http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h535
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

AS MARCAS DE CORREÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS CORRIGIDAS POR PROFESSORES DE QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The marks of textual correction: textual productions analysis corrected by elementary 5th-grade teachers

Las marcas de corrección textuales: análisis de producciones textuales corregidas por docentes de quinto año de enseñanza fundamental

Ana Luzia Videira Parisotto[1], Clara Sanches Sebastião[2]

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP, Brasil

RESUMO

O presente artigo traz alguns resultados de uma pesquisa de iniciação científica (Fapesp/Processo 2021/06003-8), que investigou os limites e as potencialidades das marcas de correção textual deixadas por professores em produções textuais de quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Delimitamos para este trabalho somente a análise de dados referentes às marcas de correção em textos produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, objetivamos verificar as marcas de correção docente nos textos de estudantes do quinto ano, descrever e analisar os tipos de correção textual identificado no *corpus* à luz dos estudos de Serafini (1995) e Ruiz (2020) e refletir sobre as potenciais contribuições para revisão de texto que extrapolem a dimensão ortográfico-gramatical. Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (GODOY, 1995), com enfoque descritivo-analítico (MARTINS, 2008) dos aspectos relacionados à correção e avaliação de vinte produções escritas advindas do banco de redações do Grupo de Pesquisa FPPEEBS. Isto posto, os resultados apontam que a depender do tipo de correção que o professor toma como ferramenta para marcar o texto do aluno, pode, por meio de uma interação dialógica, do professor-leitor e do aluno-autor, guiá-lo a uma próxima etapa no processo de produção textual, que é da reescrita, estimulando a autonomia e ação ativa do aluno; por outro lado, pode suprimir o caráter interativo do texto tomando a correção como um monólogo, uma prática higienizadora, de "caçar erros", e assim restringir a ação do estudante.

Palavras-chave: Produção textual; Marcas de correção; Correção e avaliação de textos; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present article brings some results of a scientific research (Fapesp/Process 2021/06003-8), which investigated the limits and potentialities of the textual correction marks left by teachers in texts productions of fourth and fifth grades of Elementary School. We delimited for this piece only the analysis of data related to the marks of correction in texts produced by students of the fifth grade of Elementary School. In this way, we aimed to verify the teacher correction marks in fifth grade students' texts, describe and analyze the types of textual correction identified in the corpus in the light of Serafini's (1995) and Ruiz's (2020) studies, and reflect on the potential contributions to text review that go beyond the orthographic-grammatical dimension. This investigation is characterized as qualitative research (GODOY, 1995), with a

[1] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Departamento de Educação, Doutora em Letras, Grupo de Pesquisa "Formação de professores e práticas de ensino na educação básica e superior". ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-9786-745X. E-mail: analu.videira@uol.com.br.

[2] Universidade Estadual Paulista (UNESP), graduanda em Pedagogia, Grupo de Pesquisa "Formação de professores e práticas de ensino na educação básica e superior". ORCID id: https://orcid.org/0000-0003-1873-841X. E-mail: clarasanches2012@gmail.com.

descriptive-analytical focus (MARTINS, 2008) on aspects related to the correction and evaluation of twenty written productions from the FPPEEBS Research Group writing bank. That said, the results indicate that depending on the type of correction that the teacher takes as a tool to mark the student's text, he can, by means of a dialogical interaction, of the teacher-reader and student-author, guide to a next stage in the process of textual production, the rewriting, stimulating the autonomy and active action of the student; on the other side, he can suppress the interactive character of the text taking the correction as a monologue, a sanitizing practice, of "hunting mistakes", and thus restrict the student's action**.**
Keywords: Text production; Correction marks; Text correction and evaluation; Elementary school.

RESUMEN
El presente artículo trae algunos resultados de una pesquisa de iniciación científica (Fapesp/Proceso 2021/06003-8), que investigó los límites y potencialidades de marcas de corrección textual dejadas por profesores en producciones de cuarto y quinto años de la Enseñanza Fundamental. Delimitamos para este trabajo sólo el análisis de los datos relacionados con las marcas de corrección en textos producidos por alumnos de quinto año. Así, nos propusimos verificar las marcas de corrección docente en los textos de los alumnos de quinto año, describir y analizar los tipos de corrección textuales identificados en el corpus a luz de los estudios de Serafini (1995) y Ruiz (2020) y reflexionar sobre las posibles aportaciones a la revisión de textos que van más allá de la dimensión ortográfico-gramatical. Esta investigación se caracteriza por una investigación de abordaje cualitativa (GODOY, 1995), con enfoque descriptivo-analítico (MARTINS, 2008) de los aspectos relacionados con la corrección y evaluación de veinte producciones escritas procedentes del banco de escritura del Grupo de Investigación FPPEEBS. Dicho esto, consideramos que dependiendo del tipo de corrección que el profesor tome como herramienta para marcar el texto del alumno, puede, mediante una interacción dialógica, el profesor-lector y el alumno-autor, guiarle a un siguiente paso en el proceso de producción textual, la reescritura, estimulando la autonomía y acción activa del alumno; por otro lado, puede suprimir el carácter interactivo del texto tomando la corrección como un monólogo, una práctica de saneamiento, de "caza de errores", y así restringir la acción del alumno.
Palabras clave: Producciones textual; Marcas de corrección; Corrección y evaluación de texto; Enseñanza Fundamental.

INTRODUÇÃO

Concepções variadas de linguagem disputam o cenário educacional e demonstram certa permanência e insistência daquelas teorias que se estruturam nos aspectos formais da língua, com a gramática prescritiva e tradicional, em detrimento de outras que favorecem o ensino, a autonomia e o avanço dos alunos no processo de construção de suas capacidades escritoras, em relação a uma concepção de linguagem como interação sempre a serviço do discurso e das situações reais de uso social (SERAFINI, 1995; ANTUNES, 2018; SILVA, 2020; CRISTO, 2020).

