



CORREÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DE UMA RESIDENTE NO ENSINO REMOTO

Daiana Danubia Bezerra de Oliveira¹
Orientador Marcelo Medeiros Silva²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das nossas ações no subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba na cidade de Monteiro. Como bolsista desse programa, atuamos em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola na zona rural do município de Monteiro-PB. A partir do que vivenciamos, resolvemos tomar como ponto de reflexão a prática de correção textual, tendo em vista que esta foi uma das ações didáticas mais significativas para nós como professora em formação inicial. Especificamente tomamos como base o trabalho com a correção do gênero *memórias literárias*, já que a escola estava inscrita nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e a turma em que atuamos precisava ser orientada quanto ao estudo e à produção do referido gênero, pois os alunos iriam participar da referida competição.

Assim, vamos relatar como agimos em sala de aula e iremos nos deter em uma única produção escrita por um dos alunos do 6º ano para ilustramos como procedemos à correção dessa produção, já que as demais produções da turma foram corrigidas de modo análogo. Com o presente trabalho, interessa-nos pensar em até que ponto a escolha das metodologias empregadas por nós favoreceu o processo de correção da produção dos alunos e os impulsionou à reescrita dos próprios textos, de modo que eles não se sentissem constrangidos ao receber o texto corrigido e, pelo contrário, se sentissem motivados a reescrevê-los.

METODOLOGIA

As ações didáticas desenvolvidas por nós foram previamente planejadas a partir de uma sequência didática voltada para o trabalho com o gênero *memórias literárias*. O

¹ Graduando do 5º período do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba - PB, daianadanubia18@gmail.com;

² Doutor em Letra pela Universidade Federal da Paraíba, professor de Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordenador de área, na mesma instituição, do subprojeto de Letras- Língua Portuguesa do PIBID, marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

trabalho foi realizado em uma turma de 6º ano do ensino fundamental que era composta por 31 alunos. Inicialmente, estavam previstas a ministração de cinco aulas, mas, em virtude da necessidade de correção e recorção das produções dos alunos, foram ministradas mais três aulas. Todas as oito aulas foram ministradas de forma remota via plataforma do Google Meet e tinham duração, cada uma delas, de apenas 30 minutos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Serafini, citada por (RUIZ, 2010), afirma que, tradicionalmente, a correção textual é “um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros presentes no texto do aluno”. Entretanto, essa visão faz com que o ato de corrigir se limite à busca de incorreções, geralmente, de natureza gramatical, sem oferecer meios para que o aluno perceba que seu texto não é um amontoado de erros, mas resultado de uma intenção de dizer algo para alguém em determinado contexto. Para Antunes (2006, p.168), “Escrever um texto é uma tentativa que supõe informações, conhecimento do objeto sobre o qual vai discorrer além, é claro de outros conhecimentos de ordem textual discursiva e linguística”. Logo, escrever é um processo que pressupõe a realização de algumas etapas fundamentais: o planejamento, a efetivação do texto, a revisão (pelo aluno e pelo professor) e, por fim, a reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

A maior parte dos alunos apresentam dificuldades no processo de escrita. Muitos se recusam a refazer seus textos após as correções do professor, desconhecendo que escrever é um processo e a reescrita é uma oportunidade de assenhorear-se desse processo com mais proficiência:

[...] o desenvolvimento de atividade de reescrita reforça a visão processual da escrita. Existe a compreensão de que a primeira versão do texto não é o ponto de chegada, mas o de partida; de que erros são elementos norteadores da aprendizagem; de que é necessário refletir sobre o texto e revisá-lo para aprimorá-lo; de que esse comportamento deve ser estimulado e ensinado, com o intuito de formar produtores de textos numa acepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos (LEITE e PERREIRA, 2013, p. 62)

Por ser fundamental ao aprimoramento da competência escrita, é preciso que o professor no exercício da correção ofereça meios para que o aluno possa realizar a reescrita do próprio texto, como também ter consciência que essa prática não consiste em apontar erros gramaticais. Para Ruiz (2003), “corrigir um texto não é uma espécie de “caça erros”, mas, sim, uma maneira estratégica encontrada pelo professor para sinalizar

que algo no texto não está bom e precisa melhorar”. Ou seja, a finalidade da correção deve ser auxiliar o aluno, levando-o a observar o que pode ser melhorado no próprio texto.

