessário melhorar no texto, imprecisão em relação ao local do desvio, gerando a possibilidade de levar o estudante a não efetuar nenhuma ação de revisão na produção. Já em relação às qualidades, descreveram que na produção contém título, coerência, a proposta de escrita foi compreendida e há moral no texto, demonstrando que o produtor respeitou essa característica do gênero fábula.

Assim, a análise da correção dos alunos contesta as respostas dadas no questionário no que diz respeito aos aspectos e aos critérios que consideram importantes no momento da correção, porque no questionário os dados revelaram uma preocupação com os aspectos gramaticais e de sentido do texto, porém, quando corrigiram a produção, a prioridade foi a gramática, o foco foi na superfície textual, desconsideraram o sentido textual, por exemplo, pois na fábula havia uma frase incompleta que prejudicavam o entendimento do texto. Por isso, refletimos que o que dizemos/pensamos nem sempre corresponde ao que fazemos. Então, os erros de ortografia e de pontuação são os desvios que mais chamaram a atenção dos estudantes ao exercerem a prática de correção, os mais brilhantes aos seus olhos, no entanto essas linhas que estão na superfície da trama textual podem ser aparadas facilmente. Logo, é necessário voltar o olhar para a composição da peça tecida como um todo, tendo em vista que as costuras invisíveis ou não tão superficiais podem prejudicar o acabamento e trazer imprecisão à composição. Igualmente, consideramos que os discentes vêm de uma época em que o ensino enfatizava muito mais a estrutura da língua, e isso fica internalizado em sua experiência como docente, acompanhando-o em suas práticas de correção, ou seja, a valorização da metalinguagem.

Posto isso, iniciaremos a descrição do processo formativo, a apresentação e análises dos resultados provenientes das aulas do curso.

4.4 O processo formativo: resultados e análises do questionário inicial e aulas do curso

Nesta subseção, abordamos a segunda parte da pesquisa: o processo formativo, o questionário inicial antes da proposta de intervenção e as aulas. Assim, fizemos a análise dos dados provenientes dessa fase.

No questionário, indagamos aos discentes se teriam interesse em participar de um processo formativo com a temática de prática de correção textual, 35 alunos manifestaram interesse, inclusive enquanto respondiam as perguntas comentaram que precisavam realizar

atividades complementares⁸, que são componentes obrigatórios, para completar a carga horária faltante de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), a qual é um dos requisitos para concluir a graduação. Quanto ao dia para realização, segunda e sábado foram mais indicados, com 13 votos cada um. Já em relação ao horário, 11 optaram pela manhã, 23 pela parte da tarde e 6 indicaram o horário da noite.

Depois dessa pesquisa inicial quanto ao interesse em participar do curso, um formulário no *Google forms* foi elaborado e divulgado em grupos de *WhatsApp* dos alunos da Pedagogia da universidade em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, bem como para cursos de Pedagogia, da modalidade presencial, de qualquer instituição de ensino superior do município onde a universidade, local da pesquisa, localizava-se. No formulário, explicitamos que a intervenção seria gratuita e desenvolvida com a intenção de promover discussões e reflexões acerca dos tipos de correção textual, bem como as possibilidades de desenvolvimento e de aperfeiçoamento que tais intervenções geram na escrita do produtor de textos.

Ainda, esclarecemos que as condições para a inscrição e os critérios de seleção dos participantes do curso seriam: estar cursando, em 2023, o terceiro ou o quarto ano do curso de Pedagogia de forma presencial, em qualquer instituição de ensino superior do município onde a universidade, local da pesquisa, se localiza. Quanto às vagas, seriam 30 e reservadas com base na ordem de inscrição. Já a carga horária do curso, presencial, seria de 30 horas. Ademais, no momento da inscrição, teriam de preencher os dados como nome completo; Registro Geral (RG), para emissão do certificado; número de celular; instituição em que estuda; cidade em que reside; qual ano de Pedagogia está cursando e em qual turma se inscreve, na turma 1 de segunda-feira (com encontros a partir das 17h) ou na turma 2, com aulas aos sábados a partir das 8h. Além disso, questionamos, no formulário: Como você acha que deve ser uma correção de textos que ajude o aluno do Ensino Fundamental I a melhorar a escrita?

Após esse processo de divulgação do curso, obtivemos 15 inscrições. As respostas para a pergunta, presente no momento da inscrição, foram fornecidas por 14 estudantes. A seguir, trazemos as respostas organizadas no quadro 15.

Quadro 15 – Respostas sobre correção textual fornecidas pelos inscritos do curso

Inscritos	Respostas	Identificação após iniciar o curso
1	Uma correção justa, onde além da escrita seja analisada também o entendimento do aluno.	Não participou do curso.

⁸ O estudante de Pedagogia, nesta universidade onde o estudo ocorreu, ao longo dos 4 anos de curso, precisa cumprir 210 horas de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC) ou Atividade Teórico Prática de Aprofundamento.

2	Uma correção em conjunto, onde possa ser mostrado para o aluno qual foi o erro cometido e qual seria a maneira correta de realizar tal atividade.	Participante A
3	A partir de uma análise individual de cada texto, com feedback para que o aluno possa visualizar os seus erros e melhorar sua escrita.	Participante B
4	Uma que o faça refletir e aprender verdadeiramente.	Participante C
5	Não respondeu.	Participante D
6	Eu acho que deve ser clara para o aluno, mostrar pontos importantes para ele.	Participante E
7	Com apontamentos verbais para os alunos e também no próprio corpo do texto, podendo se estender para uma aula com exercícios que ajudem a melhorar e compreender o erro.	Participante F
8	Uma correção por parte do professor e uma em conjunto dos alunos.	Participante G
9	Uma correção conjunta com os alunos.	Participante H
10	Acredito que a correção deva ser focada nas conjugações e pontuações.	Participante I
11	Deve ser uma correção detalhada focando nos principais erros para pontuar e evoluir na próxima escrita.	Não participou do curso.
12	Pensando sempre no lado da criança como protagonista.	Não participou do curso.
13	Deve ser uma correção que leve em conta o conhecimento já possuído pelo aluno, seja sincera, mas amorosa ao mesmo tempo, no sentido de enaltecer mais os acertos do que os erros.	Participante J
14	Reescrevendo o texto fazendo os apontamentos necessários juntamente com o aluno.	Não participou do curso.
15	Uma correção verdadeira, mas com cautela apontando também os acertos.	Não participou do curso.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2025).

O quadro 15 traz o número de inscritos, suas respostas e aborda a identificação desses estudantes ao longo do processo formativo. Esse reconhecimento foi feito a partir das inscrições, dos questionários e dos comentários durante o curso.

Das respostas fornecidas, destacamos a palavra **justa**, utilizada na primeira devolutiva, e inferimos que o emprego desse vocábulo pode ser justificado porque o aluno compreende a correção como uma avaliação apenas para atribuição de nota, além disso, possivelmente, já teve experiências, ou ouviu relatos, ou presenciou situações, em que as avaliações foram injustas. No entanto, a correção textual visa ao aprimoramento, é um processo de lapidação da produção e do seu produtor, pois a intervenção colocará em movimento o trabalho com a escrita, não o encerrando como uma avaliação somativa normalmente faz.

Outra concepção acerca da correção que evidenciamos é: “Acredito que a correção deva ser focada nas conjugações e pontuações”. Essa percepção sobre a intervenção restringe-se aos aspectos gramaticais e à pontuação, desconsiderando questões relativas à adequação ao gênero, à coerência e à paragrafação, por exemplo.

Mais uma palavra utilizada nas respostas que é passível de discussão é o termo **amorosa**. Sobre isso, o professor, ao realizar a correção textual, muitas vezes, assume uma postura de juiz (Conceição, 2004), não aponta os acertos, indica vários erros, por vezes utilizando a caneta vermelha, assim, o produtor ao receber seu texto entende que sua escrita é considerada errônea. Há também intervenções que são rudes, as quais anulam o produtor, causando-lhe um sentimento desagradável em relação à ação de redigir, seja pela escolha de palavras ao corrigir ou pela forma em que as marcas da intervenção são feitas no texto.

O mesmo estudante também explica que é necessário enaltecer mais os acertos e, na mesma direção, outro inscrito revela que os acertos devem ser valorizados. Ao analisarmos essas respostas, pontuamos que há sim a necessidade de reconhecer os acertos, mas também é preciso olhar para os desvios. Ambos merecem atenção, cada um no seu lugar de apoio ao produtor, tendo em vista que errar é parte do aprendizado e não é ruim, pois o desvio é o ponto de melhora necessária. Sendo assim, é primordial explicar ao aluno que, após a correção, receberá o texto com considerações que irão ajudar na melhora do aprendizado de escrita e que juntos ajustarão a produção. Tal explanação prepara o produtor para receber as observações, ao ter a devolutiva com a colaboração do professor.

Ainda analisando as respostas fornecidas no momento da inscrição, uma devolutiva indica uma percepção limitada sobre a correção textual, reduzindo as intervenções aos desvios relativos à conjugação verbal e a pontuação. Essa visão, provavelmente, decorre de um ensino com base na estrutura da língua, em que textos eram corrigidos com base em aspectos gramaticais, o que pode justificar essa resposta.

Dos inscritos, nenhum fez menção à revisão e à reescrita, processos decorrentes da correção que ajudam na melhoria da escrita, tampouco explicitaram sobre a ação de corrigir, como realizar essa tarefa para levar ao aprimoramento do texto. Nesse sentido, percebemos que um curso sobre os meandros da correção poderia auxiliar os futuros professores a atuarem de modo mais sistemático em produções escolares.

Então, a partir das respostas no formulário de inscrição, apenas uma turma foi organizada, assim, as aulas do processo formativo foram realizadas às segundas-feiras, com a aula começando às 17h. Depois que as inscrições foram feitas, entramos em contato com os discentes, somente alunos do 4º ano se inscreveram, comunicando o dia e o horário de início dos encontros, bem como um grupo de *WhatsApp* foi criado para facilitar a comunicação.

Nesse sentido, no dia 04 de setembro de 2023 começamos o curso. No primeiro dia, 8 alunas⁹ compareceram. Inicialmente, solicitamos que respondessem a um questionário com as seguintes perguntas:

1. Refletindo sobre a sua vida escolar e acadêmica, qual é o seu envolvimento com a produção de textos, com a escrita? Quais são as facilidades e as dificuldades? Explique.
2. Como acontecia a correção dos textos que você produzia quando era estudante do ensino básico? Explique sobre esse processo e quais aspectos eram enfatizados na correção.
3. Como acontecia a revisão e reescrita das produções textuais que fez no ensino básico? Explique.
4. Narre um momento em que a correção textual contribuiu para a melhoria de sua escrita.
5. Para você, qual é a importância de produzir um texto e ter um mediador auxiliando nos processos de revisão e reescrita?
6. Quais são suas expectativas para o processo formativo?

Diante disso, buscamos sondar a relação das alunas com a correção textual antes do processo formativo, para tanto, consideramos cada história e experiência abordada pelas estudantes. Nesse sentido, ao responderem à primeira questão (Refletindo sobre a sua vida escolar e acadêmica, qual é o seu envolvimento com a produção de textos, com a escrita? Quais são as facilidades e as dificuldades? Explique.), as respostas obtidas foram:

Durante toda a minha vida escolar escrevi diversos textos em inúmeros formatos, contudo não tenho uma memória clara de como era realizada a correção desses trabalhos. Consigo recordar-me bem de como era prazeroso escrever textos durante o ensino fundamental 1 e 2, o processo criativo para a escrita desses textos era extremamente divertido e cativante, mas desde essa época, quando era gostoso escrever [...] (Participante A).

Durante o ensino básico escrevia bastante redações nas disciplinas de português e leitura, no fim do ensino fundamental principalmente, nessa época eu foquei em escrever sobre possíveis temas da redação do ENEM e vestibulares, tive apoio de um professor que me ajudou a compreender as questões de coesão e coerência (Participante B).

Ao longo da nossa formação, acredito que passamos e estejamos em constante envolvimento com a produção de textos. Particularmente, eu gosto de escrever e inventar histórias, mas nunca gostei de ter que produzir um texto

⁹ Na subseção “O processo formativo: resultados e análise dos questionários iniciais e aulas do curso” que integra esta tese e pertence à seção “Resultados e Discussões”, os estudantes serão identificados por palavras como: alunas, participantes, estudantes e discentes.

argumentativo, aqueles padrão ENEM. Penso que as minhas dificuldades estejam em ter bons argumentos e na acentuação gráfica das palavras (Participante C).

Durante o ensino básico não tive muitas dificuldades nas produções de texto, pois lia livros frequentemente, sendo assim escrevia consideravelmente bem para a idade (Participante D).

Quando pequena gostava muito de ler, mas com a escrita, a produção textual, tinha muita dificuldade, por muito tempo me cobrava muito, mesmo com as leituras para usar como recurso de ajuda na escrita, sempre mantive notas boas mas a dificuldade escrever correto, e uma caligrafia de difícil compreensão (Participante E).

Na escola tínhamos muitas produções de texto, principalmente no 2º ano do ensino fundamental, até ganhei um concurso. Durante esta fase na escola não tinha muitas dificuldades, apenas alguns erros de ortografia que a professora apontava e me ajudava a corrigir. Comecei a ter mais dificuldades quando troquei de escola e já não tinha mais estímulo. (Participante F).

