



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO –
PPGLE**

**PRÁTICA DE CORREÇÃO EM ATIVIDADES DE ENSINO DE
PORTUGUÊS**

REGINA MARIA ALVES DE ARAÚJO

Campina Grande, PB.

Julho de 2019

REGINA MARIA ALVES DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE CORREÇÃO EM ATIVIDADES DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: **Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael**

Campina Grande, Paraíba.

Julho de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

A663p Araújo, Regina Maria Alves de.
Práticas de correção em atividades de ensino de português /
Regina Maria Alves de Araújo. – Campina Grande, 2019.
130 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de
Humanidades, 2019.
"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".
Referências.

1. Educação – Práticas Pedagógicas. 2. Ensino. 3. Correção. 4.
Atividades de Ensino. 5. Prática Escolar. I. Rafael, Edmilson Luiz.
II. Título.

CDU 37.013(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientador)

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva
Universidade Federal de Tocantins
(Examinador Externo)

Prof^a Dr^a Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Interna)

Prof^a Dr^a Maria de Fátima alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Suplente)

Aos meus pais, sertanejos de coração grande, que confiaram e possibilitaram a realização deste sonho.

Não é o erro; é a correção do erro que ensina.

(Mário Sérgio Cortella)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso e é sempre um acalento para o coração. Deixo toda e qualquer formalidade de lado, para agradecer a todos que me ajudaram, espero que leiam e que se sintam abraçados com todo amor e carinho.

Primeiro, agradeço a Deus, razão de tudo e força maior que me protege e abençoa mais do que mereço.

Aos meus pais agradeço pela generosidade, pelo incentivo, por serem tão maravilhosos e terem sonhado tudo isso comigo. Eu nada seria sem vocês, sou grata por me permitirem estar no mundo acadêmico, por não terem medido esforços para que eu chegasse e permanecesse na universidade. Vocês são exemplos de luta, determinação e amor.

Ao meu irmão, Antônio Marcos, dono de toda minha admiração, obrigada por estar onde eu não podia, e por tomar conta de tudo que tive que deixar para trás. Não há palavras suficientes para expressar o quanto sou grata e orgulhosa.

Aos meus avós, tios e primos por todo carinho, cumplicidade e amor. Vocês são a maior motivação para toda e qualquer conquista.

Ao meu namorado, Rodolpho, pelas palavras encorajadoras, pela atenção e pela fé. Os sonhos que compartilhávamos na calçada de casa estão se realizando, que venham os próximos.

Com maior formalidade, mas não com menos amor, agradeço também aos meus colaboradores, professores do ensino básico, que abriram as portas de suas salas de aula e me permitiram estar presente em seus dias de correção. A prática educativa por si só é um desafio, mas ser professor tem ganhado contornos ainda mais dramáticos nos últimos anos. Que a perseguição não seja motivo para desistência, mas para encorajamento. Resistir é preciso. Vamos juntos, lutar por uma educação crítica, reflexiva, e livre. Que continuemos sendo instrumento de libertação. Viva Paulo Freire! Viva a democratização da Educação! Viva os Paradigmas Emergentes! E Viva os professores corretores que fazem da correção um momento de interação e construção compartilhada do conhecimento.

À professora Márcia Candeia Rodrigues, que me apresentou a correção e me motivou a seguir no caminho das letras. Sou grata por todo o carinho e sensibilidade e, principalmente, por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) por todas as contribuições, em especial às professoras M^ª de Fátima Alves, M^ª Augusta e Williany Silva, pelas contribuições diretas para a realização deste trabalho.

Ao professor Edmilson, orientador e maior incentivador desta pesquisa, que me ajudou a ampliar a minha perspectiva sobre correção e a prática educacional. Cada orientação foi imprescindível para a realização deste trabalho e para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

Aos professores Wagner e Denise, pela disponibilidade e pelas enormes contribuições desde a qualificação, muito obrigada pelas palavras encorajadoras e pela sensibilidade avaliativa.

Aos colegas de mestrado e amigos da vida, Alachermam, Guilherme e Sheila, pela alegria e a força durante toda a caminhada.

Às amigas Marina, Muriel e Naylla, que tornaram possível a jornada acadêmica dupla. Obrigada pela compreensão e pelas inúmeras ajudas no decorrer desses dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa concedida.

RESUMO

A correção, juntamente com o planejamento e a avaliação concretizam-se como importantes ações do fazer docente. Serafini (1988) caracteriza esta prática docente como o conjunto de intervenções feitas pelo professor na produção do aluno, podendo esta produção ser de caráter escrito, oral, ou até mesmo no eixo da leitura. Sendo assim, a ação corretiva se dá a partir das interferências do professor na atividade realizada pelo aluno. Desse modo, demarcamos que esta pesquisa partirá da observação da correção nos três eixos de ensino de língua materna: leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística. A compreensão da correção se faz, portanto, a partir das intervenções de caráter instrucional, regulatório, interacional, e indicatório, que incidem sobre os mais distintos objetos de ensino de língua. A questão norteadora para a realização desta pesquisa foi: *Quais práticas de correção são desenvolvidas no ensino de língua portuguesa no nível básico?* Esse questionamento nos levou a elencar como objetivo geral, *reconhecer a prática de correção como atividade escolar de ensino de língua portuguesa*. Para alcançar tal objetivo e respondermos tal pergunta elencamos objetivos específicos que buscam: **a) identificar as situações de ensino de língua em que a correção é utilizada, b) analisar os modos de fazer correção e ferramentas utilizadas durante a prática corretiva e c) relacionar os modos e as situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa.** Os principais eixos teóricos que nortearam este trabalho dizem respeito às práticas sócio escolares de ensino e às atividades pedagógicas de ensino de língua. O embasamento destes eixos se dá a partir da reflexão sobre os paradigmas de ensino (MORAES, 1997, GADOTTI, 2000, BEHRENS e FLACH, 2008) e mais especificamente de ensino de língua (KOCH, 1997, BENTES, 2001, OLIVEIRA e WILSON, 2017) assim como da avaliação e correção no ensino de Língua Portuguesa (LUCKESI, 2011, SUASSUNA, 2012, MARCUSCHI, 2004, ZABALA, 1998). Também faz parte de nosso escopo teórico aspectos relacionais às atividades e tarefas de ensino de língua materna (MATÊNCIO, 1999, DOLZ, 2016 & LINO DE ARAÚJO, 2017). Para a coleta de dados observamos as aulas de três professores do ensino básico, que atuavam em escolas da rede estadual de ensino no interior do Estado da Paraíba, para registrar tais aulas, fizemos gravações de áudio, relatos em diário de pesquisa com a percepção da pesquisadora a respeito dos fenômenos vivenciados, e aplicamos um questionário. A partir da análise compreendemos que a correção permanece, se reestabelece, e se reconfigura, seja em situações anteriores, simultâneas ou posteriores à realização da atividade. Apresentando-se de diferentes modos: específico e situado a partir da solicitação do aluno, geral e compartilhado, a partir do planejamento do professor, ou ainda situacional a partir da percepção docente em agir diante da situação de ensino. Ao analisarmos tais situações e modos em relação aos diferentes objetos de ensino, percebemos que o professor considera a natureza do objeto de ensino ao articular diferentes modos de correção, encandeando e articulando esses objetos em função dos objetivos de ensino pretendidos. Desse modo, a correção configura-se enquanto uma das principais ferramentas docentes, que interage, dialoga e agencia práticas de ensino contextualizadas e de natureza crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. Correção. Atividades de ensino. Prática Escolar.

ABSTRACT

Correction, together with planning and evaluation, materialize as important actions of teacher making. Serafini (1988) characterizes this teaching practice as the set of interventions made by the teacher in the student's production, and this production can be written, oral, or even in the reading axis. Therefore, corrective action is based on the teacher's interference in the student's activity. In this way, we demarcamos that this research will start from the observation of the correction in the three axes of mother tongue teaching: reading, textual production (oral and written) and linguistic analysis. The understanding of the correction is therefore made from the interventions of an instructional, regulatory, interactional, and instructional nature, that focus on the most distinct objects of language teaching. The guiding question for this research was: Which correction practices are developed in Portuguese language teaching at the basic level? This questioning led us to list as a general objective, to recognize the practice of correction as a school activity of Portuguese language teaching. In order to reach this objective and answer this question, we set specific objectives that seek to: a) identify the situations of language teaching in which the correction is used, b) analyze the ways of making correction and tools used during corrective practice, and c) and the situations of occurrence of the correction to the objects of teaching of Portuguese language. The main theoretical axes that guided this work are related to the social practices of teaching and to the pedagogical activities of teaching of language. In this paper, we present the results of the study of language paradigms (MORAES, 1997, GADOTTI, 2000, BEHRENS and FLACH, 2008) and more specifically language teaching (KOCH, 1997, Bentes 2001, OLIVEIRA and WILSON, 2017) as well as of the evaluation and correction in the teaching of Portuguese Language (LUCKESI, 2011, SUASSUNA, 2012, MARCUSCHI, 2004, ZABALA, 1998). It is also part of our theoretical scope related to the activities and tasks of mother tongue teaching (MATÊNCIO, 1999, DOLZ, 2016 & LINO DE ARAÚJO, 2017). In order to collect data, we observed the classes of three elementary school teachers, who worked in schools of the state education network in the state of Paraíba, to record such classes, we made audio recordings, reports in a research journal with the perception of researcher about the phenomena experienced, and applied a questionnaire. From the analysis we understand that the correction remains, reestablishes, and reconfigures, whether in previous situations, simultaneous or subsequent to the accomplishment of the activity. Presenting in different ways: specific and situated from the request of the student, general and shared, from the planning of the teacher, or still situational from the teacher's perception in acting before the teaching situation. When we analyze such situations and modes in relation to the different teaching objects, we perceive that the teacher considers the nature of the teaching object by articulating different modes of correction, dazzling and articulating these objects in function of the intended teaching objectives. In this way, the correction is one of the main teaching tools, which interacts, dialogues and agency contextualized teaching practices and of a critical-reflexive nature.

Key-words: Teaching. Correction. Teaching activities. School Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Atuação e perfil de formação docente.....	68
Quadro II: Eixos e matérias didáticos.....	70
Quadro III: Número de aulas, tempo de gravação e natureza das atividades aplicadas.....	73
Quadro IV: Modos de acontecimento da correção anterior à realização da atividade.....	87
Quadro V: Os modos de acontecimento da correção simultânea a realização da atividade.....	93
Quadro VI: Os modos de acontecimento da correção posterior à realização da atividade	99
Quadro VII: Situações e modos de acontecimento da correção.....	102

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Organização da fundamentação teórica.....	24
FIGURA 02: Perfil dos sujeitos escolares.....	31
FIGURA 03: Transposição didática	35
FIGURA 04: Transposição didática interna e externa.....	37
FIGURA 05: Processo de ensino e objetivos de aprendizagem.....	40
FIGURA 06: Atividades de ensino	42
FIGURA 07: formação e escolas de atuação dos colaboradores.....	65
Figura 08: Processo de geração e análise dos dados.....	74
Figura 09: Ciclo da atividade de ensino.....	80
FIGURA 10: Níveis e objetivos das situações de correção.....	81
FIGURA 11: Situações e modos de acontecimento da correção.....	82
Figura 12: A correção em atividades de leitura.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Prática de ensino e atividades de língua portuguesa.....	24
1.1 Novo paradigma educacional: concepções, princípios e práticas.....	25
1.2 Didática e ensino: professor e objetivos educacionais.....	32
1.2.1 Didática e atividades de ensino.....	38
1.3 Avaliação escolar.....	43
1.3.1 Dimensão investigativa da avaliação: conhecer, compreender e agir.....	45
1.4 Ensino de língua materna	51
1.4.1 Estudos linguísticos: concepções e contribuições para o ensino	53
1.4.2 Eixos de ensino de língua.....	58
2. Metodologia adotada para a realização da pesquisa.....	61
2.1 Linguística aplicada e pesquisa de campo.....	61
2.2 Colaboradores da pesquisa e contexto de observação.....	64
2.3 As aulas de língua portuguesa.....	69
2.4 Os dados e as categorias de análise.....	73
3. A utilização da correção enquanto ferramenta de ensino.....	76
3.1 As situações, modos e ferramentas de ocorrência da correção.....	76
3.1.1 A intervenção anterior à realização da atividade.....	82
3.1.2 A correção simultânea à realização da atividade.....	88
3.1.3 A correção posterior à realização da atividade.....	94
3.2 Relação entre os modos e situações da correção com os objetos de ensino de Língua Portuguesa.....	103
3.2.1 As situações e modos de correção em atividades de leitura.....	106
3.2.2 As situações e modos de correção em atividades de produção textual.....	113
3.2.3 As situações e modos de correção em atividades de análise linguística.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

A correção junto ao planejamento e a avaliação se concretizam como importantes e fundamentais exercícios do fazer docente, e se constituem enquanto práticas que caracterizam o ofício do professor. Zabala (1998) aponta que o planejamento e a avaliação das práticas de aprendizagem são partes inseparáveis da ação docente, já que as situações de ensino desenvolvidas a partir das previsões, intenções e expectativas do planejamento precisam ser levadas em conta durante a avaliação. Ainda de acordo com o autor, é partindo da visão processual, em que planejamento, aplicação e avaliação se complementam e se interligam intimamente, que será possível uma compreensão completa da prática.

Dentro das ações de planejamento, continuamente estão também as previsões de avaliação, que norteiam a prática em direção ao objetivo de ensino-aprendizagem. Zabala (1998) aponta ainda que a estrutura da prática é afetada por múltiplos fatores de interferência, que vão desde os aspectos mais situados e individuais do contexto de ensino e do próprio docente que a executa, até aspectos políticos, curriculares e externos. A prática, a partir dessa concepção, ganha flexibilidade, e é moldada a partir da interação entre os aspectos internos e externos, assim como sujeitos que a modelam. Ao nos direcionarmos para a ação docente de ensino, é possível perceber e compreender diferentes ações de planejamento, execução, correção e avaliação que constituem a prática e sua realização.

Entre os elementos da prática de ensino que consideramos basilares para o processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente para a atuação docente, destacamos a correção, ação de ensino realizada dentro da instituição escolar desde os seus primórdios, e que de maneira geral se caracteriza pela intervenção do professor na atividade de ensino do aluno (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2001). A correção é constantemente anexada e relacionada à avaliação, em razão disso, ressaltamos que ambas se complementam e estão a serviço uma da outra. O professor corretor também será o professor avaliador que precisará quantificar e qualificar as atividades e situações de ensino-aprendizagem. É necessário salientar que a correção é a face investigativa da avaliação, é através da análise e do reconhecimento realizados no primeiro momento da correção, que o professor poderá intervir nas atividades de aprendizagem, e avaliar.

A correção escolar nasce com objetivos relacionados aos da própria instituição da qual faz parte, que é de fixar e determinar a qualidade do que é produzido: boa escrita, costumes, conteúdos. O ato de corrigir ao longo da tradição escolar esteve sempre associado à classificação e indicação do que estava (in)correto e (in)adequado à resposta esperada pelo professor. Tais crenças, que ainda hoje constituem algumas das práticas de nossos professores, são provenientes de um paradigma educacional classificatório, ligado à segmentação de conteúdos e a uma construção do conhecimento unilateral, em que o processo de aprendizagem é na verdade considerado como um produto homogêneo e acabado.

Dentro do paradigma holonômico e emergente de ensino, das novas práticas de ensino, e das crenças que emergem em meio à modernidade e à complexidade contemporânea, são defendidas práticas de correção e avaliação com objetivos mais complexos, que se configuram dentro de um paradigma educacional sensível às variantes do campo sócio educacional. A partir desse contexto, temos a concepção de uma correção com finalidades que vão além da classificação, e que liga prioritariamente à construção do conhecimento de maneira interativa e mediada.

A correção deixa de ser indicação, resolução ou um caça erros, e passa a ser o momento de construção conjunta do conhecimento, a instância de interação entre professor-atividade-aluno e ganha contornos de ferramenta de ensino, interativa e mediadora. Desse modo, a correção age através de funções pontuais como de revisar conteúdos vistos anteriormente, ou até mesmo como pretexto para adentrar em novos conteúdos. Mais do que uma ferramenta do ato avaliativo, a correção ganha destaque e autonomia nas aulas de revisão, proporcionando momentos de ensino-aprendizagem compartilhados. Se corrige para melhor aprender, rever e construir o conhecimento em conjunto e não somente para quantificar e chegar ao número solicitado pelo sistema avaliativo. Em consequência a esta prática de ensino voltada para a construção do conhecimento, temos a compreensão e reflexão dos erros encontrados na atividade, enquanto práticas relevantes para a aprendizagem, pois justificam as correções e avaliações feitas pelos professores enquanto ações de ensino.

O ato corretivo se materializa nas situações de ensino em que o professor, com o objetivo de verificar, interagir e, até mesmo reorganizar a situação/atividade de ensino proposta, intervém e sinaliza para o discente um parecer ou reflexão a respeito da atividade desenvolvida. Do ponto de vista da prática, a correção pode

ocorrer em atividades dos mais variados eixos e objetos de ensino, a depender da necessidade do professor em intervir, ou mesmo do aluno em solicitar a correção. Desse modo, é necessário demarcar que a correção é uma demanda escolar ligada a diferentes objetos, disciplinas e objetivos, estando assim, implicada nas ações escolares dos dois principais atores sociais escolares: aluno e professor.

No que diz respeito à ocorrência, essa ação pode se dar após o término da realização da atividade aplicada, com a finalidade de verificação e checagem do que foi realizado pelo aluno. Pode ocorrer durante o cumprimento da própria atividade, geralmente com indicações e reflexões a respeito do modo de fazer o que foi proposto e, principalmente, em relação ao conteúdo que está sendo explorado. Ou ainda anteriormente a própria realização, com indicações a respeito do que deverá ser realizado, dos procedimentos que deverão ser seguidos, ou como revisão do conteúdo necessário para a realização da atividade que será aplicada.

As pesquisas em torno da correção tradicionalmente têm se voltado para sua ocorrência no ensino de escrita, dessa maneira, muitos são os trabalhos que buscam compreender a correção enquanto ferramenta auxiliar no ensino de redações escolares e da escrita no geral. Essa pertinência pode ser percebida principalmente nas duas últimas décadas, principalmente a luz dos estudos sociointeracionistas (RUIZ, 2001; BUIN, 2006; BAZARIM, 2006) que buscam o ensino de língua a partir de situações reais do uso da língua que se concretizam através dos gêneros textuais. Essa atenção para a correção contribuiu de forma ímpar para a atuação dos professores e para reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, entretanto, é necessário reconhecer que a aula de língua portuguesa também está ligada a outros eixos de ensino além da escrita, e é a partir desse reconhecimento que enxergamos a necessidade de investigação sobre a prática corretiva em atividades de ensino que contemplem a leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

A prática de correção, de modo geral, se caracteriza por seus aspectos interacionais e situados, ou seja, são atividades linguísticas e interativas que se repetem dentro de uma estrutura (familiar, escolar, social) envolvendo sujeitos sociais que articulam e fazem parte dela e do sistema em que a prática ocorre (BOURDIEU, 1989; RAFAEL 2017). A prática de ensino acontece dentro de uma estrutura, a escolar, e se caracteriza de acordo com este sistema do qual faz parte,

se estabelecendo através da linguagem e dos sujeitos envolvidos no ato de interação linguística.

Enquanto saber docente, a correção se concretiza a partir de vários conhecimentos dos professores: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2017). Compreendemos a correção enquanto prática e instrumento de ensino, que se configura a partir da inter-relação dos saberes movidos durante a ação de ensino. Além de ser concretizada na aplicação dos saberes acima relacionados, a correção é também constituinte dos mesmos.

A respeito dos saberes docentes, Tardif (2017) aponta que o professor ideal deve possuir a capacidade de articular conhecimentos de ordem disciplinar, material e curricular, relacionando-os sempre aos saberes de natureza social e das ciências da educação (pedagógicos) em interface de suas práticas junto aos discentes (saberes experienciais). Tal idealização coloca o docente enquanto figura reflexiva, capaz de compreender e manipular de maneira adequada todos os seus saberes profissionais, além de estar ativo para a construção constante de novos conhecimentos. O autor aponta a capacidade de “dominar, integrar e mobilizar” saberes enquanto fundante para a prática docente. A correção enquanto saber se configura como ferramenta de fixação e revisão. A normatização institucional das atividades escolares se dá através dessa atividade docente, que aponta e impõe padrões de bons usos de conteúdos disciplinares.

Correção e avaliação são práticas ligadas intrinsecamente, que nascem com objetivos bem semelhantes e se concretizam uma em função da outra. Serafini (1989) caracteriza a correção como o conjunto de intervenções feitas pelo professor na produção do aluno. A correção é, portanto, marcada linguística e simbolicamente nas tarefas e atividades escolares discentes. Já a avaliação, ou seja, a qualificação da atividade do aluno surge a partir da correção, após a localização dos erros, o professor pode atribuir – ou não - nota a atividade proposta.

Luckesi (2011a) aponta que para refletirmos a respeito de avaliação faz-se necessário localizarmos tal prática dentro dos contextos políticos e sociais do próprio sistema, o autor pontua ainda que as pedagogias e concepções que atravessam a prática avaliativa estão diretamente ligadas aos paradigmas sociais e teóricos já estabelecidos no meio. O autor concebe que a concretização de uma prática avaliativa “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”

(LUCKESI, 2011a, p.76). Desse modo, refletir sobre a avaliação, e consequentemente a correção, é transpassar uma prática escolar e chegar ao saber teórico que fundamenta e institucionaliza a pedagogia por trás da prática.

A partir do contexto atual, e nos voltando para as peculiaridades do mundo tecnológico, globalizado e repleto de novas construções sociais, no qual estamos inseridos, é necessário compreender a educação e as suas práticas através da constituição de um novo paradigma, que seja capaz de suportar as singularidades dos sujeitos e contextos educacionais emergentes. Nesse caminho, Moraes (1997) ao refletir sobre o novo paradigma educacional aponta a necessidade da escola se posicionar enquanto instituição sensível às particularidades sociais, e às complexidades do mundo tecnológico e culturalmente heterogêneo do qual fazemos parte. Deve-se pensar não só a escola e o professor enquanto compassíveis a esses fenômenos sociais internos e externos, como também as práticas e ferramentas das quais se utilizam os sujeitos e instituições.

Freire e Leffa (2013, p. 60) apontam que a emergência do paradigma complexo tem como principais características a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, sinalizando para uma construção do planejamento e do próprio currículo que vise às incertezas e às particularidades diárias do ambiente escolar. Os autores apontam ainda que essa nova maneira de concebermos o ambiente escolar e as relações sociais instaladas nele e a partir dele, reflete a necessidade de revisarmos definições e conceitos – a correção, por assim dizer – “buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento”.

Dentro desse novo paradigma, complexo, emergente e qualitativo compreender o papel da correção a partir dos novos modos de significar, e das novas e *velhas* relações sociais estabelecidas dentro da escola se torna relevante não só pelo papel pedagógico dessa ferramenta, mas também pela necessidade de compreendermos os possíveis impactos desse processo de ressignificação das atividades/práticas/ferramentas pedagógicas utilizadas por nossos professores a partir do novo paradigma (RAFAEL: 2012).

Observar o papel da correção dentro desta nova configuração, estabelecendo e identificando uma possível inovação (ou não) no contorno da prática docente corretiva são apenas alguns dos pontos de relevância do estudo a partir dessa ótica. Apesar desse novo desenho paradigmático do ensino e das relações sociais, a

correção mantém o seu objetivo principal, a reflexão dos erros/inadequações a partir da interação professor/aluno/atividade.

A manutenção dos aspectos fundamentais da correção ocorre principalmente através dos sujeitos envolvidos, o papel dos atores principais como o professor, mediador da reflexão e sujeito institucionalmente reconhecido enquanto corretor/avaliador permanece. Desse modo, o professor assume o dever de corrigir as atividades discentes, propor uma reflexão a partir do erro, o que pode ou não acabar refletindo em práticas significativas de interação e construção de saberes ou a simples correção autoritária, que impõe o correto sem a necessária discussão sobre a inadequação.

A reflexão sobre esses pontos, e outros relacionados à correção que iremos abordar posteriormente só foi possível a partir de duas experiências fundamentais que tivemos em nossa formação acadêmica e profissional. A primeira situação foi a inserção dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante a graduação. O Programa nos permitiu ter o primeiro contato com a sala de aula e as práticas docentes, pudemos acompanhar alguns professores que faziam do momento de correção de atividades um espaço de compartilhamento e revisão de conteúdo, em que professor e alunos construíam e mediavam a aula em coparticipação, focalizando principalmente dúvidas e pontos específicos do conteúdo das atividades.

O segundo momento foi durante nossa atuação profissional em uma escola da rede estadual da cidade de Campina Grande-PB, nessa ocasião, pudemos observar no papel de professora, a efetividade dessa ferramenta escolar/docente. A particularidade desta ocasião se deu a partir do papel de mediadora e principal responsável pelo processo de ensino, mais uma vez pudemos observar o quanto a correção se faz presente, inclusive dentro do planejamento escolar. Percebemos, dentre outras coisas, que a correção não ocorre por acaso, que é uma ferramenta útil de ensino, e que mais do que isso, é uma prática que acontece constantemente e um dos principais meios de interação entre o professor, seus saberes, e os sujeitos escolares que constituem a sala de aula.

A partir do que foi discutido anteriormente, e de outros pontos que serão desenvolvidos posteriormente neste trabalho, temos como questionamento principal: Que práticas de correção são desenvolvidas no ensino de língua portuguesa no nível básico? A inquietação em torno desta prática se manifesta através da

necessidade de compreendermos como a correção se estabelece dentro do cotidiano escolar, partindo do pressuposto de sua utilização enquanto ferramenta de ensino dentro do ensino básico. A correção das atividades cotidianas, dos diversos eixos de ensino de língua é, portanto, o ponto de observação e pesquisa ao qual se prende o presente trabalho. Buscamos assim compreender a natureza das atividades de ensino de língua, observando se a correção se distingue de acordo com o tipo e objetivos da atividade. Para isso, observamos não só as práticas de ensino dos professores/sujeitos participantes da pesquisa, como também suas correções escritas, orais, e demais intervenções discursivas demarcadas escrita e oralmente.

Para a coleta e geração de dados observamos as aulas de três professores do ensino básico, que atuam em escolas da rede estadual de ensino no interior do Estado da Paraíba. Para registrar tais aulas, fizemos gravações de áudio, e relatos partir de um diário de pesquisa com a percepção da pesquisadora a respeito dos fenômenos vivenciados. O tempo de gravação e aulas observadas de cada colaborador variam em razão da realidade escolar, e das condições que encontramos em cada sala de aula. Tanto as condições, quanto os aspectos que ocasionaram essa variação são explorados no capítulo metodológico que virá a posteriormente. Além das ferramentas já citadas, aplicamos também um questionário composto por seis questões abertas sobre a prática corretiva destes sujeitos.

Para a análise e interpretação dos dados, tivemos como base os métodos de análise qualitativo, descritivo e interpretativista. Desse modo, ao analisarmos o corpus de nosso trabalho dissertativo, fizemos um trabalho de investigação baseado na interpretação do fato social dentro da realidade de acontecimento. Para isso, procuramos selecionar, descrever e interpretar situações relevantes para a questão e objetivos de pesquisa.

A partir das reflexões teóricas, metodológicas, práticas e pessoais feitas até aqui, apontamos como objetivo geral deste trabalho, reconhecer a prática de correção como atividade escolar de ensino de língua portuguesa. Buscamos assim, compreender as especificidades, suas principais configurações, assim como contextos de acontecimentos dentro do ensino de língua. Para isso temos como objetivos específicos, i) identificar situações de ensino de língua em que a correção é utilizada, ii) analisar os modos de se fazer correção, assim como as ferramentas

utilizadas durante a prática corretiva iii) relacionar os modos e situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa.

A partir destes objetivos e dos dados coletados, elegemos duas categorias de análise: *a) As situações, modos (de acontecimento) de correção de língua portuguesa e b) Relação entre os modos e situações da correção com os objetos de ensino de língua portuguesa*. Tais categorias atendem aos aspectos elencados nos objetivos geral e específico e compreendem a complexidade dos dados levantados. Para a realização da análise, utilizamos recortes das transcrições das aulas observadas, dos questionários respondidos pelos colaboradores, assim como do diário de pesquisa.

Com base nas discussões já levantadas, e a partir dos objetivos pontuados, organizamos esta dissertação em três capítulos: o primeiro, voltado para os aspectos teóricos que nortearam as reflexões aqui registradas, o de número dois apresenta o percurso metodológico para realização desta pesquisa, e o terceiro e último capítulo que traz a análise dos dados. Para melhor descrição, apresentaremos individualmente os capítulos aqui mencionados.

O primeiro capítulo compreende as reflexões teóricas referentes às práticas de ensino, aos paradigmas educacionais, aos estudos sobre didática, à avaliação e aos objetos de ensino de língua portuguesa. Para fundamentar tais discussões tivemos como aporte teórico os estudos de Bourdieu (1989), Morin (1996), Moraes (1997), Kuhn (1997) Gadotti (2000), Antunes (2003), Libâneo (2006), Luckesi (2011a, 2011b), Rafael (2012, 2017) , Dolz (2016) Lino de Araújo (2014, 2017), dentre outros.

O segundo capítulo, metodológico, apresenta o cenário de captação dos dados, o perfil dos sujeitos colabores desta pesquisa, seu tempo de atuação, formação profissional, e demais características profissionais relevantes para esta pesquisa. De modo geral, o capítulo tem como ponto de partida a reflexão a respeito dos estudos no campo de pesquisa da Linguística Aplicada, da pesquisa de campo, e também do paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa baseada em autores como Gil (2002; 2008), Moita Lopes (2006), Kleiman (2013), dentre outros.