Passarelli (2012) sustenta a ideia de que a prática de ensino do professor de língua materna está sujeita à concepção que este tem de linguagem, como a importância e centralidade que dará para o texto e, portanto, a forma como toma o processo de produção, correção, reescrita e avaliação textual. É então pela crítica feita ao texto do aluno que o professor demonstra sua concepção de língua e texto e até mesmo sua concepção de escola (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH, 2016; RUIZ, 2020).

Dessa maneira, o professor licenciado em Pedagogia, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, precisa expandir sua concepção de que o ensino da produção textual está estritamente vinculado ao conhecimento de regras gramaticais. E isso, geralmente, pode lhe trazer novos

desafios, já que nem sempre recebe formação adequada para exercer a docência em diferentes áreas do conhecimento com qualidade (LIMA, 2012).

Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estarmos atentos aos aspectos relacionados à correção e à avaliação de textos, mais especificamente às marcas de correção efetuadas por professores, em textos de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Portanto, pretendemos, a partir do recorte de uma pesquisa maior, verificar as marcas de correção docente nos textos de estudantes do quinto ano, descrever e analisar os tipos de correção textual identificado no *corpus* à luz dos estudos de Serafini (1995) e Ruiz (2020) e refletir sobre as potenciais contribuições para revisão de texto que extrapolem a dimensão ortográfico-gramatical.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Iniciamos essa seção trazendo algumas informações da natureza do *corpus* de análise do estudo, que foi composto por vinte redações de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, oriundos de escolas públicas do município de Presidente Prudente/SP. Elas representam apenas uma parte do *corpus* da pesquisa de Iniciação Científica intitulada "As marcas de correções textuais: limites e potencialidades reveladas pelas correções docentes", fomentada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. As produções compõem um banco de redações organizado por outras pesquisas relacionadas ao Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior - FPPEEBS". Escolhemos as produções textuais dos anos finais do Ensino Fundamental I, pois, nessa etapa, os alunos produzem textos que manifestam avanços de sua competência escritora, já que passam a dominar a escrita alfabética. Logo, são produções com maior potencial para um trabalho de análise de textos que materializem um contexto de produção pós-alfabetização.

Vale destacar que o nosso objeto de pesquisa é a produção textual, no que diz respeito às marcas de correção, pois os "[...] fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que *só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua.*" (ANTUNES, 2018, p. 44, grifo da autora). Interessa-nos o ensino da produção de texto, na perspectiva de municiar o aluno com algo além do conhecimento de regras gramaticais, principalmente nos momentos de correção e avaliação. Nesse sentido, vale mencionar a autora Costa-Hübes (2012) e Antunes (2021) que apontam a pertinência de educar o olhar do professor para que, na leitura dos textos produzidos pelos alunos, este possa conduzir um trabalho atento com mais propriedade tanto a aspectos da forma como do conteúdo, e por finalidade, proporcionar situações de reflexão aos alunos sobre a língua e sua funcionalidade.

A investigação desenvolvida consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como afirma Godoy (1995, p. 59), tal abordagem permite um aprofundamento nas características e significados dos dados obtidos, envolvendo a obtenção de dados descritivos, já que o pesquisador tem contato direto com a situação estudada. Ainda, ela permite a valorização do processo e a análise e interpretação dos dados

diretamente pelo pesquisador, de forma que, depois de considerar uma quantidade suficiente de conhecimento e de casos, os dados sejam analisados por meio de um processo indutivo.

Estabelecemos o estudo com enfoque descritivo-analítico, pois "[...] o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição" (MARTINS, 2008, p. 56). A fim de que os dados gerados sejam elucidativos tanto para as etapas de análise e interpretação, quanto para que possamos chegar a respostas.

DISCUSSÕES E TRATAMENTO DOS DADOS

Autores como Serafini (1995), Antunes (2018; 2021; 2022), Geraldi (2011), Possenti (2012) e Ruiz (2020) concebem o texto como centralidade no ensino da produção textual e como objeto de estudo das aulas de português, sendo ele, unidade da comunicação discursiva, não pode se reduzir a análises formais e gramaticais, que se limitam em seus próprios aspectos. Assim, esse deve ser o ponto de partida das aulas de ensino de língua portuguesa na escola e para o processo de ensinar produção textual aos alunos, já que só se aprende a escrever tendo contato com o próprio texto e com variedade de gêneros textuais (COSTA VAL *et. al,* 2009).

Faz-se necessário conduzir o aluno à compreensão de que "*um bom texto não é apenas um texto correto,* mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos leitores." (ANTUNES, 2018, p. 116, grifo da autora). De maneira que é preferível dar mais ênfase a esses aspectos no processo de ensino da escrita, do que a aspectos formais e superficiais do texto (POSSENTI, 2012; COSTA VAL *et. al,* 2009). A escrita é, pois, uma forma de atuação social e de interação entre sujeitos, ela não se limita às propostas de produções escritas em sala de aula (PASSARELLI, 2012).

Ainda, Serafini (1995, p. 11) "trata do 'escrever bem' como uma atividade que consiste em encontrar e ordenar idéias para depois organizá-las num texto de maneira adequada" à situação social discursiva. E assim, deve-se conceber, que aprender a escrever bons textos revela-se por uma série de operações, encarando o texto como unidade de sentido numa perspectiva processual, pois considerá-lo um objeto pronto e acabado é sentenciar os alunos a falhas que podem, durante toda a vida escolar destes, não serem corrigidas (SERAFINI, 1995; PASSARELLI, 2012).

Costa-Hübes (2012, p. 4) reitera que:

> [...] o ensino da língua (mais especificamente da escrita) só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa "mergulhar" em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita.

Logo, é imprescindível compreender a relevância de práticas de produzir textos com funções sociais explícitas e da mediação do professor como "[...] fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita." (RUIZ, 2020, p. 11).

Ruiz (2020), Koch (2015) e Passarelli (2012) ainda nos ajudam a fundamentar a discussão acerca de que são reflexos da maneira como o professor concebe o fenômeno da linguagem, sua concepção do que seja ensinar e escrever na escola, e assim o que ele entende por correção e o "[...] estilo interventivo que adotará [...]" (RUIZ, 2020, p. 178).