Sempre estive envolvida com a produção de textos, em especial as cartas e textos de desabafos (quando não conseguia expressar verbalmente o que estava sentindo, os textos eram como válvulas de escape). Com o tempo foi sendo cada vez mais fácil de escrever (Participante G).

Eu sempre gostei de escrever, mas não gostava que ninguém lesse. Tenho facilidade em escrever, mas dificuldade com as leis da gramática, gosto de escrever livremente (Participante H).

A partir dos relatos, todas as participantes¹⁰ escreveram que no ensino básico tinham envolvimento com a produção de textos. A estudante A descreveu que era prazeroso redigir no ensino fundamental I e II, era algo “extremamente divertido e cativante”. A participante B não menciona que tinha dificuldades em escrever, no entanto tinha apoio de um professor de redação.

Como relata em sua resposta, a aluna C gostava de escrever, declarando que tem apreço por criar histórias, porém não gosta de produzir textos argumentativos, e ainda diz que suas dificuldades eram a falta de bons argumentos e de não saber acentuar as palavras.

A estudante D narra que não possuía muitas dificuldades na produção textual. Já a cursista E confessa que tinha bastante dificuldade em produzir textos, segundo ela, seus empecilhos consistiam em não saber escrever corretamente e sua letra era de difícil compreensão.

¹⁰ Para identificar as respostas das alunas do curso “Correção e avaliação de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental”, utilizaremos o termo Participante e uma letra do alfabeto, por exemplo: Participante A.

Da mesma forma que o descrito pela participante D, a aluna F não tinha grandes problemas ao elaborar um texto, apontando como único obstáculo a ortografia. Ela também conta que ganhou um concurso de escrita, mas quando mudou de escola começou a enfrentar problemas em compor textos por falta de estímulo.

A estudante G, por exemplo, revela que utilizava a escrita para desabafar e acredita que ao longo do tempo essa prática tornou a ação de escrever algo fácil.

E a cursista H, tal qual a estudante C, afirma que gostava de escrever, contudo não gostava de compartilhar o que redigia. Além disso, lembra de enfrentar problemas em relação à gramática, inclusive acredita que as normas gramaticais engessam sua escrita, pois, ao tratar de suas dificuldades no que diz respeito à gramática, afirma que gosta de compor textos livremente.

Refletindo sobre as devolutivas, somente a participante E deixa claro que “Quando pequena gostava muito de ler, mas com a escrita, a produção textual, tinha muita dificuldade”, afirmando que enfrentava muitos obstáculos ao produzir um texto. Outro aspecto a se considerar durante a análise de sua resposta foi a adesão em participar do curso, considerando a sua dificuldade em tecer produções textuais, pois geralmente uma pessoa com dificuldade em escrever ou com experiências negativas acerca da escrita não faria o processo formativo, logo, podemos compreender, através de sua resposta, que a estudante, apesar dos impasses, estava interessada em aprender sobre a intervenção textual ou atentou-se para curso no intuito de cumprir a sua carga horária de Atividades Acadêmico Científico Culturais, o que também não deixa de ser válido para a sua formação, tendo em vista que participou do processo formativo e estava cumprindo um dos requisitos para a conclusão da Graduação.

Desse modo, através do questionário, é possível compreender que cada participante tem experiências diferentes com a escrita, algumas percebem a produção de texto como um momento prazeroso e criativo, ultrapassam a concepção da produção textual apenas como uma atividade escolar e enxergam-na fora do ambiente escolar, ou seja, utilizam-na como prática social. Entretanto, outras alunas reduzem a escrita a uma redação.

A segunda pergunta consistia em: Como acontecia a correção dos textos que você produzia quando era estudante do ensino básico? Explique sobre esse processo e quais aspectos eram enfatizados na correção. Diante desse questionamento, as cursistas responderam:

[...] a correção sempre era feita apenas entre professor e o caderno, nós alunos apenas recebíamos nosso texto com palavras grifadas, pontuações acrescentadas e acentuação corrigida. Esse estilo de correção seguiu até o ensino médio, e a falta de clareza do motivo pelo qual aquelas marcações em

caneta vermelha foram feitas no meu texto, tornou o processo de escrita algo que me fazia sentir insuficiente para tal função (Participante A).

Através do apontamento dos erros de ortografia, coesão e coerência (Participante B).

Na escola, as correções eram feitas com caneta vermelha, circulando ou grifando o que estava errado. Era descontado alguns décimos de acordo com a quantidade de erros e ficava por isso mesmo (Participante C).

A professora corrigia na lousa quando eram textos coletivos ou individualmente os textos particulares. A coerência dos meus textos eram ok. A correção geralmente era direcionada à pontuação, ortografia etc (Participante D).

As correções eram um pesadelo, mesmo não sendo uma aluna com notas baixas a escrita era muito complicada, por várias vezes o texto era corrigido de caneta vermelha apontando os erros (Participante E).

Na maioria das vezes a correção era feita verbalmente e apontada no corpo do texto também (Participante F).

Não me recordo de como eram corrigidos os meus textos mas lembro de vários elogios na maneira em que estavam bem escritos (Participante G).

Como disse eu tenho dificuldade na parte da pontuação então as correções dos textos eram focados nos meus erros de escrita ou sobre a coerência do que eu escrevia (Participante H).

Tendo em consideração essas devolutivas, destacamos o narrado pela participante A. De acordo com ela, o professor corrigia os textos sem a presença dos alunos e depois entregava-os aos seus produtores. Conforme a estudante descreve, o profissional, ao intervir, grifava palavras, empregando a correção indicativa, bem como inseria pontuação e acentuação, atuando de modo resolutivo. Ainda, ao revisitar essa memória, a aluna relembra que esse modo de corrigir não possuía clareza, era ambíguo, além disso, a intervenção era feita com a caneta vermelha, prática muito usada pelos docentes, segundo Ruiz (2015) e Costa Val *et al.* (2009), assim, essas marcas e esses destaque que os desvios ganhavam, por conta da cor intensa, faziam a aluna se sentir incapaz para exercer a atividade de escrita.

Nesse sentido, essas lembranças revividas indicam que, para o avanço do produtor textual, o professor precisa estar atento ao modo como faz a correção, caso contrário, poderá trazer mais dificuldades ao produtor de textos, seja pela falta de orientação durante a intervenção ou pelas marcações excessivas que podem ser interpretadas como uma falta de capacidade em escrever, perpetuando, assim, o mito de que apenas gênios podem tecer textos.

A participante C também conta as experiências que teve ao receber suas produções corrigidas com a caneta vermelha. Conforme lembra, os erros eram indicados através de um

círculo ou sublinhados, característica própria da correção indicativa. O escrito pela aluna ainda indica que os textos que produziam eram redações, pois não havia devolutiva e a nota era dada com base na quantidade de erros.

E mais uma participante relata a respeito das experiências desagradáveis em relação à correção textual e o uso da cor vermelha – para a discente E, “As correções eram um pesadelo”. A respeito do emprego da palavra “pesadelo” para definir a correção, mais uma vez firma-se a importância de saber corrigir de maneira que auxilie o produtor na melhoria de seu texto, mas também é indispensável ter cuidado ao intervir, sempre tendo em vista que a correção é necessária, no entanto há maneiras acertadas de realizá-la, visto que algumas podem afastar o aprendiz da escrita; em contrapartida, outras podem construir uma concepção na qual os desvios são vistos como próprios do trabalho com a produção textual, demonstrando que a revisão e a reescrita também são atitudes tomadas por escritores consagrados (Fiad, 2009) e são caminhos que levam ao aprimoramento do texto, que sempre pode ser aperfeiçoado.

Já as cursistas B, D e H revelam que os aspectos enfatizados na correção eram a pontuação, a ortografia, a coesão e a coerência. E a participante F recorda que a intervenção era verbal e com apontamentos no corpo do texto.

Sobre como acontecia os processos de revisão e de reescrita das produções textuais que fizeram no ensino básico, temos as seguintes devolutivas:

Na 8ª série eu corrigia junto com o professor (Participante B).

Não consigo me lembrar das revisões de escrita, acho que cada aluno ficava responsável por corrigir o próprio texto antes de entregar (Participante C).

Não me lembro de devolutivas para correção do texto e para ajudar todos na dificuldade (Participante E).

Eram raras as reescritas de textos corrigidos (pelos menos na sala de aula), mas sempre que chegava em casa eu reescrita por conta. Lembro de uma professora substituta de Língua Portuguesa que falou para escrevermos a redação com todos os erros que cometemos quando falamos e depois corrigir e reescrever, logo após isso, corrigimos novamente e até que tivéssemos satisfeitos (lembro de corrigir 5 vezes meu texto). Sinto que refinei minha escrita a partir desse método (Participante G).

Era bem escassa pois a profa. não queria corrigir muita coisa dos meus textos, quem fazia isso para mim era meu pai (Participante H).

Das respostas fornecidas, duas cursistas relatam não lembrar de realizarem a revisão e a reescrita, já a participante H recorda que tais etapas eram escassas. A respeito disso, Turkiewicz e Costa-Hübes (2017, p. 9) nos lembram que “[...] no cotidiano das salas de aula do

Ensino Fundamental, nem sempre essas etapas (planejamento do texto, produção, revisão/correção e reescrita) são consideradas como partes de todo um processo; e a mais ‘negligenciada’ é a reescrita textual”.

Esse desinteresse, de acordo com Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), com base em Gonçalves (2013), ocorre por causa das condições de trabalho docente, como a intensa carga horária de trabalho, os muitos textos que precisam ser corrigidos e o pouco tempo que dispõe para corrigi-los, além disso, há questões metodológicas no que diz respeito ao ensino da produção e no modo de correção.

As participantes A e F não mencionaram as etapas de revisão e de reescrita. Já a participante B comunica que a correção era feita junto ao docente, possivelmente no momento da intervenção já acontecia a revisão coletiva e depois os alunos realizavam a cópia do texto corrigido.

A discente G conta que vivenciou um momento de revisão e de reescrita que a auxiliou a refinar a sua escrita, ou seja, ela percebeu que uma produção não está pronta em uma única versão. Quanto ao método aprendido por ela, não sabemos o contexto da tarefa, se a professora responsável pela atividade queria trabalhar a linguagem informal e formal ou se tinha outra intenção, contudo proporcionou à aluna uma experiência significativa no que diz respeito a reescrever o texto, segundo a própria estudante.

Diante das respostas e levando em conta a forma como a correção textual era realizada, as etapas de revisão e de reescrita não aconteciam ou eram superficiais, caracterizando-se mais como uma forma de higienizar o texto.

Indagadas sobre um momento em que a correção textual contribuiu para a melhoria da escrita, as devolutivas foram:

Das vezes em que o professor corrigia os meus textos comigo (Participante B).

A correção textual contribui para melhoria, quando aprendemos com aquele erro e não o cometemos mais (Participante C).

Todas as correções contribuíram para a melhora da minha escrita (Participante D).

Quando minha profa. do 6º ano me ensinou a ver se uma palavra está correta escrevendo duas opções da mesma palavra e a que for mais familiar é a certa (Participante H).

As respostas a respeito da colaboração que a correção fornecia para o aperfeiçoamento da produção textual foram poucas, isso indica que a escrita era caracterizada como uma redação, para atribuição de notas e cumprimento do currículo, ou que a produção de texto não recebia correção.

Já a devolutiva da estudante B mostra o quanto a correção é importante para o produtor textual, que espera pela resposta (o diálogo) do docente (Silva; Suassuna, 2017).

E a aluna H descreve uma maneira que lhe foi ensinada para intervir nas propriedades ortográficas. Essa forma de corrigir foi significativa, de acordo com sua devolutiva. Ademais, o descrito por essa participante é um indício de que ela prioriza em seus textos questões relativas à ortografia, pois lembrou-se desse episódio o qual foi importante em sua trajetória como produtora de textos, além do mais, na segunda pergunta do questionário, respondeu que os aspectos enfatizados na correção de suas produções eram a ortografia e a coerência, porém ao relatar um momento em que a correção contribuiu para a melhoria de sua escrita recordou-se de uma correção com foco ortográfico.

Quando refletiram sobre a importância de produzir um texto e ter um mediador auxiliando nos processos de revisão e de reescrita, narram:

Acredito que motiva mais (Participante B).

[...] é importante ter um mediador auxiliando. Às vezes quando estamos muito “dentro” do nosso próprio texto, não percebemos erros “bobos” (Participante C).

É válido ter um apoio e orientação durante a escrita (Participante D).

Talvez, se um mediador auxiliasse na dificuldade de escrever texto, poderia não ter sido um processo de tantas dificuldades (Participante E).

Produzir textos é importante, pois contribuiu para melhoria do vocabulário, para compreensão e principalmente para interpretação (Participante F).

[...] acredito que temos que ter um mediador nos incentive a aprimorarmos a nós mesmos (Participante G).

Muita, pois isso auxilia em muitos aspectos como a leitura e compreensão textual (Participante H).

Dos 7 retornos coletados, a cursista A não respondeu a essa pergunta, 5 expõem a relevância de contar com um mediador no trabalho de produção textual – tal figura pode motivar e atuar como parceiro de escrita, conforme apontam as participantes B, C e G. Nesse sentido, importante ressaltar que a figura do mediador proporciona maior segurança e apoio durante o

trabalho com a produção de texto, agindo como um companheiro nessa jornada laboriosa da escrita.

Sobre as expectativas para o processo formativo, as cursistas relataram:

Conseguir adquirir uma base de como fazer corretamente a correção textual (Participante B).