O último capítulo deste trabalho foi organizado em dois tópicos, o primeiro, voltado para a primeira categoria de análise, intitula-se: *As situações, modos (de acontecimento) e ferramentas de correção de língua portuguesa*. Nele apresentamos três situações de correção de língua portuguesa: a anterior à resposta, a simultânea,

e a posterior à realização da atividade do aluno. Ao analisar cada uma dessas situações apresentamos também os modos e ferramentas de realização da correção. O segundo tópico, dirigido para a segunda categoria de análise, apresenta a relação entre os dados da primeira categoria e os diferentes objetos de ensino de língua portuguesa. Tal tópico, assim como o primeiro, tem como título a categoria de análise que está contida em seu conteúdo: *Relação dos modos e situações da correção com os objetos de ensino de língua portuguesa.*

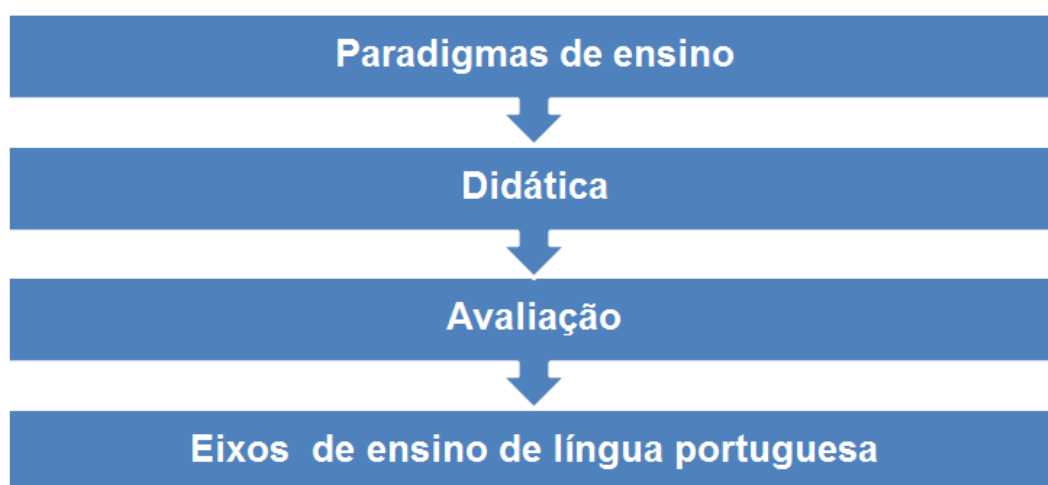
Finalizamos este trabalho apresentando as considerações finais com algumas reflexões a respeito dos resultados obtidos durante a análise de dados, e relacionando tais resultados ao que foi objetivado e questionado. Além de evidenciarmos a relevância e as contribuições desse trabalho para os estudos sobre ensino de língua materna, apontando também para possíveis linhas de continuidade investigativa.

CAPÍTULO I

1. PRÁTICA DE ENSINO E ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo abordamos as reflexões ligadas à prática educacional e às atividades de ensino de língua portuguesa que nortearam a realização desta pesquisa. Para melhor ilustrarmos o caminho teórico que será percorrido, temos a seguinte figura:

FIGURA 01: Organização da fundamentação teórica



(Elaborado pela autora)

Desse modo, inicialmente teremos como ponto de partida a reflexão a respeito dos paradigmas de ensino tradicional e emergente, apresentando as concepções e práticas postuladas que influenciam e norteiam os sujeitos escolares. Em seguida nos voltaremos especificamente para o papel do professor enquanto articulador didático, que interfere e engenha as situações de ensino de língua portuguesa. O terceiro tópico se voltará para as concepções de avaliação e correção que emergem dentro dos paradigmas e práticas de ensino. Por último apresentamos as diferentes concepções de linguagem construídas a partir das correntes teóricas linguísticas, assim como os eixos de ensino de língua portuguesa e suas particularidades.

1.1 NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Ante a necessidade de adentrarmos às características do novo paradigma, iremos inicialmente partir do que é considerado velho, mas que ainda está instaurado nos discursos e práticas escolares: o paradigma tradicional. Apesar das novas necessidades e configurações do contexto escolar, os atores sociais que compõem o ambiente de ensino tendem a usufruir dos princípios e práticas influenciados por este modelo. A escola se faz assim, como um campo de batalha entre as duas concepções educacionais, que se manifestam através dos sujeitos que executam as ações escolares.

A emergência e a convergência de paradigmas novos e velhos representam, de acordo com Kuhn (1997), um movimento transitório, que é chamado de revoluções paradigmáticas, e reflete o amadurecimento científico pelo qual os grupos e sujeitos pesquisadores passam. Ainda de acordo com este autor, cada paradigma representa e instaura modos de agir, princípios, valores, crenças, que guiam as ações dos pesquisadores que o seguem. No contexto educacional não é diferente, cada paradigma reflete suas próprias crenças e práticas, e um paradigma é de certo modo resultado da maturidade de seu antecedente. Outro fator relevante a se expor é a implicação representativa desses modelos, que consolidam não só modos de se fazer ciência, educação, mas também maneiras de se estar e existir no mundo.

Apoiando-nos no princípio de que as práticas educacionais se concretizam através das ações docentes (planejamento, execução, correção, avaliação, dentre outras), faz-se necessário uma maior reflexão a respeito deste conceito e dos sujeitos envolvidos em sua concretização. Bourdieu (1989), ao definir prática, explicita sua afinidade com os atores que a executam, além de relacionar diretamente ao conceito de estrutura e *habitus*. De acordo com o autor, a estrutura socialmente estabelecida (escola, família, sociedade, instituições no geral) cria *habitus*, comportamentos regulares, que se configuram como disposições estruturantes para os sistemas dos quais fazem parte. O *habitus*, por sua vez, funciona como gerador das práticas. Para este autor há ainda uma relação de espontaneidade na concretização das práticas, já que estas se realizam na relação entre as situações e os *habitus*, e têm caráter mutável de acordo com os sujeitos,

tempo e matriz que a executam. A prática, portanto, não pode ser vista como uma ação automática, apesar de ser regida por princípios postulados pelo *habitus*, não se concretiza como reação a ele, mas sim como atividades demarcadas por percepções, apreciações e ações dos sujeitos executores.

A prática educativa está relacionada à estrutura escolar, e pode ser vista como as ações humanas voltadas para formação de indivíduos para sua vivência social. Libâneo (2006) define que tal prática vai além de uma exigência da sociedade, e se estabelece enquanto processo provedor e transformador de indivíduos, tornando-os aptos a partir de experiências e conhecimentos culturais e escolares a respeito do meio social. A finalidade desse processo é que esses sujeitos possam transformar e suprir as “necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (p.17).

Zabala (1998) defende que para compreender a prática é necessário voltar-se para os aspectos que a configuram, já que sua base estruturante é perpassada por inúmeros fatores que a determinam e a modificam. Desse modo, a reflexão a respeito da prática educacional só é possível a partir de um olhar múltiplo e abrangente que conceba a sua complexidade dentro dos contextos sócio-educacionais. Ainda de acordo com o autor, esses determinantes podem ser de natureza institucional, organizacional, ou ainda se constituírem a partir do próprio meio e de aspectos individuais e situados de interferência. De modo geral, a prática é moldável, e se configura a partir da estrutura em que é executada. O autor aponta que a “prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores” (p.16).

Dentro do contexto de ensino, as práticas escolares são executadas por sujeitos, alunos, professores, gestores, dentre outros, que seguem os princípios paradigmáticos instituídos pela estrutura da qual faz parte a escola. De acordo com Rafael (2017), tal conceito perpassa não só aspectos e teorias de ordem sócio antropológica, mas também da Linguística e da Linguística Aplicada (LA). As práticas são vistas e problematizadas a partir dos processos comunicativos possibilitados por elas. O autor ainda especifica que esses processos também são de ordem interativa, cognitiva e sócio histórica, e que se configuram por envolver o ser humano em suas atividades diárias. Os componentes escolares, planejamento, execução, avaliação/correção, se concretizam na interface das ações/práticas dos sujeitos escolares que demarcam sócio e historicamente suas concepções de

mundo durante suas atividades. Signorini (2006) salienta que no campo aplicado os objetos, práticas e ações são contemplados a partir de sua complexidade, de suas múltiplas dimensões e “inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaços temporais” (p.182).

Rafael (2012) defende que algumas das práticas chamadas *inovadoras* se concretizam na interface do novo e do velho, em que o inovador é na verdade o velho adaptado. Sendo assim, o imperativo de mostrar ou usar recursos, discursos e práticas do novo paradigma, faz com que o professor adapte suas ações na busca de demonstrar a existência do modelo complexo na sua prática. O autor destaca ainda que esta simulação dos paradigmas ocorre não só com os professores titulares do ensino básico, mas que pode ser percebido inclusive nos cursos de formação de professores. Para exemplificar, cita o caso dos estagiários de língua portuguesa que utilizam o discurso do ensino a partir do gênero, porém ao executarem suas propostas de ensino se centralizam no grafocentrismo, ou seja, no estudo da língua a partir da centralidade da escrita “correta”. É relevante destacarmos que isso não desvalida ou diminui a prática destes sujeitos, mas reafirma seu lugar de reflexão e ação docente.

Para entender essa relação entre o novo e o velho faz-se necessário refletir a respeito de duas correntes paradigmáticas de ensino: a tradicional (cartesiana) e a holonômica ou holística (GADOTTI, 2000). Segundo Behrens e Flach (2008), o paradigma conservador e/ou tradicional de ensino é resultado da influência do pensamento newtoniano cartesiano, que defende a simplificação e fragmentação do conhecimento para obter maior êxito. É possível perceber a ação dessa concepção de ensino nas aulas de língua portuguesa a partir da repartição da própria disciplina que geralmente é dividida em Redação, Gramática e Literatura. Essa divisão em eixos reflete diretamente nos exercícios de escrita descontextualizados, nas práticas de repetição dos exercícios de gramática (consequência do grafocentrismo) e do ensino de literatura focado no histórico e não no próprio texto literário. Ainda sobre esse paradigma de ensino, as autoras apontam algumas das peculiaridades que essa concepção firmou, vejamos:

Neste paradigma encontra-se a abordagem tradicional onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar enquanto que o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se na aula expositiva apenas. O conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e repetitivo. A ênfase é “escute, leia,

decore e repita". A avaliação é feita por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica. (BEHRENS E FLACH, p. 10121, 2008)

A previsão das práticas comportamentais dos alunos e professores a partir da abordagem e do paradigma de ensino tradicional reflete a passividade e o caráter metódico deste modelo, que não dá espaço para as singularidades encontradas na sala de aula. A relação professor/aluno é concebida de modo estático, sem maiores implicações, a um cabe fornecer conhecimento e ao outro absorvê-lo. O sistema educacional é refletido enquanto portador de uma facilidade e simplicidade "virtuais" que caracterizam o ensino como algo mecânico, baseado na demanda e oferta de conhecimentos. Não há, por exemplo, lugar para a interação na sala de aula, cabe aos sujeitos sociais que compõe aquela realidade exercerem seus papéis de fornecedor e receptor dos saberes disciplinares.

A partir dessa concepção (tradicional), as peculiaridades dos sujeitos e atores da sala de aula são esquecidas, há um processo de *homogeneização* do conteúdo que exclui a possibilidade de representação e reconhecimento das singularidades em sala de aula. Sendo assim, a prática educativa de ensino busca padronizar os processos de ensino-aprendizagem e alcançar a todos os envolvidos desconsiderando os aspectos individuais destes sujeitos. A partir dessa perspectiva as peculiaridades dos contextos que envolvem alunos, professores e seus saberes não devem interferir no ensino, que deve seguir principalmente a ideia de manutenção do sistema social vigente. Questionar, refletir ou considerar as peculiaridades do indivíduo vai contra os princípios deste paradigma.

Ainda nos voltando para o paradigma tradicional é necessário refletir que a grande maioria dos professores que estão nas salas de aula atualmente tiveram sua educação básica e até superior baseadas neste paradigma. Desse modo, o paradigma tradicional está implicado nas concepções e ações destes sujeitos, que se baseiam em diferentes saberes para a realização da prática (TARDIF, 2017). Essa acepção reafirma a necessidade de compreendermos o paradigma tradicional enquanto base útil e necessária para o desenvolvimento de práticas de ensino reflexivas e mediadoras, alcançando assim ações inovadoras e valorativas do novo paradigma.

Ao refletir sobre as perspectivas educacionais na educação atual Gadotti (2000) aponta a educação tradicional como algo enraizado na sociedade, e que continuaria a confrontar-se nos dias atuais mesmo após a instauração de uma nova concepção educacional. O reflexo desse modelo educacional é cheio de aspectos históricos ligados, por exemplo, a burguesia, a industrialização, as novas demandas de produção e consumo, dentre outros. Em consonância a *educação tradicional*, temos a chamada *educação nova*, que de acordo com o autor,

A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro. (GADOTTI, 2000, p. 4)

A permanência e a possível convivência entre os modelos de educação tradicional e complexo reflete a necessidade de um olhar atento, que busque a compreensão desse contexto que se constrói na interface do que está consolidado e do que está emergindo. Destarte, a reflexão sobre os paradigmas compreende não só uma adaptação ao novo, ou um mascaramento, mas ponderação na busca de uma convivência crítico reflexiva entre o novo e o velho, entre as práticas que estão no contexto escolar desde os seus primórdios e as que chegam e reconfiguram a própria instituição, sem que uma tente se esconder na face da outra.

De acordo com Gadotti (2000), os novos paradigmas educacionais, da corrente valorativa e emergente, têm em comum alguns preceitos que circulam principalmente em torno do enredamento dos objetos e sujeitos escolares. As crenças postuladas por estes paradigmas se situam em torno de aspectos sociais, com metodologias da mesma ordem, com a perspectiva de um entrelaçamento na construção do conhecimento compartilhado, unificado e humanizado. Professor e aluno deixam de ser reprodutores e receptores para atuarem enquanto produtores diretos e colaborativos. Ainda na direção desta configuração educacional emergente, o autor aponta que:

Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras

categorias como: decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. (GADOTTI:2000 p.5)

A caracterização desses paradigmas se faz relevante principalmente a partir da sua consideração pelo sujeito escolar. Esses sujeitos – professor, aluno, e demais membros da instituição – são considerados a partir de suas histórias pessoais, além de outros contextos específicos que se manifestam na vivência educacional. Gadotti (2000) classifica tais paradigmas enquanto *holonômicos*, tal denominação se dá pela pretensão dos mesmos em resgatar a totalidade e a complexidade do homem, ser de natureza essencialmente social e complexa. A respeito do interesse pela completude há nesses paradigmas a vocação para se considerar as várias facetas do processo de ensino/aprendizagem voltados para os sujeitos que o produzem.

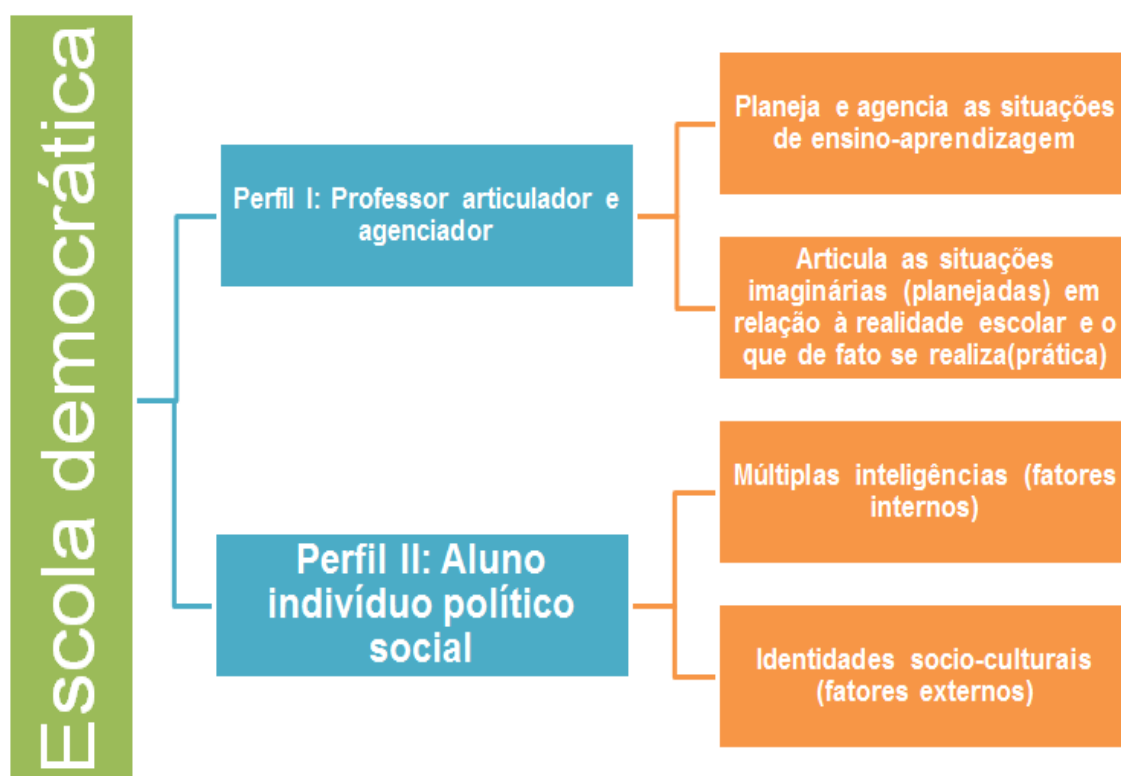
Morin (1996, p. 274) aponta que a complexidade epistemológica dos paradigmas (holonômicos) se dá pelo emaranhado de ações, de interações e retroações contextuais. O contexto escolar, repleto de práticas e ações, executados por sujeitos diversos e múltiplos, dentro das mais distintas formas de interação, exemplifica fielmente a complexidade apontado pelo autor. A partir deste cenário complexo, multicultural e representativo, cabe ao professor, sujeito com maior espaço agenciador, promover situações de ensino-aprendizagem que respeitem e perpetuem as diferenças, sejam elas de natureza linguística, cultural, religiosa, dentre outras.

A compreensão de uma instituição escolar que abranja e perpetue diferenças é baseada em ações democráticas de ensino-aprendizagem, que considere a complexidade social, emocional e cognitiva de seus alunos. Moraes (1997) compreende que, a partir do paradigma educacional emergente (paradigma de ordem holonômica), o foco da escola muda, deixa de ser uma população de alunos, vista enquanto indivíduos com a mesma capacidade cognitiva, sujeitos homogêneos, e passam a ser vistos enquanto sujeitos singulares, ímpares, com necessidades especiais, que compreendem o mundo e se concretizam nele de maneira única. Dentro desse contexto, o professor se destaca enquanto agente de democratização do conhecimento e da própria escola, recepcionando e interagindo com os múltiplos sujeitos que chegam aos bancos escolares.

A partir desse cenário, dois perfis se destacam: o do aluno enquanto usuário da escola, constituído a partir de suas múltiplas inteligências, e da necessidade de

ser, existir e interagir com o mundo, e também o professor, enquanto ser sensível e articulador das diferentes situações de ensino-aprendizagem demandadas pela convivência das múltiplas identidades escolares. Dentro desse paradigma, a escola, enquanto agência democrática, deve fornecer condições para que aluno e professor construam em conjunto o conhecimento. A partir do ponto de vista dos paradigmas holonômicos, o questionamento, o desequilíbrio, e a curiosidade se manifestam como importantes ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção mediada e interativa do conhecimento, que deve ser visto como algo inacabado e em constante construção pelos diferentes sujeitos sociais. Para melhor ilustrar a relação entre esses dois sujeitos, temos a seguinte figura:

FIGURA 02: PERFIL DOS SUJEITOS ESCOLARES



. (Elaborado pela autora)

Ainda nos aprofundando em relação aos dois principais sujeitos escolares, professor e aluno, é necessário compreendermos o lugar de ação de cada um desses sujeitos. Se antes, professor e aluno tinham respectivamente o papel de reprodutor e receptor do conhecimento, na nova corrente paradigmática esses sujeitos atuam ativamente para a construção reflexiva do conhecimento. Sendo

assim, são considerados a partir de suas particularidades e percepções de mundo, que atuam diretamente sobre a maneira como irão interagir em sala de aula. Além do aluno, o professor também é considerado em sua totalidade - pessoal, social, profissional, política e cultural – seja em sua atuação ou formação. Pautar este sujeito enquanto mediador do processo de aprendizagem, e gerenciador dos momentos de inquietação, instabilidade e curiosidade reflete a importância do docente agenciador enquanto ser sensível às peculiaridades do contexto escolar ao qual faz parte.

Diante das questões levantadas e refletidas, é necessário conceber a instituição escolar e a prática educacional enquanto lugar de ações de interação e mediação com finalidade de produzir conhecimento, e tornar possível a ação democrática e reflexiva dos sujeitos que adentram ao sistema escolar. A partir dessa concepção a instituição escolar atinge sua função maior: a de formação de cidadãos crítico-reflexivos.

A partir dos aspectos levantados anteriormente, e por compreendermos as ações docentes enquanto singulares e determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, apresentaremos no tópico a seguir o papel do professor enquanto didatizador e articulador de objetos e eixos de ensino.

1.2 Didática e ensino: professor e objetivos educacionais

Ainda nos baseando no princípio de que as práticas de ensino representam e são interpeladas por concepções e processos sociais, políticos e ideológicos, e que os paradigmas e ações de ensino se direcionam a partir de tais concepções, podemos dizer que a Didática será a responsável por alinhar os objetivos de ensino aos interesses da coletividade. De acordo com Libâneo (2006), a Didática é uma disciplina que tem como finalidade estudar os objetivos, os conteúdos, a metodologia/execução e o processo de ensino por um viés sociológico e pedagógico.

Os componentes do ensino, como os conteúdos disciplinares, e o processo de ensino/aprendizagem são estudados por essa disciplina que fomenta as ações docentes. Os conhecimentos didáticos são os responsáveis pelo estabelecimento de objetivos de ensino, da metodologia adequada para alcançá-los e também da avaliação necessária para reconhecer o cumprimento dos objetivos postulados.

Didatizar é antes de tudo facilitar e transformar o conhecimento, tornando-o acessível para o público alvo. Compreender tal fenômeno enquanto constituinte das práticas docentes (planejamento, correção, atividades escolares) se faz necessário para refletirmos a constituição do ser professor. O caminho das práticas didáticas se compromete antes de tudo com a modulação ou reformulação de saberes – tarefa docente – para a construção do conhecimento junto aos alunos. A didática se faz, portanto, enquanto basilar nas relações sociais estabelecidas em sala de aula, e se concretiza na inter-relação estabelecida entre o professor, o saber científico e também o saber docente e pedagógico (TARDIF, 2017). A reflexão e a interpelação desses conhecimentos, juntamente às questões situadas do contexto de ensino materializam as principais características deste processo. Desse modo, é necessário refletirmos e observarmos tal fenômeno a partir de sua natureza social, que está ligada aos sujeitos/atores sociais que fazem parte desse contexto (sala de aula).

Dentro das novas práticas de ensino, derivadas da complexidade contemporânea, a didática ocupa um lugar de ação e pesquisa de extrema pertinência para os professores e suas ações docentes, assim como para os pesquisadores de ensino e linguística aplicada. Pimenta (2006) aponta que, diante as mudanças ocasionadas no contexto contemporâneo, novas concepções de didática estão emergindo, amparadas principalmente na concepção de ensino enquanto prática social viva, que se materializa nos contextos sociais e institucionais em que acontecem. Sendo assim, um novo fator adentra as situações de ensino e didática, a situação e o contexto passam a interferir diretamente na tríade didática (professor, alunos/aprendiz, conhecimento). A didática, portanto, pode ser considerada como o estudo das práticas de ensino, e que a partir dos novos paradigmas, o ensino tido como uma prática situada, histórica e social.

Chevallard (2013) aponta a necessidade de observarmos não só as implicações e produtos diretos deste processo, mas olhar também para a autorreflexão do sujeito que o executa, focalizando assim a interação entre os atores, os saberes e o ensino-aprendizagem. O autor aponta que:

Como didáticos nós devemos procurar compreender não só a resposta do aluno à pergunta e a resposta do professor para a atitude do aluno, mas também o que o professor, na ocasião, irá declarar tanto sobre o comportamento do aluno como da sua própria conduta em face dele. Não somos livres para descartar os meandros inerentes ao mundo da didática. Ao contrário do físico, que se contenta em explicar como e porque as pedras caem, ficamos com o

ônus de explicar como as pessoas explicam a queda de pedras...
(CHEVALLARD: 2013, p. 5)

Desse modo, o ponto de atenção da didática é o processo de ensino aprendizagem, a partir da reflexão sobre as peculiaridades que promovem o seu acontecimento e das respostas imediatas, como também dos discursos que ecoam a partir delas. Exemplo bastante pertinente e de nosso interesse direto é a correção. Para a didática, não basta refletir sobre a relação da pergunta, resposta e correção, é necessário refletir sobre a maneira como essa correção e essa resposta serão pensadas e discutidas pelo professor. O grande objetivo será sempre a explicação e a descrição dos *fenômenos* e, por isso, terá como desafio principal à sua prática, os atores e sujeitos que irão responder com *fatos* (CHEVALLARD, 2013).

Para apresentar as origens da transposição didática, Chevallard (2013) aponta três questões teóricas para compreensão da didatização. Inicialmente é colocada a *relação didática* como primeiro ponto de composição, sua caracterização se dá primeiramente pela interação de três fatores, *o professor*, sujeito produtor/executor das atividades de transposição didática, *o ensino*, ação docente executada pelo sujeito relacionado e, por último, *o conhecimento ensinado*, ou seja, o saber que foi ou será didatizado. O segundo pilar apontado pelo autor é a *intenção didática*, o objetivo da interação entre os fatores elencados na *relação didática*, tais finalidades de ensino revelam não só a intenção de um sujeito (professor), mas de todo um sistema político, social e cultural. A terceira questão teórica apontada pelo autor é a *passagem do conhecimento utilizado para o conhecimento ensinado*, dentro desse processo pelo qual passa o conhecimento, é necessário frisarmos à instabilidade dos conhecimentos e de sua institucionalização nas instituições de ensino básico. Até chegar às salas de aula e seja considerado ensinável, o conhecimento passa por um processo de defesa, há um esforço para que a sociedade aceite o ensino de determinado corpo de conhecimentos (CHEVALLARD, 2013). Seria este um dos maiores desafios do ensino e da transposição didática, a origem do conhecimento em si, seu nascimento, se dá a partir da necessidade de conhecer e/ou resolver um determinado problema ou situação. O conhecimento nasce, de acordo com o autor, para ser utilizado e não ensinado, e essa se concretiza em uma das maiores dificuldades do ensino e da própria transposição. Para ilustrar melhor os conceitos apresentados neste parágrafo, e sintetizar as

discussões em torno das questões teóricas que norteiam a transposição didática elaboramos a seguinte figura:

FIGURA 03: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA



(Elaborado pela autora com base em CHEVALLARD, 2013)

Sendo assim, a didatização se desdobra a partir da relação entre seus fatores constitutivos, a intenção do processo didático e os conhecimentos utilizados e ensinados a partir da transposição. Destacando-se assim o papel do professor enquanto articulador desses saberes, e mediador entre o conhecimento científico e o institucionalizado nas instituições de ensino básico. Chevallard (2013) destaca ainda que o processo de transposição do conhecimento utilizado para o conhecimento ensinado não se dá de maneira simples e objetiva, e que há um conjunto de forças e negociações para que a transposição didática de fato aconteça:

Seja como for, a principal razão para as dificuldades e vicissitudes do ensino, a fonte de sua incerteza e fragilidade, embora na maioria das vezes esquecido, é quase auto-evidente. Corpos de conhecimento,

com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem *usados*. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento. (CHERVALLARD: 2013, p. 9, grifo do autor)

A transposição didática se estabelece a partir dessa passagem do conhecimento teórico, *bruto*, para o conhecimento ensinado, *lapidado* e preparado para o alunado, se caracteriza, portanto, enquanto ferramenta e prática de ensino. É relevante salientar o lado social desse movimento de transposição e até mesmo do próprio ensino, como foi destacado pelo autor, o ato de ensinar não é algo natural, inato, mas uma atividade inventada e resultado da ação humana, é algo social e cultural. Desse modo, é evidente que seja algo que requeira uma gama de esforços para ser executado.

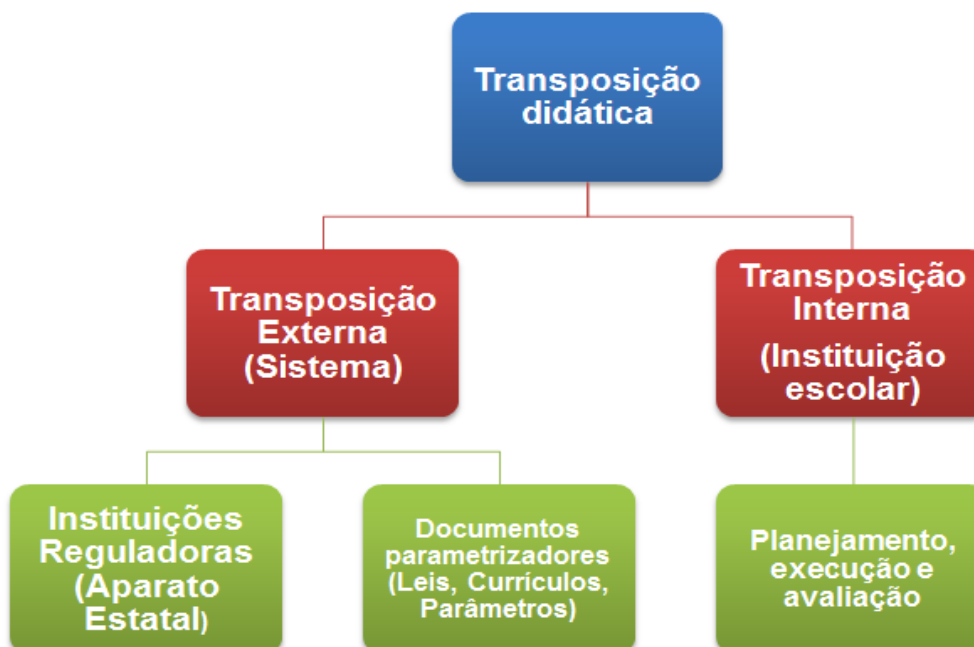
Ainda sobre o conceito de transposição didática, o autor (CHEVALLARD, 1991) aponta duas zonas de ação para a transposição didática: a externa e a interna. A transposição didática de natureza externa se caracteriza pela passagem do saber científico, a partir das instituições e documentos parametrizadores, para o saber a ser ensinado¹, seria, portanto, os fatores externos a instituição escolar que determinam quais conhecimentos e saberes devem chegar às instituições de ensino. A transposição didática interna, por sua vez, ocorre nos sistema escolar, e consiste na manipulação e articulação dos saberes a serem ensinados, é um processo que ocorre a partir da ação do professor enquanto agenciador da prática educacional.