De modo que, se consideramos a escrita processo e que compreende o outro, o sujeito do discurso, trataremos de possibilitar, como nos trazem Silva e Suassuna (2017), a etapa de revisão e reescrita. Introduzindo no aluno a concepção de produção de texto como um "[...] processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito." (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 229). Esse trabalho deve ser constante, já que tem a pretensão de estruturar a prática de produção de textos no cotidiano da sala de aula, para que, durante o processo, os alunos aprendam a revisar seus textos naturalmente.

Jesus (1995) e Antunes (2018) explicitam essa necessidade de revisão textual pelo próprio aluno, a autora, Irandé Antunes, sobretudo, quando afirma que: "O que parece inaceitável é deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto." (ANTUNES, 2018, p. 163). Pois:

> Reconstruir um texto através da mediação do professor permite ao aluno distanciar-se do texto para avaliá-lo, alternando-se entre a posição de autor e de leitor. A leitura do professor possibilita que ele perceba a leitura que o outro é capaz de fazer a partir das pistas deixadas no texto, compreendendo melhor os recursos utilizados e os efeitos criados, bem como descobrindo outros dos quais poderia ter lançado mão para alcançar determinado efeito de sentido. (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH, 2016, p. 1421).

Silva e Suassuna (2017, p. 226) afirmam que o professor, quando leitor do texto do aluno, deve questioná-lo e problematizá-lo, "[...] atuando, assim, como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu." Ademais, Geraldi (2011 *apud* SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 226), concebe que "[...]o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc." Enfim, interagindo com o aluno em seu texto.

AS FORMAS DE INTERVENÇÃO NO TEXTO DO ALUNO

Serafini (1995), depois de analisar as correções realizadas por docentes em textos escolares, e os estudos de vários outros pesquisadores sobre as correções de redação em sala de aula, organizou uma classificação das marcas de correção dos professores, em três tipos: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória.

A autora buscava uma forma de correção dos problemas elucidados no texto do aluno que facilitasse a identificação (sem ambiguidades) e permitisse a correção desses problemas pelo educando (SERAFINI, 1995).

Em vista disso, Serafini (1995) descreve cada um dos tipos de correção. A começar pela resolutiva, em que prevalece o destaque sobre a forma de dizer do aluno (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH, 2016). Esse tipo de correção consiste em :

> [...] corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. [...] o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1995, p. 113)

Quanto à correção indicativa, que se estrutura por sinalizações para que o aluno reflita sobre o erro, compreendendo a estrutura da frase (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH, 2016), ela afirma que:

> A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. [...] o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1995, p. 113, grifo da autora).

Sobre a correção *classificatória*, que se organiza em símbolos que indicam os erros para que o aluno reflita sobre eles, podendo compreender a estrutura da frase e a unidade do texto (CAYSER; CRESTANI; DIEDRICH, 2016), Serafini (1995, p. 114, grifo da autora) postula que esse tipo de correção é:

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

A partir dos tipos de correção elencados por Serafini (1995), a professora e pesquisadora, Eliana D. Ruiz (2020) desenvolve outra categoria de classificação das marcas de correção a que chamou de correção textual-interativa, segundo ela (RUIZ, 2020, p. 47):

> Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.
>
> Esses "bilhetes", em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Ainda, os comentários, bilhetes que falam acerca das correções a serem feitas ou metadiscursivamente da tarefa de correção por parte do leitor/professor, se configura como o tipo mais dialógico:

> Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem, não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini.
>
> E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o "pós-texto" – que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno. (RUIZ, 2020, p. 48).

Ruiz (2020, p. 79-80, grifo da autora) concebe assim, que "[...] quando a correção se dá na forma resolutiva, o texto do professor é *monológico.* Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz."

A autora estabelece ainda que:

> Por outro lado, quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória, ou textual-interativa, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Uma vez que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma interpretação pelo *outro* e que aponta para a participação efetiva desse *outro* na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá inteiramente voz ao aluno. [...] Nesse sentido, seu texto é , pois, dialógico. (RUIZ, 2020, p. 80).

Diante do exposto, há que se considerar que alguns tipos de marcas de correção favorecem a escrita como processo dialógico e que oportunizam a etapa de revisão e refacção quantas vezes forem necessárias. No entanto, há também aqueles outros tipos que limitam e predispõem a finalização da redação em apenas uma versão, pois anula a participação do aluno como o sujeito de seu próprio texto. Em seguida observaremos como, a partir das redações dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, se configura essa intervenção do professor no texto do aluno.

A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Introduzimos esta subseção com o Quadro 1 com a descrição dos textos do *corpus*, estes foram identificados da seguinte forma: RN, R-redação; N-ordenação sequencial dos numerais de um a vinte, considerando o conjunto de redações escritas por alunos de quinto ano. O quadro, em sequência, no sentido horizontal, divide-se em seis seções: produções, correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória, correção textual-interativa e observações; no sentido vertical, estão distribuídas as informações sobre as produções textuais. As descrições feitas refletem os tipos de correção encontrados nas redações segundo Serafini (1995) e Ruiz (2020). Quanto à seção observações, nos dedicamos a explicitar as singularidades encontradas em alguns textos.