Por fim, as minhas expectativas são boas para com o processo formativo. Talvez aprender novas formas de correção, diferentes das quais estamos acostumados tradicionalmente (Participante C).

Ser um mediador no processo de escrita e saber onde recorrer para ajudar meus alunos (Participante E).

Espero saber a melhor forma de ajudar meus alunos e a melhor forma de apontar seus erros e incentivar cada vez mais a escrita (Participante F).

Que eu consiga refinar minhas autocorreções e de meus alunos (Participante G).

Altas, pretendo sair sabendo auxiliar corretamente as crianças na hora de escrever (Participante H).

As participantes explicaram que, através do curso, queriam aprender a intervir de uma forma assertiva nos textos escolares, agindo como mediadoras. Assim, concluímos que gostariam de saber a respeito da correção para empregarem no exercício de suas funções como professoras, logo, demonstram vontade de aplacar seu desconhecimento, contribuindo e incentivando o produtor textual.

Após o questionário, apresentamos a proposta do curso e o seu objetivo, bem como o cronograma das aulas e o conteúdo programático com os textos que constituiriam o nosso aporte teórico para levantamento dos temas a serem discutidos em cada encontro. Depois da introdução ao processo formativo, iniciamos a leitura e a discussão do artigo “Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto”, de Liane de Castro Araujo, de 2001. O texto era breve, mas por tratar dos processos de escrita através de metáforas trouxe leveza a esse tema tão intrincado, uma das alunas, inclusive, logo em seguida da conclusão da aula digitou no grupo de *WhatsApp* “[...] vai encaminhar o texto que lemos hoje à tarde? Me apaixonei nele e queria ler de novo”.

Na primeira aula, também tratamos da diferenciação entre os termos “redação” e “produção de textos”, com base em Geraldi (2014). Explicamos que o primeiro termo é vinculado a uma prova, possui caráter monológico, o redator expõe que sabe escrever para fins de nota, entretanto a produção de texto é procurar estabelecer o diálogo (Geraldi, 2014), assim, esse processo considera a interação, a parceria de escrita entre texto, professor e aluno. Além

de abordar isso, discutimos a concepção de escrita como trabalho a partir do artigo “A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras”, de Bruno Ciavolella e Renilson José Menegassi (2021), e apresentamos as etapas do processo de produção textual.

Desde a primeira aula, conversamos sobre a importância de respeitar o produtor de textos, de intervir de uma forma assertiva, de ter cuidado com algumas falas e atitudes que podem gerar bloqueios e medo de redigir – isso porque, na aplicação dos questionários, alguns alunos relataram não terem uma boa experiência com a escrita, principalmente quando se refere a sujeitos que estão em processo de aprendizagem, então, é indispensável considerar o outro e sua escrita. Algumas horas após a aula, um *drive* com o material da bibliografia do curso foi disponibilizado às participantes para que pudessem ler os textos que seriam discutidos ao longo da proposta.

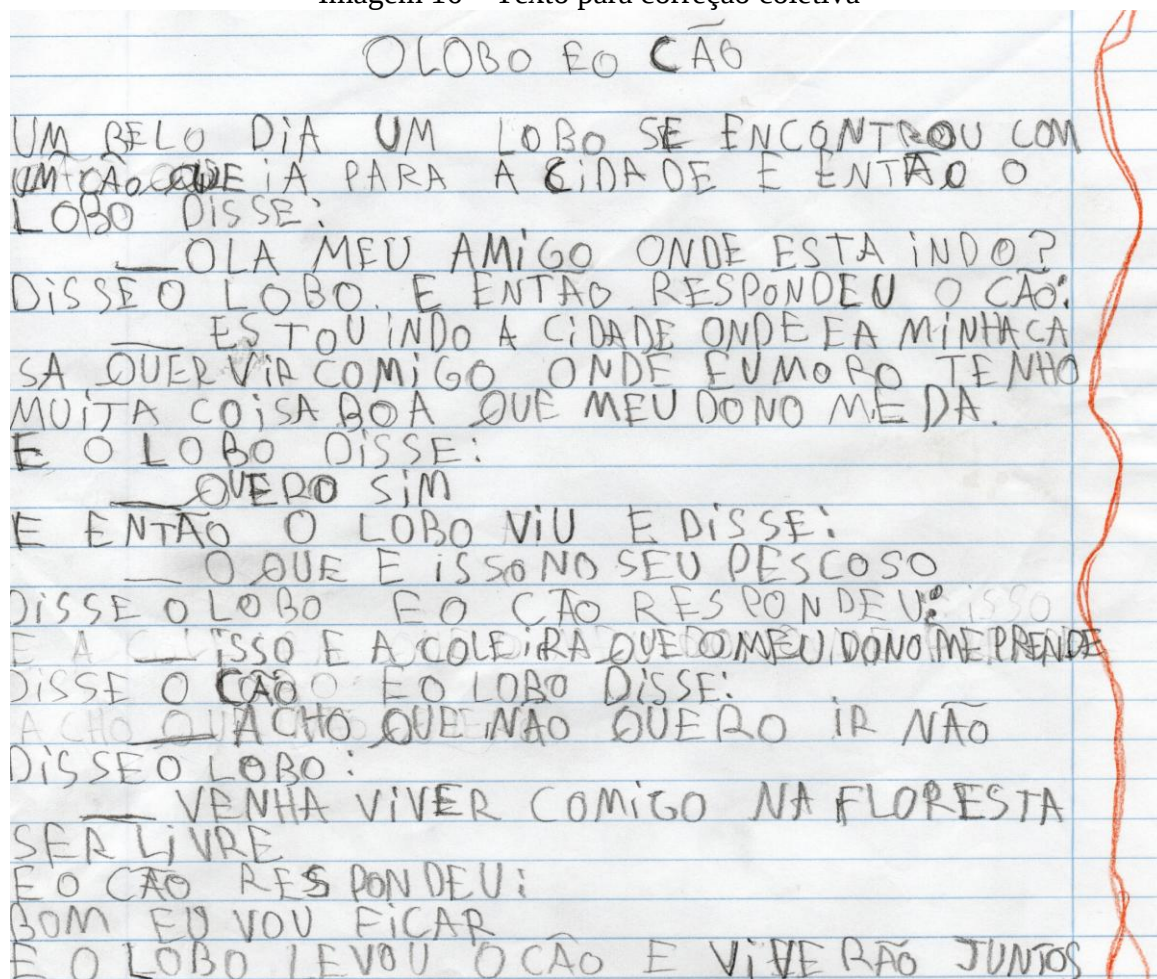
Na segunda aula, dia 11 de setembro, eslaides foram expostos com as principais questões dos capítulos “Assumindo a dimensão interacional da linguagem” e “Redimensionando a avaliação”, ambos do livro *Aula de Português*, de Irandé Antunes, publicado em 2018. Além do mais, dialogamos sobre o capítulo “A revisão de textos na formação docente inicial”, escrito por Renilson José Menegassi e que consta no livro *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita como foco*, organizado por Adair Vieira Gonçalves e Milene Bazarim, em 2013. Também apresentamos a definição de correção, de revisão e de avaliação defendidos por Eliana Ruiz (2021) e discutimos os principais aspectos do artigo “A operação linguístico-discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental”, de Luan Tarlau Balieiro e Renilson José Menegassi (2017).

Ao iniciar a terceira aula, no dia 18 de setembro, retomamos os significados de correção, de revisão e de avaliação, pois algumas alunas não tinham participado do segundo encontro. Após esse momento, começamos a discutir sobre a correção textual e seus tipos, de acordo com o capítulo “A correção (o turno do professor): uma leitura”, de Eliana Ruiz, e que faz parte do livro *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa* (2015). Também abordamos as estratégias da revisão textual interativa, sendo elas: o questionamento, o apontamento e o comentário, difundidas por Renilson José Menegassi e Denise Moreira Gasparotto, no artigo “Revisão textual-interativa: aspectos teóricos metodológicos”, publicado em 2016. Além disso, discutimos sobre a correção classificatória interativa, estruturada por Claudete Simioni (2012).

Após a apresentação de eslaides e dos diálogos estabelecidos em razão dos textos, produções escolares, do gênero fábula, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental foram

projetadas e conversamos sobre como proceder com a correção desses textos. Depois desse momento, as participantes do processo formativo receberam uma dessas fábulas produzidas e impressas para observarem os detalhes com mais clareza. A seguir, trazemos a produção escrita e as intervenções sugeridas pelas estudantes.

Imagem 16 – Texto para correção coletiva



OLOBO EO CÃO

UM RELO DIA UM LOBO SE ENCONTROU COM
 UM CÃO QUE IA PARA A CIDADE E ENTÃO O
 LOBO DISSE:

— OLA MEU AMIGO ONDE ESTA indo?
 DISSE O LOBO. E ENTÃO RESPONDEU O CÃO:

— ESTOU indo A CIDADE ONDE EA MINHA CA
 SA QUER VIR COMIGO ONDE EU MORO TENHO
 MUITA COISA BOA QUE MEU DONO ME DA.
 E O LOBO DISSE:

— QUERO SIM
 E ENTÃO O LOBO VIU E DISSE:

— O QUE E ISSO NO SEU PESCOÇO
 DISSE O LOBO EO CÃO RESPONDEU: ISSO
 E A CÍSSO E A COLEIRA QUE O MEU DONO ME PRENDE
 DISSE O CÃO EO LOBO DISSE:

ACHO QUACHO QUE NÃO QUERO IR NÃO
 DISSE O LOBO:

— VENHA VIVER COMIGO NA FLORESTA
 SER LIVRE
 E O CÃO RESPONDEU:
 BOM EU VOU FICAR
 E O LOBO LEVOU O CÃO E VIVERÃO JUNTOS

Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Diante desse texto, as participantes do curso indicaram algumas formas para corrigir.

Uma concluinte escreveu comentários no pós-texto:

- 1- Querida aluna, atente-se ao título, EO é uma palavra só?
- 2- No momento do diálogo dos personagens cuidado com as repetições.
- 3- Lembre-se que além de usar o parágrafo para o diálogo, também utilizamos para organizar as ideias.

Além dos comentários, a aluna sublinhou na terceira e quinta linhas a expressão o “LOBO DISSE:”, fazendo referência à sua segunda orientação.

A discente corrigiu o texto empregando comentários e utilizou também o questionamento. Sua intervenção forneceu orientações claras e contribuições em relação à ortografia, à coesão textual e à unidade de sentido da produção.

Essa correção pautou-se em comentários claros e objetivos, fundamentais quando se trata dos Anos Iniciais, bem como priorizou outros aspectos que não são apenas questões gramaticais. Considerando a intervenção, observa-se que a participante do curso soube corrigir de uma forma que encorajaria o produtor textual ao desenvolvimento de uma revisão e de uma reescrita textual.

Já outra aluna disse que iniciaria a correção trabalhando a repetição de palavras e a estrutura textual. Uma terceira concluinte escreveu no pós-texto: “Você entendeu bem a reescrita da fábula, agora iremos trabalhar a correção das repetições (R) em seu texto. Um beijo!”. A graduanda deixou um comentário para o produtor do texto, tal recado expressa um elogio e indica os próximos passos do processo de produção. Ademais, ela inseriu Rs no corpo do texto indicando as repetições das palavras “DISSE” e “LOBO”.

Da mesma forma que a intervenção descrita anteriormente, outra estudante empregou comentários no verso da folha da produção, não deixando marcações no texto. Ela escreveu: “separar as palavras no título do texto!; atenção para a repetição de palavras num mesmo parágrafo!; lembrar de usar o espaço no início dos parágrafos quando for necessário; se atente à escrita da letra Q; observação: o texto está bem escrito, somente atentar-se à essas questões acima!”. Após escrever os comentários, ainda desenhou uma imagem sorrindo, um *emoji* feliz.

E mais uma cursista corrigiu a fábula sublinhando no corpo do texto a expressão “DISSE O LOBO” na quinta, na décima terceira e na décima quinta linhas. Além de sublinhar, desenhou um asterisco abaixo da linha traçada, enquanto que no pós-texto explicou esse recurso utilizado: “repetição do que já foi dito anteriormente, retirar as repetições”. A intervenção realizada pela estudante enquadra-se no tipo classificatório, no qual símbolos são usados para categorizar um tipo de erro.

O que mais chamou a atenção das alunas foi a repetição presente na fábula. Para resolver esse desvio, as cursistas empregaram formas diferentes para corrigir, tais quais: a correção textual-iterativa com apontamento; a correção textual-iterativa, bem como traçar sublinhado na expressão que se repetia, utilizando como reforçador uma marca da intervenção indicativa; descrição do trabalho que faria em relação à repetição de palavras; a correção classificatória – um R foi usado no corpo do texto, onde havia as repetições, e um comentário no pós-texto indicava o significado da letra; a correção indicativa, no corpo do texto, com linhas e asteriscos embaixo da expressão que se repetia, além disso, para traduzir o significado dessa

sinalização, escreveu um comentário. Assim, não optaram por resolver os problemas do texto ou apenas indicaram o erro.

A quarta e a quinta aulas foram realizadas virtualmente, através do *Google Meet*, pois as colaboradoras, professoras formadoras, não residiam no município onde a universidade, local da pesquisa, está localizada.