No âmbito desta pesquisa, nos interessa a reflexão mais aprofundada a respeito da transposição interna, que se realizada a partir das ações docentes para a realização da prática de ensino. Desse modo, podemos dizer que a transposição didática interna ocorre tanto no planejamento, quando o professor articula os saberes a serem ensinados em função dos objetivos de aprendizagem, assim como na execução ao traçar os métodos de aplicação e execução, e na avaliação ao definir as situações e modos de intervenção.

¹ Chevallard (1991) apresenta o conceito de noosfera enquanto instância responsável pela transposição didática externa.

Para melhor ilustrar as reflexões realizadas a respeito da transposição didática interna e externa, temos a seguinte figura:

FIGURA 04: TRANSMPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA E EXTERNA



(Elaborado pela autora com base em Chevallard, 1991)

A transposição interna se realiza nas múltiplas ações docentes que realiza escolhas e articula os objetos de ensino para a realização e alcance dos objetivos de aprendizagem. Dentro desse contexto, cabe ao professor, enquanto agente didático realizar escolhas estratégicas para a construção, e a reflexão dos saberes ensinados, considerando os aspectos contextuais que fazem parte da realidade de ensino. Nessa perspectiva, temos uma prática de ensino que envolve escolhas didáticas situadas que consideram os saberes a serem ensinados e o contexto de realização da prática.

Dando continuidade as discussões referentes à didática, no tópico a seguir no debruçaremos sobre as questões referentes à engenharia didática e às atividades de ensino.

1.2.1 Didática e atividades de ensino

Dolz (2016) aponta importantes questionamentos a respeito das atividades escolares, e da maneira como a *engenharia didática* vem contribuindo para a formulação de enunciados, tarefas e exercícios no ensino de língua. O questionamento do autor se situa, dentre outros pontos, na eficácia dos exercícios de língua nas práticas escolares enquanto instrumento de ensino. A reflexão em torno das ferramentas didáticas se concretiza, de acordo com o autor, a partir da mobilização de saberes teóricos e práticos utilizados pelos professores no desenvolvimento da linguagem em sala de aula. Desse modo, compreender a didática requer três movimentos/questionamentos que fundam o desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. De acordo com o autor, é preciso refletir sobre quais as circunstâncias e condicionamentos de ensino, quais os atores sociais e suas especificidades (alunos) e, finalmente, os saberes, instrumentos e aspectos intrínsecos à prática executada pelo professor:

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar. As três problemáticas evocadas estão intimamente relacionadas e correspondem aos três pólos do triângulo didático (saber, alunos e professor). (DOLZ: 2016, p. 240)

O primeiro ponto de análise, apontado por Dolz (2016), reflete a importância do docente enquanto articulador e analista das situações de ensino, e construção linguística. A compreensão e análise do contexto de ensino se concretizam enquanto primeira demanda do saber utilizado pelo professor. Os recursos de transposição didática se manifestam enquanto ferramentas de ensino, que devem considerar os objetivos docentes e escolares. Dentro desse ponto, o professor se destaca como gerenciador das atividades de ensino e aprendizagem e como principal manipulador dos saberes e objetos de ensino.

O segundo ponto se direciona para as questões individuais dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino e didatização, considerando as suas singularidades e particularidades que os tornam únicos e heterogêneos. Essa gama

de particularidades percorre questões do campo psicológico, sócio-cognitivo, cultural e político, e vai de encontro a corrente paradigmática emergente (MORAES, 1997; FREIRE e LEFFA, 2013), que tem como ponto de partida o sujeito e o ensino situado a partir das singularidades dos atores, ações e contextos sociais.

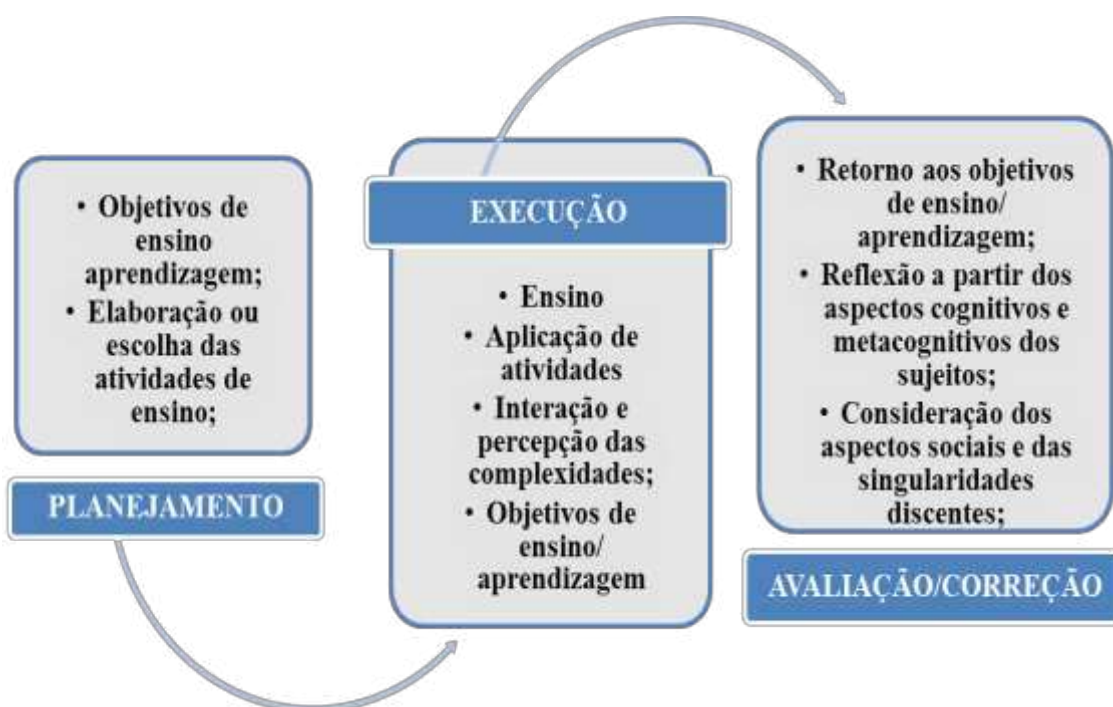
O terceiro ponto evocado por Dolz (2016) diz respeito às condições e recursos utilizadas pelo professor para a transposição didática. Dentro desse ponto, podemos compreender as tecnologias, a estrutura da instituição, assim como as condições físicas gerais do ambiente de ensino. Um importante conceito do qual se utiliza o autor e que se faz de extrema relevância para o nosso trabalho é o de *engenharia didática*. De acordo com o autor, esse aspecto teórico dará conta dos quesitos técnicos do ensino e da própria didatização. Seu objetivo seria, portanto o de organizar, transformar e adaptar os conhecimentos linguísticos e as práticas discursivas de ensino.

Dentro dessa concepção metodológica de ensino, o professor articulador de conhecimentos e situações sociais, assume o papel de conceber projetos pedagógicos, elaborar atividades e refletir sobre as ações e práticas escolares no geral. O autor ainda destaca o papel da atividade discente no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento linguístico só ocorre em situações de comunicação e participação ativa da língua. Desse modo, as situações de ensino de língua só se desenvolvem de modo satisfatório a partir da interação entre professor e aluno. Sendo assim, a aula de língua portuguesa se realiza a partir de diferentes objetos de ensino que são articulados em função dos objetivos de aprendizagem postulados. A respeito disso, Lino de Araújo (2014) apresenta o conceito de objeto de ensino, segundo a autora, esse conceito se liga aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Engenharia didática, e se apresenta enquanto partículas de conteúdo articulados no contexto de ensino com o objetivo de se trabalhar um determinado gênero textual. Ou seja, o professor enquanto engenheiro didático manipula os conteúdos linguísticos em razão de um objetivo maior.

Dentro dos objetos/ferramentas de uso do professor/engenheiro didático, nos interessa especificamente, as atividades, exercícios e tarefas de ensino (escolares). As atividades se configuram enquanto instrumentos da aula de língua portuguesa, e também como mediadores da interação professor – aluno. Lino de Araújo (2017) apresenta a elaboração de tarefas de atividades e tarefas escolares como

imprescindível para a ação docente. A autora destaca a relação entre os objetivos de aprendizagem e o tipo de atividades e tarefas escolares desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, a realização e aplicação de atividades ocorrem em consonância com os fins (aprendizagem) almejados pelo sujeito elaborador. Para melhor ilustrar essa relação entre o processo e os objetivos de ensino temos a seguinte figura:

FIGURA 05: PROCESSO DE ENSINO E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM



(Elaborado pela autora)

A utilização de tais ferramentas de ensino – atividades, tarefas e exercícios – se baseia em pilares da docência, como o planejamento e a correção. Para que seja realizada qualquer atividade em sala de aula, o professor realiza um processo de didatização, o ponto de partida se dá nas escolhas de conteúdo – saberes profissionais, disciplinares e curriculares –, e do reconhecimento das prescrições e direcionamentos. É no planejamento que o processo de didatização, a estruturação das atividades e elaboração das tarefas e exercícios ocorrem.

Zabala (1998) define as atividades ou tarefas como unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, que melhor representa a visão processual da prática educativa. Sendo assim, a atividade é o componente que comporta o

planejamento, a aplicação e a avaliação, e possui todas as variáveis que incidem sobre o processo. O autor aponta:

as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA: 1998, p. 17)

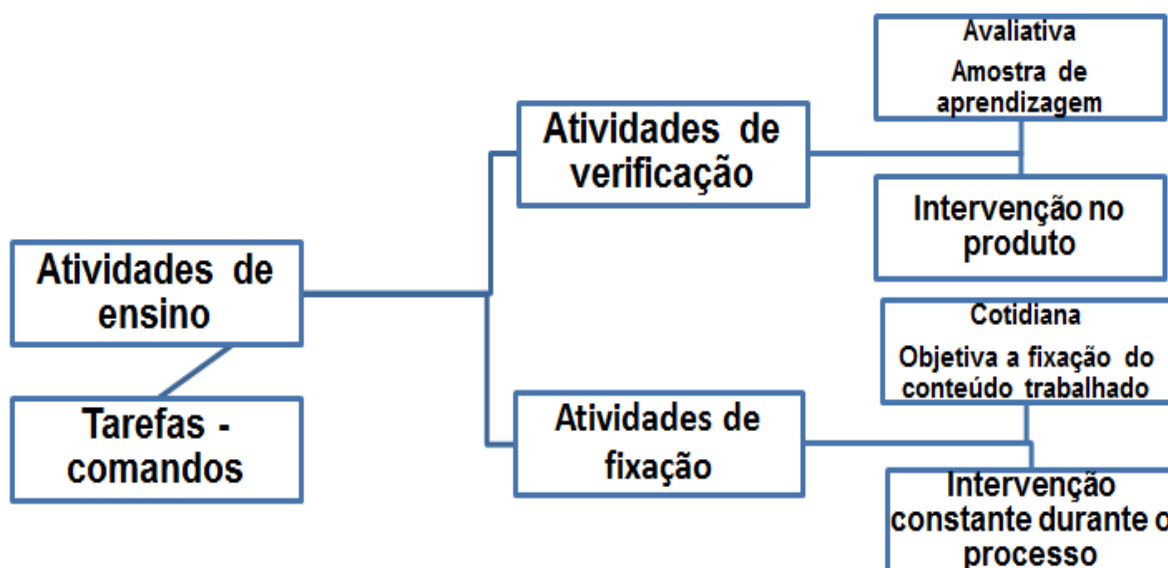
Os elementos variáveis comportam as características intrínsecas às atividades ou tarefas de ensino, que se repetem em diferentes atividades e caracterizam essa ferramenta docente. Elementos como o objetivo da atividade, expectativa de resolução, tempo e espaço de realização, e expectativa de interação professor/aluno, constituem a atividade enquanto ponto de análise para compreensão da prática. A correção pode atuar enquanto uma variável que constitui a atividade, já que se estabelece na relação professor/aluno, como também pode agir sobre outras, para garantir que as intenções educacionais se realizem.

Matêncio (1999, p. 88) conceitua atividades e tarefas escolares de um ponto de vista hierárquico, a autora pontua que as atividades didáticas são intervenções de ensino/aprendizagem complexas, compostas por uma ou várias tarefas (unidades didáticos-discursivas), que têm como finalidade realizar a atividade. A partir desse ponto de vista, a tarefa pode ser definida como o comando pontual – do professor - e a ação/resposta executada pelo aluno. Esse comando, atividade didático-discursiva docente, será realizado de acordo com o objetivo de aprendizagem e o conteúdo ministrado, sua concretização pode ocorrer oralmente, ou através de tarefa escrita (caderno, lousa, livro didático, entre outros). A execução da tarefa, o turno de resposta do aluno, dependerá também das imposições do comando. A autora atribui à tarefa um caráter instrumental para se chegar ao todo: o módulo de ensino.

Lino de Araújo (2017, p.28) acrescenta às definições de atividades e tarefas os conceitos fixação e verificação de aprendizagem. De acordo com a autora, esses procedimentos de ensino podem ser executados com ou sem o auxílio do professor. Na execução da fixação de aprendizagem, há uma prática de mediação docente pertinente, que se concentra no objetivo maior de aprendizagem. A prática se caracteriza por uma correção/motivação de aspecto instrucional: a partir do retorno/resposta discente ao procedimento de aprendizagem proposto pelo docente,

professor e aluno refletem os artifícios e ajustes necessários à resposta. O estímulo pode se basear em questionamentos derivacionais ou instruções para a realização da atividade. Em razão de seu objetivo, a verificação de aprendizagem é realizada sem o monitoramento ativo do professor, que se concentra na aferição do produto resultante do processo de ensino-aprendizagem. Porém, após a execução da atividade professor e aluno podem realizar uma discussão e/ou correção oral a respeito das questões aplicadas. Isso ocorre, principalmente, pelo caráter avaliativo deste tipo de atividades. Desse modo, temos o seguinte quadro para representação das discussões sobre atividades de ensino:

FIGURA 06: ATIVIDADES DE ENSINO



(Elaborado pela autora com base em Matêncio,1999 e Lino de Araújo, 2017)

Tendo com base as duas autoras citadas, Matêncio (1999) e Lino de Araújo (2017) compreendemos que as atividades de ensino se concretizam enquanto ferramentas de aferição e fixação de aprendizagem, que se concretizam através de situações comunicativa específicas e situadas no contexto escolar. Desse modo, as atividades de ensino demandam tanto um envolvimento docente a partir do planejamento e da seleção dos saberes que devem ser ensinados através da verificação ou da fixação, quanto dos alunos enquanto executores dos comandos realizados pelas atividades.

No próximo tópico apresentaremos as reflexões referentes à avaliação e a correção que nortearam a realização desta pesquisa.

1.3 Avaliação escolar

Os paradigmas de ensino e suas práticas se constituem a partir das relações econômicas, políticas, culturais estabelecidas socialmente. Sendo assim, tais aspectos relativos à realidade social interferem e determinam também a prática avaliativa de ensino. Suassuna (2007) salienta que, ao analisar as funções, métodos e objetivos dos modelos avaliativos, é possível observar dois grandes grupos:

De todo modo, considerando as concepções, as funções, os objetivos e as metodologias, muitos autores e estudiosos do tema concordam em que existiriam dois grandes paradigmas de avaliação: um, caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia – que chamaremos aqui de avaliação tradicional ou classificatória –, e outro, caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático – que chamaremos aqui de reguladora ou formativa. (SUASSUNA, 2007, p. 27)

Os paradigmas evidenciados por Suassuna (2007) representam não só diferentes maneiras de se avaliar, como também concepções distintas sobre a própria prática pedagógica. Cada teoria ou modelo de ensino adota para si um tipo de planejamento, execução e avaliação, dentro disso, destacam-se os dois grupos avaliativos evidenciados: o tradicional ou classificatório, e o investigativo ou democrático², que se alinha aos paradigmas atuais de ensino. Em nosso trabalho, iremos nos direcionar para a reflexão a respeito da avaliação formativa e diagnóstica, que faz parte do segundo tipo de avaliações, e está ligada assim ao paradigma democrático e emergente de ensino (GADOTTI: 2000, MORAES: 1997). A escolha por este paradigma avaliativo é motivada por seu caráter integrador que abarca as situações de ensino a partir de sua natureza complexa e processual.

O primeiro grupo, tido como tradicional ou classificatório, representa práticas avaliativas que se concretizaram ao longo da história escolar, e que continuam fazendo parte da realidade do nosso sistema de ensino. Suassuna (2007) aponta que este paradigma tem início durante as primeiras décadas do século XX, e se desenvolve até meados da década de noventa³. Mesmo com as mudanças ocorridas

² Dentro desse grupo está a avaliação formativa, modelo que faz parte do paradigma democrático-reflexivo.

³ Ao tratar sobre as mudanças de paradigma da ciência, Kuhn (1997) evidencia que essas mudanças não ocorrem de maneira imediata, e que um paradigma acaba por absorver certas características do

em suas diferentes fases, o modelo tradicional avaliativo manteve algumas características que o representam, como a classificação, a identificação com a medida, o julgamento, a rigidez dos objetivos, a objetividade valorativa, dentre outros. Tais princípios são diretamente derivados da herança iluminista adotada pelo neoliberalismo, concebendo assim a avaliação enquanto uma prática objetiva e homogênea.

Luckesi (2011a) aponta que a grande face da avaliação neste modelo de ensino é a do autoritarismo, e isso está ligado ao modelo social vigente, o do capital ou neoliberal. As avaliações influenciadas pelo neoliberalismo refletem uma prática escolar homogênea, meritocrática, e altamente ligada a padrões de excelência individuais. O indivíduo ganha destaque, pois é ele o único responsável pelo seu sucesso, seja escolar ou profissional, e a avaliação deve ser realizada em relação aos outros sujeitos do sistema, de maneira geral, como se cada discente/indivíduo tivesse as mesmas condições de aprendizagem.

Em razão dessas crenças, estabelecidas por esse modelo social que visa à liberdade das relações econômicas, a avaliação e o sistema educacional compreendem o sujeito enquanto ser capaz, uniforme e homogêneo, único responsável pela sua ascensão social. Ainda de acordo com o mesmo autor, isso ocorre, pois essa concepção pedagógica tem por finalidade manter o sistema social vigente e suas desigualdades, já que o sujeito é o único culpado por seu sucesso ou fracasso, eximindo assim o sistema de qualquer culpa ou responsabilidade sobre esses sujeitos.

Em contraste com o paradigma tradicional avaliativo, temos a segunda corrente de avaliação, de natureza formativa, que representa uma concepção avaliativa afinada às questões atuais, aos aspectos sociais e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Caracterizando-se assim, por práticas contextualizadas, com múltiplos olhares e métodos avaliativos, que se organizam e objetivam não só a medida ou qualificação, mas a aprendizagem, o crescimento individual e coletivo. Luckesi (2011a) defende que a avaliação possui um papel de “*instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento*” e, portanto, é preciso que esta seja realizada dentro de um sistema pedagógico preocupado com a transformação social e não com a sua preservação. A avaliação, a partir do sistema

seu antecessor. Isso ocorre, pois por mais que um paradigma (seja avaliativo ou científico) se oponha a outro, ele ainda se espelha no que tende a refutar, sendo assim influenciado.

de transformação social, serve como resposta e diagnóstico do rendimento escolar, e tem como principal objetivo a ascensão, a reflexão e o crescimento social do sujeito educacional.

1.3.1 Dimensão investigativa da avaliação: conhecer, compreender e agir

Avaliar é uma ação constante nas relações humanas. Investigamos e refletimos sempre antes de agir, até mesmo durante as ações mais impulsivas e triviais do cotidiano. Ferreira e Leal (2007) apontam que uma das principais dimensões da avaliação é sua capacidade de produção de conhecimento, tanto sobre questões cotidianas quanto de ordem científica. As autoras ainda acrescentam que a avaliação compreendida enquanto ato investigativo diagnóstico possibilita a captação e interpretação de fenômenos sociais e da natureza.

O ato de investigar se concretiza a partir do estudo, análise e compreensão de uma determinada realidade ou objeto. Luckesi (2011b) aponta que investigar é compreender algo ainda desconhecido, desvendando as relações que o constituem, interpretando a realidade investigada, tornando *o que é obscuro em algo iluminado, compreensível*. O ato de avaliar é, portanto, baseado em conhecer, interpretar, compreender e agir sobre uma determinada realidade, e não somente valorar, atribuir nota ou qualificar.

Desse modo, o que nos interessa em particular não é o julgamento, o ato final, a nota ou quantificação da atividade, e sim o processo realizado pelo professor para se chegar a esta avaliação final. Luckesi (2011b) compreende a avaliação escolar enquanto ato investigativo a respeito da aprendizagem, partindo do pressuposto que devemos *investigar para conhecer e conhecer para agir*. Sendo assim, temos uma avaliação com critérios muito mais diagnósticos, do que uma avaliação segregadora que diz quem é bom ou ruim, certo ou errado, apto ou incapaz.

Nessa linha, podemos ressaltar que enquanto ato investigativo, a avaliação dará conta de uma determinada realidade – ou pelo menos de parte dela, dentro das limitações impostas pela concepção adotada. No caso da avaliação escolar, o ato de valorar está intrinsecamente ligado à investigação do processo de aprendizagem, e pode se concretizar a partir de exames externos e de larga escala, ou de atividades internas, situadas e contextualizadas. Perrenoud (2003) apresenta a avaliação relacionada a dois tipos de objetivos: o de medir o sucesso discente, calculado

através dos critérios de excelência postos pela norma escolar, e o de avaliar a própria instituição, avaliação em geral externa, que qualifica e quantifica o sucesso da instituição de um ponto de vista mercadológico, enquanto *estabelecimento* de ensino. Os dois modos de avaliar se caracterizam e se distinguem a partir de seus objetivos e métodos.

No primeiro tipo de avaliação, temos a prática voltada para os sujeitos que fazem parte da realidade observada, de caráter mais interno à própria instituição e direcionada para a aprendizagem dos alunos. No segundo modo, temos uma avaliação de caráter externo, comumente relacionada aos exames de larga escala (Enem, PISA, IDEB, entre outros), que mede a efetividade e qualidade da instituição enquanto estabelecimento prestador de determinado serviço. O autor (PERRENOUD, 2003) aponta ainda que o êxito no segundo tipo avaliativo, o mercadológico, só é possível a partir do sucesso da avaliação interna. Ou seja, o estabelecimento só poderá alcançar uma boa visibilidade a partir do bom desempenho discente.

Dentro da concepção que adotamos, nos interessa a avaliação de caráter interno, que se baseia e objetiva a aprendizagem de seus alunos. A prática avaliativa realizada pelo professor investigador, que concebe e percebe através de sua ação cotidiana a realidade em que está inserido, levando em consideração as necessidades e particularidades do contexto e dos sujeitos educacionais (que deve ser considerado de modo integral ou pelo menos parcial durante a avaliação).

A consideração da realidade e dos aspectos internos ao que está sendo avaliado é imprescindível para uma investigação adequada, pois são tais aspectos vistos a partir de suas múltiplas relações que irão garantir uma visibilidade ampla do objeto investigado, e do conhecimento produzido. Será esta análise a partir do olhar investigativo docente que irá interpretar a realidade de aprendizagem do aluno, tendo como base não só um exame final, mas todas as relações complexas estabelecidas dentro da escola e dentro do próprio processo de aprendizagem. A avaliação escolar deve estar a serviço do ensino e da relação professor e aluno, não como uma estratégia de punição, ou seleção meritocrática, mas como um modo de reconhecer e investigar as singularidades envolvidas no processo de aprendizagem.

Ao refletir a respeito dos tipos de avaliação, Fernandes (2009, p. 56) apresenta o modelo *formativo alternativo*, também pertencente ao paradigma democrático de avaliação. Esse modelo se caracteriza pelos métodos interativos e

contextualizados, voltados para o processo de ensino e aprendizagem, se opondo a avaliação como medida. No que diz respeito à correção, Fernandes (2009) aponta uma atenção voltada para as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos discentes, assim como o estabelecimento de critérios corretivos de acordo com os objetivos e exigências vislumbradas.

Avaliar, principalmente no contexto escolar, não pode se tornar uma tarefa insalubre para os professores e dolorosa para os alunos, pois sua função é justamente a de *amarrar* as pontas do processo de aprendizagem, através da compreensão das possíveis falhas, como também dos acertos. É através dela que o professor poderá traçar caminhos de ação para a realização do seu trabalho. Luckesi (2011b) aponta a seguinte função para o conhecimento produzido durante a avaliação escolar:

No caso que nos interessa – da avaliação da aprendizagem -, importa que conhecimento produzido subsidie de pronto possíveis encaminhamentos práticos, pois a investigação, nesse caso, está a serviço de uma ação em curso, o ensino-aprendizagem, e por isso seu uso deve ser imediato, como veremos ao ocupar-nos do conceito do ato de avaliar. (LUCKESI: 2011b, p.154)

De acordo com Luckesi (2011b), a produção de conhecimento realizada durante a avaliação deve estar anexada a procedimentos e encaminhamentos práticos para a ação em sala de aula, ou seja, tais conhecimentos devem subsidiar a ação docente e a aprendizagem discente. A investigação avaliativa apesar de ser um termômetro, e estar enquanto ato valorativo, não deve existir com essa única finalidade, pois sua real função é a de ferramenta de ensino-aprendizagem.

Essa possibilidade de ação no processo de ensino-aprendizagem se dá porque a realidade observada é concreta, alterável e diretamente relacionada ao sujeito que está realizando o ato valorativo. Ao avaliar, o professor está não só se voltando para a aprendizagem do aluno, como também para suas práticas, e deve ter em vista que o conhecimento gerado naquela investigação não está acabado, mas em construção constante. A respeito dessa fluidez, Suassuna (2007) aponta que a avaliação apresenta uma dimensão discursiva e, por isso, é mais que necessário refletir que seus resultados não são definitivos nem inquestionáveis. Justamente em razão disso, merecem um longo trabalho de interpretação, discussão e crítica, considerando assim toda a subjetividade dos sujeitos envolvidos durante o

processo avaliativo. A ação avaliativa deve desencadear reflexões a respeito da aprendizagem (do aluno), do fazer docente e sobre ações futuras de ensino.

A respeito da dimensão valorativa, esta não é descartada, mas ressignificada, tendo em vista que não se concebe uma prática com intenção única e exclusiva de atribuir notas e valores aos sujeitos aprendizes. A valoração continua enquanto ato constituinte, porém se concentra como sendo apenas uma de suas facetas, e não a principal. Desse modo, a compreensão da avaliação enquanto ato investigativo da realidade é necessária para refletirmos sobre como a coleta de dados e a intervenção são propostas neste modelo avaliativo.

Para realizar uma pesquisa, inicialmente é preciso escolher um objeto que será investigado e, em seguida, os métodos de coleta de dados que serão aplicados para concretização da investigação. Na avaliação escolar, os métodos de coleta podem ter várias facetas, e se concretizam basicamente nas várias atividades escolares de ensino. Luckesi (2011b) aponta que os instrumentos são fundamentais para a abordagem da realidade, já que são eles que irão refletir de maneira mais abrangente ou restrita sobre o objeto.

Marcuschi (2004) compreende que a avaliação deve se basear nos métodos investigativos escolhidos pelo professor, ou seja, nas atividades aplicadas, que irão proporcionar uma referência múltipla para a avaliação. Assim como Luckesi (2011a) a autora também salienta que o conhecimento produzido pelo ato avaliativo deve subsidiar ações concretas de aprendizagem. Partindo sempre das atividades diversificadas, a proposta da avaliação formativa também é baseada na investigação e na produção de conhecimento:

Com base na expectativa de aprendizagem proposta, nas atividades diversificadas e nos pontos críticos identificados, a avaliação formativa *encaminha estratégias que possibilitem a construção do conhecimento pelo conjunto dos alunos*, vistos como sujeitos e atores sociais. Por ser plurireferencial, a avaliação formativa admite a adoção de vários caminhos no enfrentamento dos desafios que se colocam à construção da aprendizagem necessária para a totalidade dos estudantes. (MARCUSCHI, 2004, p. 75, grifo nosso)

A metodologia investigativa, no caso da avaliação escolar, pode caminhar por duas vias, que podem se entrecruzar e até mesmo se fundir. Isso porque a investigação pode ser realizada através de exames avaliativos bimestrais, semestrais, em que o professor considera apenas os exames e/ou provas enquanto

método (restrito) para explicar a realidade de aprendizagem do aluno. Ou por uma segunda via, em que as atividades escolares de ensino, realizadas no cotidiano escolar, se concretizam enquanto uma rede de investigações e ações de coleta de dados mais ampla, pois considera aspectos para além do exame. É claro que ambas as perspectivas podem se entrecruzar, e o professor pode (e deve) utilizar mais de um método de coleta, já que quanto maior o número de instrumentos, maior a possibilidade de uma compreensão mais plausível da realidade (aprendizagem).

É dentro da avaliação investigativa que a correção tem maior destaque, já que ela se concretiza enquanto um método de análise de dados, de compreensão e ação sobre o processo. É durante a correção das atividades de ensino que o professor analisa a atuação e aprendizagem discentes, gerando assim os conhecimentos necessários para a intervenção. Nessa perspectiva, o professor poderá conhecer as dificuldades e aptidões de seus alunos, a partir da identificação dos problemas que deverão ser solucionados. Assim, a correção se caracteriza como um dos principais e mais reconhecidos modos de investigação e intervenção docentes.