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continua

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R1	Sublinha palavras grafadas incorretamente, como: *vortando, anbiente;* e de palavras empregadas equivocadamente, como: mais.	No corpo: adição de acentuação e pontuação.		Bilhete (*muito bom!)* na margem superior direita da folha, elogiando a produção.	Não corrige a concordância nominal em *outras escola*

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R2	Sublinha apenas a parte da palavra que foi grafada incorretamente.	No corpo: adição de pontuação, acentuação e de palavras. Substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior, embaixo e sobre a escrita do aluno. Supressão de formas consideradas problemáticas com risco sobre elas.			O(a) prof.(a) que realiza a correção faz uma confusão ao substituir uma das repetições de *ela* por *pomba,* trocando o sujeito a que se refere, que seria na verdade a *formiga*. Correção com muitas marcas deixadas, que atingem apenas a parte superficial da escrita.
R3	Sublinha apenas a parte da palavra que foi grafada incorretamente.	No corpo: substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior e sobre a escrita do aluno. Adição de acentuação.			Critério de correção da produção de texto: título, parágrafos e uso de letra maiúscula - até 1 ponto: 0,0; ortografia - até 2 pontos: 0,5; coerência nas ideias - até 3 pontos: 1,0; pontuação - até 2 pontos: 0,5; acentuação - até 1 ponto: 0,5; elementos indispensáveis do gênero - até 1 ponto: 0,5; total de pontos - até 10 pontos: 3,0.
R4	Indica com um traço vertical a separação necessária entre palavras escritas juntas.	No corpo: substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior e sobre a escrita do aluno. Adição de pontuação, acentuação e frase. Supressão de formas consideradas problemáticas com risco sobre elas.			Critério de correção da produção de texto: título, parágrafos e uso de letra maiúscula - até 1 ponto: 1,0; ortografia - até 2 pontos: 0,5; coerência nas ideias - até 3 pontos: 3,0; pontuação - até 2 pontos: 0,5; acentuação - até 1 ponto: 0,5; elementos indispensáveis do gênero - até 1 ponto: 1,0; total de pontos - até 10 pontos: 6,5.

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R5	Sublinha as palavras ou parte delas, grafadas incorretamente. Circula as letras que deveriam estar escritas com letra maiúscula e as pontuações incorretas. Indica com um traço vertical a separação necessária entre palavras escritas juntas.		No corpo: uso de ponto de interrogação para sinalizar que o(a) prof.(a) não entendeu a escolha da palavra *sogra*. Uso de asterisco sinalizando a necessidade de adicionar travessão em diálogo.	Mensagens nas margens relacionadas a partes específicas, *"faltou trechos importantes"* está direcionada ao critério de correção *coerência nas ideias,* no quadro no início da folha da produção de texto; "*qual? Quem?"* À palavra *pato* e a "*faltou um trecho!"* À toda uma parte do texto que não tem coerência pela falta de um trecho.	Critério de correção da produção de texto: título, parágrafos e uso de letra maiúscula - até 1 ponto: 0,5; ortografia - até 2 pontos: 0,0; coerência nas ideias - até 3 pontos: 1,5; pontuação - até 2 pontos: 0,5; acentuação - até 1 ponto: 0,0; elementos indispensáveis do gênero - até 1 ponto: 0,5; total de pontos - até 10 pontos: 3,0.
R6	Sublinha as palavras *se torne* e *se torne,* indicando que foram repetidas em seguida, além do artigo o.	No corpo: adição de pontuação.		Bilhete (*muito bom!)* Na margem superior direita da folha, elogiando a produção.	Apesar de o artigo *o* estar sublinhado, não indica erro algum, pois o sentido da frase se mantém, como também o do texto como um todo.
R7	Sublinha algumas palavras grafadas incorretamente.	No corpo: substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior, embaixo e sobre a escrita do aluno. Adição de pontuação. Supressão de forma considerada problemática.		Bilhete no pós-texto se referindo a não finalização do texto pelo aluno *(e o restante da história?)*	Critério de correção da produção de texto: título, parágrafos e uso de letra maiúscula - até 1 ponto: 0,8; ortografia - até 2 pontos: 1,5; coerência nas ideias - até 3 pontos: 1,0; pontuação - até 2 pontos: 1,0; acentuação - até 1 ponto: 1,0; elementos indispensáveis do gênero - até 1 ponto: 0,7; total de pontos - até 10 pontos: 6,0.

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R8	Sublinha apenas algumas palavras grafadas incorretamente.	No corpo: substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior e sobre a escrita do aluno. Adição de pontuação e acentuação.		Bilhete no pós-texto: *cadê o final do conto?,* questiona o aluno acerca do final de sua história que foi interrompida no meio de uma frase, no meio do terceiro parágrafo.	O(a) prof.(a) corrige estritamente aspectos superficiais do texto, e poucos deles, quanto à forma e às regras gramaticais de pontuação e acentuação. O sentido global, a coerência, fica bastante danificada. Ele(a) também deixa de corrigir muitas palavras incorretas e de sinalizar a falta de pontuação em muitos momentos.
R9	Sublinha as palavras ou parte delas, grafadas incorretamente. Circula as letras que deveriam estar escritas com letra maiúscula e as pontuações equivocadas. Indica com um traço vertical a separação necessária entre palavras escritas juntas. Usa chave({) para indicar necessidade de parágrafo. (que é relacionado a mensagem na margem)	No corpo: substituição das formas incorretas no espaço interlinear superior e sobre a escrita do aluno. Adição de pontuação e acentuação.	Na margem: uso de asterisco sinalizando a necessidade de adicionar o travessão no diálogo. Uso de ponto de interrogação para frases e expressões que estão confusas.	Mensagens nas margens relacionadas a partes específicas, "*parágrafos?*" Aos três primeiros parágrafos de diálogo do texto, e "*de onde?"* À frase *o homem pegou ele para ver o que tinha dentro.*	Critério de correção da produção de texto: título, parágrafos e uso de letra maiúscula - até 1 ponto: 0,0; ortografia - até 2 pontos: 0,0; coerência nas ideias - até 3 pontos: 3,0; pontuação - até 2 pontos: 0,5; acentuação - até 1 ponto: 0,0; elementos indispensáveis do gênero - até 1 ponto: 1,0; total de pontos - até 10 pontos: 4,5. Há diferentes tipos de marcas de correção indicativa, o que poderia sinalizar problemas diferentes, porém isso não acontece, não há uma organização em relação à essas marcas