No dia 25 de setembro, a Dra. Andréa Ramos de Oliveira¹¹ ministrou a aula e participou do curso como colaboradora. O tema da sua aula foi: Uma reflexão necessária sobre o ensino da produção de textos. Para iniciar suas contribuições, fez alguns questionamentos às participantes do curso, nomeando o título da dinâmica como “Sessão de ‘terapia’: a escrita no divã...”; em seguida, perguntou às alunas: “Como era o trabalho com a produção de textos quando você estava no ensino fundamental?” Diante da indagação, três discentes compartilharam suas respostas no *chat* da plataforma:

A minha professora costumava nos dar imagens e nós deveríamos escrever uma história de acordo com a imagem. Eu gostava muito de trabalhar o desenvolvimento da história (Participante A).

Não lembro muito, mas algo que sempre me foi proposto foi carta e bilhete. E depois só redação dissertativa argumentativa (Participante G).

Eu fiz muita produção textual de recontar fábulas. Eu gostava de mudar o final (Participante K).

Em relação a esse retorno dado pelas alunas, destacamos a fala da Participante A, pois revela uma prática muito comum, inclusive, que seria um dos temas da aula naquele encontro – escrever um texto com base em uma imagem. Tal atividade desconsidera a função social da escrita, porque restringe o destinatário ao professor e em alguns casos aos colegas de sala.

A próxima pergunta foi: A sua relação com a escrita é boa ou ruim? As participantes responderam:

Gosto de escrever mas principalmente para desabafar (Participante G).

Nem tão boa nem tão ruim, gosto de escrever só que tenho dificuldade por conta da pontuação, sofro (Participante K).

Eu tenho facilidade, mas não gosto muito (Participante J).

¹¹ A colaboradora possui doutorado e mestrado em Educação. Seu Currículo Lattes pode ser visualizado através do endereço: <http://lattes.cnpq.br/2254881865055472>.

A participante K comunica que a escrita é algo que aprecia, no entanto empregar a pontuação é um empecilho, algo que estabelece certo desconforto quando precisa escrever. Essa confissão revela uma concepção de que um texto não pode apresentar erros, fruto de uma correção voltada para higienização do texto (Jesus, 1995), na qual ocupava-se dos erros de ortografia, de pontuação e de concordância. É pesaroso que pessoas evitem a escrita por medo de errar, que diminuam suas chances de exercerem o direito de compor textos e de estabelecer vínculos com interlocutores por causa de percepções limitantes. Por esse motivo, é imperioso que os professores saibam intervir nas produções textuais de maneira que incentivem o trabalho com a escrita sem alimentar o medo de errar, ao contrário, é necessário normalizar os desvios, haja vista que todo texto sempre pode ser revisado, reescrito e melhorado.

Outro questionamento era: Qual a responsabilidade da escola sobre a sua relação com a escrita? E tivemos duas devolutivas:

Acredito que minha facilidade e gosto por leitura, e por consequência da escrita, foi por influência do meu pai, ele desde pequena me incentivou a ler e escrever sobre o que eu lia, para eu entender melhor o que li, e até pra ajudar na memória. Mas de escola não tive muito incentivo não, foi mais pra formalizar minhas redações (Participante G).

A escola não foi um espaço que me despertou o interesse pela leitura e escrita, acredito que foi uma junção do modo de ensino e também pelo meu desinteresse com o todo o processo escolar. Quando ocupei outros espaços fora da escola é que despertei para esse mundo (Participante J).

Segundo as participantes G e J, a escola não foi uma incentivadora da escrita. A primeira diz que seu pai a incentivava a ler e a escrever, já a segunda delega a espaços não escolares o poder de despertá-la para esse universo da escrita, inclusive, conta que o modo como o ensino acontecia na instituição escolar também influenciou em sua falta de interesse em escrever.

Ao considerar essas respostas, refletimos que a escola e seus profissionais, muitas vezes, falham em formar produtores de textos, por não fornecerem oportunidades de desenvolvimento de um trabalho sistematizado de produção textual, assim como por empregarem correções que reprimem o produtor. Além disso, a unidade escolar e os professores devem promover esse incentivo, demonstrando o trabalho textual, o processo de tessitura do texto, que os erros são comuns e que reescrever é uma ação própria de produtores de textuais.

Por fim, a partir do último questionamento: quando você pensa em produção de textos na escola, o que lhe vem à mente?, a colaboradora trouxe exemplos de atividades que alguns professores elaboram e disponibilizam na internet, refletindo sobre as implicações de certas

propostas de escrita que são superficiais, pois geralmente partem de um tema desconhecido para o aluno – ou são orientações que solicitam a escrita do texto a partir de imagens (cenários) ou ainda não se formalizam em uma produção orientada às práticas sociais de escrita.

Depois, a colaboradora abordou os tipos de correção e trouxe exemplos de textos escolares com intervenções. Em seguida, projetou uma produção textual e discorreu sobre as possibilidades de correção no que diz respeito à paragrafação e à organização do texto. Também apresentou produções escritas que receberam o tipo de correção textual-interativa que interferia em desvios que prejudicavam o sentido do texto, os comentários questionavam os produtores e encaminhava-os a realizar a revisão e a reescrita, levando-os a melhorarem os seus textos.

No dia 30 de setembro, a formadora responsável pela quinta aula foi a Dra. Patrícia Regina de Souza¹². O tema da aula foi “Os erros ortográficos na produção de texto: como encontrar e intervir?”. A colaboradora começou com a discussão sobre os desvios ortográficos e como corrigi-los, e um trecho de uma fábula produzida por uma criança do Ensino Fundamental foi apresentada para explicitar os erros presentes.

Depois, com base em autores que se debruçam sobre a temática, a colaboradora abordou o ensino da ortografia, pois, segundo esclareceu, para cobrar o conhecimento ortográfico, é preciso ensiná-lo. Ademais, deixou claro que a ortografia é um dos aspectos do texto a ser analisado, os erros ortográficos das crianças não podem ser confundidos com a capacidade que possuem de produzir textos, porque esse equívoco tem consequências que se refletem em indivíduos que não escrevem textos por medo de cometerem erros.

Por fim, retomou a fábula com a identificação dos desvios ortográficos categorizando as hipóteses de escrita e esclareceu como o professor pode intervir. As duas aulas ministradas pelas formadoras, proporcionaram às estudantes o contato com exemplos e com práticas de correção textual e como intervir de modo que auxilie o produtor a avançar em sua escrita, aprimorando-a.

A última aula do curso aconteceu no dia 02 de outubro. Retomamos os tipos de correção, distribuímos às cursistas quadros com as principais características de cada intervenção e com as estratégias de revisão textual-interativa, sendo que o primeiro foi elaborado pelas pesquisadoras e o último foi elaborado por Menegassi e Gasparotto (2016). Depois, entregamos alguns textos escolares e discutimos sobre como corrigi-los.

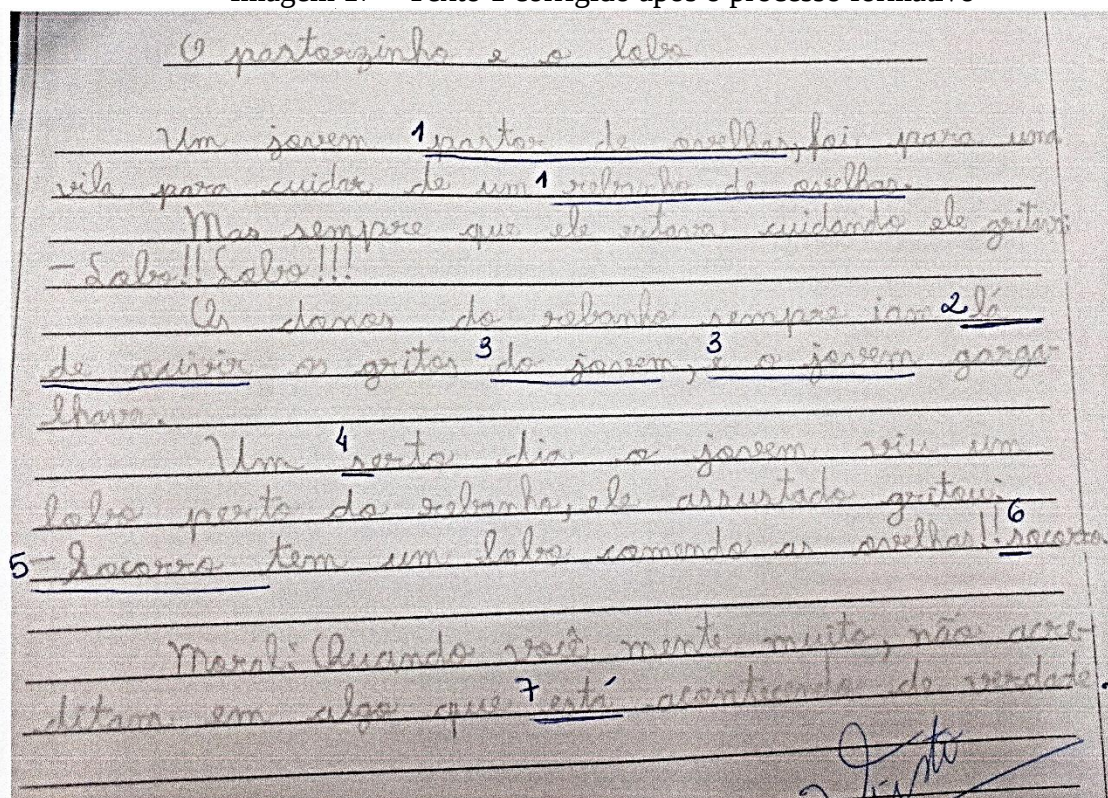
¹² A profissional que atuou como colaboradora possui mestrado e doutorado em Educação. Seu Currículo Lattes pode ser acessado por meio do link: <http://lattes.cnpq.br/0425813106030131>.

Em seguida, pedimos que corrigissem individualmente uma produção textual. Após isso, solicitamos que respondessem a um questionário escrito a respeito do curso.

4.4.1 Resultados e análises das produções textuais corrigidas depois do processo formativo

Na última aula do curso, após as discussões sobre a correção textual, as participantes corrigiram uma produção textual. Um texto, do gênero textual fábula, foi entregue a cada aluna, com a solicitação que intervissem nos desvios. A seguir, trazemos as análises das intervenções.

Imagem 17 – Texto 1 corrigido após o processo formativo



1. Um jovem pastor de ovelhas cuida de um rebanho, ficou repetitivo e redundante.
2. "Lá... de ouvir", iam aonde? Seria depois de ouvir?
3. Será que poderíamos substituir o segundo "jovem" por "ele"?
4. Qual seria o correto? CERTO ou CERTO?
5. É um grito de socorro? Poderíamos dar mais intensidade e colocar um "!"?
6. Começo de frase e letra maiúscula ou minúscula?
7. Esta ou está? Qual seria melhor neste caso?

Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

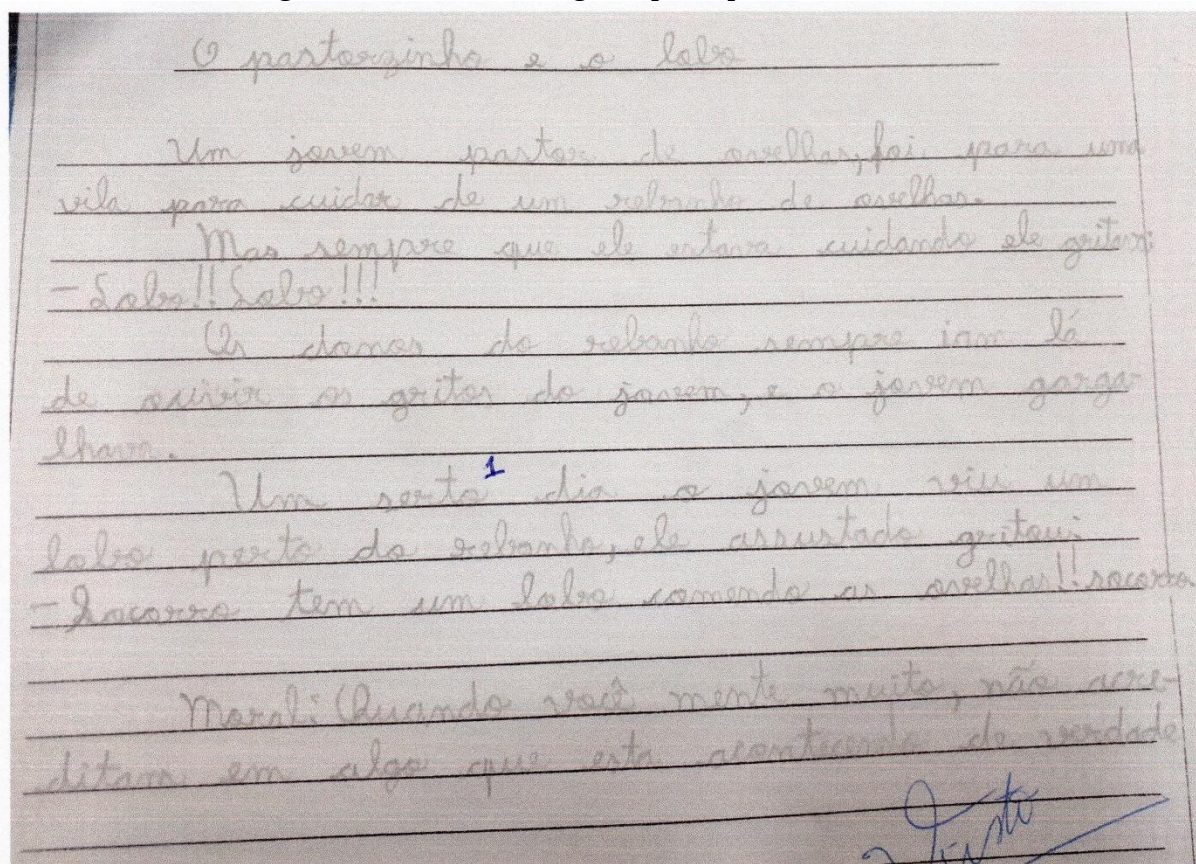
A cursista optou por indicar com números os desvios, no corpo da produção textual, e depois teceu comentários no pós-texto conforme a numeração exposta na imagem 17. Assim, a

correção pautou-se por comentários com questionamentos, fornecendo orientações quanto à repetição de palavras, períodos com ideias confusas ou incompletas, erros ortográficos e uso de sinais de pontuação e da letra maiúscula. Entretanto, não há menção a respeito da ausência da parte final da fábula.