A correção se apresenta enquanto o olhar do professor sobre os dados coletados, e primeira intervenção voltada para os objetivos de aprendizagem, e é também a concretização das primeiras ações produzidas a partir da análise de dados. Como exemplo claro desse poder de análise e intervenção da correção, podemos citar a avaliação de escrita, em que o professor ao ler e corrigir o texto do aluno, já pode de imediato intervir com alguma indicação ou resolução de problemas textuais, como também intervir através de um *recado*⁴ produzindo assim uma ação reflexiva imediata a partir dos dados coletados.

Dentro do paradigma formativo e diagnóstico de avaliação, o erro não é tido como uma falha do sistema escolar, mas uma representação do conhecimento em construção, uma amostra da aprendizagem do aluno que precisa ser analisada para uma intervenção com direcionamentos mais específicos. Marcuschi (2004) defende que o erro tem a capacidade de informar o estágio em que o conhecimento discente

⁴ Ruiz (2001) classifica a correção de escrita através do método utilizada para solucionar ou indicar problemas/inadequações textuais. Assim, ela aponta as seguintes categorias de correção de escrita: i) indicativa: o professor apenas indica a presença de um problema no texto, geralmente circulando ou rabiscando o trecho ou palavra que apresentam problemas, ii) resolutive: o professor não só indica onde está o problema, como o resolve, iii) classificatória: o professor cria um sistema de identificação de erros junto aos alunos, e ao corrigir utiliza símbolos para representar os problemas encontrados, e por último iv) a textual interativa, que consiste na interação do professor com o aluno através de recados/bilhetes deixados na própria redação do aluno também com o objetivo de resolver problemas encontrados na produção, ou refletir sobre a ação corretiva.

está, pois é a representação dos saberes construídos e em construção. Assim, o erro se converte em uma evidência clara na investigação docente sobre o processo de aprendizagem, deixando de ser o *ponto negativo e medonho*, e tomando seu lugar de objeto de reflexão. A partir dessa concepção de erro, a autora aponta que a avaliação formativa:

não se situa na contagem ou não de erros, na atribuição ou não de notas, na adoção ou não de conceitos, na elaboração ou não de provas, no desenvolvimento de um ou vários exercícios, mas no significado atribuído a essas e outras atividades, bem como nas informações que a partir delas são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando. O foco avaliativo não se resume, portanto, apenas a constatar se a tarefa foi ou não resolvida, atribuindo-se daí uma nota, mas em observar e descrever a capacidade do aluno em mobilizar e articular recursos e competências para resolvê-la. (MARCUSCHI, 2004, p. 79)

Sendo assim, na concepção formativa, o erro não se configura propriamente como uma falha, da mesma maneira em que a prova ou exame não são considerados o ponto chave da avaliação. As atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro do conjunto que representam e dos objetivos aos quais foram empregadas se concretizam enquanto ferramenta chave de aprendizagem e avaliação, se tornando assim a metodologia mais abrangente e adequada para uma boa *coleta de dados*. Desse modo, a prática valorativa não estará preocupada em atribuir uma medida a realização de uma tarefa, mas sim em investigar, observar e compreender o processo percorrido pelo aluno para completá-la.

A correção se encontra enquanto método de investigação do professor na atividade realizada pelo aluno, e muitas vezes se concretiza enquanto uma averiguação simultânea à realização da própria atividade. O professor corrige – pesquisa, conhece – e formula um juízo de valor a respeito do objeto investigado, e age procurando soluções para os problemas encontrados na primeira etapa do processo (investigação), concebendo o erro como uma representação da realidade observada, e um objeto de análise.

Luckesi (2011b) denomina esse tipo de ação avaliativa enquanto *avaliação de acompanhamento de uma ação*. O processo de ensino-aprendizagem é visto como uma ação em andamento e, portanto, não pode ser avaliado como um todo acabado, único e verdadeiro. A investigação se dá como uma ação constante,

acompanhada e regulada pelo professor, que deve intervir a partir do diagnóstico realizado em sua observação da realidade escolar.

Nesse contexto de observação das vias de investigação e coleta de dados, é importante ressaltar que o olhar através de múltiplos métodos de geração de conhecimento torna a avaliação ainda mais preciosa para o processo de ensino. Desse modo, tanto a prova quanto as atividades diárias em sala de aula, assim como a própria percepção do cotidiano escolar do docente poderão ser consideradas no momento de avaliação. A ação do professor, baseada no conhecimento gerado durante a avaliação, será capaz de dar conta dos impasses, dificuldades e resistências, visto que tem como base uma investigação ampla e reflexiva (LUCKESI, 2011b).

A partir das reflexões realizadas, podemos apontar a avaliação e a correção enquanto ferramentas de ensino que buscam identificar a realidade de aprendizagem discente e, antes de qualquer coisa, agir e intervir sobre o processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação formativa se estabelece enquanto ferramenta didática de ensino, que é articulada a partir dos objetivos de ensino docentes. No tópico a seguir apresentaremos as reflexões referentes aos estudos linguísticos, seus eixos e objetos de ensino.

1.4 Ensino de língua materna

O ensino de língua materna constitui uma preocupação central da instituição escolar, isso não só pelo seu caráter disciplinar, mas também pela necessidade do conhecimento da língua para a aquisição dos demais saberes escolares. A escola precisa que o aluno compreenda e domine a língua, pois é a partir dos conhecimentos de língua portuguesa que o discente poderá construir uma boa compreensão das demais disciplinas. O aluno só conseguirá resolver os problemas matemáticos a partir das estratégias de leitura e compreensão textuais (MASOLA e ALLEVATO, 2016) anexadas à interpretação da linguagem matemática. Da mesma forma como dependerá dos conhecimentos de escrita para fazer um bom resumo na aula de história. Sendo assim, os saberes referentes ao domínio do uso do código linguístico ultrapassam as fronteiras disciplinares e se concretizam a partir de toda e qualquer situação comunicativa.

Essa importância do conhecimento linguístico está diretamente relacionada não só às práticas escolares, como às atividades sociais diversas. Isso ocorre

porque é a partir da linguagem que compreendemos e interpretamos o mundo. O conhecimento de língua se faz necessário a cada instante de interação social, pois é através da língua que nos colocamos e agimos sobre o mundo. A disciplina e o ensino de língua portuguesa representam não só um saber de ordem escolar, mas uma necessidade real para atuação do sujeito na sociedade.

Dentro desse contexto, em que o ensino transcende questões disciplinares e curriculares e, portanto, deve ser compreendido enquanto uma prática que possibilita a ação social do sujeito, e sua atuação político-democrática (FREIRE e LEFFA, 2013). Essa concepção se baseia na conjuntura dos estudos linguísticos que compreende o texto e o discurso como as verdadeiras unidades de análise e estudo linguístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que norteiam a educação básica há duas décadas, e que foram construídos a partir de bases teóricas interacionistas, defendem o ensino de língua portuguesa a partir de práticas interativas e reflexivas de ensino, que considerem o texto como base para apreciação e estudo dos eixos de ensino linguístico. Antunes (2003) aponta que tais parâmetros partem não só de uma perspectiva interativa, mas também discursiva da língua, que compreende o domínio da linguagem enquanto critério para a plena participação do indivíduo em seu meio social. As práticas de linguagem, de acordo com o documento, devem ser consideradas em sua totalidade, em situações concretas e significativas de uso, ou seja, a partir dos contextos da concretização linguística, defendendo assim que:

[...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se **tomando o texto (oral ou escrito)** como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. **Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos** para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (PCN, 1998, p. 59)

Essa percepção de ensino que toma o texto enquanto ponto de partida está diretamente ligada aos estudos da linguística textual e enunciativa. Koch (2016) aponta que nos dias atuais o texto tem sido visto enquanto uma cognição social, que se concretiza através dos sujeitos, seus objetivos e conhecimentos, sempre com um propósito comunicacional. A autora ainda salienta que tais sujeitos devem ser compreendidos enquanto seres situados sócio, histórico e culturalmente, e que os conhecimentos mobilizados por eles são diversos, assim como os aspectos sociais

que os atravessam. O texto, portanto, se concretiza enquanto unidade multifacetada, que se materializa através de unidades linguísticas, e é atravessado por aspectos pragmáticos.

Outro documento de extrema relevância para a determinação dos saberes linguísticos que são trabalhados em sala de aula é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua apresentação ela é apontada enquanto um documento normativo que define os conteúdos de aprendizagens essenciais que devem fazer parte das etapas e modalidades da Educação Básica (BNCC, p. 7). Para complementar esta discussão, trazemos o recorte de duas competências gerais da educação básica elucidadas pela base, que tem como

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de **informação e comunicação** de forma **crítica, significativa, reflexiva e ética** nas diversas **práticas sociais** (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, **produzir conhecimentos, resolver** problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. **Argumentar com base em fatos**, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns **que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global**, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, p. 9)

Destacamos as competências acima por considerarmos que estas só se realizam no âmbito da compreensão da linguagem enquanto mediadora e concretizadora de práticas sócio-comunicativas. Desse modo, são competências que têm a prática social enquanto objetivo direto das realizações linguísticas, práticas estas que se realizam a partir de textos verbais, não verbais e multimodais.

Desse modo, os documentos normatizadores concebem o ensino da linguagem a partir da complexidade das situações e práticas comunicativas. Compreendendo a língua enquanto fenômeno social, que se realiza através das materialidades textuais, e que deve, conseqüentemente, ser analisada a partir dos textos e situações reais de comunicação.

1.4.1 Estudos linguísticos: concepções e contribuições para o ensino

Historicamente, os estudos linguísticos têm se desenvolvido a partir de duas grandes correntes, a formalista e a funcionalista, vistas didaticamente enquanto grupos opostos, e com objetos de análises e concepções de língua divergentes. O

primeiro grupo, o formal, representa práticas de estudo e apreciação centralizadas na forma da realização linguística, e está intimamente ligado aos estudos estruturais, que compreendem a linguagem dentro de uma perspectiva sistemática e objetiva. Antunes (2003) aponta que este grupo concebe a língua como um conjunto abstrato de signos e regras, totalmente alheio às situações reais de sua concretização. Essa concepção tem refletido práticas escolares centralizadas no código linguístico e na aquisição das regras gramaticais.

A concepção de língua formalista se volta para a realização linguística, sem observar questões para além da língua, sendo assim, os aspectos pragmáticos que possibilitam e interferem diretamente em sua concretização e significação são esquecidos e desconsiderados. Oliveira e Wilson (2017) apontam que para essa concepção não interessa analisar as condições de produção, assim, não é observado quem ou como foi produzida determinada situação de uso da linguagem, nem mesmo a intenção e o porquê. O foco se centraliza na estrutura linguística, sem qualquer interferência contextual, a análise se detém à superfície e se volta para questões de ordem ortográfica, morfológica e sintática, a partir de realizações linguísticas descontextualizadas sem considerar ou analisar situações de uso real da língua, desconsiderando assim o discurso.

A gramática normativa é uma das interfaces desse grupo, e se caracteriza como a mais ensinada na escola. Independente dos documentos oficiais que desde a década de noventa postulam uma prática de ensino de língua voltada para as situações de comunicação. Ela tem como marca crenças que desconsideram as realizações linguísticas que não se adequam à norma padrão da língua. Evidenciando assim seu caráter excludente, que desconsidera as múltiplas culturas e formas de expressão linguística, que fazem parte da realidade complexa que o alunado vivencia. Sendo assim, suas práticas e concepções não dão conta da complexidade dos paradigmas holonômicos de ensino, que buscam compreender e respeitar as complexidades linguísticas e sociais dos sujeitos escolares.

Dentro dessas particularidades sobre o formalismo linguístico e o ensino, Oliveira e Wilson (2017) destacam algumas ações de ensino que caracterizam a concepção centralizada na forma:

Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados “estudos tradicionais”, incluídos aí os

gramaticais, situam-se nessa perspectiva. [...] As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos de muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem. (OLIVEIRA e WILSON, 2017, p. 236)

As autoras destacam a análise gramatical como a simples execução de regras gramaticais que levam à exclusão do estudo das situações reais de uso da língua. Assim sendo, essas ações refletem exatamente a concepção redutora trazida por essa corrente, através de atividades de ensino que observam apenas questões situadas, geralmente ligadas a aspectos estruturais da língua, e não adentram em aspectos do texto ou do discurso.

As noções de certo e errado servem de critério e classificação para os discentes, que devem adquirir a língua *certa*, *correta*, sem maiores reflexões a respeito das situações de uso, ou mesmo da variante que já possuem. Martelotta (2017) aponta que ao postular a noção de formas gramaticais *corretas*, os estudiosos da GT desconsideram as formas *erradas*, geralmente as que são utilizadas pelos falantes em seu cotidiano. Isso ocorre, porque para esta concepção de ensino o conhecimento está pronto, acabado, e cabe ao professor repassar para o aluno, que por sua vez, deve reproduzi-lo.

A segunda corrente evidenciada anteriormente, a funcionalista, se volta para aspectos da realização linguística, e tem como ponto central de análise os aspectos funcionais e comunicativos da língua. Esse grupo dos estudos linguísticos representa um grande avanço para a percepção da língua e suas múltiplas realizações e aspectos sociais. Apesar de se deter também à estrutura gramatical, o funcionalismo observa como os contextos comunicativos interferem no uso e nas concretizações linguísticas. Cunha (2017) aponta que essa corrente apresenta não só propostas teóricas distintas ao estruturalismo, mas também métodos de análise e percepção do objeto analisado (língua) diferentes do seu antecessor.

Assim, a concepção de língua funcionalista analisa linguagem do ponto de vista interativo, pois concebe o fenômeno linguístico a partir de sua função comunicativa. Antunes (2003) salienta que essa tendência é marcada pela percepção da língua enquanto fato social, e por isso permite uma compreensão mais ampla da linguagem, já que o sistema é visto a partir de sua função, sempre

veiculado às situações concretas e diversificadas de realização. A autora aponta ainda que para se estudar a linguagem dentro dessa corrente teórica é necessário compreender que a língua ocorre sob a forma de textualidade, sendo assim, é indispensável que o ensino se dê também a partir da observação das regularidades textuais e discursivas (p. 41- 42).

O interesse do funcionalista se insere dentro da materialidade textual, pois é a partir dela que a estrutura gramatical desempenhará sua função de maneira mais clara para análise e compreensão do fenômeno. Cunha (2017) descreve que a abordagem funcionalista tem como objetivo observar as regularidades da língua a partir da interatividade das situações de uso:

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, a tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando a situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo- a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. (CUNHA: 2017, p. 157)

Uma prática de ensino baseada nos estudos funcionalistas terá como foco uma análise da estrutura gramatical, para além da superficialidade da palavra ou da oração, tendo como ponto de partida o texto. Isso ocorre, porque seu foco será sempre a concretização da língua, e o texto assumirá o papel de unidade básica de análise, que terá como pontos de observação não só aspectos ortográficos, morfológicos ou sintáticos, mas também as questões discursivas e pragmáticas que possibilitaram a sua concretização.

O grande avanço do funcionalismo vai para além do reconhecimento da linguagem enquanto objeto funcional, e se estabelece na concepção de língua e nos métodos de análise empregados para observar essa funcionalidade. A compreensão do fenômeno linguístico a partir de uma concepção discursiva e interativa abrange práticas de estudo e ensino da língua a partir do contexto social de realização. Oliveira e Wilson (2017) nomeiam essa vertente dos estudos linguísticos de funcionalista pragmática, que tem como principal característica a visão da linguagem enquanto um produto e processo da interação humana em seu ambiente sociocultural (p. 238).

O enfoque funcionalista pragmático se concretiza a partir da percepção do fenômeno linguístico e sua relação com aspectos internos à própria língua, e

também os externos a ela, motivadores diretos de sua realização. Assim sendo, essa corrente irá abarcar todas as teorias linguísticas que têm como princípio a língua enquanto objeto interativo, heterogêneo, e social.

No contexto escolar, compreender a língua a partir de sua funcionalidade e, portanto, enquanto objeto social, faz-se importante, principalmente pela necessidade de considerarmos a realidade discente, e o domínio linguístico desses sujeitos antes de adentrar a escola. Logo, entender que os sujeitos escolares refletem e concretizam distintas variações da linguagem, e que estas materializações são executadas através de um propósito comunicativo social é mais que necessário para que esses sujeitos tenham espaço no ambiente de ensino.

Esta acepção da linguagem compreende e abarca as necessidades provenientes do processo de democratização da educação. Esse caráter democrático e inclusivo, fruto de várias políticas públicas implantadas durante o século passado, busca levar educação a todos os cidadãos e, principalmente, educação que possibilite a inserção e a participação social. Sendo assim, é mais que necessário que a escola compreenda a realidade desses sujeitos, e adote uma concepção de ensino de língua que os reconheça enquanto sujeitos representativos do sistema social.

O funcionalismo pragmático reconhece as particularidades do sujeito falante/aluno, a partir das suas singularidades sociais, considerando a realidade linguística, o contexto comunicacional, e variados aspectos que permitem a construção semântica do texto. Estudos derivados da Linguística Textual, Sociolinguística e Linguística Aplicada refletem a concepção de língua traçada pela concepção funcional pragmática.

Vale ressaltar que a abordagem funcionalista não diminui ou retira a importância de se ensinar e aprender a norma culta. O que ocorre é uma mudança na abordagem desse estudo, que irá se preocupar também com as variantes que fogem dessa norma, entendendo-as enquanto realizações linguísticas que devem ser observadas e estudadas a partir de sua pertinência. Sendo assim, o ensino de língua portuguesa se dará a partir dos eixos de ensino tratados na perspectiva tradicional (gramática, escrita, leitura e oralidade), o que muda são os objetos e a metodologia da análise, que deverá partir sempre do texto, visto enquanto unidade mínima de compreensão do fenômeno linguístico.

A partir dessa concepção de língua, os estudos a respeito do texto ganharam força, a Linguística Textual (LT), ou de texto, concretizou-se como uma das correntes que contribuíram diretamente para uma concepção de ensino de língua interativa, social, e com bases nas realizações concretas da língua. A LT defende que as estruturas da língua deixem de ser analisadas de maneira isolada, e passem a ser observados os encadeamentos entre elas, abarcando assim o seu funcionamento numa realização linguístico-textual (BENTES, 2001, FÁVERO, 2012).

Bentes (2001) aponta que a linguística textual reincorpora aos estudos da língua o sujeito e a situação de comunicação que tinham sido excluídos nos estudos de cunho estrutural mais extremo. A consequência disso é uma língua compreendida não só por seu papel informativo, mas também por sua capacidade de realizar ações diversas através dos sujeitos e situações de execução.

O texto então passa a ser o grande objetivo do ensino de língua portuguesa, concebido não só como um produto acabado, mas como um todo linguístico, que absorve fatores internos e externos a própria língua para sua realização. De acordo com Koch (1997), o texto precisa ser compreendido a partir do seu próprio processo de feitura, ou seja, das condições, motivações e especificidades recebidas no momento de elaboração, considerando também o sujeito produtor.

1.4.2 Eixos de ensino de língua

Dentro dessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, compreendido nos eixos de leitura, produção textual e análise linguística deve ser realizado a partir da materialidade linguística, ou seja, a partir do texto. Práticas de ensino que não considerem os aspectos interativos e sociais da língua representam uma ação docente desligada dos documentos oficiais, e das pesquisas recentes em linguística, que elegeram o texto e o discurso como base para o ensino e análise da língua.

A partir desse contexto o ensino de leitura, por exemplo, precisa ultrapassar as atividades de identificação e reconhecimento, e adentrar o nível da compreensão e avaliação dos recursos produtores de sentido, chegando ao nível das multimodalidades. É necessário que a aula de leitura reconheça também os aspectos gráficos, que se manifestam tanto nos materiais didáticos usuais (livro didático, paradidáticos), quanto nas novas tecnologias (computadores, hipertextos) que adentram a escola.

Na era das mídias digitais se torna ainda mais recorrente o ímpeto de interpretar diferentes modos de significar. Com textos que apresentam mais de uma modalidade significativa, é necessário que o aluno aprenda não só a decodificar e interpretar, mas também a relacionar essas múltiplas formas, e avaliar tal relação para construção dos sentidos. Assim sendo, para que a aula de leitura se alinhe à percepção funcional pragmática da língua, os textos lidos devem advir de uma situação autêntica de comunicação, estando o mais próximo possível de seu suporte original, para que o aluno compreenda sua função comunicativa e o seu objetivo interativo. (ANTUNES, 2003)

O ensino de escrita, por sua vez, deve considerar os aspectos de interferência na produção textual, ou seja, as condições pragmáticas e discursivas do gênero trabalhado. Caberá ao docente produzir situações de acontecimento semelhantes às da esfera social, que incorporem a interatividade que subsidia o acontecimento linguístico. Salientamos ainda que o ensino de leitura e escrita está sempre em constante reverberação, pois uma atividade verbal se complementa em relação a outra.

A oralidade, por sua vez, deve ser estudada com o mesmo prestígio da escrita, a partir de um ensino ancorado nas situações de uso, e dos textos que se desenvolvem no plano oral da linguagem. Compreende, assim, as variantes linguísticas adequadas para as situações de fala, refletindo a respeito dos aspectos formais e pragmáticos. A oralidade, enquanto atividade verbal de igual importância à escrita, não pode ser vista com desleixo pelo docente, nem menosprezada pelo sistema educacional. É imprescindível que o aluno domine a materialização linguística no âmbito oral para agir e interagir em seu contexto de atuação social.

O quarto eixo, de conhecimento linguístico, é realizado a partir das situações reais de uso do texto, compreendendo os aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos. Bezerra e Reinaldo (2013) salientam que mesmo com o direcionamento dos estudos linguísticos para a abrangência do discurso, é necessário reafirmar a relevância da abordagem das unidades linguísticas, já que são elas que materializam as integrações de estudo que a englobam (discurso, gênero, texto). Assim sendo, o estudo das unidades linguísticas é mais que justificável, pois todo e qualquer estudo de discurso, gênero, ou texto só é possível a partir do entendimento do código.

Dentro das atividades citadas anteriormente, Geraldi (1993) dá maior ênfase às atividades epilinguísticas, pois para o autor ela é condição básica para se estabelecer qualquer busca significativa para outras reflexões linguísticas. A proposta do autor se concentra na reflexão linguística em sala de aula a partir do texto, e especifica o texto produzido pelo próprio aluno como o mais adequado a essas demandas. Assim, para o autor, a revisão e autocorreção, atividades de natureza epilinguísticas, são ferramentas chaves para o ensino das estruturas da língua, e o texto do aluno, o principal material a ser analisado em sala de aula.

A partir dessas reflexões compreendemos que o ensino de língua portuguesa ocorre em interação direta com as materialidades textuais, tidas como unidades de análise para observação e estudo da língua. Sendo assim, compreendemos a linguagem enquanto instância de realização de práticas sociais. A linguagem e a escola, enquanto instâncias de ação democrática dos sujeitos, devem ser concebidas de modo inclusivo e agenciador, dando espaço às diferentes identidades e variações linguísticas que adentram à sua esfera.

Baseados nas discussões elucidadas neste capítulo, compreendemos a realidade escolar enquanto mediadora e (re)produtora de situações sociais, que deve estar sensível aos aspectos plurais e individuais dos sujeitos que adentram em suas salas de aula. Nesse cenário, cabe ao professor, enquanto agente didático, manipular e articular as situações de ensino de modo inclusivo, selecionando ferramentas de ensino capazes de lidar com as complexidades demandadas pelos diferentes sujeitos.

No capítulo a seguir apresentaremos o caminho metodológico seguido para realização desta pesquisa.

Capítulo II

2. Metodologia adotada para a realização da pesquisa

Neste capítulo metodológico, fazemos breve explanação sobre a Linguística Aplicada, vertente dos estudos linguísticos a que nosso trabalho está filiado. Apresentamos algumas de suas influências no caminho percorrido para geração e análise de dados. Além dos aspectos citados anteriormente, também apresentamos o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Serão feitas considerações a respeito dos paradigmas de pesquisa, dos métodos de coleta, assim como dos sujeitos envolvidos durante o processo de captação de dados, da categorização e análise dos dados.

2.1 Linguística aplicada e pesquisa de campo

Este trabalho alinha-se aos estudos da Linguística Aplicada – LA. Tal ramificação das ciências linguísticas compreende a linguagem como meio para problematização de questões de ordem política, social, histórica e cultural. A língua é concebida não só como mero instrumento de comunicação, mas como mediadora e promotora de situações reais de engajamento político-social, em um contexto histórico e cultural. Dessa maneira, compreender a língua a partir desta ótica engloba uma noção de sociedade constituída a partir das ações realizadas através da linguagem.

Compreendendo que a instituição escolar se forma enquanto realidade social, concreta e constituída por diferentes atores sociais, a nossa pesquisa se deu a partir de uma pesquisa de campo. Observamos e interagimos de maneira direta com o objeto observado, assim como estivemos presente durante todos os momentos de geração e coleta dos dados. Esse estudo a partir da própria realidade observada nos garantiu relatar, gravar e documentar diferentes situações de ensino de língua.

Gil (2002) classifica o estudo de campo a partir da observação de um determinado grupo social ou comunidade, sem que haja necessariamente identificação geográfica, pois pode ser um grupo de trabalho, de estudo, lazer, ou qualquer outra atividade humana. O pesquisador, nesta perspectiva, se volta para as atividades desenvolvidas pelo grupo, e para as especificidades de cada sujeito ou

grupo para realização das mesmas. Ainda de acordo com o autor, instrumentos variados podem ser utilizados para a concretização desse tipo de pesquisa, desde a entrevista com os informantes, participantes ativos do grupo estudado, como também observações de campo, filmagem, fotografias, dentre outros modos de registro.

Ao inserir o pesquisador na realidade em estudo para a realização da reflexão das condições do campo de pesquisa, tal perspectiva garante ao pesquisador uma interação direta com os objetos e colaboradores da pesquisa. O pesquisador não só se coloca dentro da prática, como interage diretamente com os elementos constitutivos da realidade observada. A respeito disso, Moita Lopes (2006) afirma que por se configurar como um campo aplicado, a LA precisa ser entendida e compreendida como uma área de atuação que vislumbra a intervenção na e/ou sobre a prática social. O autor ainda focaliza questões históricas, sociais, e interacionais dos processos, instituições e atores sociais envolvidos nas situações comunicacionais que tornam cada situação de interação única, situada e heterogênea com a ação subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Kleiman (2013), na LA de natureza crítica, o pesquisador se estabelece no/a partir do cenário de pesquisa: a periferia. Os atores sociais juntamente com os objetos se compõem a partir da sua realidade social que não deve ser desconsiderada. Faz-se necessário, portanto, refletir não só a partir dos polos centralizadores do conhecimento, mas também a partir das margens e dos aspectos sociais que vão além da objetividade e são percebidos durante a situação de pesquisa. Desconsiderar a historicidade respinga como esquecimento das implicações sociais de cada sujeito enquanto ser e ator social.

Dentro desse contexto aplicado, histórico e social, partiremos, portanto, do paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa que contempla os pontos de atenção da LA e da pesquisa de campo, comportando os efeitos de interação entre os atores sociais presentes no ambiente de pesquisa. Chizzotti (2003) aponta que a pesquisa qualitativa comporta uma função transdisciplinar, e atua, sobretudo, no campo das ciências humanas e sociais. O autor também salienta que tal perspectiva tem aspectos multiparadigmáticos, já que assume métodos de investigação derivados de várias correntes científicas (positivismo, hermenêutica, construtivismo, marxismo, dentre outros). Situando a pesquisa qualitativa no contexto educacional,

tal paradigma suporta as singularidades encontradas em sala de aula, assim como a pluralidade de sujeitos e contextos sócio-históricos-culturais.

Sendo assim, para a realização desta dissertação partimos da observação de aulas e da interação direta⁵ com os professores e sujeitos que atuam na sala de aula de língua portuguesa. Para o registro dessas observações optamos pela gravação de áudio, e pelo diário do pesquisador, que constantemente documentava através de fotografias e relato escrito as situações vivenciadas em sala de aula.

Outro importante instrumento da pesquisa de campo é o questionário, em nosso trabalho utilizamos o questionário aberto, que permite ao participante/colaborador da pesquisa responder livremente o que lhe foi perguntado. De acordo com Gil (2008), o questionário é um método investigativo, composto por um número de questões definidas pelo pesquisador e por seus objetivos de pesquisa. É apresentado de maneira escrita aos participantes da pesquisa e, geralmente, tem como objetivo colher informações sobre situações vividas, concepções, crenças, dentre outros. Para a realização do nosso trabalho, o questionário nos auxiliou a identificar as situações em que a correção é utilizada como ferramenta de ensino, assim como a concepção do professor a respeito do seu uso enquanto instrumento didático.

O questionário aplicado apresentava seis perguntas a respeito da correção enquanto ferramenta de ensino de língua portuguesa. As questões se direcionavam para a ocorrência da correção na sala de aula, os modos de acontecimento, os métodos utilizados, assim como os eixos contemplados e as materialidades (atividades de ensino) consideradas durante a ação corretiva. Os questionamentos buscavam principalmente o relato sobre o uso da correção em sala de aula, e as práticas envolvidas em sua concretização. Para isso realizamos as seguintes indagações:

- O que se corrige nas aulas de língua portuguesa?
- Quais as práticas de correção – modos de fazer correção - presentes na aula de língua portuguesa?
- Quais as ferramentas de correção utilizadas na aula de língua portuguesa para correção de atividades e tarefas escolares?

⁵ CAAE: 91408017.8.0000.5182.

- Quais os eixos de ensino são contemplados durante a correção cotidiana?
- Que atividades e/ou tarefas escolares são corrigidas no cotidiano escolar?
- Qual o funcionamento da correção enquanto ferramenta de ensino?

As três primeiras questões se direcionaram para as situações, modos e ferramentas de correção, atendendo assim a primeira categoria de análise que será elucidada adiante. Enquanto as três últimas buscava relacionar a correção às atividades e eixos de ensino de língua portuguesa, atendendo assim à segunda categoria.