Diferentes são as marcas do processo de correção deixadas nos textos dos alunos e elas interferem diretamente na escrita e reescrita. O conjunto dessas marcas está ligado diretamente ao tipo de correção que guia o trabalho do professor quando ele está diante do texto do aluno. Assim, de acordo com Ruiz (2003), os tipos de correção são: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa

Valendo-se do pensamento de Serafini (1989), Ruiz define a correção indicativa como o processo que consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são claros. Já a correção resolutiva consiste no processo em que o professor intervém no texto do aluno, corrigindo todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Por sua vez, a correção classificatória “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação”. Por fim, a textual-interativa é um procedimento por meio do qual o professor escreve comentários mais longos sobre o texto do aluno. Esses comentários são escritos em forma de “bilhetes”. É uma forma encontrada de solucionar problemas para cuja sinalização apenas o corpo e a margem do texto não são suficientes.

Nesse último caso de correção, a troca de bilhetes possibilita ao professor intervir no texto produzido pelo aluno e instaura entre eles uma interlocução cujo objetivo maior é contribuir para que o aluno possa se apropriar de procedimentos que o auxiliem na construção de um texto que apresente sentido ao leitor e possa também saber que não está sendo julgado pelas suas tentativas de melhoria no próprio texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira aula para o trabalho com o gênero *memórias literárias*, foram apresentadas algumas fotos de objetos e lugares antigos a fim de sondarmos a que lembranças essas fotos remetiam os alunos. Após a apresentação e discussão em torno dessas imagens, pedimos que a turma dissesse o que vinha à mente de cada um quando ouviam a palavra “memória”. Como respostas, obtivemos: “Atenção, consciência, passado, lembrança, história, se lembra de alguma coisa”.

Nas aulas seguintes, levamos para leitura alguns exemplares do gênero, entre eles “No papel branco o recheio de doces lembranças”, de Ana Paula Alves Andrade. Após as

leituras, refletimos, a partir de questionários previamente elaborados, acerca das marcas próprias do gênero *memórias literárias*, para que os alunos soubessem como se organiza textualmente o referido gênero e, assim, viessem a escrever suas próprias memórias literárias. Como sugestão para a produção, foram apresentadas algumas temáticas. Após a escolha das temáticas os alunos enviaram suas produções através do google formulário. Essas passaram pelo processo de correção e após devolvemos para reescrita com sugestões de melhorias.

A correção dos textos dos alunos foi feita a partir do aplicativo *Canva*, que nos permitiu a escrita de bilhetes nas produções de forma diferenciada, de modo que os alunos vissem que tais bilhetes continham instruções para a melhoria do texto e não apenas marcas avaliativas/punitivas. Esses bilhetes apresentavam também elogios, ressaltando, muitas vezes a conquista do aluno ao que foi solicitado.

A título de ilustração, vamos nos deter em uma dessas produções dos alunos. A aluna escolheu a temática “Monteiro antes e depois da pandemia”. Recebemos o texto dela. Em sua primeira versão, tratava-se de um pequeno texto que apresentava algumas necessidades, tais como: o emprego adequado de maiúscula nos topônimos, desvios ortográficos, ausências de ponto e vírgula, períodos longos que dificultavam a compreensão, falta de ordenação adequada do texto em parágrafos (a aluna escreveu tudo em um único parágrafo sem divisões), problemas de ordenação lógica e de desenvolvimento das ideias, inadequação ao gênero estudado, colocações inapropriadas ao gênero, além de alguns problemas de coesão que afetavam a coerência do texto.