Essas perguntas sugerem uma interação com o produtor textual, tendo em vista que abrem espaço para que o autor do texto estabeleça um diálogo (oral ou escrito) com o interventor ou que reveja a produção e reescreva-a, a fim de responder os questionamentos feitos. Contudo, falha em auxiliar na construção do desfecho da fábula.

Já a próxima correção, que também tinha questionamento a partir da numeração presente no corpo do texto, ocupou-se apenas de um erro em relação à ortografia e de elogiar a produção escrita. Além disso, a própria corretora não empregou o sinal de interrogação ao final de seu questionamento (COMO SE ESCREVE SERTO OU CERTO). E, ao elogiar a produção textual, cometeu alguns erros, como escrever “TEXTO MUITO BEM” em vez de TEXTO MUITO BOM, não acentuou as palavras “início” e “parágrafos”, bem como desconsiderou que não há uma conclusão do texto, que é parte essencial do gênero e que auxilia na construção da coerência. A seguir, a imagem 18 ilustra o que foi mencionado.

Imagem 18 – Texto 2 corrigido após o processo formativo



1 - como se escreve certo ou certo

Texto muito bom, com início meio e fim.

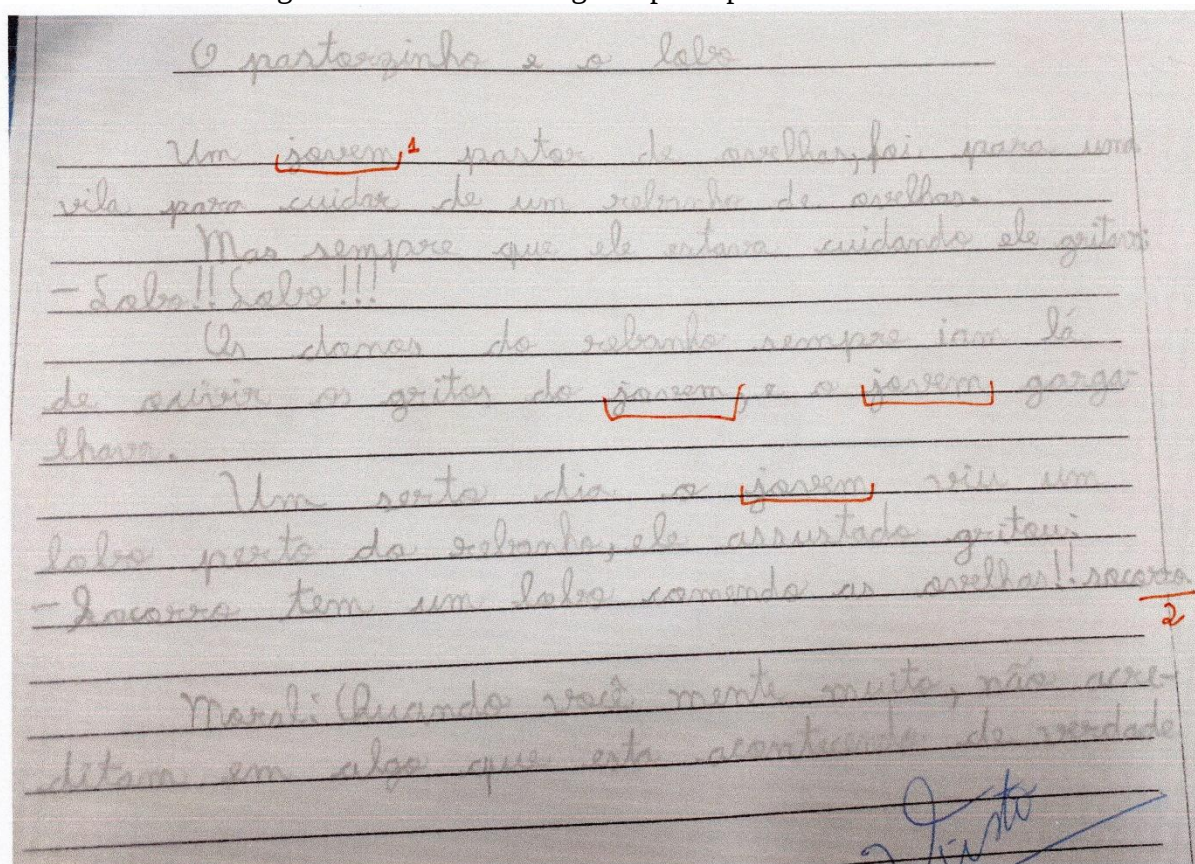
Pontuações e Paragrafos muito bom.

Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

A partir da intervenção retratada na imagem 18, o produtor textual não avançaria no aprimoramento de seu texto, considerando que a correção, apesar de ter comentários, não se configura como textual-interativa, pois o próprio “bilhete” carrega equívocos, não sendo claro e limitando possíveis diálogos e ações de reescrita.

Já a próxima correção (imagem 19) incentiva o processo de aprimoramento da produção textual.

Imagem 19 – Texto 3 corrigido após o processo formativo



- 1- A palavra jovem foi repetida muitas vezes, que outra palavra poderíamos usar no lugar dela?
- 2- O que acontece após o pastorzinho pedir socorro no momento em que o lobo realmente havia aparecido.
- 3- O seu texto está muito bem escrito, porém esses pequenos detalhes, quando arrumados, podem deixá-lo ainda melhor.

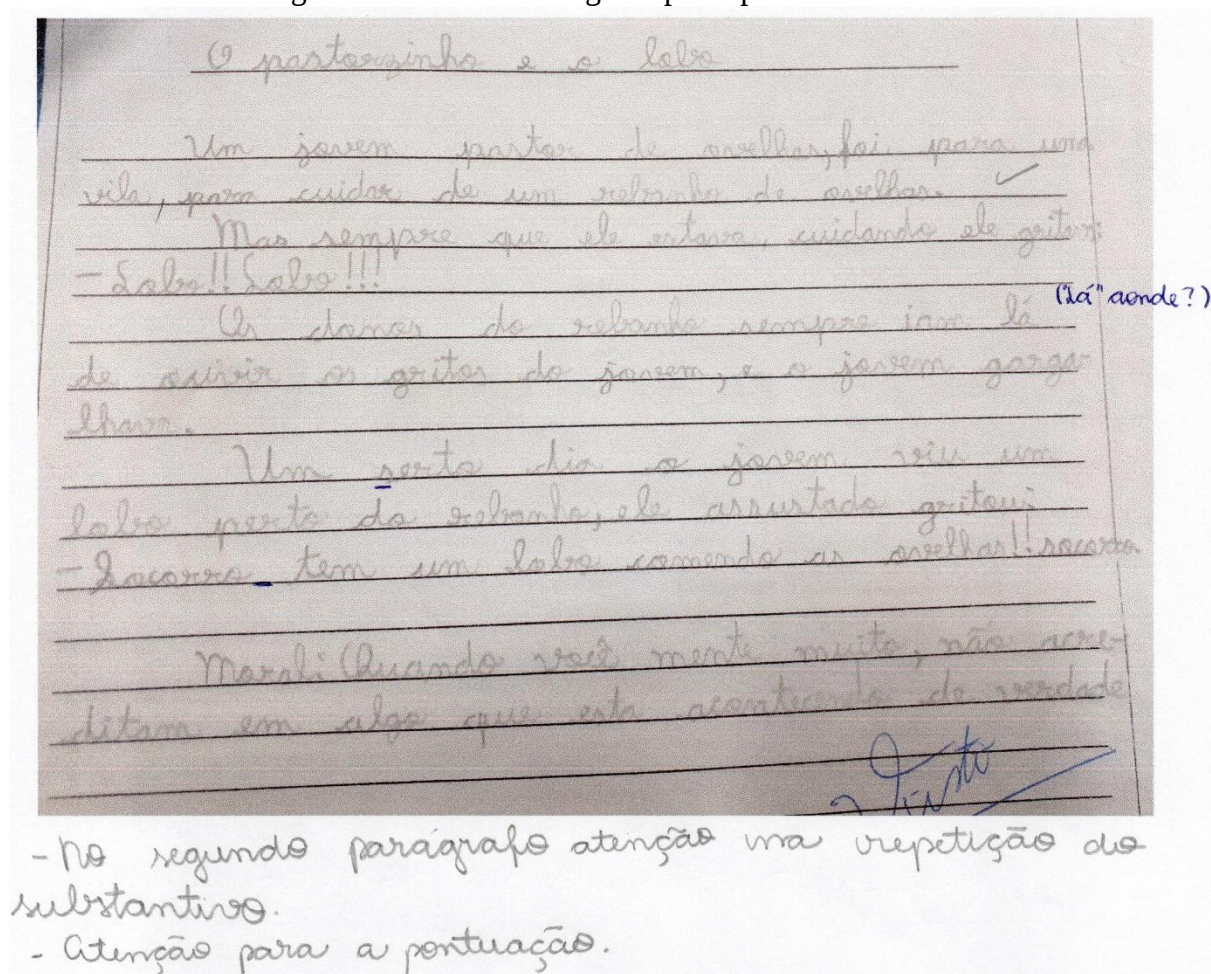
Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

Também com comentários e com questionamento no pós-texto, a intervenção, visualizada na imagem 19, chama a atenção para a repetição da palavra “JOVEM” e indica que falta informação sobre os acontecimentos da história. Por fim, elogia a escrita, valorizando o empenho, mas evidenciando que os problemas precisam ser corrigidos para que a produção fique ainda melhor.

No entanto, ao fazer um questionamento no segundo item (número 2), a cursista não emprega o ponto de interrogação (?), sinal de pontuação próprio de perguntas. Além disso, não insere acentuação em “poderíamos” (pergunta 1) e em “está”, no item 3.

A imagem 20, na sequência, demonstra uma correção que se preocupa em chamar a atenção do autor do texto para falta de informação (lá onde?), repetição de palavras e falta de pontuação e ortografia.

Imagem 20 – Texto 4 corrigido após o processo formativo



Fonte: Texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental I e corrigido por um estudante do 4º ano de Pedagogia.

A correção exposta na imagem 20 é feita no corpo do texto, na margem e no pós-texto. Os comentários escritos pela cursista, localizados no pós-texto, não são claros – o primeiro refere-se a uma repetição de substantivo (no segundo parágrafo), no entanto a repetição da palavra “LOBO” se faz necessária dentro do contexto: chamar a atenção para o perigo (mesmo que fosse uma mentira contada pelo personagem). Agora, a repetição do pronome pessoal “ele”, no mesmo parágrafo, é um desvio que merecia a atenção no momento da correção.

Quanto ao comentário sobre a pontuação, não elucidativo, a cursista comunica o problema, porém sem fazer uma referência compreensível quanto à sua localização no texto, sua correção indicativa é feita para marcar dois desvios diferentes – um do aspecto ortográfico (não abordado no comentário) e outro referente à pontuação. Além do mais, a intervenção também não aborda que falta o final da fábula.

Assim, das quatro cursistas que fizeram as correções, apenas uma chamou a atenção para a ausência do final da fábula – essa parte afeta a coerência do texto, que não foi finalizado adequadamente. Dessa forma, deixar de abordar um aspecto essencial da produção escrita compromete o aprimoramento do texto – isso pode ter ocorrido por vários motivos, tais como: pela falta de prática das alunas com correção textual, por desconhecimento dos fatores da textualidade ou ainda por não se empenharem na atividade solicitada durante o curso.

Logo, a análise das correções mostrou que as cursistas empregaram algumas formas de corrigir das quais foram estudadas ao longo do curso, tais como a correção indicativa e a textual-interativa, com comentários e com questionamentos, embora nem todos fossem profícuos para o aprimoramento do texto. Assim, seus conhecimentos acerca do trabalho de produção textual e dos critérios de correção ainda precisam ser lapidados. Nesse sentido, seria necessário um curso de extensão com uma carga horária maior ou uma abordagem mais sistemática na graduação a respeito disso, o que também implicaria em mais horas dedicadas ao estudo do ensino da produção escrita na matriz curricular do curso de Pedagogia, que poderia ajudar nesse trabalho complexo que é o ensino e a correção de produção de textos escolares.

4.4.2 Resultados e análises do questionário realizado após o desenvolvimento do processo formativo

Na última aula do curso, solicitamos que as cursistas respondessem três perguntas a respeito da participação na intervenção.