O segundo tipo de pesquisa que utilizamos foi o documental. Esse modelo de investigação e análise se constitui pela utilização de documentos institucionalizados geralmente de representação científica, cultural, política ou social enquanto fonte para dados de pesquisa. Em nossa busca, esse método se deu pela coleta de atividades e tarefas escolares produzidos ou aplicados pelo professor.

2.2 Colaboradores da pesquisa e contexto de observação

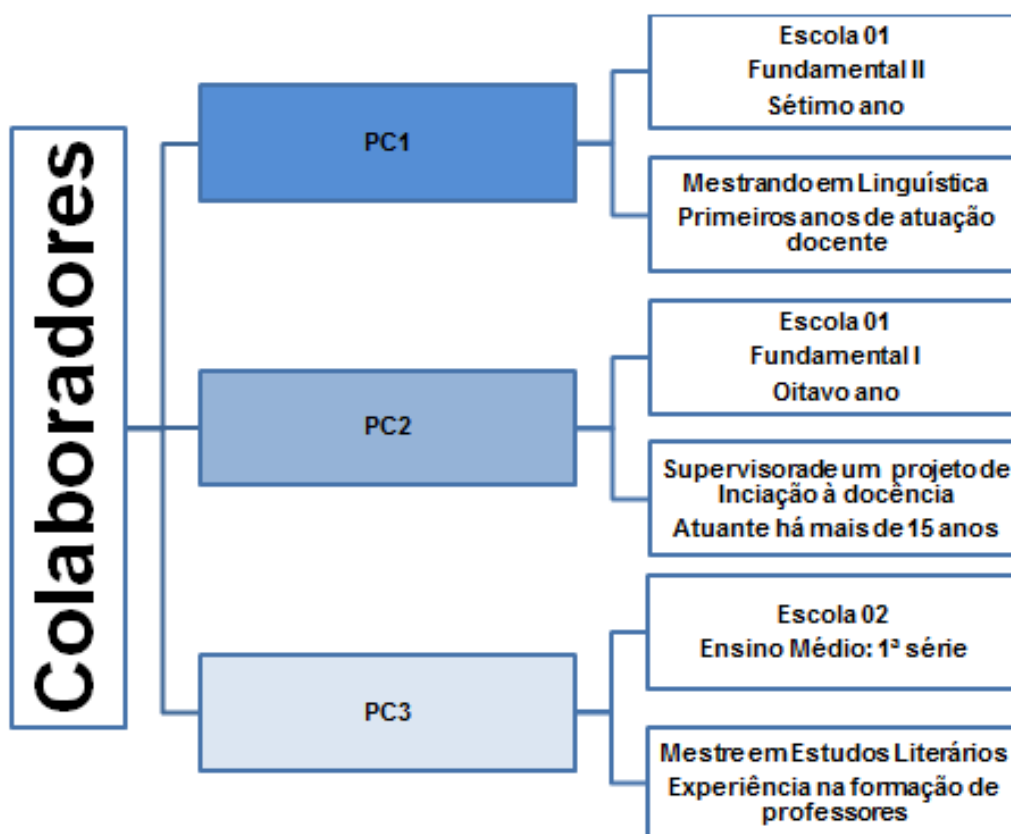
Este tópico apresentará o perfil dos professores colaboradores, seu tempo de atuação profissional, sua formação acadêmica, e também o contexto de coleta e geração dos dados, evidenciando os modos e critérios para coleta e seleção dos dados. Desse modo, apresentaremos também as turmas de atuação desses docentes, compreendidos enquanto o contexto de realização e interação docente.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a colaboração de três professores de duas escolas da cidade de Campina Grande, interior da Paraíba. Docentes da rede pública estadual de ensino, que atuavam em turmas do ensino fundamental e médio. Para identificar os participantes da pesquisa, professores que se disponibilizaram e permitiram a observação de suas práticas, utilizaremos a sigla PC (professor colaborador). A realização desta pesquisa só foi possível a partir da colaboração direta desses professor que abriram as portas de suas salas de aula, e nos permitiram fazer parte de seus momentos de prática docente. Desse modo, durante nosso texto, quando houver a necessidade de individualização ou de

referência à colaboradores específicos utilizaremos as siglas: PC1(Professor Colaborador 1), PC2 (Professor Colaborador 2) e PC3 (Professor colaborador 3).

Dois destes professores, doravante PC1 e PC2, ensinavam na mesma escola, no ensino Fundamental II, em classes de sétimo e oitavo ano respectivamente. O segundo docente, PC2, além da escola mencionada também trabalha na rede municipal de um município vizinho, e atuava há mais de quinze anos. O terceiro colaborador, PC3, atuava em outra instituição, em turmas de Ensino Médio, e é também professor na rede municipal de ensino de uma cidade vizinha. Além da experiência e atuação no ensino básico, PC3 também atuou no ensino superior por dez anos como docente dos cursos de Letras e Pedagogia em uma universidade privada, e por dois em uma universidade pública. Para melhor sintetizar tais informações, apresentamos a seguinte figura ilustrativa:

FIGURA 07: FORMAÇÃO E ESCOLAS DE ATUAÇÃO DOS COLABORADORES



(Elaborado pela autora)

Todos os colaboradores são graduados em Letras - Língua Portuguesa, e obtiveram a graduação em universidades públicas da mesma cidade em que atuam. Em relação ao tempo no mercado de trabalho temos um pequeno contraste, enquanto dois exercem a profissão há alguns anos, PC2 – 16 anos e PC3 – 15 anos, PC1 que se graduou recentemente, estava em seu primeiro ano de atuação institucional docente.

No que diz respeito à formação continuada, PC1 não apresentou atuação em nenhum tipo de curso, programa ou projeto desta natureza durante a coleta de dados, isso se deve principalmente ao fato deste sujeito ter se formado recentemente, estava em seu primeiro ano de exercício profissional e acabara de terminar o curso de graduação. Durante a aplicação dos questionários, no semestre seguinte à observação de aulas, PC1 nos informou que estava fazendo mestrado em estudos linguísticos.

Em relação aos sujeitos com maior tempo de atuação docente, temos PC2 que atuava como supervisor no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa que costuma oferecer planejamento conjunto e atualização teórico-metodológica através dos bolsistas e coordenadores que acompanham os professores em sala de aula – alunos de graduação em Letras (Língua Portuguesa). O PIBID tem como principal objetivo inserir os estudantes de licenciatura no contexto da educação básica pública, a interação entre professor supervisor – titular em sala de aula – deve se concretizar na interface da troca de conhecimentos teóricos e práticos. Ao apresentar o PIBID, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), instituição responsável pelo programa, focaliza a importância da interação entre os profissionais atuantes e os futuros professores em formação, frisando principalmente a reflexão sobre o cotidiano escolar:

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (CAPES, 2018)

Pode-se dizer que o programa atua enquanto formação continuada não só por levar os alunos de licenciatura às salas de aula, mas também por promover uma

reflexão sobre as práticas profissionais e docentes dos professores supervisores. Durante nossa estadia não houve atuação de bolsistas do PIBID na sala em que estávamos observando, porém os bolsistas circulavam e atuavam na escola em outras turmas.

No que diz respeito à formação, PC3 possui mestrado na área de Literatura, concluído também na universidade em que obteve sua graduação, PC3 revelou suas pretensões ao doutorado. Durante nossa observação o sujeito evidenciou várias vezes o desejo de “voltar à ativa” em suas atividades acadêmicas, além de refletir sobre a dificuldade de manter os laços e em especial o currículo⁶ ativo por estar afastado do meio. Não ter publicações e vínculos firmados com o ambiente universitário é apontado como o principal empecilho para a sua formação continuada. O sujeito ainda alegou que esse afastamento das atividades acadêmicas se deu principalmente em razão de suas atividades docentes, já que há uma dificuldade em conciliar as atividades de pesquisa e ensino.

O ambiente de observação e os sujeitos de interação também merecem destaque, os alunos e turmas de atuação apresentaram algumas singularidades a serem elucidadas, a começar pela classe do professor PC1. A mais jovem dentre as classes observadas caracteriza-se também como a mais inquieta e questionadora. A indisciplina se estabeleceu por muitas vezes nas aulas observadas, porém foi a partir das e nas inquietações que pudemos perceber a construção conjunta do conhecimento. As aplicações de atividades, correções e avaliações apresentavam sempre um alto número de perguntas, de questionamentos e de chamamentos, o “vem cá professor”, “explica isso aqui”, eram comuns ao ponto de tirarem a ordem em sala de aula. O professor foi solicitado pelos alunos nas mais distintas situações e fazia uma espécie de atendimento individual sempre que solicitado.

O chamamento e a solicitação por atendimento ocorriam durante toda atividade, antes mesmo de começarem a realizar as atividades aplicadas, os alunos já apresentavam questionamentos ao professor, que circulava na sala atendendo individualmente cada chamado. A inquietude dos discentes foi um dos acontecimentos mais recorrentes que observamos nos primeiros momentos em sala. Podemos atribuir o padrão de comportamento encontrado também ao número de alunos, em média 33 alunos regulares, na faixa etária de 12 anos.

⁶ Currículo Lattes.

No que diz respeito à organização espacial da sala, podemos apontar que não havia um padrão na disposição dos alunos, cada sujeito tendia a sentar onde desejasse, isso por muitas vezes dificultou a locomoção do professor e alunos durante os atendimentos individuais.

A turma de atuação de PC2, composta 28 alunos com faixa etária de 13 a 14 anos, tinha características opostas a de PC1 no que diz respeito ao padrão comportamental. Ao iniciar suas aulas o professor conseguia a atenção necessária, e os alunos sempre silenciavam para que ele pudesse repassar as instruções para a realização da atividade. Essas instruções geralmente consistiam no direcionamento ao que deveria ser realizado na atividade que seria aplicada. Durante nossa observação, foram trabalhadas atividades de leitura e interpretação textual.

Outro ponto relevante da turma titulada por este professor diz respeito à acomodação dos estudantes, em razão do tamanho da sala, que além de pequena possuía pouca iluminação e circulação de ar, as carteiras estudantis foram dispostas em duas filas duplas, com um corredor ao centro. Este fator produziu duas situações que nos chamaram a atenção, a primeira foi a proximidade entre os alunos, que querendo ou não acabavam fazendo suas atividades em dupla, já que o colega quase sempre conseguia visualizar suas respostas, e o segundo foi a dificuldade de locomoção em sala de aula.

A turma de PC3, única sala de aula de nível médio observada, se demonstrou inquieta em alguns momentos, entretanto bastante solícita aos chamamentos do professor. No que diz respeito aos aspectos estruturais e de organização, a sala apresentava um grande espaço, com capacidade para até 40 alunos, porém era ocupada por apenas quinze. A poluição sonora atrapalhou muitas vezes as aulas de S3, barulhos que vinham em sua maioria dos corredores da própria escola. Os conteúdos das aulas, durante nossas observações, seguiram dois eixos de ensino de língua, a escrita e a leitura, através do gênero resenha, dos estudos semânticos (figuras de linguagem) e da leitura literária.

Para melhor sistematizar as informações dadas anteriormente elaboramos o quadro abaixo que sistematiza as informações dadas anteriormente:

QUADRO I: Atuação e perfil de formação docente

Sujeitos	Professor – PC1	Professora – PC2	Professora - PC3
----------	-----------------	------------------	------------------

Turmas de atuação	Fundamental II	Fundamental II	Ensino Médio
Formação acadêmica e tempo de atividade docente	Graduado em Letras – Formação recente, 1º ano de atuação. Mestrando em Linguística	Graduada em Letras, supervisora em projeto universitário de iniciação à docência – 16 anos de atuação docente.	Graduada em Letras e Mestre em Literatura – 15 anos de atuação docente.
Turma observada e número de alunos	7º ano, 33 alunos.	8º ano, 28 alunos.	1º ano médio, 18 alunos.
Eixos de ensino	Leitura e análise linguística.	Leitura (literária). Gênero conto.	Produção textual e Leitura.

(Elaborado pela autora)

2.3 As aulas de língua portuguesa

As observações das aulas de língua portuguesa ocorreram a partir da presença do pesquisador em sala de aula, ou seja, em interação direta com os sujeitos envolvidos no contexto de geração de dados. O registro dessas aulas ocorreu a partir da gravação de áudio, das anotações realizadas em diário de campo, e do recolhimento das atividades aplicadas. Aqui faremos uma breve descrição das aulas observadas, focalizando as metodologias dos sujeitos que caracterizaram sua prática de ensino. Para isso, apontaremos os principais eixos de ensino trabalhados durante a observação, e os métodos de trabalho, principalmente os voltados para a interação professor-atividade-aluno.

No que diz respeito aos eixos de ensino contemplados com maior recorrência pelos sujeitos colaboradores, destacam-se a leitura (PC1, PC2 e PC3), a análise linguística (PC1), e a escrita (PC3). Dois desses sujeitos utilizaram textos literários, PC2 e PC3, enquanto PC1 utilizou gêneros discursivos trazidos nas atividades de ensino do livro didático. Pudemos perceber alguns pontos em comum no que diz respeito às ferramentas de ensino utilizadas pelos três sujeitos: todos utilizaram o

livro didático e as atividades fornecidas por ele. Dois desses sujeitos, PC1 e PC3, complementaram tais atividades com tarefas autorais, e no caso específico de PC3 ocorreu também a utilização de paradidáticos. Desse modo, durante nossas observações, constatamos o trabalho com os seguintes eixos, atividades e matérias de ensino:

QUADRO II: Eixos e matérias didáticos

Colaborador	PC1	PC2	PC3
Eixo/atividade de ensino	Leitura, análise linguística.	Leitura e interpretação textual.	Produção textual e leitura.
Ferramenta/material didático utilizado	Livro didático. Atividades autorais.	Livro didático.	Livro didático, atividades autorais, livros paradidáticos.

(Elaborado pela autora)

Sendo assim, nos deteremos aos aspectos mais pontuais e específicos das aulas de cada um dos colaboradores. Dentre a metodologia e os conteúdos aplicados por PC1 durante nossa observação, destacaram-se a leitura e a análise linguística, conteúdos trabalhados através de conteúdos sintáticos da língua. No período observado, as aulas se guiaram para os elementos constitutivos da oração, a leitura aparecia em consequência, ou como pretexto para se trabalhar tais conteúdos.

No que diz respeito às práticas, PC1 ao iniciar suas aulas, realizava uma reflexão a respeito dos conteúdos passados, tanto relacionando os conteúdos passados aos que seriam apresentados na aula atual, quanto corrigindo atividades para lembrar o que estava sendo trabalhado anteriormente. Normalmente, ao iniciar a aula, o professor buscava refletir a respeito do conteúdo que vinha sendo estudando, questionando os alunos a respeito da matéria trabalhada. Essa situação de revisão tinha como objetivo dar uma continuidade ao conteúdo e facilitar o processo de aprendizagem, fazendo o aluno articular o conhecimento antigo a informação nova. Essa ação costumava acontecer sempre que o professor se

voltava de forma direta e geral para os alunos, com o objetivo de revisar o que já tinha sido trabalhado, ou mesmo de inserir um novo conteúdo ao assunto em pauta.

Além da situação elucidada anteriormente, também foi possível perceber essa ação de revisão durante os atendimentos individuais e situados. Ao ser solicitado para retirada de dúvidas (geralmente durante a realização de alguma atividade), o professor revisava junto com o aluno, algumas vezes interpretava o enunciado que estava gerando dúvida, e tentava explicar e resgatar o conteúdo trabalhado.

Outra característica desse sujeito é a utilização de indagações e motivações a respeito do teor da aula. No lugar de expor e apresentar, o professor questiona e provoca a participação do aluno, para que ele relembre e fale a respeito do que foi trabalhado. Esse momento motivacional, que culmina numa revisão colaborativa, caracteriza-se a partir de indagações aos alunos sobre o que foi estudado na aula anterior, de acordo com as respostas dadas novas perguntas são feitas, até que no quadro haja um esquema de revisão do que foi estudado anteriormente. A segunda forma deste sujeito de iniciar suas aulas foi a partir da correção das atividades propostas na aula anterior. A retomada de conteúdo foi feita seja a partir dos questionamentos motivadores ou das atividades e exercícios – autorais ou do livro didático.

As aulas de PC2, observadas em menor número em decorrência da licença⁷ médica, foram direcionadas para o estudo do gênero conto. As aulas observadas situaram-se em torno da leitura compartilhada de contos, da discussão e aplicação das atividades de interpretação, tanto os contos quanto as atividades eram propostos pelo livro didático.

As aulas observadas tinham como conteúdo a leitura literária, realizada a partir de vários contos, que eram lidos e debatidos em sala de aula. Geralmente, a aula iniciava-se com os direcionamentos a respeito do caminho que seria percorrido e as atividades que seriam realizadas durante a aula. No caso do trabalho com o texto literário, a professora guiou a leitura compartilhada dos contos, e em seguida iniciou a discussão que serviu de base para a realização da atividade. Após a discussão foram dadas instruções e direcionamentos para a realização da atividade de interpretação,

⁷ O sujeito PC2 estava no oitavo mês de gravidez, a previsão era que sua atuação na escola seria até o início de dezembro de 2017, data esperada para o nascimento de seu filho, porém, por questões médicas, a professora adiantou sua licença.

Durante a realização da atividade, os alunos se dirigiam a professora e solicitavam atendimento especial a alguma questão, ou trecho que não estivessem entendendo. Em razão do afastamento da professora, só pudemos observar um total de quatro aulas. Nessas aulas o caminho metodológico percorrido se repetiu, e consistiu na aplicação de atividades de leitura e interpretação textual.

O nosso terceiro sujeito observado, PC3, baseou suas aulas (durante os momentos de observação), principalmente, no ensino do gênero resenha e nas figuras de linguagem. Ao iniciarmos nossa observação, o trabalho com o gênero já tinha sido principiado, e segundo o professor, tratava-se de uma ramificação de um projeto que vinha sendo desenvolvido durante todo o ano letivo (2017). O projeto consistia na leitura de textos escolhidos pelos alunos a partir de livros disponibilizados por PC3 ou da biblioteca da escola, além dessas fontes, os alunos também tinham a opção de levar textos de seu próprio acervo (romances, contos ou qualquer outro gênero) para leitura em sala.

O professor começava suas aulas distribuindo livros paradidáticos para todos que estavam presentes, inclusive à pesquisadora e, em seguida, pedia para que os sujeitos fizessem a leitura silenciosa de um conto, poema, novela, ou qualquer outro gênero que estivesse no livro escolhido. Após o momento de leitura, PC3 solicitava que todos fizessem um pequeno relatório a respeito da leitura realizada, além de apontar oralmente os melhores *momentos* do texto lido. Tal prática se tornou rotineira, os alunos já faziam isto desde o início do ano letivo, e tinham inclusive elaborado quadros com dicas de leitura dos livros lidos em sala e fora dela. O quadro de sugestões foi exibido na culminância da escola, juntamente com um livro⁸ com os relatórios/resenhas de todos os alunos. O gênero resenha/relatório continuou sendo trabalhado no decorrer do bimestre, através de atividades de descrição do gênero, e anexado ao conteúdo figuras de linguagem.

Assim como nas práticas de PC1, também foi possível observar na aula de PC3 uma interação direta entre professor e aluno com o objetivo de revisar. Muitas vezes, a atividade da aula anterior foi utilizada enquanto roteiro para iniciar e guiar as situações de ensino, que se concretizavam através de questionamentos, leitura e formulação conjunta de respostas. Além de realizar essa revisão oralmente, e partir das múltiplas respostas dadas pelos alunos, PC3 também copiava os retornos dados

⁸ Os relatórios de leitura foram reunidos, impressos e encadernados em um único volume que foi utilizado no evento da escola, e depois disponibilizado na biblioteca escolar.

pelos alunos e construía junto a eles um esquema de revisão e retomada de conteúdo.

As aulas observadas foram registradas através de diário de campo, escrito pela pesquisadora, a partir do relato das situações observadas e das impressões das mesmas, e também de gravações de áudio de todas as aulas assistidas. Ainda foram registradas a partir de fotografias e registro escrito as atividades aplicadas pelos professores durante o período de observação. Abaixo temos um quadro que sistematiza as informações referentes ao número de aulas observadas até agora, elucidadas através dos minutos de gravação de cada professor, e também a natureza das atividades coletadas.

Quadro III: Número de aulas, tempo de gravação e natureza das atividades aplicadas

Colaboradores	Professor - PC1	Professor -PC2	Professora – PC3
Número de aulas gravadas	12 aulas	4 aulas	10 aulas
Tempo de gravação	360 minutos	148 minutos	300 minutos
Atividades aplicadas	Atividade de fixação e verificação.	Atividade de fixação.	Atividade de fixação e verificação.

(Elaborado pela autora)

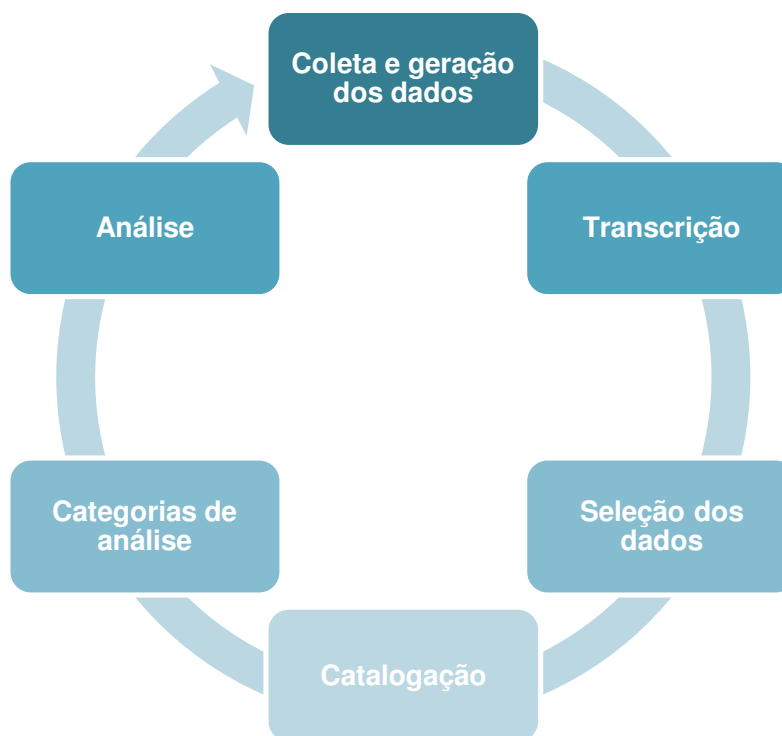
Para a coleta de dados tínhamos como meta o mínimo de dez aulas gravadas para cada sujeito, em razão do afastamento, só pudemos gravar quatro aulas de S2. Mesmo com o contraste em relação aos demais, optamos por manter tal sujeito, pela relevância da prática observada, e pelo necessário reconhecimento e compreensão das peculiaridades da pesquisa aplicada e de campo, que se configura a partir de seus aspectos imprevisíveis, e da consideração pelas condições reais de interação social.

2.4 Os dados e as categorias de análise

Após a coleta dos dados, compreendida enquanto gravação de áudios, questionário de pesquisa, e recolhimento das atividades aplicadas, tivemos como

passo seguinte a transcrição das aulas observadas, buscando reproduzir fielmente as interações em sala de aula. Para melhor ilustrar o processo de coleta e geração dos dados fizemos a seguinte figura:

Figura 08: Processo de geração e análise dos dados



(Fonte: Elaborado pela autora)

A primeira etapa, coleta e geração de dados, configura-se pela presença da pesquisadora em campo e de sua interação direta com os colaboradores da pesquisa (alunos e professores), o campo (a instituição escolar) e o objeto de análise (a prática escolar). É durante a etapa de coleta que a pesquisa teve seu primeiro aspecto prático concretizado, já que foi nesta fase que todo o planejamento metodológico prévio foi posto em ação. Desse modo, durante esta parte do processo de realização foram gravadas aulas, conversas entre a pesquisadora e os colaboradores, interações entre professores e alunos, dentre outras situações que se perpetuam no ambiente da sala de aula. Além das gravações de áudio registramos também atividades, planejamento dos professores, e aplicamos o questionário.

O trabalho de transcrição, segunda etapa evidenciada, concretizou-se enquanto o primeiro olhar sobre os dados, e também enquanto primeira tarefa para realização da análise. A transcrição nos permitiu apreciar diretamente as aulas

observadas ao lado das outras duas modalidades de dados: o questionário e as atividades. A partir da transcrição, organizamos os dados em dois grandes grupos: i) interações indiretas ou não relacionadas à prática de ensino e seus objetos, compreendidas enquanto avisos, negociações comportamentais, dentre outros aspectos que não se relacionam diretamente ao objetivo desta pesquisa; ii) situações de interação direta entre professor e aluno, ou professor e pesquisador que tem como objetivo a prática ou a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desses dois grupos, selecionamos as situações de interação direta entre professor e aluno, ou ainda professor e pesquisador. Além das transcrições, também foram selecionadas atividades e respostas aos questionários. Após a seleção e recorte dos dados, pudemos catalogar e criar duas as categorias de análise: 1) *Situações, modos e ferramentas de correção* e 2) *Relação entre os modos e situações da correção com os objetos de ensino de Língua Portuguesa*. O processo de criação das categorias se deu a partir de um olhar constante para os objetivos de pesquisa, e para os dados coletados, transcritos e catalogados.

A primeira categoria de análise, “**As situações, modos e ferramentas de correção**”, compreende as reflexões em torno dos dois primeiros objetivos deste trabalho. Tal categoria, apresentada no tópico 3.1, apresenta as situações de acontecimento da correção, seus modos de concretização e principais ferramentas. Buscando assim apresentar as situações de ensino em que a correção ocorre, a partir da interação professor-atividade-aluno, assim como as modalidades de acontecimentos dentro dessas situações, e as ferramentas que as concretizam. Do ponto de vista teórico, teremos como aporte as reflexões de Zabala (1998), Luckesi (2011a, 2011b), Marcuschi (2004), Perrenoud (2003), dentre outros.

A segunda categoria, “*Relação entre os modos e situações da correção com os objetos de ensino de Língua Portuguesa*”, relaciona os modos e situações de correção aos objetos de ensino de língua portuguesa em que a correção ocorre. E tem como aporte teórico os trabalhos de Antunes (2003), Suassuna (2013), Zabala (1998), Lino de Araújo (2014), dentre outros.

CAPÍTULO III

3. A UTILIZAÇÃO DA CORREÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE ENSINO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados em sala de aula, para isso trazemos recorte das transcrições das aulas observadas, do diário de campo da pesquisadora, além de registros fotográficos de atividades aplicadas, e recortes dos questionários aplicados. Esses dados são a base de análise para as ocorrências apresentadas, e ilustram da melhor maneira possível a situação descrita.

A realização deste trabalho partiu do pressuposto do funcionamento da correção enquanto uma ferramenta e atividade de ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, antes de adentrarmos a análise é necessário lembrar nossa questão de pesquisa: *Quais práticas de correção são desenvolvidas no ensino de língua portuguesa no nível básico?* Esse questionamento nos levou a elencar como objetivo geral, *(re)conhecer a prática de correção como atividade escolar de ensino de língua portuguesa*. Para alcançar tal objetivo e respondermos tal pergunta elencamos objetivos específicos que buscam: **a) identificar as situações de ensino de língua em que a correção é utilizada, b) analisar os modos de fazer correção, assim como as ferramentas utilizadas durante a prática corretiva e c) relacionar os modos e situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa.**

Desse modo, o capítulo está organizado a partir de dois tópicos, que correspondem às duas categorias de análise elencadas por nós. O tópico 4.1 *As situações, modos e ferramentas de correção*, que corresponde a primeira categoria de análise (de mesmo nome) abrange os dois primeiros objetivos desta dissertação, enquanto o tópico 4.2 *Relação entre as situações e modos de correção com os objetos de ensino de Língua Portuguesa* apresenta a segunda categoria de análise, correspondente ao terceiro objetivo. Ambas as categorias foram elaborados a partir dos objetivos de pesquisa, e dos dados coletados.

3.1 As situações, modos e ferramentas de ocorrência da correção

Para identificar e analisar as situações de ensino em que a correção ocorre, assim como seus modos de acontecimento e as ferramentas que a atravessam, partimos de recortes das aulas gravadas e transcritas, e do questionário respondido

pelos sujeitos colaboradores. Este tópico se destina a compreensão da ocorrência da correção, do seu contexto de acontecimento e das principais estratégias desenvolvidas durante a utilização dessa ferramenta/prática de ensino.

Para compreender as situações de ensino em que a correção ocorre perguntamos aos sujeitos colaboradores o que se corrigia nas aulas de língua portuguesa. Esses sujeitos nos apresentaram respostas que vão ao encontro de suas práticas observadas em sala de aula. Para melhor representar trouxemos o seguinte recorte do questionário aplicado:

Exemplo 01:

O que se corrige nas aulas de língua portuguesa?

PC1- São corrigidas, predominantemente, **respostas que se distanciem bastante do conteúdo ou da proposta de atividade**. É importante ressaltar que mesmo havendo alguma inadequação por parte da resposta do aluno, deve-se buscar meios de utilizar a resposta dada por ele como um modo de levá-lo ao objetivo **principal da proposta**. (Questionário de PC1: 2018, grifo nosso)

Ao observarmos a resposta elencada e da inserção em sala de aula, podemos perceber que o acontecimento da correção apresenta diferentes **níveis e objetivos**. A começar pelos objetivos, é perceptível que há o objetivo de alcançar o ideal de resposta da atividade, ou seja, há uma expectativa sobre o que deve estar presente na resposta. Ressaltamos que este objetivo é um elemento natural da atividade, tendo em vista que, ao elaborar um enunciado, o professor, ou o autor do livro didático, no caso das atividades retiradas do LD, tem um ideal de resposta esperado (ZABALA, 1998; LINO DE ARAÚJO, 2017). O segundo objetivo é o de trabalhar a resposta do aluno, ou melhor, tê-la como base para se chegar ao que é solicitado pela atividade. Sendo assim, a correção ocorre em situações em que o aluno foge do que se é solicitado, ocorre nas mais distintas respostas, independente do eixo de ensino, e da atividade realizada.