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R10				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com comentário positivo sobre a escrita do aluno (*muito criativa!!*). No pós-texto, chama a atenção do aluno à falta de finalização da história, o texto que se segue é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*.	O texto descrito no pós texto: *coerência: articulou coerentemente as ideias. Coesão: utilizou adequadamente elementos da narrativa. Pontuação: rever a pontuação (organizar o texto em parágrafos). Ortografia: ortografia regular (poucos erros).*
R11				Bilhete: no pós texto, *post-it* com comentário positivo sobre a escrita do aluno *(muito bom!! Gostei do final!)*. E texto organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*.	O texto descrito no pós texto: *coerência: atenção a concordância dos verbos. Coesão: utilizou palavras de ligação. Pontuação: verifique as pontuações. Ortografia: há várias palavras com erros ortográficos (escrita).*

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R12				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com texto incentivando o aluno a se esforçar mais *(dedique-se mais! Você consegue!!*). No pós-texto, o texto é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*.	O texto descrito no pós texto: *coerência: precisa melhorar a articulação das ideias no texto. Coesão: deve acrescentar elementos (palavras) para articular as partes do texto. Pontuação: revisar o texto e acrescentar a pontuação. Ortografia: apresenta erros ortográficos (revisar).* Há nas últimas linhas, escrito à lápis, a frase: *revisão coletiva na lousa.*
R13				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com comentário positivo sobre a escrita do aluno (*gostei do final!!)*. No pós-texto, o texto é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*.	O texto descrito no pós texto: *coerência: precisa melhorar a articulação das partes do texto. Coesão: utilizou elementos de ligação (então, e...). Pontuação: rever a pontuação (parágrafo). Ortografia: não apresentou erros ortográficos.*

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R14				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com texto incentivando o aluno a se esforçar mais (*dedique-se mais! Você é capaz!!*). No pós-texto, o texto é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*.	O texto descrito no pós texto: *coerência: precisa melhorar a articulação das ideias. Coesão: deve utilizar elementos de ligação (mas, porém, então...). Pontuação: precisa estruturar o texto em parágrafos, c/ pontuação adequada. Ortografia: regular (poucos erros).*
R15				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com texto parabenizando o aluno pelo trabalho feito (*ótimo final parabéns!!*). No pós-texto, o texto é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia*. E uma mensagem (*observação*) chamando a atenção do aluno para a necessidade de colocar título.	O texto descrito no pós texto: *coerência: precisa melhorar a articulação das partes do texto. Coesão: acrescentar elementos de ligação: então, mas, depois. Pontuação: verificar a pontuação. Ortografia: não apresentou erros ortográficos.*

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

continuação

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R16				Bilhete: na margem superior direita, *post-it* com texto parabenizando o aluno pelo trabalho feito (*gostei do final da história! Parabéns!!*). No pós-texto, o texto é organizado em 4 tópicos que indicam a natureza dos problemas textuais, expõem o que precisa ser modificado ou aquilo que já está satisfatório, eles são sinalizados por quadradinhos de cores diferentes, de amarelo: *coerência*; de vermelho: *coesão*; de azul: *pontuação* e de rosa: *ortografia.*	O texto descrito no pós texto: *coerência: melhorar a articulação dos trechos do texto. Coesão: precisa utilizar elementos da narrativa para ligação. Pontuação: revisar o texto e acrescentar pontuação. Ortografia: regular (poucos erros ortográficos).*
R17	Circula uma palavra repetida.	No corpo: substituição da forma incorreta no espaço interlinear superior	No corpo: sinaliza a necessidade de alteração de um sintagma criando seu próprio símbolo: o número 1 dentro de um círculo, que é explicado no pós-texto.	Bilhetes no pós-texto: texto de legenda para o sinal que utilizou no corpo do texto: *seria melhor: comete suicídio.* E mensagem elogiando a produção: *ótimo!*	
R18	Sublinha apenas algumas palavras grafadas incorretamente.	No corpo: substituição da forma incorreta na linha anterior e no espaço interlinear superior, adição de pontuação, acentuação e de palavras.	No corpo: uso de ponto de interrogação para sinalizar a impossibilidade de leitura e entendimento de uma palavra, que tem uma parte apagada.		

Quadro 1 - Dados referentes à observação das ações dos professores nas produções do 5º ano.

conclusão

Redação	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa	Observações
R19	Sublinha as palavras completas ou a parte delas grafadas incorretamente. Indica com um traço diagonal a separação necessária entre palavras escritas juntas.	No corpo: substituição da forma incorreta no espaço interlinear superior, embaixo e sobre a escrita do aluno, supressão de formas consideradas problemáticas com traço sobre toda a forma, adição de pontuação, acentuação e palavras.			
R20	Circula à lápis todas as formas grafadas incorretamente.	No corpo: substituição da forma incorreta no espaço interlinear superior (à lápis)e sobre a escrita do aluno (à caneta vermelha), supressão de forma considerada problemática com traço sobre toda a forma; adição de pontuação e acentuação.	No corpo: à lápis, uso de ponto de interrogação no espaço interlinear superior, acima da palavra *também* (aqui o ponto, tomando pelo contexto, refere-se à toda a oração que tem seu sentido prejudicado).		O professor(a) primeiramente deixa marcas a lápis na redação do aluno(a) e depois as apaga, é possível notar que elas estão falhadas. Há também o uso de caneta vermelha para resolver os "erros".

Fonte: As autoras.

Nota: Organizado pelas pesquisadoras, a partir da observação das produções de alunos do 5º ano, 2022.

A partir do quadro, enfatizamos que o *corpus* é composto por vinte redações e, em treze delas, temos marcas de correção indicativa; em doze, marcas de correção resolutiva; em cinco, marcas de correção classificatória e em quatorze temos marcas de correção textual-interativa. A combinação de tipos de correção é encontrada em treze das vinte redações do *corpus*, quatro redações exibem dois tipos de correção, indicativa e resolutiva (R2, R3, R4, R19); sete exibem três tipos de correção, podendo ser: indicativa, classificatória e textual-interativa (R5); indicativa, resolutiva e classificatória (R18, R20); indicativa, resolutiva e textual-interativa (R1, R6, R7, R8); e outras duas exibem os quatro tipos de correção, indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa (R9 e R17). Assim, as correções indicativa, resolutiva e classificatória, não aparecem sozinhas em momento algum nas produções, corroborando com o que afirma Ruiz (2020) que é muito comum encontrar mais de um dos tipos de correção do que somente um

único tipo nos textos, já que a combinação desses três tipos parece se aproximar mais das diferentes necessidades do professor ao tratar dos erros no texto do aluno, do que sozinhas.