A primeira questão solicitava que as participantes do curso escrevessem a respeito da experiência sobre o processo formativo, refletindo sobre possíveis mudanças em relação à concepção de correção que tinham antes e que passaram a ter depois da formação. Diante desse questionamento, registramos as seguintes respostas:

Esse curso me permitiu enxergar além de um problema que eu acreditava ser só meu. Desde o ensino médio, a correção com caneta vermelha e o meu texto sendo avaliado apenas com uma nota me levou a acreditar que a escrita não era para mim. Contudo, pude perceber que esse problema também acompanha

outros colegas do curso. Com os estudos apresentados pela professora Ana, posso tentar evitar que os mesmo problemas que eu sofri enquanto aluno não cheguem as crianças que hoje acreditam e tem fé em seu potencial (Cursista A).

Antes do processo formativo, minha concepção de correção eram métodos tradicionais, os quais experienciei por toda infância/adolescência. Foi muito bom conhecer outros métodos que auxiliem nossos alunos a realmente aprender com a correção textual (Cursista D).

O curso foi muito importante para uma visão da correção de texto equivocada (Cursista E).

Foi possível uma abrangência na minha compreensão sobre as etapas da correção de um texto e sobre a importância de analisar os erros mais frequentes e juntamente da correção de cada erro retomar ou ensinar os alunos para que consigam se aprimorar (Cursista G).

Sobre a devolutiva da primeira aluna, a cursista recorda de suas memórias do ensino médio e lembra que a forma como acontecia a correção de seus textos, com caneta vermelha e apenas com uma menção (nota), a fez acreditar que a escrita não era algo para ela. No entanto, com o curso, foi possível perceber que a ação de escrever é realmente trabalhosa e uma tarefa difícil para outras pessoas também. E ainda reflete que com os textos lidos e com as discussões na formação poderá auxiliar seus alunos no processo de tessitura textual.

A segunda respondente menciona que sua concepção de correção eram os métodos tradicionais de correção, que se constituíam em intervenções do tipo indicativa, resolutive e classificatória, mas com o curso passou a conhecer outras formas de corrigir.

A próxima cursista, desde o momento da inscrição no processo formativo, respondeu que “Quando pequena gostava muito de ler, mas com a escrita, a produção textual, tinha muita dificuldade [...]” (Participante E). Além do resgatado, durante as aulas no curso, também relatou ter bastante dificuldade em relação à escrita, e mesmo com a falta de coerência da sua resposta no questionário aplicado no encerramento, compreendemos que a formação abordou uma outra forma de corrigir, ou seja, uma intervenção diferente da que a cursista estava acostumada, a qual na sua concepção era uma correção equivocada.

A última respondente menciona que seus conhecimentos sobre correção textual foram ampliados, bem como o modo como entendia o erro. Ainda, segundo a estudante, os desvios podem direcionar o trabalho com a escrita e auxiliar no aprimoramento do produtor textual.

Dessa forma, a partir dos relatos entendemos que as cursistas puderam conhecer outros tipos de correção, tais como a correção textual-interativa e a correção classificatória interativa.

A segunda pergunta solicitava que avaliassem a pertinência de processos formativos para subsidiar a ação dos futuros professores e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade, e ainda questionava se o processo formativo tinha contribuído na formação como estudante concluinte do curso de Pedagogia. Diante da questão, obtivemos as devolutivas a seguir.

Sim, pois ao pegar um texto para correção colocarei em prática essa técnica, promovendo uma aprendizagem significativa ao aluno (Cursista D).

O processo formativo foi importante por ter conhecido os tipos de correção textual que até então conhecia somente a resolutive, depois do curso passei a conhecer cinco tipos e a produção de texto existem etapas a serem seguidas, ela na sua construção também passa por 5 etapas (Cursista E).

Contribuiu com grande ênfase no quesito técnico da correção, mas também para nos atentarmos para o que cada aluno necessita para poder se aprimorar (Cursista G).

A cursista A não respondeu à pergunta, contudo a sua resposta fornecida na primeira questão nos proporciona indícios de que o curso apresentou outros caminhos para o trabalho com a correção textual, possibilitando uma prática de intervenção textual diferente da qual estava acostumada.

A participante D diz que usará os tipos de correção textual aprendidos durante o curso para auxiliar na aprendizagem do produtor textual.

Já a cursista E enfatiza a importância de conhecer os tipos de correção textual, bem como as etapas da produção de texto (planejamento, escrita, correção, revisão e reescrita).

E a última respondente, cursista G, menciona sobre o modo de intervir, em como empregar a correção, mas expõe sobre o olhar atento que é preciso ter para cada produtor textual, a fim de levá-lo ao aprimoramento de seu texto.

Considerando as respostas obtidas, as alunas descreveram que por meio do curso vislumbraram outras formas de corrigir, intervenções com foco no desenvolvimento da escrita, não apenas em conceitos quantitativos, mas uma correção baseada na escrita como trabalho.

A terceira pergunta indagava se a intervenção indicou caminhos e possibilidades para direcionar a prática docente no que diz respeito à ação de corrigir as produções textuais. A seguir, trazemos as respostas dadas pelas cursistas.

Sim, pois sem esses ensinamentos minhas correções seriam apenas de maneira indicativa e resolutive, sem a reflexão de qual é meu objetivo na correção inicial (Cursista D).

O curso me mostrou que no processo de correção eu posso ter um olhar mais empático com meu aluno, que a correção não se resume a uma caneta vermelha, o processo pode ser melhor para o aluno (Cursista E).

Sim, indicou vários métodos de análises para a correção e para a intervenção (Cursista G).

De acordo com a primeira resposta apresentada, o processo formativo contribuiu para repensar a forma de corrigir, pois, segundo a aluna, “[...] sem esses ensinamentos minhas correções seriam apenas de maneira indicativa e resolutiva [...]”, não havendo espaço para reflexões. Outra cursista afirma que por meio do curso soube que a correção pode ser mais empática, livre de muitas marcações com a caneta vermelha, que existem outras formas de corrigir. A aluna também compreende que a intervenção textual não precisa ser um processo desagradável para o produtor. Dessa forma, a cor da caneta não será importante, pode ser qualquer cor, se a correção for feita com respeito ao produtor, sendo imprescindível que as marcas de intervenção demonstrem que o texto sempre pode ser ajustado e que os comentários e os apontamentos são primordiais para a melhoria do texto e para o aperfeiçoamento da escrita do aluno.

A respeito dessa declaração, é importante deixar claro aos estudantes, produtores textuais, que os erros fazem parte do trabalho de escrita, além disso, existem etapas (revisão e reescrita) próprias e destinadas a auxiliar na resolução desses desvios e consequentemente na melhoria do texto, permitindo que o processo de tessitura textual seja visto e considerado de outra forma para além de um percurso inacessível e impraticável. Dessa maneira, ressaltamos mais uma vez que é necessário mostrar que a escrita é acessível e permitida a todos.

Por fim, a última respondente revela que o curso indicou muitos caminhos para analisar e para corrigir os textos. Logo, a partir das respostas das alunas, entendemos que as aulas, as leituras e as discussões indicaram possibilidades de intervenção textual e mostraram que o processo de correção não precisa ser desconfortável para o produtor de textos, o qual está aprendendo e precisa compreender que corrigir, revisar e reescrever são etapas importantes e necessárias da tessitura de um texto.

Ainda, é válido salientar que o curso foi proposto com a intenção de contribuir com a formação dos alunos do curso de Pedagogia, de futuros pedagogos, portanto, compreendemos que o processo formativo, de curta duração, não satisfaria todas as necessidades de formação no que se refere ao trabalho com a produção escrita, haja vista a complexidade do ensino de produção textual. Sendo assim, esperamos que o lido e discutido durante as aulas possa servir

de apoio para reflexões e para ações das alunas como professoras responsáveis por ensinar produção de texto.

Por outro lado, com a finalização do processo formativo, ponderamos sobre a participação das alunas, a frequência de cada encontro foi:

1ª aula (segunda-feira, 04 de setembro) – 8 participantes.

2ª aula (segunda-feira, 11 de setembro) – 7 participantes.

3ª aula (segunda-feira, 18 de setembro) – 6 participantes.

4ª aula (segunda-feira, 25 de setembro) – 8 participantes.

5ª aula (sábado, 30 de setembro) – 5 participantes.

6ª aula (segunda-feira, 02 de outubro) – 4 participantes.

As respostas dadas no questionário indicaram que 35 alunos queriam participar, manifestando interesse de frequentar as aulas na segunda ou no sábado. Em setembro, com o começo do processo formativo, os participantes relataram que tinham um disciplina de estágio no sábado, assim, quem trabalhava durante a semana e era da turma do noturno possuía dificuldades em participar das aulas de segunda, às 17h. Inclusive, a única aula do curso ministrada no sábado, a qual precisou ser nesse dia por causa dos compromissos profissionais da colaboradora, foi realizada porque os estudantes não teriam aula de estágio nesse dia, informaram que seria uma data para orientações quanto a dúvidas, ademais, fizemos uma enquête para saber quem poderia participar nesse dia.

Ainda tratando desses impasses quanto à frequência, após o início do curso, uma aluna comunicou que não conseguiria frequentar as aulas. E uma segunda discente, que morava em outra cidade e mudou-se para cursar Pedagogia, entrou em contato para avisar que não conseguiria participar dos primeiros encontros, porque com os feriados (07/09 e 14/09) tinha viajado para ver a família, mas que participaria das próximas aulas. Logo, entendemos que o estudante do quarto ano de Pedagogia tem muitas demandas acadêmicas, profissionais e familiares, como trabalho e estágios remunerados e obrigatórios, além disso, mesmo demonstrando vontade de participar, não conseguiram.

Posto isso, percebemos que desde a graduação os alunos que se preparam para se tornarem professores sofrem com falta de tempo e de oportunidade para investirem mais em sua formação, porque muitos trabalham e estudam, inclusive aos finais de semana, então, em algumas situações, realizar outros cursos nessa rotina rígida é inviável. Dessa forma, a prática de corrigir textos precisa ser assegurada durante o curso de licenciatura, levando em consideração que na maioria das vezes apenas a parte teórica em relação à correção é garantida, então, durante o período de graduação em Pedagogia, justamente por essa falta de tempo e de

oportunidade de se dedicar e de continuar em formação, é indispensável que aos estudantes seja assegurado essa possibilidade no que se refere à prática de corrigir em uma situação de interação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado, analisamos a percepção dos estudantes do quarto ano de Pedagogia sobre a correção textual no Ensino Fundamental I, considerando a tese de que propostas formativas voltadas para o trabalho com os tipos de correção textual podem subsidiar a ação dos futuros professores e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade. Além disso, questionamo-nos: como o aluno em Pedagogia compreende a correção textual? Qual tipo de correção emprega em uma produção escrita? A sua intervenção indicaria caminhos que contribuiriam para a formação do produtor de textos? Nesse sentido, estabelecemos os objetivos de analisar os Programas de Ensino que se referem às disciplinas do curso de Pedagogia que abordam produção e correção textual; verificar qual a concepção de ensino e de correção de produção textual dos alunos; identificar e analisar os tipos de correção que julgam pertinentes e empregam na correção de produções textuais; desenvolver um processo formativo sobre os tipos de correção textual; averiguar qual(is) tipo(s) de correção os discentes consideram melhor no trabalho com a produção de textos.

Assim, os dados construídos a partir do estudo e do processo formativo desenvolvido revelaram que os alunos de Pedagogia cursam 47 disciplinas, segundo a matriz curricular do curso, das quais uma se ocupa em formar os futuros professores para o trabalho com o ensino da produção e avaliação dos textos escolares. Em 2023, época da aplicação do questionário, a disciplina que se encarregava dessa formação foi ofertada no último semestre do quarto ano, logo, refletimos que seria importante disponibilizá-la aos discentes antes das disciplinas de estágios supervisionados em docência referentes ao Ensino Fundamental I, provocando uma formação basilar para a inserção no ambiente escolar, nas aulas de língua materna. Tal medida provavelmente forneceria aos alunos um olhar diferenciado para o ensino de produção e a intervenção textual na sala de aula, gerando reflexões enriquecedoras durante a observação no momento do estágio e no desenvolvimento de seus relatórios, além de proporcionar conhecimento que pode ser utilizado em várias outras disciplinas, não apenas no ensino da Língua Portuguesa, já que a disciplina de “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual” traz em sua ementa a explicitação de um trabalho voltado para a produção de textos e nos problemas de escrita de crianças dos Anos Iniciais, fortalecendo a formação do futuro pedagogo e amparando-o nos momentos de estágio.

É imprescindível, então, pensar sobre o espaço que as disciplinas do curso de Pedagogia que abordam o ensino e a correção de textos têm na matriz curricular da graduação, dada a complexidade do processo de produção textual e da tarefa de corrigir e de avaliar textos.

Assim, entendemos que cabem considerações acerca das disciplinas oferecidas em cursos de formação de professores, pois o ensino da língua materna merece maior investimento e ressignificações no que concerne ao tempo destinado a essa temática tão intrincada. A respeito disso, sabemos que os cursos de formação de docentes jamais conseguiriam atender a todas as reivindicações que a educação básica conclama, incluindo o ensino de Língua Portuguesa, que requer do professor um conhecimento complexo de teorias e de práticas, no entanto, é necessário que os discentes tenham acesso ao ensino de qualidade que os ajude frente às demandas do dia a dia.

Dessa forma, devido à atividade docente, à relevância de todas as disciplinas da matriz curricular e à carga horária da graduação, além das múltiplas necessidades e realidades educacionais, propostas de minicursos em eventos, cursos de extensão, de especialização, formação continuada são essenciais na construção e na ampliação dessa formação já iniciada na graduação. Logo, nesse mesmo sentido, levando em conta a prática do professor, ponderamos que o tempo destinado ao ensino da produção de textos poderia ser ampliado, a fim de sustentar o exercício dos educadores.