A correção é inerente à prática escolar de ensino, é parte integrante do fazer docente e de suas mais distintas estratégias de mediação (ZABALA, 1998). Ambos os objetivos ultrapassam a concepção tradicionalista de correção: o professor, em seu discurso e, posteriormente veremos que também em suas práticas, não se detém a corrigir apenas questões de ordem ortográficas ou linguísticas. A intervenção docente se dispõe a analisar e agir sobre a questão a partir de sua totalidade, considerando os saberes que foram aplicados na elaboração da questão e os que foram de fato exercitados/alcançados pelo aluno, fazendo assim uma

comparação entre o resultado obtido e o que deveria ter sido realizado na atividade. Essa consideração por aspectos de maior alcance reforça uma prática contextualizada que dispõe a analisar a adequação da resposta como um todo, superando assim, a prática higienista e grafocêntrica de correção no ensino de língua. Essa concepção de correção não despreza ou se desliga das questões de ordem linguística, mas também alcança os níveis de reflexão metalinguística e epilinguística, ou seja, um trato da língua através das situações reais de ensino-aprendizagem, incluindo assim o erro enquanto instância de reflexão e não de classificação.

A comparação entre o que foi efetivado e, o que é esperado, tem como principal objetivo esclarecer para o aluno o que deveria ter sido realizado a partir do comando da atividade (LINO DE ARAÚJO, 2017), ao mesmo tempo que mostra para o aluno o que está inadequado na sua resposta efetivada. No recorte a seguir temos o relato de como esse momento de reflexão ocorre em sala de aula:

Exemplo 02:

Posteriormente a entrega das atividades [de verificação] corrigidas, iniciou-se a **leitura coletiva das questões**, o professor [PC1] após a leitura de cada enunciado, **comentou e indicou quais os comandos que a atividade trazia**, foi explicado **o que era esperado dos alunos na produção de suas respostas**. (Diário da pesquisadora, aula de PC1, 16/11/2017)

. O movimento de leitura e explicação do enunciado se caracteriza enquanto um momento de análise compartilhada, em que professor e aluno resgatam e apreciam os comandos da atividade aplicada, e estabelecem o que deveria ter sido feito. Representa uma imposição coletiva, de professor e aluno, que podem reestabelecer em conjunto o que deveria ser realizado, nessa situação, aluno e professor são agentes do processo de correção.

A configuração do aluno, não só enquanto paciente, mas também como administrador e realizador do momento de correção, compreende e demonstra uma prática educativa escolar complexa, dinâmica e valorativa, que possibilita atuação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem (MORRIN: 1996; MORAES:1997) . Desse modo, para atender aos objetivos de aprendizagem, a prática escolar exige discentes que atuem não só enquanto interlocutores, ou receptores da correção, mas também enquanto mediadores e analistas das situações de aprendizagem. Vale salientar que a correção em conjunto (professor e aluno), não desconsidera ou invalida a resposta estabelecida durante a elaboração

da atividade, essa resposta anterior é incorporada a partir da atuação docente, que pode trazer esse ideal de resposta com menor ou maior intensidade.

É também, a partir dessa atuação mediadora e analítica, que chegamos ao **segundo objetivo de correção**: partir das respostas do aluno para se chegar a uma resposta adequada ao solicitado no enunciado (primeiro objetivo). Tal objetivo compreende uma proposta de mediação em que a correção não despreza o erro, mas parte dele para se construir o esperado e o adequado. Ao apontar que: “*deve-se buscar meios de utilizar a resposta dada por ele como um modo de levá-lo ao objetivo principal da proposta*”, o professor sinaliza uma prática com finalidades reflexivas e mediadoras, que tem como base a resposta efetivada pelo aluno, que será ponto de partida para a análise do enunciado, e da adequação ao solicitado. Esse tipo de realização compreende o caráter **interativo, mediador, investigativo e agenciador** de situações de ensino-aprendizagem da correção, além de apontar a atividade do aluno como própria ferramenta de intervenção e ação docente.

As múltiplas ações (agenciamento, interação, mediação e investigação) do processo de ensino-aprendizagem realizadas através da correção orbitam em torno da atividade de ensino (DOLZ, 2014). A atividade, por sua vez, molda e é moldada pela (a) atuação dos sujeitos que a realizam e a manipulam durante sua elaboração e aplicação. Desse modo, a atividade se estabelece enquanto base tanto para as ações docentes, quanto para as realizações efetivas de interação entre os alunos e professores. Para exemplificar essa relação entre a ação docente e as atividades de ensino, recortamos o seguinte relato:

Exemplo 03:

Ao iniciar a aulas a professora direciona os alunos **para a página das atividades do dia**, indica quais itens serão respondidos e quais textos deverão ser lidos para completude das questões. A leitura é feita individualmente, cada aluno com seu livro realiza sua atividade, para que até o final da aula seja dado o visto. (Diário da pesquisadora, aula de PC2, 31/10/2017)

Dentro do exemplo citado, e em outras situações observadas, a atividade de ensino desempenha a função de eixo central do plano de aula, e é desenvolvida em função dos objetivos didáticos de cada aula. É válido salientar que até mesmo as atividades do livro didático são moldadas pela situação escolar que são realizadas, já que a partir da interação com diferentes sujeitos, distintas interpretações e reflexões serão feitas. Para melhor ilustrar essa relação entre professor, aluno, atividade e correção, fizemos a seguinte ilustração:

Figura 09: Ciclo da atividade de ensino



(Elaborado pela autora)

O professor age enquanto aplicador e/ou elaborador das atividades, que são resultado de um planejamento prévio, e um recurso docente para se chegar a um conjunto de objetivos. Durante a aplicação, cabe ao aluno executar os comandos e remodelar a atividade a partir do acréscimo de suas respostas, após a realização a atividade (principalmente de verificação de aprendizagem), volta para o professor para que seja corrigida, seja de modo formal individual (escrito) ou oralmente e compartilhada. O ciclo se completa quando professor e aluno investigam a inadequação e a agem intencionalmente sobre a situação de ensino-aprendizagem.

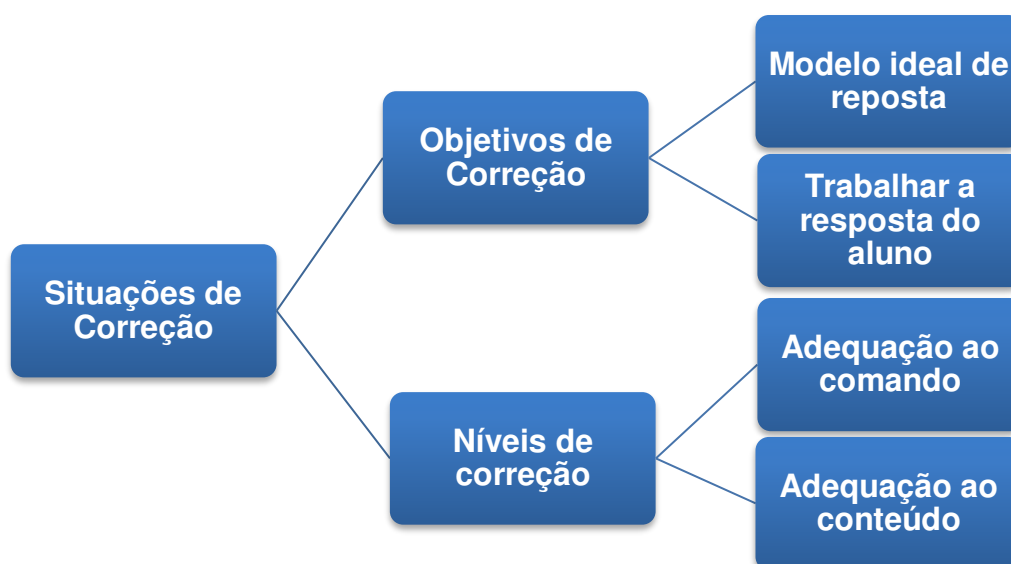
Dentro desse contexto, a compreensão da inadequação, ou seja, o trabalho para que ela se ajuste ao que foi solicitado, só é possível a partir de uma investigação que analise as condições e os aspectos que levaram o aluno ao desacerto. É compreendendo as lacunas deixadas na resposta do aluno que o professor poderá mediar o processo de ensino-aprendizagem conduzido em sua sala de aula. Sendo assim, cabe ao professor conhecer a resposta do aluno, compreender os processos realizados para se chegar até ali e, finalmente, agir para

que o discente compreenda a inadequação e ajuste sua resposta, partindo assim do erro, da concretização linguística realizada pelo sujeito aprendiz em sala de aula.

Ainda nos voltando ao primeiro exemplo, que o professor aponta que são corrigidas as *respostas que se distanciam de maneira extrema do conteúdo ou da proposta*, podemos perceber que a correção atinge dois níveis: o de **adequação ao comando**, e de **adequação ao conteúdo**. Sendo assim, não basta responder a questão a partir do conteúdo que está sendo trabalhado nela, é necessário que o aluno atenda ao que é solicitado, ou seja, compreenda as sequências injuntivas concretizadas no enunciado de cada questão. De modo geral, pode-se dizer que o primeiro nível diz respeito à compreensão do enunciado, e se concretiza através de critérios corretivos de ordem estrutural e textual da própria resposta, enquanto o segundo dá conta do conteúdo e da adequação temática da resposta. É importante salientar que ambos os níveis se completam e se relacionam de maneira direta. Mesmo que o aluno entenda o enunciado e execute exatamente o que foi solicitado, é o seu domínio de conteúdo que determinará se a resposta esta adequada ou não.

Desse modo, temos o seguinte esquema para ilustrar os níveis e objetivos de correção:

FIGURA 10: NÍVEIS E OBJETIVOS DAS SITUAÇÕES DE CORREÇÃO



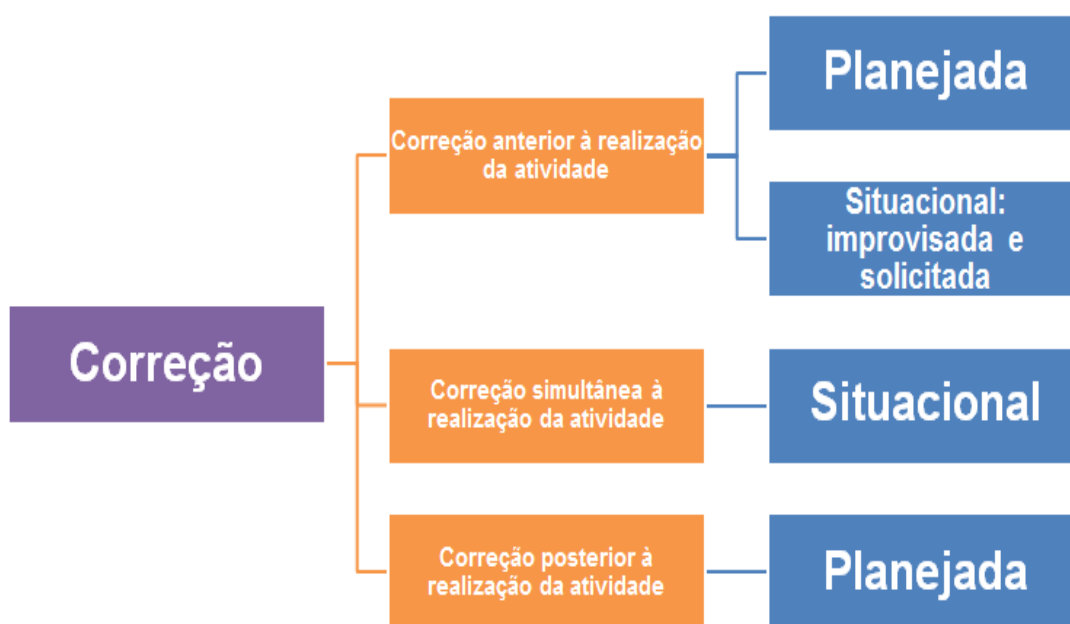
(Fonte: Elaborado pela autora)

Sendo assim, a compreensão da correção enquanto uma atividade interativa e mediadora ocorre a partir do trabalho conjunto de seus agentes (professor e aluno) e traz a tona uma reformulação da prática de ensino, que tem se manifesta de maneira fluída e adaptável as necessidades do contexto social. Essa fluidez ocorre e

se manifesta na relação aluno-professor e nas implicações trazidas por estas identidades socioculturais (MORIN, 1996).

Dentro desse contexto, e ao nos situarmos em sala de aula, observando a prática de nossos colaboradores, identificamos que esses objetivos e níveis de correção ocorrem através de situações e modalidade específicas. Sendo assim, foi possível observar três importantes situações de interação e intervenção que se constituem a partir dos **diferentes níveis e objetivos de correção**: a correção **anterior à resposta do aluno, a simultânea e a posterior a realização da atividade**. Dentro dessas situações se destacam dois modos de acontecimento, o planejado e o situacional (solicitado ou improvisado). Para melhor ilustrar essa relação entre situações e modos de correção temos a figura a seguir:

Figura 11: Situações e modos de acontecimento da correção



(Elaborado pela autora)

Adiante nos direcionaremos especificamente aos três tipos elencados, e suas modalidades de acontecimento.

3.1.1 A intervenção anterior à realização da atividade

A intervenção anterior à atividade busca orientar o aluno em direção à **adequação ao comando dado pelo enunciado**, além de **revisar o conteúdo** solicitado para responder à questão. Outra característica desse tipo de situação de

correção é que geralmente o aluno solicita o atendimento do professor, já direcionando o docente para a questão que precisa ser esclarecida. No exemplo abaixo temos a situação e o modo de acontecimento, descritos no parágrafo anterior. O aluno solicita atendimento, e o professor faz um movimento de explicação e revisão de conteúdo:

Exemplo 04:

Aluno X: é a C.

PC1: letra C. vamos ler? letra C, oh, (inicia leitura da questão) *a locução verbal “vai levar”, que é a junção de dois verbos que expressão uma única ideia, indica ação ou estado? Olha só, na locução verbal a gente tem o verbo principal e um verbo auxiliar...presta atenção aqui... o meu verbo principal ele vai expressar, como ele mesmo diz, a ideia principal do que?* (tempo para o aluno responder)

[[dessa oração!

PC1: então olha só... quando ele diz *vai levar* ele fala em qual...primeiro quadrinho oh: (faz a leitura do primeiro quadrinho) *Calvin, você vai levar esse tigre de pelúcia para a escola de novo?* Então olha só, **a pergunta é, a locução *vai levar* indica uma ação ou estado? Esse verbo levar, essa ideia de vai levar ela indica aqui uma ação que ele vai realizar ou indica um estado?**

Aluno X: uma ação!

PC1: uma ação! Por quê? Porque levar implica em? Realizar alguma ação, fazer alguma coisa. Então indica ação. (Transcrição de aula de PC1)

Esse tipo de intervenção docente, em que o aluno solicita o professor para explicar determinado enunciado, corresponde à modalidade de **correção situacional solicitada**, geralmente anterior à resposta do aluno (mas não só), e que concretiza uma situação de interação aluno-atividade-professor. O aspecto motivador se dá a partir de uma necessidade do aluno, que busca compreender melhor o que está sendo requerido. Esse movimento de mediação, em que professor e aluno realizam em conjunto o que é solicitado no enunciado é bastante comum nas práticas de nossos colaboradores. É possível perceber que, até mesmo ao ler o enunciado, o professor já vai revisando alguns conceitos relacionados ao que é pedido na questão. No recorte acima, o professor insere o conceito de locução verbal ao explicar o enunciado. Essa leitura interpretativa, questionadora e direcionada para a resposta se concretizará enquanto uma das ferramentas de correção mais utilizadas pelos sujeitos colaboradores.

Nesse tipo de intervenção docente, anterior à resposta do aluno e de solicitada, busca garantir o êxito do primeiro objetivo de uma situação de correção: garantir a adequação ao que é solicitado pelo enunciado. Ao explicar o enunciado e

garantir o primeiro objetivo, o professor imediatamente chega também ao reforço do segundo, o de adequação ao conteúdo, explicando e fazendo questionamentos motivadores a respeito do assunto explorado na questão. Sendo assim, ao solicitar a correção anterior à feitura da questão, o aluno e o professor refletem não só sobre a sequência injuntiva presente no enunciado, como também a respeito do conteúdo que deve ser explorado na atividade. Essa situação de correção e ensino ocorre nas atividades cotidianas de língua portuguesa, as chamadas atividades de fixação de aprendizagem (LINO DE ARAÚJO, 2017). A respeito disso, apontamos que a maioria das correções realizadas, como a do recorte anterior, a prática e as intervenções dos sujeitos são baseadas no chamamento do aluno, que busca a intervenção para sanar a dúvida e também para evitar o erro.

Esse tipo de intervenção, explicativa e anterior à resposta do aluno pode ocorrer de modo **planejado** ou **situacional**. O segundo modo de acontecimento se dividirá em dois: situacional improvisado, que ocorrerá a partir da percepção do professor da necessidade de corrigir em uma situação específica, e sem um planejamento prévio, e a situacional-solicitada, que ocorre a partir do chamamento do aluno. A ocorrência da intervenção solicitada se dá a partir do chamamento do aluno, como já explicamos anteriormente. A **intervenção planejada** ocorre quando o professor, previamente, ao planejar a aplicação de determinada atividade, planeja também um momento de retomada e explicação das questões tratadas nela, nessa ocorrência a interação é feita de maneira geral, direcionada a toda a turma e não só às dúvidas de um determinado sujeito. Esse tipo de ação anterior à resposta do aluno pode ocorrer nas atividades de verificação e fixação de aprendizagem.

A intervenção planejada (anterior à realização da atividade) tem por característica o aspecto de revisão de conteúdo, e de recuperação das situações passadas de ensino. Normalmente ocorrem no início da aula, a partir da correção de uma atividade realizada anteriormente, ou a partir de uma revisão topicalizada do conteúdo trabalhado. Este tipo de situação se destaca, pois o professor reserva para esse momento a reflexão e a recuperação do que já foi realizado anteriormente, em função do que virá em seguida, ou seja, se revisa para realizar outra atividade. É o momento de docente e alunos corrigirem em conjunto, chegando assim ao entendimento comum sobre o conteúdo abordado em sala de aula. Para exemplificar esse tipo de situação temos o **exemplo 05**, que apresenta uma situação de correção/revisão planejada:

Exemplo 05:

PC3: Silêncio pessoal! **A gente vai continuar a tarefa sobre resenha.** Antes a gente vai **fazer um resuminho** do que a gente viu até então, deixa só eu pegar meu caderno, **minhas perguntas.** Olha só, a gente viu na aula passada, definiu o que era resenha, não foi? **A gente disse o que mesmo que era uma resenha?**

Aluno C: Um gênero!

Aluno I : Discursivo...

Aluno F : Que ta estruturado (inaudível)

PC3: A gente pode fazer resenha... a gente viu então que resenha... resenha é um gênero textual, né isso? Que está baseado na compreensão. **A gente viu então que qual é a finalidade da resenha?**

Aluno C: Caracterizar uma obra!

Aluno J: Falar sobre um filme...

(Os alunos discutem sobre a finalidade da resenha, baseados na atividade que já fizeram na aula passada, o áudio ficou incompreensível para a transcrição)

PC3: Então na verdade, uma resenha serve mesmo, pra que, como me disse vocês... para caracterizar uma obra, né? Vocês me falaram que além de caracterizar tem que dar um juízo de valor...

PC3: O que foi mais que a gente comentou sobre resenha na aula passada? Sim, a gente viu que é um texto argumentativo por quê? Por que é um texto argumentativo? **Por que a gente diz que é um gênero argumentativo?**

Aluno F: Porque dá opinião!

PC3: Isso. Se tem a opinião do resenhista, tem argumento. A opinião é fácil de identificar, né? A gente pode considerar a resenha como sendo um texto argumentativo. (Transcrição da aula de PC3)

Na situação apresentada no exemplo acima, o professor realiza o momento de revisão a partir das questões respondidas na aula anterior, esse tipo de revisão se caracteriza por retomar o conteúdo trabalhado para que seja possível a continuidade temática, e no caso em questão, da própria atividade. Essa correção planejada ocorre geralmente no início da aula, com o objetivo de retomar o que foi realizado e estudado anteriormente, podendo ocorrer na aula seguinte à realização parcial da atividade, como também anteriormente, com o objetivo de relembrar os conceitos necessários para a execução da tarefa. Para a realização desta situação de correção, o professor seguiu o roteiro das questões que já haviam sido respondidas em sala de aula anteriormente. Esse movimento de resgate compreende uma prática de ensino com vistas para a correção enquanto reflexão e retomada do conteúdo, distanciando-se assim dos aspectos higienistas e grafocêntricos que rondam a prática de correção (RUIZ, 2001).

Outro aspecto que nos chama atenção na interação trazida no exemplo acima é em relação à participação dos alunos e a maneira que os sujeitos vão construindo

e relembando o conteúdo ministrado na aula anterior. Assim como no discurso apresentado no exemplo 01, que trazia a resposta do aluno como a base para se chegar à resposta ideal, é possível ver o mesmo movimento na prática apresentada no exemplo 05, que apresenta o professor realizando questionamentos trazidos na atividade, e integrando as respostas dos alunos até formular uma resposta adequada. Esse movimento promove o reconhecimento e compreensão da realidade de ensino-aprendizagem, possibilitando a mediação e a reflexão a respeito dos diferentes níveis de aprendizagem construídos em sala de aula (MARCUSCHI, 2004).

A atividade, além de roteiro, é a base para a correção e para a aula de revisão, os elementos atividade, correção e revisão se entrecruzam e fundem seus objetivos em sala de aula, muitas vezes a própria correção se confunde e atua enquanto atividade de ensino, do mesmo modo que a atividade dá o espaço para o acontecimento da correção. Zabala (1998) aponta que a atividade é a unidade de análise que melhor representa a visão processual da prática, já que nela é possível reconhecer ações de planejamento, aplicação e avaliação. Outro aspecto relevante, e que diz respeito ao entrecruzamento entre as atividades de fixação e a de correção, é que geralmente a correção é vista enquanto o fechamento da atividade, ou seja, aquela atividade só é *vencida* quando professor e aluno compartilham suas respostas e chegam a um denominador comum.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, a aula que tinha como conteúdo o trabalho com o gênero resenha, se constituiu através de questões a respeito dos aspectos estruturais e semânticos. As questões apresentadas, que eram de autoria do professor, foram utilizadas enquanto roteiro para a construção da aula de revisional. No exemplo 05 (trechos em negrito), é possível encontrar as questões da atividade trabalhada, a professora revisou o que já tinha sido respondido, para assim dar continuidade ao conteúdo e a atividade.

A intervenção anterior à resposta do aluno também pode ocorrer de modo improvisado, direcionada para a coletividade ou à dúvida de um sujeito específico, o que a caracteriza e a diferencia em relação às anteriores, é que ela não ocorre a partir do questionamento do aluno, ou a partir do planejamento escolar, mas a partir da necessidade enxergada pelo professor no momento de aplicação da atividade (situacional-improvisado). A correção situacional-improvisada ocorre quando o professor, mesmo sem planejar, ou sem a solicitação do aluno, observa a

necessidade de interferência e age sobre a situação de aprendizagem. Esse modo de ocorrência aponta dentre outras coisas, a capacidade analítica do agente de ensino, que consegue detectar, compreender e agir na situação em que está inserido (LUCKESI, 2011a, 2011b).

Sendo assim, é relevante salientar que um modo de acontecimento não elimina o outro, o fato do professor ter planejado a correção não impede que o aluno solicite uma intervenção, ou mesmo que o professor faça uma intervenção que não foi planejada. As situações e modos de correção se entrelaçam e fluem de acordo com a necessidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é o contexto e os sujeitos que fazem parte dele, que determinarão como e quando a correção irá ocorrer.

Para melhor ilustrar os modos de correção que podem na situação de correção anterior à realização da atividade, fizemos o quadro a seguir, que ilustra e sintetiza as discussões levantadas até aqui. Vamos ao quadro:

Quadro III: Modos de acontecimento da correção anterior à realização da atividade

Modos de acontecimento	Situacional-Solicitado	Situacional-Improvizado	Planejado
Ferramentas de correção	Leitura e interpretação de enunciados. Estratégias de leitura e reconfiguração do enunciado.	Revisão de conteúdo e explicação de enunciado; Estratégias de leitura e reconfiguração do enunciado.	Leitura e interpretação de enunciados. Revisão do conteúdo tratado na aula anterior. Instruções para execução da atividade.

(Fonte: elaborado pela autora)

Reafirmamos que um modo de acontecimento não anula o outro, da mesma maneira que tais modos de acontecimento também podem ocorrer nas situações de correção simultânea e posterior à atividade.

Apresentaremos a seguir as situações de correção simultâneas à realização da atividade do aluno.

3.1.2 A correção simultânea à realização da atividade

A segunda situação de ocorrência da correção é simultânea à realização da atividade do aluno, e ocorre normalmente a partir de uma solicitação. A intervenção simultânea tem caráter de acompanhamento do próprio fazer discente, visando questões individuais, e geralmente direcionando o aluno para a resposta tida como adequada. A intervenção simultânea normalmente ocorre a partir de uma dúvida do aluno a respeito de algum item.

Esse acontecimento da correção é bem semelhante ao anterior, a principal diferença entre ambas as situações é o aspecto situado da correção simultânea, que se direciona às dúvidas de quem a solicitou. Esse tipo de intervenção ocorre essencialmente de modo improvisado e/ou solicitado, e tem como objetivo acompanhar a realização da atividade, revisar o conteúdo, e se direcionar para dúvidas específicas e situadas de cada aluno.

Essa situação de correção busca atingir os dois níveis de correção, o de **adequação ao comando do enunciado**, e de **adequação ao conteúdo**. As ferramentas de correção se veiculam principalmente à leitura de enunciados (primeiro nível), interpretação da questão (primeiro e segundo nível), direcionamentos e indicações de possíveis respostas (primeiro e segundo nível). Nesse tipo de situação corretiva, as duas últimas ferramentas se direcionam especificamente para a resolução em conjunto da questão ou da atividade em realização. Ao interpretar a questão, em um movimento de reformulação e adaptação para que seja possível a compreensão do aluno, o professor considera e ativa estratégias voltadas para os processos cognitivos e metacognitivos discentes, para facilitar e mediar a leitura e a compreensão do que está sendo solicitado tanto no nível de adequação ao comando, quanto no de adequação ao conteúdo.

Como já dissemos anteriormente, em relação aos modos de acontecimento (solicitado, planejado e improvisado), um modo não anula o outro e, portanto, pode ocorrer mais de um modo de correção/intervenção em uma mesma aula. O mesmo vale para as situações de correção: tanto a intervenção anterior à resposta, quanto à simultânea e à posterior, podem se entrecruzar e acontecerem na mesma situação

de ensino, a depender da necessidade tanto do aluno, quanto do professor de interferir no processo de realização da atividade.

No exemplo a seguir é possível perceber e identificar esse movimento de interpretação e resolução conjunta, correção simultânea, em que aluno e professor vão formulando uma resposta em coparticipação. Vamos ao exemplo:

Exemplo 06:

Aluno D: eu não estou entendendo a um!

PC1: observe esta frase: conserto sapatos. primeira questão... *nesse contexto qual é a transitividade do verbo consertar...* **ou seja ele é transitivo direto indireto ou intransitivo...** e você vai dizer porquê. vamos primeiro.. olha só.. **pra que a gente identifique isso a gente vai procurar ver parte a parte...** primeira coisa, **vamos saber se ele é transitivo ou intransitivo.** Muito bem, quando é que um verbo é transitivo?

PC1 e Aluno D:

um complemento.

[[quando ele precisa de

PC1: Quando ele é intransitivo ele não precisa de um complemento. Então a primeira coisa que a gente vai procurar olhar. *Conserto sapatos*, quem conserta, conserta algo ou o quê?

Aluno D: Ou alguma coisa.

(Transcrição de aula, grifo nosso)

O primeiro movimento do professor é o que chamamos de intervenção anterior à resposta, com intuito de explicar e sanar a dúvida apontada pelo aluno D. O professor inicia, junto ao aluno o processo de interpretação da questão, ou seja, ele não só faz a leitura, mas reformula a questão para que o aluno compreenda exatamente o que está sendo solicitado ali. Além desse movimento de leitura e interpretação, o professor também dá as opções de resposta, em um movimento quase *tradutório*, deixando claro para o aluno que aquele item só poderá ser respondido com três possibilidades: **“ou seja, ele é transitivo direto, indireto ou intransitivo”**. Se analisássemos a intervenção docente apenas até esse ponto, poderíamos apontar tal prática enquanto uma correção resolutivo/indicativa (SERAFINI: 1989, RUIZ: 2011) já que o professor de certa maneira dá possibilidades de resposta ao aluno, resolvendo parcialmente a questão, e já fazendo uma indicação de respostas que estariam inadequadas para aquela pergunta.

Entretanto, o destaque de nossa análise é o movimento que encontramos após essa resolução parcial, em que o professor analisa juntamente ao aluno a transitividade do verbo, através de perguntas reflexivas, indicações e dicas para melhor análise da frase em questão. Junto ao aluno, o professor traça estratégias

para resolução do item, tendo como ponto de partida a análise da transitividade do verbo: *“pra que a gente identifique isso a gente vai procurar ver parte a parte... primeira coisa... vamos saber se ele é transitivo ou intransitivo”*. A estratégia utilizada é a de se partir do conceito mais “simples” até se chegar ao que é solicitado na questão, o mais complexo. Mesmo após dar possibilidades de resposta, o professor prossegue a ação sobre a realidade observada, movimentando estratégias para a construção conjunta da resposta.

Para a resolução simultânea e conjunta, o professor revisa o conteúdo, faz questionamentos, e até mesmo reformula o enunciado, em um movimento de simplificação, para que o aluno possa refletir a respeito da resposta a partir de seus conhecimentos. O professor conduz a reflexão do aluno, e essa resolução surge de um processo mediador e reflexivo, em que professor e aluno interagem, refletem, e traçam estratégias para a resolução da atividade.