Para nós residentes, o processo de correção desse texto foi delicado. Observamos as falhas nele e fizemos as intervenções que acreditamos ser necessárias. Foi preciso pensar não como professor juiz que avalia o texto mais pelos erros do que pelos acertos. Por isso, entre os tipos de correção que Serafini (1989) e Ruiz (2003) propõem, apoiamos mais na correção textual-interativa e enviamos para os alunos as sugestões de modificação do texto.

Após as sugestões de reescrita, a aluna enviou-nos o texto reescrito. Percebemos que ela se ateu às instruções colocadas nos bilhetes e houve uma melhora significativa no seu texto. Verificamos uma progressão das ideias, como também um aumento no número de linhas do texto a partir do acréscimo de informações relevantes para a progressão textual. No cômputo geral, além de uma melhoria quanto à presença dos aspectos gramaticais do texto, o que é mais visível em uma correção, mas não o mais

importante, percebemos melhorias na ordenação das ideias, no encadeamento coesivo e na coerência do próprio texto.

Após o processo da primeira e segunda escrita da aluna, levamos as duas produções para a sala de aula a fim de ilustrarmos, sem mencionarmos a autoria, como procedemos às modificações. Fizemos uso também da correção indicativa que consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são estavam claros. A aluna acatou as sugestões dos bilhetinhos. A correção chegou até a aluna de forma significativa, pois ela tentou reescrever o seu texto e observamos uma melhoria significativa na nova versão dele. Acreditamos que conseguimos chamar a atenção da aluna e da turma para o fato de que a correção é um processo muito importante no processo de escrever.

Ao recorrermos à correção do tipo textual-interativa, seguindo a tipologia e os procedimentos sugeridos por Ruiz (2003), fizemo-lo porque ela permite uma proximidade maior com o aluno, instaura uma troca dialógica muito mais eficaz entre professor e aluno. Este, na correção textual-interativa, consegue absorver os comentários e sugestões do professor sem que se sentir criticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A correção textual deve ser vista como uma etapa muito importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Por isso, é preciso oferecer meios para que os alunos compreendam a importância de corrigir seus próprios textos, razão por que o professor desempenha um papel muito importante, já que a sua função diante do texto do aluno não deve ser de juiz, mas de alguém que vai guiar o aluno a compreender como se deve escrever um texto e como se deve proceder à reescrita desse mesmo texto.

A escolha dos procedimentos adequados quanto à realização da correção nas produções dos alunos evidencia-se importante. A decisão em frisar pela correção textual interativa, e os procedimentos sugeridos por Ruiz (2003), se mostraram significativos. Percebemos ao fim das produções textuais um avanço muito positivo, principalmente, na interação entre professor e aluno, existiu-se um diálogo através da troca de bilhetes contida nos textos, e eram respondidas conforme os textos apresentavam melhorias e adequavam-se as sugestões deixadas.

Com isso, reforçamos o processo de correção como indissociável para o domínio da prática da escrita, ela vai favorecer o aluno a solucionar os problemas presentes no texto entre as idas e vindas desse processo, vai fornecer meios para que o aluno possa refletir a respeito da sua produção, observando as sugestões de melhoria na qualidade do seu texto, como também o desenvolvimento e aptidão com a escrita. Dessa forma, esse processo deve ser conduzido de forma que as orientações deixadas pelo professor leve ao sucesso do texto do aluno.

Palavras-chave: Prática de Escrita. Memórias Literárias. Correção.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), pelas ações desenvolvidas no fomento à formação de professores a partir da manutenção do Programa de Residência Pedagógica, o que me oportunizou viver “ser professor” na prática.

Ao professor coordenador de área de nosso subprojeto, por ter nos orientado com tanto êxito e por ter desempenhando essa função com excelência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 165-180.

FIAD, Raquel Salek.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Implicações da correção do professor na reescrita do aluno**: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira & BAZARIM, Milene. Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiurno. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.