As redações R3, R4, R5, R7 e R9 além de corrigidas utilizando-se das classificações de correção de Serafini (1995) e Ruiz (2020) foram avaliadas com designação de nota a partir dos seguintes critérios: título, parágrafos e uso de letra maiúscula; ortografia; coerência nas ideias; pontuação; acentuação; elementos indispensáveis do gênero. O que demonstra que esse professor não se detém apenas a aspectos da forma, da superficialidade textual ao corrigir uma redação e que sua concepção de escrita concebe o texto também num nível macroestrutural, pois considera seus aspectos globais, quanto à coerência e os elementos que compõem o gênero discursivo trabalhado. Redações do tipo avaliação pretendem verificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno acerca de conhecimentos específicos em determinado momento, assim são usualmente propostas em apenas uma versão.

A correção textual-interativa foi o único tipo de correção que apareceu sozinho no *corpus*, sendo sete produções escritas que exibem apenas esse tipo de correção (R10, R11, R12, R13, R14, R15 e R16). Entendemos que devido ao seu caráter dialógico e não codificado de correção, é possível concordar com Ruiz (2020, p. 52), quando afirma que "[...] é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo." De modo que, a depender dos aspectos do texto que o professor precisa abordar, somente a correção textual-interativa pode dar conta, demonstrando a complexidade inerente às produções textuais e, consequentemente, à correção textual interativa.

Nos casos que coexistem mais de um tipo de correção na produção escrita nota-se que o caráter interativo da correção textual-interativa se apresenta de maneira mais sutil, configurando-se, em poucos casos, em elogios ou frases de afirmação com caráter motivador, "Muito bom!" (R1); "Ótimo" (R17) e em falar, pontualmente, dos problemas do texto, na maioria das redações, com frases como: "Faltou trechos importantes" (R5); "Cadê o final do conto?" (R8); "Seria melhor: comete suicídio" (R17). Algumas dessas mensagens nem se encontram no pós texto, mas nas margens, próximo da inadequação à qual faz referência, e aqui podemos citar novamente Ruiz (2020) quando assevera que a correção textual-interativa pode assumir função indicativa em alguns casos. Todavia, apesar de apresentar essa função não deixa de ter um caráter interativo que foge à abordagem comum dos demais tipos interventivos. Embora bastante sucintas, funcionam como um reforço para complementar aquilo que as outras marcas de correção utilizadas no corpo do texto não conseguem comunicar ao aluno.

Já nas redações com apenas a correção textual-interativa como marca, pode-se observar que nesses casos ela se basta em si mesma, sua característica dialógica que impele uma resposta do outro se faz explícita quando o professor indica a natureza dos problemas textuais e expõe aquilo que precisa ser modificado ou aquilo que já está bom, no pós texto: "Pontuação: rever a pontuação (organizar o texto em parágrafos)" (R10). Ao utilizar verbos como "rever", "organizar", "verifique", "melhorar", "deve

acrescentar", "deve utilizar" e, sobretudo, "revisar", o professor está tematizando com seu bilhete a tarefa de revisão pelo aluno acerca dos problemas encontrados no texto (RUIZ, 2020).

Quanto à correção indicativa, as ações desta correção se reduziram a sublinhar, circular, indicar com sinalizações as formas grafadas incorretamente, todas sobre a superfície do texto, de maneira que "[...] nesse tipo de correção o professor [...] não altera o texto, somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelo aluno." (RUIZ, 2020, p. 40, grifo da autora). Ainda, Serafini (1995, p. 113) assevera que essa forma de correção "[...] muitas vezes é ambígua, identifica todos os erros e não os classifica de modo preciso. Este tipo de correção não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão." E ainda que o erro seja apontado com precisão, Serafini (1995) atesta que, nesse tipo de correção, prevalece uma atitude descritiva, tratando o erro de fora, e que não condiz com uma correção eficaz que ajuda o aluno a melhorar na escrita, pois não estimula atividade alguma por parte do aluno. Logo, é necessário pensar nessa correção aliada a outras, pois sozinha ela não consegue atingir as diversas dimensões que o texto compreende, nem conferir clareza suficiente para um trabalho de reescrita que vise o desenvolvimento da escrita do aluno, de forma que assim apareceu no *corpus,* sempre aliada a outros tipos de correção.

Com relação à correção resolutiva, essa apareceu também acompanhada de outras, recorrentemente, feitas no corpo do texto, configuram segundo Ruiz (2020, p. 41) "[...] uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]" e considerando isto, foi o que encontramos nas redações, tentativas do professor de resolver os problemas do texto para o aluno, às vezes adicionando, outras substituindo e outras vezes ainda suprimindo formas, mas, de qualquer maneira, anulando a presença do aluno-autor. De acordo com Oliveira (2022, p. 238): "As correções de cunho resolutivo, principalmente se forem considerados os anos iniciais, "rouba" da criança a oportunidade de pensar possibilidades textuais diferenciadas e reforça a ideia de que o texto do professor é melhor e mais correto [...]". Esse tipo de correção foi tão frequente quanto a do tipo indicativa, e elas estavam sempre acompanhadas, salvo apenas em um caso. Serafini (1995, p. 115) remete a natureza de ambos os tipos de correção, e destaca que, nas duas "[...] prevalece uma atitude descritiva [...], trata-se o erro de fora, descrevendo-o ou resolvendo-o [...]", por isso são frequentemente vistas juntas, pois a depender do problema e do professor optar por manter a mesma atitude em relação ao texto do aluno, quando para ele não é suficiente apenas indicando o problema, outra forma de correção entra em ação, resolvendo-o. Tal fato foi bastante visto nas redações analisadas, como na R3, por exemplo, em que o professor indica, sublinhando, as palavras que estão grafadas incorretamente, como em "bicar", não suficiente para ele, corrige resolvendo, substituindo pela forma correta no espaço interlinear superior, "brincar".