A presença de questionamentos e reflexões a respeito do conteúdo ministrado mostra-se enquanto uma forte característica desse tipo de situação corretiva. Destarte, é possível perceber esse movimento de explicação do conteúdo e questionamentos em pelo menos três momentos do exemplo anterior. O professor relembra o conteúdo, questiona o aluno a respeito do que está sendo revisado, e geralmente obtém resposta. No trecho a seguir, por exemplo, podemos perceber essa **estratégia corretiva**, que se configura a partir do direcionamento de **questionamentos** e revisão do ponto de análise da questão: *“Então a primeira coisa que a gente vai procurar olhar. Conserto sapatos, quem conserta, conserta algo ou o quê?”*.

A **correção simultânea** ocorre prioritariamente nas atividades de fixação, e se realiza através de intervenções individualizadas, situadas, e com objetivos específicos a cada situação de ocorrência (LINO DE ARAÚJO, 2017). Tanto resposta quanto correção são feitas em conjunto, aluno e professor em um movimento de interação e mediação objetivando a realização adequada da atividade.

No trecho a seguir, recorte do questionário respondido por PC2, é possível observar uma referência a esse movimento de coparticipação entre professor e aluno. A professora antecipa essa realização conjunta ao ser perguntada sobre o que se corrige nas aulas de língua portuguesa:

Exemplo 07:**O que se corrige nas aulas de língua portuguesa?**

PC2 – Procuo fazer as **correções em sala**, na maioria das vezes, **junto com os alunos**, para que estes pensem sobre os “erros” cometidos. E conheçam **outras possibilidades de responder questões** ou elaborar sequências escritas de gêneros diversos. Também dou prioridade à reescrita. (Questionário de PC2, grifo nosso)

No exemplo 07, PC2 destaca a correção enquanto uma prática conjunta, realizada por professor e aluno, e aponta também a finalidade desse tipo de correção: o aluno refletir sobre as possibilidades de resposta. Essa prática consiste no acompanhamento e na realização conjunta da atividade, em uma ação de ensino que envolve não só o aluno que tem sua atividade corrigida, como os demais que a conhecem e podem compartilhar e comparar suas respostas.

Dentro do contexto da avaliação formativa e diagnóstica (PERRENOUD, 2003), a correção simultânea à atividade, situada nas dúvidas do aluno solicitante, e compartilhada com os demais discentes, caracteriza uma prática de ensino mediadora, e que se individualiza por seu *feedback* sincrônico ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, garante ao professor uma visão detalhada do processo de realização da atividade, possibilitando assim uma *coleta de dados* ainda mais rica a respeito da situação de ensino, e do progresso realizado (LUCKESI, 2011a, 2011b).

A ação de compreensão e intervenção na realidade de ensino observada ocorre de modo transversal, ultrapassando os níveis de detecção de erros, ou de adequação à resposta, e até mesmo o de adequação ao conteúdo, estabelecendo-se como uma ação e uma construção conjunta do ensinar e do aprender. Essa ação só é possível, se o ponto de partida da correção for o compartilhamento, que permite ao aluno apresentar sua resposta, saber a resposta do colega, e debater junto com o professor e os demais alunos.

Esse tipo de situação corretiva, e de realização da própria atividade, só acontece a partir de uma prática que conceba as atividades de ensino enquanto local de reflexão e de ensino aprendizagem e não só de medição de conhecimento. Desse modo, as atividades de ensino, assim como a correção ganham *status coparticipativo*, já que o destaque vai para o compartilhamento.

Entretanto, nem sempre essa intervenção simultânea vai resultar em um processo de mediação ou coparticipação, em que o professor através do

acompanhamento e da reflexão realiza uma revisão solicitada. A correção simultânea, de acordo com o que foi observado nas práticas dos sujeitos, também pode ocorrer de maneira resolutiva (SERAFINI: 1989 e RUIZ: 2001). Ou seja, o professor ao ser solicitado sobre alguma dúvida ou dificuldade do aluno, no lugar de criar uma situação de aprendizagem a partir da dúvida, dá a resposta pronta e encerra o *atendimento*. Esse tipo de situação (resolução) também ocorre quando após algumas tentativas e a utilização de várias ferramentas de correção (reformulação de enunciado, revisão de conteúdo, dentre outras) o aluno continua sem entender o conteúdo ou o que está sendo solicitado. No **exemplo 05** é possível identificar esse segundo tipo de ocorrência, vejamos:

Exemplo 08:

Aluno G: Professor, eu não tô entendendo!

PC1: Qual?

Aluno G: A H.

PC1: Letra H! *Qual dos dois termos indicados nas questões F e G se ligam ao verbo por meio de uma preposição? Ou seja, na letra F **Ele fala a respeito de quem?***

Aluno G: Do sujeito!

PC1: Do sujeito! **Qual é o sujeito aqui?**

Aluno G: Ele?!

PC1: **Não! O sujeito?**

Aluno G: Precisava!

PC1: Muito bem! Precisava é o sujeito! Então olha só, qual dos dois termos indicados nas questões F e G se ligam ao verbo por meio de uma preposição? (aluno não consegue responder, fica em silêncio)

PC1: **Eu tenho aqui o meu sujeito que é o ele, precisava vai ser meu verbo, e o banho vai ser o que? Sujeito verbo e o que?**

Aluno G: Oração?

PC1: Não! **Sujeito, verbo e?**

Aluno G: Ação?

PC1: **Complemento!** Tá bom? Sendo assim, oh...qual dos dois termos indicados nas questões F e G se ligam ao verbo por uma preposição?

Aluno G: Um banho!

PC1: Um banho, exatamente!

(Transcrição de aula, grifo nosso)

Ao apresentar sua dúvida, o aluno ainda é levado a refletir a respeito do enunciado, através de ferramentas de reformulação e simplificação da questão, entretanto, após responder e compreender algumas das questões feitas pelo professor, o aluno não consegue responder ao professor que elemento sintático viria após o verbo. Depois de algumas tentativas a resolução é entregue sem que haja muita reflexão a respeito do funcionamento ou classificação do elemento sintático, ou qualquer outro trabalho de natureza morfológica, sintática ou semântica.

No caso em questão, a correção resolutive, que de acordo com Serafini (1989) e Ruiz (2001) é uma estratégia de intervenção que consiste na eliminação do erro e na imposição do *correto*, só aparece após um possível esgotamento das estratégias de leitura dos enunciados, e dos métodos de compreensão do que está sendo solicitado. E mesmo após a correção resolutive parcial, ou seja, depois solucionar o questionamento feito ao aluno, PC1 ainda prossegue com as estratégias de leitura para que o aluno chegasse a resposta desejada: “PC1: *Complemento! Tá bom? Sendo assim, oh...qual dos dois termos indicados nas questões F e G se ligam ao verbo por uma preposição?*”. Nesse caso, especificamente, há um entrecruzamento de estratégias, entre o questionamento, a leitura e a reelaboração de enunciados, até se chegar à resolução, que no caso em questão foi a ponte para se continuar o caminho de ação conjunta. Vale salientar, que mesmo esta prática resolutive não desqualifica a correção enquanto situação de ensino, a intervenção acontece e o aluno recebe a contrapartida desejada, mesmo que a reflexão seja realizada de maneira superficial.

A partir das discussões levantadas, compreendemos que a correção simultânea a resolução da atividade acontece dos seguintes modos:

Quadro V: Os modos de acontecimento da correção simultânea a realização da atividade

Modos	Situacional Solicitado	Situacional Improvisado
Ferramentas	Leitura de enunciados. Revisão e levantamento de questionamentos motivadores. Interpretação do enunciado. Estratégias de leitura e reformulação de enunciados.	Leitura de enunciados. Revisão e levantamento de questionamentos motivadores. Interpretação do enunciado. Estratégias de leitura e reformulação de enunciados.

(Fonte: Elaborado pela autora)

Nessa situação de correção, em que os dois modos de acontecimento ocorrem de modo situado e direcionado, as ferramentas serão as mesmas, baseados principalmente na realização conjunta da resposta.

3.1.3 A correção posterior à realização da atividade

A terceira situação de ocorrência da correção, posterior a realização da atividade, ocorre prioritariamente de maneira **planejada** e direcionada para questões de ordem geral. Nesse tipo de ocorrência, a intervenção ocorre com a finalidade de estabelecer a resposta adequada. O que irá variar são os métodos para se estabelecer o considerado correto, podendo ter como ponto de partida a resposta do aluno, a resposta fornecida pelo livro didático e ainda a formulada pelo professor.

Esse tipo de situação de correção ocorre principalmente após a realização de uma atividade, tanto de fixação quanto de verificação de aprendizagem, e funciona como uma revisão geral do conteúdo estudado. A principal metodologia aplicada para esse tipo de correção é a partir do compartilhamento de respostas entre professor e aluno, que vão construindo em conjunto a resolução *ideal*. Para melhor visualização, o professor pode ainda copiar no quadro as melhores respostas, ou a resposta fixada antes da aplicação do exercício. Essa situação de correção pode servir ainda enquanto fechamento de uma verificação de aprendizagem e como preparação para a atividade de recuperação, já que durante a postulação da resposta adequada, o professor também revisa o conteúdo necessário para se responder cada questão.

Desse modo, a correção posterior se caracteriza tanto pelo seu caráter revisor, quanto interativo, já que a imposição de respostas e as reflexões realizadas são feitas em conjunto por professor e aluno. Durante o período de observação fizemos o seguinte relato a respeito desse momento de correção posterior:

Exemplo 09:

A aula tem seu início com a inquietação costumeira, e com a expectativa pelas avaliações, e é em **torno dos resultados obtidos que o professor inicia a aula**. A reflexão a respeito das notas recebidas pela turma é feita pelo professor, que se mostra insatisfeito com o resultado alcançado e faz questionamentos aos alunos a respeito das respostas elaboradas na prova. **A partir desse momento inicial de reflexão, professor e alunos partem para uma correção conjunta da atividade avaliativa**. A correção conjunta é realizada a partir de dois movimentos, **a devolução das atividades avaliativas aos alunos, a leitura, e a formulação de respostas na lousa**. (Diário da pesquisadora, relato de aula de PC3, 16/11/2017)

Na situação relatada, exemplo 09, é perceptível uma prática de ensino realizada a partir da interação entre professor e aluno, em um processo de construção mediada do conhecimento. Desse modo, docente e discentes trocam e constroem os saberes que são ensinados na sala de aula. O processo de adequar as respostas concretizadas aos critérios corretivos é realizado através da imposição conjunta, entre professor e aluno, de respostas à atividade aplicada. Os dados apresentam que a situação de correção posterior trabalha tanto questões de adequação ao que está sendo solicitado, atendendo aos níveis e objetivos de correção, como também é estopim para uma reflexão metalinguística a respeito da própria atividade de correção e de realização da atividade (RUIZ, 2001). No exemplo 09, podemos encontrar momentos de reflexão sobre o ato de corrigir, quando o professor declara sua insatisfação com os resultados obtidos, e que sinaliza para o aluno qual a resposta ou o percurso ele deveria seguir.

Em relação aos níveis de correção, esse tipo de intervenção observa a adequação ao enunciado, ou seja, capacidade da resposta e compreensão ao que foi solicitado, e de adequação ao conteúdo, que parte da compreensão do enunciado, e se fixa no domínio do assunto para responder o que foi solicitado. Os dois níveis estão interligados e intimamente dependentes. No que diz respeito aos objetivos de acontecimento da correção posteriormente à realização da atividade, podemos apontar como finalidade a revisão, o compartilhamento e a retomada do conteúdo trabalhado em sala de aula. É durante esse tipo de intervenção que o professor avalia qualitativamente o desempenho de seus alunos, tanto do ponto de vista da participação individual, quanto do domínio de conteúdo geral.

Para ilustrar essa relação de revisão e, até mesmo, de fechamento, nós trouxemos um exemplo retirado das práticas de PC3, que corrigia uma atividade de pesquisa solicitada e realizada em um momento anterior, e ao corrigir interagiu com seus alunos, e fazia uma ponte entre o conteúdo atual e o passado, vejamos:

Exemplo 10:

PC3: Eu vou usar só um pedacinho do quadro aqui...olha só...presta atenção...**antes desse assunto, nós trabalhamos a questão dos elementos da comunicação e trabalhamos também sobre as funções da linguagem, ai agora vem as figuras de linguagem...** a gente vai poder observar o que são figuras de linguagem... a primeira questão que eu pedi pra vocês responderem foi... o que é que são figuras de linguagem? Vocês colocaram o que? (vários alunos respondem - inaudível)

PC3: Pronto, agora eu vou pedir **para que um só de vocês me diga para a gente entender melhor...**

Aluno H: São recursos (enquanto S3 copia a resposta no quadro)... estilísticos...organizados por meio dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas.. outro significado para dar maior valor expressivo à linguagem.

(após copiar a definição no quadro)

PC3: Tem uma palavra aí que é maravilhoso pra que a gente guarde na nossa mente sobre o que são figuras de linguagem...Por que diz que são recursos estilísticos... né isso? O que tem a ver com estilo, gente? O que são recursos estilísticos? Que vem na segunda parte, né? Observe aí que tem o que são recursos estilísticos? Se a gente for pensar nesse palavra estilo, como sendo uma palavra de moda... Estilo seria o quê?

(Alunos permanecem em silêncio)

A maneira como cada um se veste... O jeito que cada um tem...

(Transcrição de aula)

Ao observarmos o recorte apresentado no exemplo 10, percebemos que o primeiro movimento é o de orientação, que tem como objetivo situar os alunos em relação à continuidade do conteúdo. Novamente, a atividade de ensino se mostra enquanto roteiro para a prática, desse modo a retomada do conteúdo ocorre a partir das questões e dos comandos trazidos no enunciado.

Para responder e corrigir coletivamente a atividade de ensino, a professora parte da resposta dada pelos alunos, elegendo uma enquanto a adequada a se seguir, tal ação não elimina as demais, entretanto, minimiza o trabalho em sala de aula, que poderia ter se voltado para outras questões a depender da resposta escolhida para compartilhamento. A partir da resposta selecionada, PC3 realiza o trabalho de correção, reafirmando a validade da resposta e montando estratégias de fixação do conteúdo, para isso utiliza-se de referências de fora do contexto de ensino de língua portuguesa, partindo da utilização da palavra estilo: *“Se a gente for pensar nesse palavra estilo, como sendo uma palavra de moda... Estilo seria o que?”* (Alunos permanecem em silêncio) *A maneira como cada um se veste... O jeito que cada um tem...”*.

Como o objetivo é refletir e revisar, se revisa e se explica não só o erro, mas o acerto também é motivo para a reflexão, não basta acertar, é necessário também saber o que está sendo dito na resposta. A partir da resposta dada pelos alunos, réplica esta que estava correta, S3 explorou também o acerto, a partir de estratégias de fixação. A correção enquanto ferramenta de ensino se preocupa com a aprendizagem, e age sobre a resposta do aluno, e não necessariamente sobre o erro, apesar de ser o erro o seu plano mais rico de atuação. Ao olhar o acerto, a

correção busca não só questionar, mas também facilitar e explicar a compreensão do que está sendo dito.

A partir da resposta do aluno, o professor tem como base a correção em conjunto com o discente, buscando entender os processos realizados para a elaboração daquela resposta, realizando assim uma ação interventiva que respeite e reaproveite as reflexões realizadas pelo discente, ultrapassando e vencendo o erro, mas tendo como base o seu acontecimento.

A utilização de questionamentos motivadores durante a realização da correção é uma constante nas práticas observadas, assim como a correção resolutiva nas situações de questionamento em que os alunos não compreendem, ou não conseguem responder. Nessa situação de correção posterior, é natural que o professor utilize-se de estratégias do tipo resolutiva, pois considera que o tempo de realização da atividade já passou, permitindo-se assim, entregar a resposta. Outro fator que contribui para esse acontecimento é o caráter compartilhado desse tipo de correção, já que a resposta é direcionada para todos, o docente se sente a vontade para dar a resposta aos seus aprendizes.

Outra prática comum a esse tipo de situação corretiva é a explicação de enunciados, um dos níveis de atuação da correção. Nesse tipo de situação, principalmente após uma atividade de verificação de aprendizagem, o professor corrige a prova de maneira coletiva, e além de fornecer a resposta desejada a cada item a partir de uma estratégia predominantemente resolutiva, o professor ainda explica os critérios de adequação ao enunciado e ao conteúdo que deveriam ser atendidos na resposta. É a correção falando sobre o próprio ato de corrigir. Ruiz (2001) ao classificar a correção de escrita, traz a correção textual interativa, uma estratégia de intervenção no texto do aluno que consiste principalmente na interação professor-aluno, e tem como um de seus objetivos falar sobre a própria correção. Na correção posterior à realização da atividade também encontramos esse exercício de interação professor/correção/aluno, em que o professor apresenta os critérios de correção, e dá um panorama geral a respeito da correção realizada por ele.

Para demonstrar e apresentar as duas situações anteriormente descritas - a de resolução e interação a respeito da própria correção, temos o seguinte exemplo:

Exemplo 11:

PC1: Por favor pessoal, quando vocês pegarem uma questão agora, por favor leiam... Teve gente que não acertou a primeira questão

inteira porque não percebeu o que era pra fazer, porque não leu direito...olha só... primeira questão...olha pra cá...

Aluno I: Era pra colocar o que era sujeito...

PC1: Diferencie sujeito de predicado. Ponto. O que que eu tô pedindo aqui? **Pra você dizer qual a diferença entre o sujeito e o predicado...** (é interrompido)

Aluna G: Diferença entre o sujeito e o predicado fazendo uma frase

PC1: Depois que vocês fizessem isso, vocês tinham que fazer mais uma coisa: ***Crie pelo menos uma frase para justificar sua resposta...Ou seja, você ia dizer o que era sujeito, depois você dizia o que era o predicado e aí você inventava uma frase, qualquer bobagenzinha, quase todo mundo todo mundo acertou...quem tentou fazer... e você separava na sua frase, oh isso aqui é o sujeito e isso aqui é o predicado... só isso...***

[...]

PC1: Pessoal, olha só, quando a gente falar do sujeito, vamos estar falando da pessoa ou da coisa a respeito da qual afirmamos ou negamos alguma coisa, só isso, muito fácil, e o segundo, predicado, pessoal, predicado é tudo aquilo que a gente fala a respeito do sujeito.

(Transcrição de aula)

Nesse recorte acima, a correção gira em torno do que deveria ter sido realizado pelo aluno, ou seja, muito mais do que a partir do que foi realizado na atividade. O professor busca explicar a questão, evidenciando o que era solicitado pelo comando, e que não foi alcançado pela maioria dos alunos. Além de explicar o que deveria ter sido realizado/respondido, o professor também apresenta a possibilidade de resposta à questão solicitada. O professor parte então da explicação do ponto principal do enunciado, ou seja, o comando norteador da questão, *“Pra você dizer qual a diferença entre o sujeito e o predicado...”* e em seguida se direciona para a segunda parte do enunciado, que consistia na aplicação do conceito solicitado anteriormente: *“depois você dizia o que era o predicado e aí você inventava uma frase, qualquer bobagenzinha, quase todo mundo todo mundo acertou...”*.

Esse movimento explicativo proporcionado pela conversa a respeito dos critérios de correção, e da expectativa de resposta, abrange uma prática de ensino conjunta, também baseada no *feedback* ao aluno, e principalmente em explicar o porquê do erro ter acontecido. Do ponto de vista avaliativo, o professor não só avalia, mas trabalha juntamente com o aluno as questões percebidas durante a correção, e direciona uma reflexão a respeito do que deveria ter sido realizado. Desse modo, se a correção atua enquanto um método para compreensão da realidade de aprendizagem discente, a correção compartilhada, e após a atividade

de ensino age sobre essa realidade, proporcionando não só a possibilidade de acompanhamento do processo, como também uma reflexão a respeito do resultado.

Ainda sobre o movimento feito pelo professor para explicar e esclarecer os comandos enunciativos há a predominância de uma didática do questionamento. As ações discentes se voltam para a compreensão da questão, e de como ela poderia ter sido entendida ou respondida. A correção se volta para a conferência do comando, ou seja, o professor se direciona muito mais para o que era esperado, o que devia ter sido feito, do que propriamente para o que os alunos fizeram, porém, não há total abandono aos resultados obtidos, e sim um distanciamento. A correção é voltada justamente para a reflexão dos critérios utilizados para a elaboração da pergunta, a partir do entendimento do enunciado.

Além das situações de **correção posterior às atividades** relatadas e analisadas até aqui, também encontramos outro tipo de situação bastante peculiar e comum na realidade escolar, a utilização **do visto**. O chamado visto na atividade consiste na ação de conferência do professor sobre a realização da atividade do aluno, ao realizar a atividade, independente de estar correto ou não, o aluno ganha a assinatura do professor, geralmente acompanhado da **marcação visto**. A ação de conferência da atividade após sua realização não é algo novo, anormal, ou impróprio, e sua ocorrência é mais que natural e esperada. Entretanto, podemos observar que em alguns momentos o visto é tido como única finalidade para realização da atividade, ou ainda que é utilizado enquanto ferramenta de punição. A ação corretiva realizada em uma situação posterior à realização da atividade apresenta as seguintes características:

Quadro VI: Os modos de acontecimento da correção posterior à realização da atividade

Modos	Planejado e compartilhado
Ferramentas/estratégias	Correção compartilhada. Revisão. Leituras de enunciados. Estratégias de fixação. Respostas os alunos. Formulação de respostas no quadro.

(Fonte: Elaborado pela autora)

De modo geral, podemos dizer que a correção acontece nas situações de ensino em que o professor, com o objetivo de verificar, interagir, e até mesmo reorganizar a situação/atividade proposta, intervém e sinaliza para o aluno um

parecer ou reflexão a respeito do que foi desenvolvido. Na situação de correção posterior, a ação de correção se volta para a reflexão do que foi realizado, e se manifesta enquanto ferramenta de revisão.

No que diz respeito às situações de correção, a ação corretiva interventiva pode ocorrer anteriormente à resposta do aluno, a partir de uma ação de revisão e reflexão sobre o enunciado. Pode ocorrer durante o cumprimento da própria atividade, geralmente com indicações e reflexões a respeito do modo de fazer o que foi proposto e, principalmente, em relação ao conteúdo que está sendo explorado. E também (e mais comumente) após a realização do que foi proposto, de modo geral e compartilhado.

Em relação aos modos de acontecimento da correção, além dos modos de acontecimento elencados anteriormente, de **natureza planejada ou situacional solicitada e improvisada**, podemos ainda qualificar esses modos a partir do público a quem se direcionam. Ao perguntarmos sobre os modos de se fazer correção, os sujeitos apontaram a maneira como direcionam as correções em sala de aula, e dividiram essas práticas através do **modo de interação** utilizado para realização da correção em sala de aula. Vamos ao recorte das respostas do questionário:

Quais as práticas de correção – modos de fazer correção – presentes na aula de língua portuguesa?

PC1 – Correções individuais, visando um atendimento mais específico para suprir as necessidades de cada aluno, bem como correções em grupo.

PC2 – Correção junto aos alunos, para que haja a percepção a respeito do erro.

PC3 – Revisão coletiva, correção do professor, **revisão e reescrita, individualizada, do texto feito pelos alunos.**

PC1 categoriza duas modalidades que se configuram a partir de seus objetivos e sujeitos envolvidos, apresentando assim dois modos específicos de se fazer correção: **o individual, e o coletivo**. Esses modos de realização também estão evidentes no questionário de PC2, que ao apontar a realização da correção juntamente aos alunos, deixa a margem para a realização das duas modalidades de correção, mesmo sem especificá-los. Já PC3 faz referência direta à revisão coletiva e individualizada, já anexando a última prática ao trabalho específico de reescrita e revisão dos textos discentes. Posteriormente, na próxima categoria de análise, discutiremos a relação entre as atividades de ensino e as ações de correção

docente, neste momento, nos interessa apenas compreender as situações, modalidades e ferramentas de ocorrência da correção.

Os sujeitos colaboradores especificaram modos e evidenciaram diferentes objetivos para os dois modos elencadas. A correção individual, mais focalizada, tem como objetivo questões específicas ao discente, como demarcado por PC1 e PC3: *“suprir as necessidades de cada aluno”* e através de uma *“revisão e reescrita, individualizada, do texto feito pelos alunos”*. Tal prática está centralizada no processo de ensino-aprendizagem e existe prioritariamente para suprir a dúvida, as demandas e situações levantadas pelo aluno, que nesse tipo de prática é reconhecido enquanto sujeito único, com saberes e inteligências peculiares (MORAES, 1997).

Essa modalidade corretiva, em que o professor reconhece o aluno a partir de sua individualidade, e da necessidade de um enfoque específico para a sua aprendizagem, consiste em um olhar abrangente, inclusivo e de acordo com as crenças dos paradigmas diagnósticos e formativos de avaliação (LUCKESI: 2011a). E que se concretiza de modo solicitado ou improvisado, já que busca a compreensão do individual, ou seja, de situações específicas e situadas de correção.

No recorte a seguir temos o exemplo 12, que ilustra a modalidade de correção individual:

Exemplo 12:

Aluno B: A letra D, nem eu, nem colega X entendeu...

PC1: Letra D...

Aluno B: (inicia a leitura) Se a mãe de Calvin perguntasse apenas você vai levar, ele saberia o que responder?

PC1: Então vamo lá, aonde é que se encontra isso aqui [no texto]

Aluno B: (lendo) Calvin você vai levar esse tigre de pelúcia para a escola de novo?

PC1: Muito bem, isso se encontra no primeiro quadrinho, na primeira fala. E se ele dissesse apenas oh, Calvin você vai levar? E parasse aqui, você saberia o que responder, ou seja, você saberia do que ela tava falando ou não? Tá incompleto?

(Transcrição de aula)

No exemplo acima é possível perceber a utilização dessa ferramenta de simplificação e redirecionamento de enunciados. O professor não só lê, como interpreta junto ao Aluno B. Desse modo, o enunciado que originalmente era *“Se a mãe de Calvin perguntasse apenas você vai levar, ele saberia o que responder?”* se transformou em: *“E se ele dissesse apenas oh, Calvin você vai levar? E parasse*

aquí, você saberia o que responder, ou seja, você saberia do que ela tava falando ou não”. Para a realização da intervenção o professor lança mão de estratégias de leitura e interpretação com a finalidade de esclarecer a questão e torná-la ainda mais simples. Essa ferramenta de simplificação e reelaboração também pode ser utilizada em correções coletivas, entretanto, seu acontecimento se mostrou mais frutífero nas intervenções individuais.

As correções coletivas ou em grupo, segunda modalidade de correção apontada pelos sujeitos, são concretizadas através da leitura coletiva da atividade e da troca de respostas possíveis. Tem como objetivo o compartilhamento, a revisão, a exposição, a retomada do conteúdo da atividade, além de tirar dúvidas, e estabelecer um padrão nas respostas dadas pelos alunos. Ou seja, é a correção que ocorre de modo planejado, e em situações de **realização após da atividade**.

No Quadro VI sintetizamos as discussões realizadas neste capítulo. Para sua construção dispomos das situações de acontecimento da correção, em função dos modos distintos (ou não) de se corrigir.

Quadro VII: Situações e modos de acontecimento da correção

Contexto/situações de acontecimento da intervenção	Modos de acontecimento
Anterior à resposta do aluno	Solicitado. Planejado. Improvisado. Individual e compartilhado.
Simultânea à resposta do aluno	Solicitado. Improvisado. Individual.
Posterior à resposta do aluno	Planejada. Compartilhada.

(Fonte: Elaborado pela autora)

Em relação às ferramentas de correção é possível perceber ferramentas e instrumentos, que se concretizam principalmente através da interação entre professor, aluno e atividade de ensino. Nas diferentes modalidades aqui elucidadas, os principais instrumentos e ferramentas de correção se consolidaram através das estratégias de leitura, reorganização de enunciado, e revisão conjunta do conteúdo. Tais situações foram elucidadas durante os tópicos anteriores, e se configuram a partir do trabalho sobre o enunciado, e sobre o conteúdo trabalhado na atividade.

As ferramentas de correção que agem sobre o enunciado, guiam os alunos em relação ao entendimento da questão, e buscam facilitar a compreensão do que é

solicitado. As estratégias dessa ferramenta são leitura de enunciados, reconfiguração e interpretação de questões, e resolução parcial da pergunta.

As ferramentas que agem sobre o conteúdo, têm como finalidade a revisão, e atendem as necessidades ligadas aos aspectos temáticos da própria questão, agindo sobre a revisão e adequação à matéria trabalhada.

Com base nos dados e nas discussões apresentadas até aqui, consideramos a correção enquanto ferramenta de ensino, ligadas aos aspectos interacionais linguísticos, e que se concretiza através das múltiplas situações de intervenção na atividade de ensino. Destacamos ainda o papel do aluno enquanto interlocutor e produtor de correção, que a partir das práticas do novo paradigma tem deixado de ser simples receptor passivo, ganhando também espaço enquanto produtor e agenciador destas práticas.

No tópico a seguir continuamos as reflexões iniciadas, buscando relacionar tais resultados aos eixos e objetos de ensino de língua portuguesa.

3.2 Relação entre os modos e situações da correção com os objetos de ensino de Língua Portuguesa

Neste tópico apresentaremos a análise referente ao terceiro objetivo de pesquisa que pretende *relacionar os modos e as situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa*. Desse modo, apresentaremos a correção a partir de sua relação com os três eixos de ensino de língua portuguesa: análise linguística, produção textual (escrita e oralidade) e leitura.

Ao longo desta pesquisa pudemos perceber que a correção ocorre de modo intrínseco e que se relaciona intimamente com os objetos de ensino em que ocorre. Desse modo, a prática corretiva se constrói a partir das múltiplas ações docentes e discentes nos mais variados objetos, vislumbrando situações de ensino aprendizagem mediadas e interativas. A respeito disso, observamos também que objetos de ensino distintos despertam diferentes estratégias de utilização da correção, portanto, ao corrigir, professor e aluno manipulam as interações corretivas a partir do conteúdo e do objeto que está sendo estudado.