Em relação ao questionário aplicado aos alunos, quando indagados sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, as devolutivas demonstram um entendimento restrito em relação à língua materna na Educação Básica, bem como a constatação de que há diversas percepções que podem gerar dificuldades no ensino da Língua Portuguesa, como reduzir sua importância à preparação para vestibulares e concursos, contudo, também há alunos que já lecionam e possuem uma concepção clara do ensino de língua, como é o caso do aluno NE25. Sua formação em Letras, seu tempo de magistério e ter feito um curso sobre avaliação de textos contribuíram para a formação dessa concepção, o que nos faz reafirmar a necessidade de investimentos em cursos de graduação ou de especialização para buscar minimizar as falhas ou as incompreensões em relação ao ensino da produção escrita e demais objetos de ensino.

A respeito da concepção que possuem sobre o que seria o texto, a maioria dos estudantes tem uma visão limitada em relação ao texto, com explicações que o desconsideram como uma unidade linguística utilizada em situações de interação comunicativa, carregada de sentido (Koch; Travaglia, 2015; Marcuschi, 2015). Analisando esse dado, entendemos que as noções equivocadas de professores em relação ao texto limitam a aprendizagem dos produtores textuais, levando a um trabalho com a escrita que considera o texto como um produto resoluto, invariável e sem interferência do interlocutor, bem como um trabalho voltado à estrutura textual e gramatical, indo em direção contrária a um ensino que priorize a interação entre o produtor de texto e o professor, profissional que atua como um parceiro colaborativo no processo de

tessitura textual. Por isso, os estudantes em formação precisam ter acesso às concepções de linguagem e de texto, para evitar percepções distorcidas do trabalho com a produção textual e a reprodução de atividades esvaziadas de sentido, sem um interlocutor.

Sobre a correção textual, de 44 respostas colhidas, chamou-nos a atenção o fato de 16 universitários afirmarem que correção é corrigir os erros gramaticais, de coerência e de coesão, muitos alunos demonstraram ter uma concepção livre da ênfase que a gramática geralmente recebe, entendendo a intervenção como um aperfeiçoamento e um aprimoramento do texto para melhor compreensão, em favor do interlocutor.

Em direção oposta a essa compreensão, 15 alunos entendem a correção como uma intervenção gramatical, ainda fazem referência aos termos corrigir e apontar desvios gramaticais na produção, fornecendo-nos sinais típicos do emprego da correção resolutiva e indicativa, reduzindo a correção de textos escolares como uma “caça aos erros”, constatada por Ruiz, em 1998, e retomada por Ruiz (2021) em uma entrevista concedida à Bazarim e Caiado, em 2021. Essa atitude de rastrear os desvios tem como característica principal o apontamento dos problemas no texto – o foco é destacar o que está ruim, desconsidera-se o que está bom na produção, segundo Ruiz (1998, 2021), implicando na falta de reconhecimento dos acertos do aprendiz, valorização esta que é preciosa e fundamental, de acordo com a autora. As crianças dos Anos Iniciais buscam aprovação e reconhecimento do professor, então, receber um texto com apenas a marcação do que está errado, principalmente, em diversas ocasiões, não colabora com o produtor, que sente que o colaborador (o docente) não aceita seu texto, considerando-o completamente problemático e certificando-o como desqualificado para a escrita (Ruiz, 2021).

Intervir é necessário, mas o foco não pode ser somente nos aspectos problemáticos. Nessa direção, o profissional precisa estabelecer uma ação de parceria com o produtor textual, reconhecer seus acertos e seus avanços, bem como as inadequações de seu texto, realizando uma correção que auxilie na solução dos desacertos e gere ações por parte do produtor, levando-o a continuar o processo de escrita através da revisão e da reescrita.

Por meio do questionário, visualizamos que os 33 universitários, à época, responderam que como critérios para corrigir utilizariam aspectos gramaticais e de sentido do texto, tais como coerência e coesão. Em contrapartida, oito manifestaram priorizar apenas a ortografia e a pontuação; um aluno afirmou que daria atenção à ortografia, outro à coesão e à coerência; e um discente respondeu que priorizaria o entendimento do produtor sobre o assunto. Concordamos que a valorização do sentido do texto é o ponto de partida, como apregoa Brandão (2007), os demais critérios, como a gramática, também devem ser corrigidos, mas ater-se unicamente a

eles é prejudicial, tendo em vista que não garantem a qualidade de uma produção, como deslinda Antunes (2018b).

Por outro lado, quando analisamos a correção que os estudantes empregaram em uma produção textual, percebemos um grande distanciamento entre o que se propõe a dizer e o que realmente se coloca em prática no que diz respeito aos aspectos e aos critérios que consideram importantes no momento da intervenção – porque, no questionário, os dados revelaram uma preocupação com os aspectos gramaticais, mas também de coerência e de coesão, porém, quando corrigiram a produção, a prioridade foi a gramática, o foco foi na superfície textual, desconsiderando o sentido do texto, por exemplo. Além do mais, de 44 intervenções feitas, 11 receberam correções no corpo do texto – foram 5 correções resolutivas, 4 intervenções mesclando os tipos resolutiva e indicativa e 2 correções indicativas. As 33 correções sem o desenvolvimento de estratégias de intervenção, no corpo ou na margem da produção textual, restringiram-se a descrever, no pós-texto, qual era a categoria dos equívocos.

Contudo, ponderamos que o texto escolhido carregava muitos erros gramaticais, chamando a atenção dos discentes e, mesmo que o nosso objetivo com essa análise fosse identificar e analisar os tipos de correção que os alunos julgam pertinentes e empregam na correção de produções textuais, talvez a escolha de outro texto, sem tantos desvios gramaticais, obrigasse-os a intervir em outros aspectos.

No questionário, ao serem indagados se após a conclusão do curso de Pedagogia, como professor, se sentiam preparados para realizar um trabalho com produção e com correção textual, das 40 respostas obtidas, 11 estudantes afirmaram que sim, porém alguns deles ainda deixaram transparecer insegurança em suas devolutivas, e 28 alunos declararam que não se sentem preparados para ministrar aulas de produção de textos nem confiantes para corrigi-las. Por outro lado, outros universitários demonstraram ter esperança de que a disciplina de “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual” os auxiliaria em suas práticas pedagógicas. Um discente, NE34, assumiu estar preparado para o trabalho com a produção textual, mas a correção ainda lhe causa incerteza. Essas respostas reafirmam a importância de investimentos na área do ensino e da intervenção textual, seja com cursos de extensão na própria graduação ou em especializações – insistimos nisso devido à complexidade da profissão do pedagogo, bem como do ensino de língua materna, especificamente no desenvolvimento de um trabalho com a elaboração de textos.

Os próprios estudantes reconhecem as fragilidades de suas concepções sobre o trabalho com a produção escrita e com a correção textual. Muitos assumiram a insuficiência de

seus conhecimentos e demonstram preocupações sobre como isso incidirá em sua prática como futuros docentes, inclusive, já pensam em investir em cursos para superar esses obstáculos.

Os dados demonstraram que os graduandos estavam em processo de construção do conhecimento acerca da intervenção textual, tendo em conta que ainda cursariam uma disciplina que trataria especificamente da temática. Portanto, consideramos que a análise dos dados revela a transitoriedade da concepção sobre o ensino da produção escrita que muitos alunos têm.

Também depreendemos que a participação na pesquisa provocou certos questionamentos aos estudantes – um indício disso foi uma devolutiva de um aluno que, em sua resposta, aponta nunca ter refletido sobre a correção textual, logo, para responderem às perguntas, tiveram de pensar sobre os conhecimentos que já possuíam quanto ao ensino da língua materna e os quais ainda precisariam aprender.

Dessa maneira, esperamos ter fomentado o surgimento de novas ideias no sentido de pensarem sobre o ensino e a intervenção textual. Mesmo sabendo que muitas ideias não são efetivamente colocadas em prática, temos esperança de que a participação neste estudo tenha os provocado de alguma forma. Todavia, sabemos que a realidade do exercício do magistério é intrincada, cheia de particularidades, inclusive dentro de uma mesma sala de aula. Reconhecemos que ensinar não é uma tarefa fácil, por isso, nos propusemos a discutir e a pesquisar sobre uma das muitas práticas que o professor desenvolve em sala de aula – a correção textual –, assim, investigamos apenas um aspecto dos meandros da produção de texto.

Tratando da tese de que propostas formativas voltadas para o trabalho com os tipos de correção textual podem subsidiar a ação dos futuros professores e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade, tecemos algumas reflexões e considerações. Primeiramente, tivemos poucas inscrições, oito apenas, apesar de 35 manifestações de interesse, dessa forma, a pouca adesão talvez tenha sido por causa das aulas de estágio que aconteciam aos sábados, logo, quem trabalhava durante a semana, não conseguiria participar do processo formativo na segunda-feira nem no final de semana, justamente por causa da disciplina de estágio. O desinteresse também pode ser um fator. Da mesma maneira, a frequência nas aulas do curso de extensão foi baixa, contamos com quatro participantes no sexto e último encontro. As alunas procuraram justificar a ausência, devido às aulas, trabalho e viagens para reencontrar a família. Assim, as demandas do estudante do quarto ano de Pedagogia são várias e de diversas ordens, tais compromissos impossibilitam uma participação profícua em cursos extras, entendemos que a prioridade dos alunos, principalmente do quarto ano, é concluir o curso, estudar e realizar os trabalhos e as avaliações, cumprir os requisitos necessários para garantir a formação, então participar de um processo formativo seria

agregar mais tarefas, no entanto, alguns alunos se propuseram a isso. Essa falta de tempo, por outro lado, impede que invistam mais em sua formação, que se envolvam e que se dediquem na construção de seu conhecimento.

Sabendo disso, devemos buscar formas de garantir que o estudante de Pedagogia, o qual se formará como um profissional polivalente, tenha oportunidade de vivenciar no curso de licenciatura a prática de corrigir textos, já que, geralmente, a parte teórica é assegurada. É relevante pensar em estratégias que tornem isso possível, bem como promover na graduação mais discussões sobre as produções escolares, estudando-as e analisando quais são as melhores formas de intervir nesses textos, auxiliando e colaborando com o produtor no enfrentamento dos problemas de escrita de uma forma que o ajude a revisar e a reescrever o texto dentro de uma perspectiva que considera o trabalho com a escrita, o interlocutor e os processos de mediação e de interação.

Analisando as intervenções feitas na última aula do processo formativo, identificamos que apenas uma aluna chamou a atenção para a ausência do final da fábula, essa parte afeta a coerência do texto, que não foi finalizado adequadamente. Dessa forma, deixar de abordar um aspecto essencial da produção escrita compromete o avanço do produtor. Todavia, para corrigir a estrutura do gênero, é preciso ter conhecimento estabelecido das características dele, de forma que escrever, ler e analisar textos de diferentes gêneros poderia dar suporte para notar o que faltou no texto alheio. A partir disso, se o pedagogo produzisse os gêneros mais comuns que são trabalhados na escola, essa prática poderia auxiliá-lo na correção dos textos dos alunos, pois criaria uma bagagem que seria usada no serviço que se presta ao aluno. Acreditamos que só se aprende a escrever escrevendo e só dispõe de meios de correção efetiva quem passou pela experiência de produção de textos diversos.

Salientamos que as cursistas empregaram algumas formas de corrigir, dentre as quais foram estudadas ao longo do curso, tais como a correção indicativa e a textual-interativa, com comentários e com questionamentos, embora nem todos fossem profícuos para o produtor e o texto. O processo formativo as colocou em contato com outros tipos de intervenção, como a correção textual-interativa e correção classificatória interativa, revelando intervenções com foco no processo e no desenvolvimento da escrita.

As aulas, as leituras e as discussões, segundo as alunas, indicaram possibilidades de intervenção textual e mostraram que o processo de correção não precisa ser desconfortável para o produtor de textos, o qual está aprendendo e precisa compreender que corrigir, revisar e reescrever são etapas importantes e necessárias. Posto isso, avaliamos que, apesar do pouco tempo de curso, movimentamos suas concepções sobre a escrita como trabalho e a correção de

textos escolares, igualmente, reconhecemos que os conhecimentos das cursistas acerca do trabalho de produção textual e de seus critérios de correção ainda precisam ser lapidados e ampliados – com um curso de extensão com maior carga horária dedicada ao estudo da teoria, mas se ocupando sobretudo da prática de intervenção pode colaborar para a melhoria da intervenção, servindo de amparo para o exercício docente. No mais, o exercício como professoras pode levá-las a revistar esses textos que discutimos ou até mesmo direcioná-las a outras pesquisas sobre a temática, a fim de vislumbrar soluções para os desafios que provavelmente terão ao adentrar à sala de aula como docentes responsáveis por estabelecer um vínculo de interação com os produtores de textos.