A respeito das correções classificatórias, elas apareceram em menos ocorrências e estão combinadas com outras. Elas se caracterizam no *corpus*, de uma maneira geral, pelo uso dos símbolos ponto de interrogação (?), referindo-se sempre a uma confusão, dificuldade de compreensão; e asterisco (*) como códigos, este segundo, em todas as redações em que é utilizado, sinaliza a necessidade de

adicionar travessão ao diálogo, também na lista de símbolos da correção classificatória, organizados por Ruiz (2020), aparece como referência à parágrafo, sendo seu enfoque relacionado às convenções de escrita. Quanto ao símbolo de interrogação indicando confusão, Ruiz (2020) classifica-o como um símbolo que foca na organização textual, e mais, que "[...] é utilizado para fazer referência a vários tipos de problemas geradores de incoerência local." (RUIZ, 2020, p. 126). Neste tipo de marca, segundo Serafini (1995, p. 115), "[...] prevalece uma atitude operativa [...], identifica-se o porquê do erro, especificando a operação que o aluno errou.", e mais, que essas correções "operativas" "[...] são aquelas que mais ajudam o aluno a melhorar, porque é muito mais útil fazê-lo ver como se constrói um produto que mostrá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração." No início dos estudos de Serafini (1995) a correção classificatória era uma das mais inovadoras, considerando uma perspectiva diferente de escrita, que transferia também ao aluno a tarefa de corrigir seu texto, apesar de, realmente, conter essa característica de pressupor a presença do outro em seu discurso (RUIZ, 2020). Todavia, esse tipo de correção foi uma das menos utilizadas pelos professores no *corpus,* o que pode estar relacionado a sua complexidade de trabalho, visto que para que os símbolos utilizados sejam compreendidos pelos alunos, estes precisam conhecê-los previamente, demandando mais trabalho do professor. Assim, como aponta Oliveira (2022, p. 243) que:

> No caso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa classificação deve respeitar os conhecimentos discentes, sem usar uma nomenclatura que se distancie do que eles podem entender, caso contrário, a indicação não fornecerá indícios aos estudantes do que eles podem trabalhar em seus escritos para melhorá-los.

Outros aspectos observados nas redações têm a ver com a forma com que a correção do professor é desenvolvida. Em alguns casos, ela se faz com um exagero de marcações, que tocam somente à superfície textual, causando uma confusão para o próprio professor-corretor (R2), que tentando realizar uma correção resolutiva, confunde o sujeito ao qual pretende fazer referência por meio de substituição lexical. É possível notar na produção que ele faz a confusão pelo excesso de marcas que deixa, uma vez que fica difícil compreender os sentidos do texto depois de tantas correções locais, que ignoram a coerência textual. Vale ressaltar que se para ele se torna confuso, ainda mais confuso será para o aluno que está iniciando no processo de desenvolvimento da escrita de textos. Em alguns outros casos, a correção do professor se dá de forma confusa (R6), com ele sublinhando um artigo que não está incorreto nem quanto à estrutura da frase nem quanto ao sentido da unidade do texto; ou com a desorganização das marcas (R9), e apesar de todos os tipos de correção estarem presentes nessa redação, predomina a indicativa, que é utilizada, aparentemente, de forma diferente e organizada para cada tipo de infração. No entanto, no decorrer da observação das marcas percebe-se que ela não é uniforme quanto à problemas de mesma natureza; ou de forma hesitante e insegura (R20), em que marca o texto com dois recursos diferentes, primeiro a lápis, e ele apagada algumas dessas marcas e mantém outras, depois com caneta vermelha, corrigindo os erros. Há ainda situações (R8) em que as marcas são tão mínimas e superficiais, que deixam

de abordar aspectos importantes quanto à forma e muitos outros que dizem respeito à organização textual.

Não queremos aqui prescrever “modos de fazer” para corrigir as redações dos alunos, nem é algo que nos compete fazer, afinal cada texto é singular e subjetivo. Assim, citamos Serafini (1995) que indica seis princípios para a correção de um texto, como forma de **auxiliar** o trabalho do professor, “[...] os pressupostos e atitudes que **conduzem** à construção de uma boa metodologia de correção [...]” (SERAFINI, 1995, p. 108, grifo nosso) são:

> 1. A correção não deve ser ambígua.
> [...]
> 2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados.
> [...]
> As categorias de erros devem ser claras não só para o professor mas também para o aluno.
> [...]
> 3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.
> [...]
> 4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.
> [...]
> Na realidade, a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada. É, portanto, mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar.
> [...]
> 5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.
> [...]
> O professor não deve dar importância exagerada aos erros localizados (como os de tipo ortográfico).
> [...]
> 6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.
> [...]
> É exatamente na correção dos textos mais problemáticos e fracos que o professor deve esforçar-se para elogiar o aluno mais do que criticá-lo, de modo que este adquira confiança.
> [...]. (SERAFINI, 1995, p. 108-113).

Podemos inferir, a partir dos dados das marcas de correções dos professores nos textos dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, que os docentes têm percebido que os tipos de correção indicativa, resolutiva e classificatória já não se satisfazem por si só, que é necessária uma combinação delas para corrigir o que se propõe no texto do aluno, de modo que, conforme a concepção de escrita do professor, os problemas considerados por essas marcas de correção não ultrapassam aspectos localizados do texto, e só podem suceder a uma reescrita que se reduz a correções superficiais e cópias do que fora sinalizado pelo professor-corretor. Enquanto pelo caráter dialógico inerente aos bilhetes da correção textual-interativa, o uso desse tipo de marca pelo docente já pressupõe que esse considera a produção escrita como uma interlocução verdadeira, o que permite e favorece uma resposta do aluno pela reescritura de seu texto, contribuindo mais efetivamente para o desenvolvimento de sua competência escritora.