Portanto, a intenção do nosso estudo foi contribuir de alguma forma com os estudantes de Pedagogia, mobilizar sua formação já em curso, promover reflexões sobre a prática docente de correção textual. Ademais, a parceria entre universidade e escola se faz essencial no enfrentamento das dificuldades em relação ao ensino da produção escrita – levar os professores atuantes à universidade e possibilitar aos discentes a chance de ouvir a voz desses profissionais enriquece a formação dos alunos, relatos de educadores trazem valiosas contribuições e encorajam o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, entre os centros formadores, para a realização de pesquisas que visam essa cooperação, de investigar na escola e com a escola. Igualmente necessária é a socialização de estudos que envolvam o ensino da produção textual, principalmente com os interessados: os professores do Ensino Básico e os futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Uma história individual. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997 [2013]. p. 79-116.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Em busca de pistas. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997 [2013]. p. 13-36.
- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Maria Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, **Acheronta** (Revista de Psicoanálisis y Cultura). Buenos Aires, nº 3/4, 1997, n.p.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2018a.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2018b.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018c.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud *et al.* 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALIEIRO, Luan Tarlau; MENEGASSI, Renilson José. A operação linguístico-discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, v. 8, p. 30-49, jul./dez., 2017, ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1068>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. **PRÓ-LETRAMENTO**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2008. 364 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2022.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. A correção textual-interativa como procedimento auxiliar na revisão e reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. **Línguas e Letras**, Cascavel: EDUNIOESTE, v.21, n.50, p.64-82. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/1182/showToc>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BAZARIM, Milene. **Correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa**. Orientador: Roberta Varginha Ramos Caiado. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira; FECHUS, Gustavo. A textualidade em critérios de correção de texto de uma Plataforma Adaptativa: um estudo de caso. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 124-154, mai. 2021. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2006>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza; MARTINEZ, Carmem Lúcia Pires. Avaliação formativa: a autor-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação [online]**. v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CIAVOLELLA, Bruno; MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **Correção de texto: um desafio para o professor de português**, Campinas, v. 43(2), n.jan/jun, p. 323-341, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça, *et al.* **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009.

CZEREVATY; Paulo Cezar; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Revisão textual pelo viés dialógico na formação docente inicial. **Signótica**. 2021, v. 33, p. 1-30.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Caderno de Educação (UFpel)**, Pelotas, v. 45, p. 57- 67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 05 maio 2022.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Revistas de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>. Acesso em: 31 dez. 2024.

DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/132275?guid=1641580397039&returnUrl=%2fsultado%2fflistar%3fguid%3d1641580397039%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistracao%3d132275%23132275&i=2>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FELIX, Camila Mesquita; ALVES, Paula Trajano de Araujo; MONTEIRO; Biatriz de Souza Monteiro; VASCONCELOS, Ana Paula Martins Farias Vasconcelos. A romantização do trabalho docente e o discurso da positividade tóxica: um olhar sobre a formação de professores no Brasil. In: **Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente**. Anais do evento. Redenção (CE) UNILAB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/237242-a-romantizacao-do-trabalho-docente-e-o-discurso-da-positividade-toxica--um-olhar-sobre-a-formacao-de-professores-/>. Acesso em: 19 out. 2024.

FERRAREZI, Celso Júnior; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. *E-book*.

FERREIRA, Suzanna Neves; RINALDI, Renata Portela. O que revelam os documentos oficiais para a formação inicial de professores da educação básica no Brasil e no estado de São Paulo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-21 jan/dez 2024.

FIAD, Raquel Salek; BARROS, Juliene da Silva. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Língua Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 9-23, 2003.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon (UFRGS)**, v. 23, p. 147-159, 2009.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **O que é o novo coronavírus?**, [2020]. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José (orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198>. Acesso em: 17 set. 2023.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.59.2, p. 1432-1454, mai./ago.2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000201432. Acesso em: 25 nov. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever – uma mera exigência escolar? **Revista SELL**, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/20>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar. /abr. 1995.

HINTON, Susan Eloise. **The Outsiders**: vidas sem rumo. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias São Paulo: **FDE**, n. 22, p. 51-59, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avanço nas concepções e práticas da avaliação**. 2015.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita para além da higienização**. 1995. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KUHN, Thomas Samuel. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias de (org.). **Crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 52-80.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6–21, 2019. DOI: 10.30612/eduf.v9i26.12771. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12771>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1767/1701>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens**: de escrita e vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13809>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Máthesis (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, Renilson José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, p. 433-499, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YkXtMWyVxQbTfjTy6nKQC4L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, MG, v. 10, n. 3, 2016, p. 1019-1045. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 28 out. 2022.

MILITÃO, Andreia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em movimento**. Rio de Janeiro, RJ, v.3, n.5, p. 17-28, jan./jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MORAIS, Artur Gomes de Moraes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: Leal, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

MOTERANI, Natalia Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos linguísticos-discursivos na revisão textual-interativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.2): 217-237, jul./dez. 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bfda0388-039a-4abe-b867-d2b7e37c56d8>. Acesso em: 05 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2021, vol. 26, e260095. E-pub 15-Dez-2021. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260095>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 540–549, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i2.1627. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1627>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 50–75, 2020. DOI: 10.18222/eae.v0ix.6292. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6292>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de Linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira. **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021. 189 p. Formato: livro digital. Disponível em: [dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis\(unespar.edu.br\)](http://dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis(unespar.edu.br)). Acesso em: 04 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, e38956, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838956>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.

POSSATI, Janaína Fernandes. **A reescrita dialógica**. 2013. 206 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. **Caderno Cedes**, ano XVIII, n. 41, jul. 1997, p. 9-24.

RINALDI, Renata Portela. Reflexões acerca da formação docente: política e prática. In: **II Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, 2017, Dourados. Anais do II Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. Dourados: UEMS/UFGD, 2017. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/4171/4826>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

Ruiz, Eliana Donaio. A correlação de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Ruiz. Entrevistadores: Milene Bazarim; Roberta Varginha Ramos Caiado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 155-169, maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra; Editora Almedina. 2009. Prefácio.

SANTOS, Valquiria Rodrigues Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A intertextualidade em textos escritos na escola: o que os alunos produzem? **Leitura: teoria & prática**, Campinas, São Paulo, v. 40, n. 84, p. 121-136, 2022. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/858/665>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de M.A.B de Mattos. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Ana Paula Mendes da Silva. **O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes**. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente

Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/9258abf2-b159-4a49-b715-bb018fac7816>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Ana Paula Mendes da; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Revisão e reescrita de textos no quinto ano do ensino fundamental. In: **Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2021, Presidente Prudente. ENEPE: 21. A valorização da ciência, saúde e sociedade na pandemia. Presidente Prudente: Unoeste, 2021, p. 2293-2305.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SUASSUNA, Livia. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.06, n.01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

SIMIONI, Claudete Aparecida. Reescrita do gênero carta do leitor a partir da correção classificatória interativa. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel**, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16448722-Reescrita-do-genero-carta-do-leitor-a-partir-da-correcao-classificatoria-interativa.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva** [online]. Florianópolis, 2008, v. 26, n. 01, p. 341-377. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Michelle Batista. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

SUASSUNA, Livia; SOUZA, Robelli Alves. Formação de professores e prática docente: uma discussão sobre a apropriação das orientações para o ensino de análise linguística. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 270–289, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8253>. Acesso em: 31 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani; SANTOS, Katia Alexsandra dos; BARTIJOTTO, Juliana; SILVA, Juliana Cristina. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Revista Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, 2016, v. 16, n. 4, p. 1256-1270. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451855438012>. Acesso em: 06 jan. 2022.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Shoffen; COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, p. 81-107. Vol. 33, n.2, jul./dez. 2017.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDANTE

QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDANTE DO QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Caro (a) Estudante,

Esse questionário é vinculado ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada “Correção textual: percepções de alunos de Pedagogia” a ser conduzida pela doutoranda Ana Paula Mendes da Silva, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientada pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, e, nesse sentido, solicitamos que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários. Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS ESTUDANTES

1. Idade (em anos). _____

2. Ano de ingresso no curso de Pedagogia: _____

3. Já leciona como professor (a)? ☐ Sim. ☐ Não.

Em caso afirmativo, responda:

3.1. Há quanto tempo atua como professor no magistério? _____

4. O que contribuiu para que escolhesse o curso de Pedagogia?

B. FORMAÇÃO

1. Ano de conclusão do Ensino Médio: _____

2. O curso de Pedagogia é a sua primeira formação inicial no ensino superior? ☐ Sim. ☐ Não.

Caso contrário, responda:

Formação inicial - Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

☐ Presencial ☐ EAD

Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

3. Cursou Pós-Graduação? Especialização/Especializações (mínimo de 360 horas):

☐ em andamento. Ano de início _____ ☐ concluído. Ano de conclusão _____

☐ Presencial ☐ EAD

Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

Por favor, caso tenha feito mais de uma especialização informe os dados abaixo:

4. Você já realizou algum curso sobre produção e correção de texto? ☐ Sim. ☐ Não. Em caso afirmativo, informe:

Nome _____ do
curso: _____

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

() Presencial () EAD

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Ao longo de sua formação, no curso de graduação em Pedagogia, houve alguma disciplina que abordou conteúdos voltados à correção de textos? Se houve, por favor, cite as disciplinas e os conteúdos dos quais se lembrar.

2. Qual a importância do ensino de Língua Portuguesa nas escolas?

2.1. O que você compreende como texto?

2.2. Para você, o que é correção textual?

3. Como você iniciaria um trabalho de produção textual? Descreva.

4. Se você fosse corrigir produções textuais, quais aspectos consideraria relevantes nos textos dos alunos? Cite-os.

4.1. Quais são os critérios de correção que você utiliza/utilizaria para corrigir produções textuais? Cite-os.

4.2. Após a correção dos textos, como você realizaria a devolutiva aos alunos? Proporia algum tipo de atividade? Qual(is)?

4.3. Na sua concepção, no ensino básico (ensino fundamental e médio), qual professor é responsável por ensinar a produção textual? Justifique.

4.4. Após a conclusão do curso de Pedagogia, você, como professor, se sente preparado(a) para realizar um trabalho com produção e correção textual? Justifique.

4.5. Você acha que teria dificuldades em trabalhar com o ensino e correção de textos escolares? Escreva sobre os obstáculos que visualiza na prática desse exercício docente.

5. Você participaria de um processo formativo com a temática de prática de correção textual?

() Sim. () Não.

5.1. Caso aceite participar do processo formativo, prefere que os encontros aconteçam:

() Semanalmente () Concentrados em uma única semana

Indique um dia da semana:

() Segunda () Terça () Quarta () Quinta () Sexta () Sábado

5.2. Quanto ao período: () Manhã. () Tarde. () Noite

5.3. Para você, acha conveniente que a formação aconteça:

() Presencialmente. () On-line. () De modo híbrido.

6. Gostaria de comentar/acrescentar alguma outra coisa que não foi abordada neste questionário? O quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Roteiro - Questões para questionário

Perguntas para antes do processo formativo

1. Refletindo sobre a sua vida escolar e acadêmica, qual é o seu envolvimento com a produção de textos, com a escrita? Quais são as facilidades e as dificuldades? Explique.
2. Como acontecia a correção dos textos que você produzia quando era estudante do ensino básico? Explique sobre esse processo e quais aspectos eram enfatizados na correção.
3. Como acontecia a revisão e reescrita das produções textuais que fez no ensino básico? Explique.
4. Narre um momento em que a correção textual contribuiu para a melhoria de sua escrita.
5. Para você, qual é a importância de produzir um texto e ter um mediador auxiliando nos processos de revisão e reescrita?
6. Quais são suas expectativas para o processo formativo?

Perguntas para o encerramento da intervenção

1. Escreva a respeito da sua experiência sobre o processo formativo, refletindo sobre possíveis mudanças em relação à concepção de correção que tinha antes e depois da formação.
2. Avaliando a pertinência de processos formativos para subsidiar a ação dos futuros professores e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade, o processo formativo contribuiu em sua formação como estudante concluinte do curso de Pedagogia? Explique.
3. A intervenção indicou caminhos e possibilidades para direcionar a prática docente no que diz respeito a ação de corrigir as produções textuais? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: CORREÇÃO TEXTUAL: PERCEPÇÕES DE FORMANDOS EM PEDAGOGIA Pesquisador Responsável: ANA PAULA MENDES DA SILVA Área Temática: Versão: 2 CAAE: 64240022.0.0000.5402 Submetido em: 10/04/2023 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	 Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1963697

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Correção textual: percepções de formandos em Pedagogia”

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Paula Mendes da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Ana Luzia Videira Parisotto

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a percepção dos formandos em Pedagogia sobre a correção textual.
2. **Participantes da pesquisa:** estudantes do último ano de Pedagogia (formandos).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) aplique um questionário para delinear o perfil dos discentes participantes da pesquisa e analisar a percepção que possuem sobre a correção textual. Bem como, solicite a correção de uma produção textual, e também faça o convite para a participação de um processo formativo que abordará a prática de intervenção textual. E ainda, requisite duas narrativas escritas, uma narrativa antes da proposta formativa e outra no encerramento da intervenção.
4. **Sobre as gravações durante o processo formativo:** para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador durante a intervenção, bem como gravação (em vídeo) durante alguns momentos do processo formativo on-line. Porém, a gravação ocorrerá mediante a sua autorização.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como o formando compreende a correção textual, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa e da proposta formativa, voltada ao trabalho com os tipos de intervenção textual, possam subsidiar a ação de futuros professores

(pedagogos) e contribuir com a prática docente de correção de textos com intencionalidade. Além disso, nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 8. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Ana Paula Mendes da Silva

Assinatura do Pesquisador

Ana Luzia Videira Parisotto

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Ana Paula Mendes da Silva

Telefone para contato: (18) 996666533

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto

Telefone para contato: (18) 3229-5571

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br