Para completar o sentido de que o professor precisa mudar sua prática e a forma como toma a linguagem e o ensino da escrita, Ruiz (2020, p. 187, grifo da autora) assevera que:

> Não há dúvida de que a chave do problema [...] está nas mãos de cada um que se permitir colocar-se como *sujeito*, para poder olhar para o outro como tal. Para que o aluno possa assumir a sua identidade como *autor,* o professor tem que se assumir como *autor*, antes, interagindo com ele na condição de leitor, traço inalienável do especialista em linguagem.

E dizemos mais, que esse "traço inalienável do especialista em linguagem" (RUIZ, 2020, p. 187), de sujeito, seja não só inerente a esse profissional do ensino de língua materna, como assevera Koch (2015), mas também ao profissional que é responsável pelo ensino da Língua Portuguesa até os anos finais do Ensino Fundamental I, o pedagogo, que nem sempre tem uma formação inicial de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente quanto ao ensino e produção de textos na escola (OLIVEIRA, 2022).

Portanto, nosso parecer se volta às ideias de Parisotto (2006) e Oliveira (2022) que defendem que os cursos de formação inicial prevejam em suas grades disciplinas que não só ensinem leitura e produção textual, mas que enxerguem o professor como sujeito sedento de conhecimento. Além disso, admitir a importância do estabelecimento de vínculos profícuos entre a universidade e as escolas de Ensino Fundamental. Competindo à universidade pública o papel de oferecer aos docentes cursos de aperfeiçoamento, e mais, despertar nestes a percepção da importância da pesquisa e do constante hábito de estudo.

CONCLUSÕES

Em virtude do que foi mencionado, concluímos que a depender da formação inicial que teve o professor, quanto à concepção de linguagem e de ensino de escrita, assim dependerá e será guiada a forma como intervém no texto do aluno. Se ele dá mais importância aos aspectos da estrutura do texto, à gramática prescritiva, as marcas que deixará serão voltadas a uma higienização do texto (JESUS, 1995), a uma indicação e, por vezes, resolução daquilo que precisa ser retirado, corrigido etc. Os tipos de correção indicativa e resolutiva apresentam esse caráter limitante da presença do outro, mesmo que o primeiro considere mais a presença do aluno-autor do que o segundo, por assumir que ele irá retirar aquilo que o professor indicou na produção escrita, ainda sim é uma participação mínima que não estimula a revisão do texto para além da dimensão ortográfico-gramatical.

No entanto, se o professor toma em sua prática interventiva uma concepção de ensino de escrita em que o texto é centralidade e que a escrita é uma forma de atuação social e de interação entre os sujeitos do discurso, já não pode excluir o aluno-autor da participação ativa de seu processo de produção textual. Assim, as marcas que compreendem tal aspecto do texto e favorecem a participação do outro após a correção, numa próxima etapa, de revisão e reescrita, são as marcas de correção classificatória e textual-interativa, principalmente. Tanto por uma demanda inerente da participação do outro, que precisa dialogar com os códigos que o professor usa para intervir, como com o texto que ele, o professor, escreve para o aluno em relação ou aos problemas do texto e a atividade de revisão ou de sua própria atitude de intervir. Além do mais, esses dois tipos de correção viabilizam que o sujeito autor reescreva sua produção escrita

considerando além da dimensão ortográfico-gramatical, a dimensão da organização textual, do texto como unidade comunicativa.

Diante disso, sabemos da importância do próprio profissional em responsabilizar-se pela sua prática educativa e de se colocar como sujeito para também enxergar os alunos como tal, e intervir como coautor dos textos produzidos por eles. E não somente, a saber que esses professores precisam de uma base de qualidade durante sua formação inicial, assim como, criar hábitos de seguir com os estudos num *continuum*, podendo a universidade pública contribuir, sem dúvidas, com projetos de pesquisa, extensão e de formação continuada visando esses educadores. Como professores que se preocupam com o ensino da produção textual, é interessante que nos questionemos: quais concepções de linguagem têm guiado nossa prática? Que tipo de ensino de escrita queremos proporcionar aos nossos alunos? Sempre considerando que nossa intenção é formar alunos-sujeitos com autonomia, capazes de entender as funções sociais da língua e de participarem das práticas sociais de leitura e de escrita nos contextos em que estão inseridos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo apoio à esta pesquisa com a concessão de bolsa de Iniciação Científica à bolsista Clara Sanches Sebastião.

Agradecemos à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, por todo apoio estrutural e de serviços técnicos, de administração e gestão de projetos prestados.

As autoras declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análises de textos:** fundamento e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

CAYSER, E. R.; CRESTANI, L. M.; DIEDRICH, M. S. As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.13, n.3, p.1415 - 1429, jul./ set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1415. Acesso em: 15 mar. 2022. https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1415

COSTA-HÜBES, T. C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working papers em linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 01-20, out./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2012v13n3p1/24222. Acesso: 15 mar. 2022. https://doi.org/10.5007/1984-8420.2012v13n3p1

COSTA VAL, M. G. *et al.* **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009.

CRISTO, R. D. S. **A prática na avaliação da produção textual**: as marcas de correção. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar. /abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2022. https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008

JESUS, C. A. **Reescrita**: para além da higienização. 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, V. M. M. 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/view/1767/1701. Acesso em: 20 jul. 2022. https://doi.org/10.14572/nuances.v22i23.1767

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In:* FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008. v.11, p. 47-58.

OLIVEIRA, A. R. **A formação docente para a produção de textos:** saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir. 2022. 515 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2022.

PARISOTTO, A. L. V. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/373/408. Acesso em: 18 jun. 2022. https://doi.org/10.14572/nuances.v13i14.373

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual- interativa. São Paulo: Contexto, 2020.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, A. P. M. **O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do ensino fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes.** 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

Submetido: 16/08/2022
Correções: 21/11/2022
Aceite Final: 05/12/2022