Dessa maneira, ações corretivas são demandas intrínsecas das atividades e objetos de ensino e demarcam o caráter interativo-reflexivo da situação de correção e do evento comunicativo em que ela se concretiza: a aula de Língua Portuguesa.

Para melhor ilustrar esse o caráter interativo da correção, destacamos o seguinte exemplo:

Exemplo 13:

PC3: Nós começamos esse trabalho em fevereiro... na verdade...em março, especificamente no dia três... aí na primeira semana de março a gente começou essa leitura

Pesquisadora: E o processo de escrita das resenhas?

PC3: Aí esse processo para exposição [culminância escolar] foram corrigidas...então assim, foi uma escrita espontânea, mas como era pra expor eu vi todas as resenhas, na verdade eram dicas de leitura... **que não passava de uma resenha, só que eles não tinham estudado ainda o gênero resenha... pra não ficar uma coisa, sabe, agonizante?** Pra eles ficarem mais a vontade, sabe?

Na interação destacada, a professora justifica a correção formalizada⁹ dos relatos de leitura, apesar de anteriormente, em outro momento de interação com a pesquisadora, ter salientado que estes não eram corrigidos. Na situação específica é perceptível uma articulação da professora em relação ao objeto de ensino, e a situação comunicativa desencadeada a partir dele. A correção realiza-se em função desta situação comunicativa formalizada de exposição textual, esse reconhecimento articulador, se baseia, dentre outros aspectos, a partir da percepção da escola enquanto detentora e perpetuadora dos saberes institucionalizados (CHEVALLARD, 1991).

O professor, em sua prática corretiva, considera seus múltiplos objetos de ação e age de modo articulado (DOLZ, 2016; RAFAEL, 2012; LINO DE ARAÚJO, 2014), embasado no planejamento e nos objetivos de ensino-aprendizagem postulados para a situação de ensino. Desse modo, ao escolher um método de intervenção nas atividades discentes, o professor considera as particularidades de cada objeto, assim como dos objetivos de aprendizagem postulados, para assim traçar modos de ação e articulação. Além do papel do professor enquanto articulador, e analista dos momentos de intervenção corretiva, temos também o aluno enquanto solicitando e agente nestes mesmos momentos. Dentro desse ambiente, se constituem, portanto, alunos e professores que produzem uma prática de ensino-aprendizagem mediada e constituída a partir da interação, e de uma percepção do conhecimento em construção, que está sempre se remodelando a cada mediação.

⁹ Demarcação escrita

Dentro desse contexto, é necessário reforçar a compreensão da correção enquanto ato necessário, implicado, planejado e sensível aos acontecimentos e situações de ensino. E que se concretiza em momentos de interação e mediação direta entre o professor, os objetos de ensino, e o corpo discente. Ainda sobre esses momentos, as situações e modos de correção se concretizam dentro dessa interação, podendo ela ser iniciada pelo professor ou pelo aluno. Esse envolvimento entre os atores escolares e a ação corretiva representa o caráter agenciador da correção, que sempre que é materializada produz alguma situação de ensino aprendizagem, através da dúvida, do questionamento e da desestabilização do conhecimento. A prática corretiva envolve uma percepção da realidade que se manifesta na capacidade articuladora dos sujeitos escolares, em administrarem as suas necessidades a partir das situações e modos de realização da correção. Considerando os dados desta pesquisa, isso quer dizer, dentre outras coisas, que professor e aluno realizam escolhas e articulam a estrutura corretiva considerando também o objeto e a situação de ensino que está sendo trabalhado em sala de aula.

Ao perguntarmos aos nossos colaboradores sobre quais ferramentas de ensino eram utilizadas em sala de aula¹⁰ obtivemos algumas respostas que apresentavam os objetos e tecnologias didáticas que os professores usavam para realizar correção (quadro, lápis, dentre outros). Além desse aspecto mais físico das ferramentas de correção, esse questionamento também nos trouxe um resultado a respeito dos eixos e objetos de ensino de língua sobre os quais a correção incide, e principalmente sobre como o objeto de ensino funcionava como *start* para o uso de diferentes modos de correção. Para exemplificar essa articulação entre os objetos e as ações de correção trouxemos o seguinte recorte do questionário aplicado, que apresenta a percepção do colaborador ao citar ferramentas específicas para cada objeto de ensino:

Exemplo 14:

Quais as ferramentas de correção utilizadas na aula de língua portuguesa para correção de atividades e tarefas escolares?

PC3: * **Leitura:** uso de textos literários, em especial, e dos demais gêneros.

***Produção de texto:** reflexão sobre a organização textual.

* **Oralidade:** uso de textos da tradição oral, atividades para explorar a relação entre fala e escrita.

¹⁰ A utilização deste exemplo se justifica em função da sua pertinência ao elucidar os eixos de ensino que contemplam o ato corretivo.

***Análise linguística:** uso de exercícios para observar e discutir os princípios do sistema da escrita.

(Questionário de PC3, destaque nosso)

A partir do exemplo a cima, podemos perceber a articulação do professor ao conceber cada objeto/eixo de ensino a partir de suas particularidades, e a partir disso apontar diferentes ferramentas para o trabalho corretivo. Essa capacidade articuladora é despertada tanto pelos objetos que necessitam de ferramentas, situações e modos de correção específicos, quanto pelo professor que realiza sua prática a partir da compreensão da realidade, e manipula os diferentes objetos e objetivos de ensino. Essas escolhas e articulações situadas ocorrem a partir da sensibilidade dos participantes da situação escolar, que expandem seus modos de atuação a partir da realidade em que se inserem.

Voltando-nos para o exemplo, percebemos que nosso sujeito elenca quatro tipos distintos de objetos de ensino para as atividades escolares: Leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. A consideração por estes diferentes objetos nos reafirma o resultado e pressuposto maior desta dissertação, a correção ocorre em diferentes eixos/objetos de ensino, e se caracteriza enquanto ferramenta de ensino de leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística. Outro ponto que merece destaque diz respeito à maneira como esses objetos se concretizam em sala de aula, mesmo sendo apresentados individualmente no recorte, no contexto escolar, leitura, produção textual e análise linguística são corrigidas de modo integrado. Isso ocorre em razão da peculiaridade do objeto maior de ensino: a língua. Desse modo, enquanto evento discursivo, a aula de língua portuguesa se concretiza a partir da relação dos múltiplos eixos e objetos, que estão em constante interação e integração.

Nos tópicos a seguir (4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3) aprofundaremos as discussões a respeito das situações e modos de correção com os objetos de ensino de leitura, produção textual e análise linguística.

3.2.1 As situações e modos de correção em atividades de leitura

O primeiro eixo ao qual nos deteremos *individualmente* (ou nem tanto, visto o encadeamento e interação dos diferentes objetos) é a leitura, que assim como a produção textual, se realiza em função do texto, isso ocorre, pois lemos e interpretamos situações de comunicação contextualizadas e que significam a partir

de suas relações de realização dentro da esfera social. Com base no exemplo 15, que apresenta os eixos de ensino que contemplam a correção, e das aulas observadas, é possível apontar que a concepção de ensino de leitura da prática observada se volta para a relação da leitura com o texto, seja ele de natureza oral ou escrita.

Nas situações de observação, e durante nosso período no campo de pesquisa, a leitura se concretizou, principalmente a partir de sua relação com outros eixos de ensino. Essa conexão entre a leitura e a produção textual, ou entre a leitura e a análise linguística, representa a integração presente entre os eixos e objetos de ensino nas práticas observadas. Como exemplo disso, trazemos um trecho do diário de campo que apresenta o trabalho que PC3 realizou utilizando a leitura de romances e contos para a produção de resenhas:

Exemplo 15:

A professora nos contou que estava realizando um projeto escolar de leitura durante todo o ano escolar. O projeto tinha como ação principal a **leitura de textos durante o início das aulas, geralmente narrativas curtas**, que deveriam ser reportados em um **relatório de leitura**. Além de produzir o **relatório que era entregue à professora**, alguns dos alunos, escolhidos pela professora, **também compartilhavam oralmente a leitura e suas impressões a respeito do texto lido**. O trabalho com os relatos de leitura serviu de base para o trabalho com o gênero resenha. As resenhas produzidas culminaram em um livro de indicações que foi apresentado durante a culminância da escola. (Diário de observação, 01/11/2017)

Ao nos depararmos com esse trabalho tivemos como primeiro ponto de atenção a relação da leitura com a produção textual, seja ela oral ou escrita. A compreensão da leitura enquanto objeto de ensino ligado à produção se manifesta enquanto ponto de integração entre os eixos de ensino constitutivos da língua, e aponta uma prática situada, contextualizada e que concebe a linguagem enquanto atividade discursiva e, portanto, associada a situações de comunicação e ação no mundo (SUASSUNA, 2012). Desse modo, ao corrigir a leitura e a produção de sentidos realizada pelos discentes, o professor precisa considerar essas implicações para que o processo de coleta de dados possa ser amplo e não excludente.

O trabalho integrativo entre os eixos gera situações de correção implicadas, que buscam agir no processo de ensino-aprendizagem a partir de sua complexidade, considerando seu aspecto multifacetado e, principalmente,

considerando a língua enquanto instância de práticas sociais (FREIRE e LEFFA: 2013). Esse tipo de atividade, que comporta vários eixos de ensino, e se concretiza com o objetivo de realização de um gênero está diretamente relacionada ao conceito de objeto de ensino proposto por Lino de Araújo (2014). No exemplo anterior, a atividade de leitura, e a produção de textos (relatório de leitura e comentário oral) se concretizam em função do gênero resenha e do projeto de leitura.

Outro aspecto relevante que merece destaque é a compreensão da leitura enquanto objeto passível de correção. Essa consideração se destaca desde os primeiros momentos de nossa análise, ao elucidarmos os níveis de correção chegamos ao *nível de adequação ao comando* dado pela atividade. O nível de correção, que busca adequar a resposta do aluno ao comando, tem em sua natureza uma correção voltada para a capacidade leitora do aluno, já que para atingir o ideal de resposta, o aluno precisa decodificar, analisar e compreender o comando que está sendo dado por cada questão.

Ao realizar intervenções com o objetivo de garantir a adequação ao enunciado, o professor está diretamente corrigindo e direcionando o desempenho leitor do aluno. Como já dissemos anteriormente, a leitura está implicada em todas as práticas linguísticas e sociais, sejam elas verbais ou não verbais, escolares ou não escolares, o mundo é absorvido e compreendido através da acepção que formulamos dele através da leitura. Desse modo, é necessário compreender que as práticas de ensino, sejam elas de língua portuguesa ou não, estarão sempre com demandas do campo da leitura, e o professor estará corrigindo leitura sempre que tiver como critério de correção a adequação da resposta ao comando realizado pelo enunciado. Para exemplificar essa relação entre a ação corretiva e ensino de leitura temos o seguinte exemplo:

Exemplo 16:

Aluno A – Professor eu não tô entendendo a *E*.

PC1 – Letra E? Muito bem! [inicia leitura] *Portanto, além do sujeito o que completa o sentido da locução vai levar? Onde é que isso se encontra, vamos lá!* Vamos procurar aqui... *Calvin, você vai levar esse tigre de pelúcia para a escola de novo?* Então oh, além do sujeito. Calvin, ou melhor, além do sujeito você, perdão! É... O que completa o sentido da locução *vai levar? Muito bem, você vai levar. Quem leva, leva o que? Algo ou alguma coisa. Leva o que?*

Aluno A – Esse tigre de pelúcia!

PC1 – *Esse tigre de pelúcia, tá bom, assim como está aqui. Nesse caso, eu posso dizer que esse tigre de pelúcia é também um complemento, ou seja, ele também vai completar o sentido dessa locução verbal vai levar?*

Aluno A – Sim.

PC1- Sim, eu posso dizer que ele completa. Sendo assim, **além do sujeito você, pra eu saber a quem estou me referindo, dizer quem vai levar, esse tigre de pelúcia também vai ser importante para que eu compreenda o sentido dessa locução, tá bom?!**
(Transcrição de aula)

No exemplo acima, a leitura se configura a partir da interpretação do enunciado, assim como dos aspectos semânticos relacionados à locução verbal *vai levar*. Sendo assim, para responder a questão não basta a simples decodificação ou apenas o conhecimento linguístico, é preciso interpretar e compreender o que está sendo solicitado no enunciado, e ainda analisar, avaliar e aplicar o conhecimento linguístico a partir da interpretação do texto base da questão. No exemplo referenciado temos uma **situação de correção anterior e simultânea à realização da atividade**, que se configura a partir da assistência do professor durante a interpretação da pergunta, sinalizando o que está sendo solicitado. Para garantir o entendimento do aluno o professor realiza questionamentos motivadores, que direcionam o aluno à interpretação desejada: “*O que completa o sentido da locução vai levar? Muito bem, você vai levar. Quem leva, leva o que? Algo ou alguma coisa. Leva o que?*”. Desse modo, a partir de questionamentos o professor vai direcionando o aluno para a resposta adequada ao enunciado (pergunta), garantindo assim a interpretação do enunciado, e da necessidade de complementação do verbo.

A utilização de questionamentos no momento de correção se caracteriza enquanto motivação para o envolvimento do aluno na produção da resposta. Essa estratégia busca evitar uma correção apenas de natureza resolutive, ou seja, que o professor resolva a questão sem a participação do aluno. O questionamento se concretiza enquanto uma reflexão conjunta e um ato motivacional para que o aluno resgate e faça uma ligação entre os diferentes conhecimentos produzidos em sala, se caracterizando assim enquanto uma correção interativa (RUIZ, 2001). No exemplo anterior, a prática corretiva ocorre de modo solicitado, ou seja, a partir do chamamento do aluno que ao não entender o comando realizado pela questão pede assistência ao professor.

Outro aspecto relevante e que merece destaque é a relação entre leitura e análise linguística evidenciada no exemplo, como dissemos anteriormente toda atividade de ensino, que se constitui essencialmente através da linguagem, irá

demandar leitura. Desse modo, fica ainda mais evidente a integração entre os eixos de ensino de língua portuguesa, assim como a importância da leitura nos processos de interação e agenciamento da correção.

Além das situações de correção de leitura em relação com outros eixos de ensino, há também as atividades voltadas para a leitura e a compreensão de textos. É relevante destacar que pela particularidade do objeto e nas situações de ensino apresentadas, a leitura está sempre relacionada ao texto, seja ele literário ou discursivo, seja no trabalho com gêneros ou até mesmo na leitura da própria atividade aplicada. No exemplo a seguir, temos uma situação de ensino que tem como finalidade o trabalho de leitura com o gênero textual conto literário:

Exemplo 17:

PC2: Vejam só, hoje a gente vai falar um pouco...Hoje vocês vão ler o texto que fala sobre uma carta roubada, certo? Essa semana a gente conclui contos enigmas, semana que vem a gente já começa os contos fantásticos [...] Vejam só, hoje a gente vai falar um pouco, vocês vão ler o texto que fala de uma carta roubada. **Nos últimos contos que a gente leu falava sobre o quê?**

Aluno X: Mistério na boemia

PC2: Mistério onde?

Toda a turma: Mistério na boemia

PC2: Mistério na boemia, certo? Na aula passada a gente conseguiu descobrir... né... onde o objeto tava sendo guardado. Vocês lembram aonde era?

Aluno G: Numa sala...

Aluno J: Em cima de uma cabeceira perto [inaudível]...

PC2: Isso. E assim... Como foi... Só relembrando...Como Sherlock Homes conseguiu chegar a descobrir isso?

Aluno F: Ele pediu pra seu aluno jogar uma foto [inaudível]... aí ela achou que era fogo [...] aí ele foi entrou dentro da casa dela...[inaudível]

PC2: Foram vários passos, né isso? Pra que ele pudesse chegar até lá...

(Transcrição de aula, 31/10/2017)

Como é possível perceber a partir do exemplo, temos uma atividade de leitura, que se caracteriza a partir da leitura de textos do gênero conto literário. Neste exemplo, temos a leitura enquanto objetivo de ensino maior, desse modo, busca-se desenvolver aspectos ligados à interpretação, compreensão e avaliação leitora dos alunos. No referente às situações de correção é perceptível uma prática de correção posterior, já que o professor revisa e relembra a atividade de leitura da aula passada, e uma correção anterior que sinaliza quais os passos deverão ser seguidos para a realização do trabalho em sala.

A intervenção posterior à realização da atividade ocorre na aula seguinte e se justifica enquanto motivação para a realização da próxima atividade. A professora relembra junto aos alunos o enredo do conto lido, e apresenta alguns questionamentos a respeito do conteúdo do texto: "*Nos últimos contos que a gente leu falava sobre o quê?[...] Na aula passada a gente conseguiu descobrir, né, onde o objeto tava sendo guardado. Vocês lembram aonde era?*". A utilização de questionamentos tem como objetivo reativar os conhecimentos já adquiridos a respeito do gênero, sua estrutura e temática, e preparar o aluno para a realização da próxima atividade. Por se concretizar em função do gênero, a correção ocorre enquanto gancho entre os textos estudados, fazendo com que o aluno lembre os textos já trabalhados e traga as suas experiências com o gênero à tona. Ao fazer isso, o professor induz a utilização estratégias de leitura, ou seja, faz o aluno refletir sobre determinadas características do texto, intermediando assim uma leitura direcionada a partir dessas características reconhecidas anteriormente. Esse tipo de intervenção ocorre de modo planejado, e se configura enquanto fechamento da atividade anterior, e como *ponte* entre as atividades de ensino.

. A intervenção apresentada se caracteriza enquanto ato revisional da leitura realizada anteriormente, e enquanto preparação e justificativa para o trabalho que ainda será realizado. Esse tipo de situação funciona enquanto retomada da atividade anterior, e abertura para a próxima, ligando dois momentos de ensino e conectando o assunto comum: o gênero conto misterioso. O movimento de revisão serve também como um enlaçamento entre as atividades realizadas em sala, fazendo com que o aluno reflita a respeito do caminho que está percorrendo.

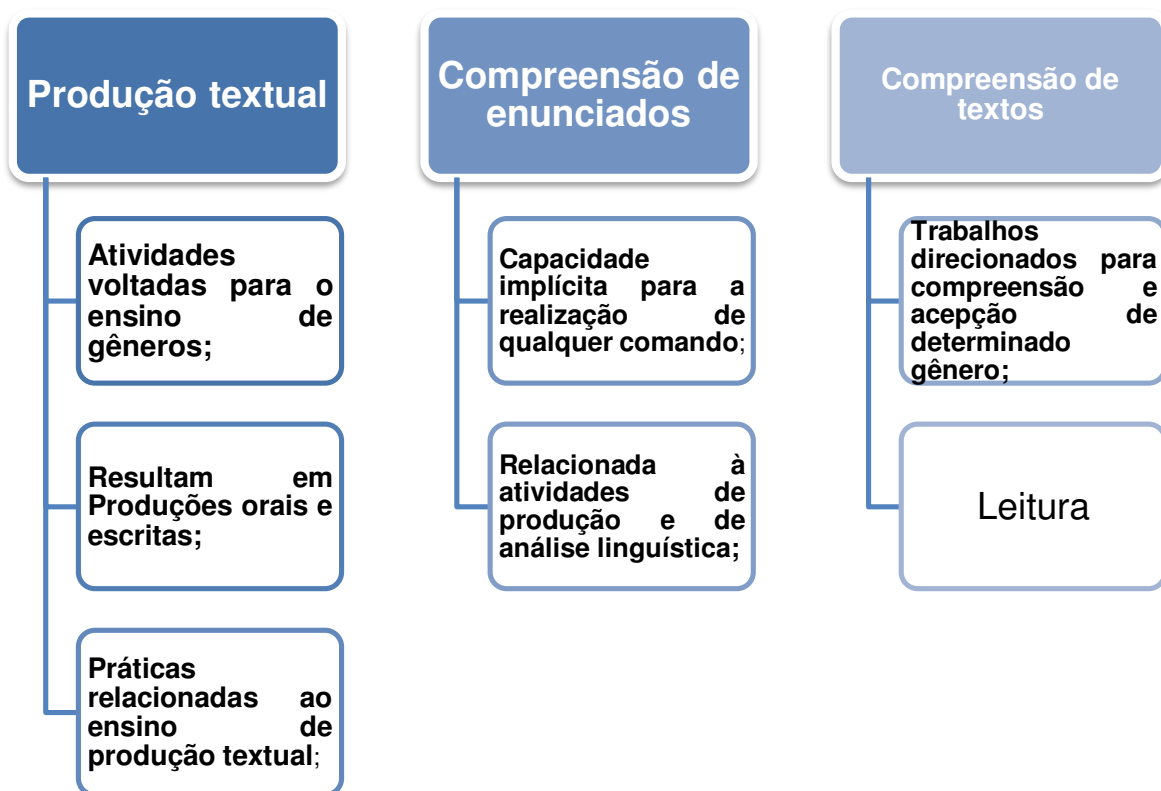
Esse tipo de correção apresentada no exemplo se concretiza a partir dos direcionamentos realizados pelo professor para a realização da atividade e também enquanto motivação para a realização da leitura. Outro ponto que merece destaque são os direcionamentos realizados pela colaboradora a respeito da leitura que ainda será realizada: "*Vejam só, **hoje a gente vai falar um pouco...Hoje vocês vão ler o texto que fala sobre uma carta roubada, certo?***". Ao dar dicas sobre a temática do texto e relacionar as leituras anteriores com o conto que será lido, a colaboradora direciona a leitura, gera expectativas tanto em relação ao enredo, quanto a temática do conto.

É relevante destacar a associação da ocorrência dessas duas situações de correção, anterior e posterior, e esclarecer que essas situações não se

individualizam de maneira clara, mas acontecem submetidas uma a outra e em completude. Não há linha de divisão que separe as duas situações, mas um encadeamento entre as atividades de ensino que se concretizam a partir da correção/revisão do que já foi realizado, e da instrução do que deverá ser feito.

A partir dos exemplos apresentados é possível perceber que a correção do eixo/objeto de ensino leitura ocorre a partir de três circunstâncias: em tarefas para a realização de produções textuais, em leitura de enunciados diversos, tendo em vista que um dos níveis de correção é o de adequação ao enunciado, e atividades de compreensão textual, também com objetivos de ensino-aprendizagem voltados para o ensino de gêneros. Para ilustrar e resumir estas circunstâncias temos a seguinte figura:

Figura 12: A correção em atividades de leitura



(Elaborado pela autora)

A implicação e o encadeamento dos objetos de ensino, que interagem e se concretizam na interface da correção, compreende e manifesta as múltiplas facetas desta prática enquanto ferramenta de ensino basilar para o ensino.

A seguir apresentaremos as situações e modos de correção em atividades de produção textual.

3.2.2 As situações e modos de correção em atividades de produção textual

O segundo eixo a qual nos deteremos, o de produção textual, assim como a leitura, está diretamente relacionado e encadeado a outros eixos e objetos de ensino. O ensino e a correção da produção textual (oralidade e escrita), nas situações observadas, ocorrem em torno da materialidade textual, seja ela oral ou escrita. Assim sendo, neste tópico consideraremos as situações de ensino e correção voltadas tanto para a oralidade, que como veremos também é passível de correção, quanto para a escrita, tradicionalmente, ligada à prática corretiva.

Além dos objetos de ensino, os objetivos de aprendizagem também são determinantes para a escolha da situação e do modo de realização da intervenção corretiva. No exemplo a seguir, temos uma situação de ensino em que a produção escrita e oral se realiza em função de objetivos de ensino-aprendizagem complementares:

Exemplo 18:

PC3: Aí assim, desde o início **eu trabalhei com a produção escutando para que eles não tivessem receio de escrever só vendo como houve uma melhora no relato deles, eles melhoraram muito no domínio** [inaudível]

Pesquisadora: E a correção desses relatos?

PC3: **Esse aqui não tem correção só a leitura, leitura... porque o momento não é para produção, produção é apenas detalhe...** é para irem observando que livro já leram e no final termos um apanhado do que foi visto... assim, inicialmente eles poderiam colocar um trecho que eles gostaram... porque no começo foi assim, a cada sexta feira eles registravam até que parte ia, entendeu? E esse demorou um pouco mais já que era o livro.

Ao apresentar seu projeto de leitura, a professora relata a melhora no desempenho da escrita dos alunos, salientando que tem como metodologia predominante a leitura em voz alta dos relatos, e que prefere não corrigi-los de maneira formal¹¹ para não inibir a escrita. A partir deste exemplo destacamos dois aspectos: i) A não intervenção, ou melhor, a ausência da correção formalizada (demarcada de modo escrito no texto do aluno) se concretiza enquanto estratégia de

¹¹ Entendemos enquanto correção formal a demarcação escrita da intervenção docente na atividade do aluno. Esse tipo de correção ocorre prioritariamente em atividades de verificação de aprendizagem dos diversos eixos de ensino, e em atividades de produção textual escrita (de verificação ou fixação).

correção específica para o objeto de ensino de escrita, e ii) A implicação e o encadeamento dos objetos e eixos de ensino que estão sempre relacionados, no caso, escrita, oralidade e leitura.

Em relação a *não intervenção*, apesar de justificar que a correção (formalizada) não é realizada em função do objetivo de aprendizagem, a professora concretiza correções anteriores e simultâneas à realização dos relatos que agem diretamente tanto na produção escrita quanto na oral. Essas correções ocorrem a partir de sinalizações e instruções para a realização da atividade, tanto de modo planejado quanto solicitado. A escolha por uma intervenção oral, com menor marcação no texto discente, reforça e retrata uma estratégia de correção voltada para a realização do processo de ensino, com objetivos claros de aprendizagem, reforçando a função da correção enquanto mediadora de situações de ensino-aprendizagem, e afastando ainda mais a tradicional função de *caça erros*.

A escolha de não apresentar uma correção formalizada, além de demonstrar a sensibilidade da colaboradora em relação ao objeto e a realidade escolar em que está inserida, demonstra também sua percepção a respeito dos diferentes objetos de ensino e sua necessidade de intervenção. Desse modo, é necessário compreender que a escrita é um objeto com maior sensibilidade à prática corretiva, isso ocorre, pois, ao considerar a escrita enquanto produto (BONINI e FIGUEIREDO: 2006, IVANIC: 2004), o professor corrige apontando inadequações, inibindo o aluno a realizar escritas futuros. Ao optar por corrigir o processo, através de correções anteriores e simultâneas, observando a escrita enquanto algo inacabado e em construção contínua, o professor concebe que o aluno, enquanto sujeito complexo (MORAES: 1996), está em constante aprendizagem e, portanto, sua escrita não deve ser avaliada enquanto algo pronto e acabado. Desse modo, a não intervenção ameniza as tensões existentes no processo de escrita entre professor e aluno (BAZARIM, 2006) e permite a evolução da escrita a medida que a intervenção ocorre no processo e se realiza durante a própria feitura da produção textual.

Outro ponto que merece destaque é a relação entre correção, leitura e produção textual consolidada no exemplo anterior. A escrita dos relatos tem como objetivo o registro das atividades de leitura, sendo assim, temos uma atividade de escrita subsidiária à leitura, que se relaciona diretamente com o projeto¹² perpetuado por

¹² Projeto de leitura elaborado e posto em prática por PC3.

todo o ano letivo, e com o gênero que seria trabalhado no último semestre, a resenha. Temos novamente um exemplo de encadeamento entre os objetos e eixos de ensino, que são articulados em função do objeto maior. Destarte, a articulação e o encadeamento dos eixos e objetos de ensino se desenvolvem a partir da situação de escrita voltada para registro da leitura, e conseqüentemente recurso interacional para a troca de impressões e acepções das leituras realizadas pelos alunos através da produção oral. Temos, portanto, uma atividade de produção textual trabalhada enquanto ferramenta e atividade de leitura, que posteriormente serviu de base para a escrita do gênero resenha.

Ainda exemplificando o trabalho mencionado no exemplo anterior, temos o seguinte recorte da transcrição de aulas que mostra o momento que a professora leva para os alunos o produto final do trabalho realizado:

Exemplo 19:

PC3: Olha só pessoal, deixa eu só mostrar pra vocês... lembram das nossas resenhas, eu num disse que ia juntar tudinho, né? **Antes, porém tem alguns aqui que estão sem identificação, se for o caso dos textos de vocês, vocês vão assinar...** e tem ainda o outro de contos, esse aqui é o de romances, o de contos eu vou trazer depois...**Olha, tá na reta final, só esse mês, esse mês a gente termina nossa aulinha de leitura** [Colaborador começa a distribuir os contos que deverão ser lidos e relatos]

[Os alunos vão escolhendo conforme a professora vai passando por seus acentos]

PC3 [se direcionando para os pesquisadores]: Geralmente, eu leio com eles... vocês também vão ler tá [nos entregando o conto] (Transcrição de aula, 08/11/2017)

No exemplo em questão, temos dois aspectos que merecem destaque: A correção ocorrendo também em função do produto, que se concretiza no momento que a professora sinaliza para a necessidade de identificação nos textos, e a segunda que é a continuidade do trabalho, mesmo após a realização do produto final resenha. Temos assim uma situação de correção posterior à realização da atividade de leitura e produção. O segundo aspecto que destacamos diz respeito à continuidade do trabalho mesmo após o alcance do objetivo de produção, isso ocorre, dentre outros aspectos, pelo fato da prática leitora se justificar e ocorrer também enquanto atividade ligada a outros objetivos de aprendizagem além da produção textual. A correção se manifesta também através do produto de aferição da leitura, ou seja, no próprio relatório, que além de produção textual, tem como finalidade o registro da leitura realizada. Dentro desses aspectos, a própria produção

se manifesta enquanto ato corretivo, já que seu objetivo é veiculado a uma coleta de dados do desempenho de leitura dos alunos.

A consideração por eixos como leitura e oralidade enquanto passíveis de correção apresenta e reafirma a posição da correção dentro do cotidiano escolar e das práticas de ensino. Oralidade e leitura comumente são vistos por sua impossibilidade de correção, já que se materializam de maneira fluída, principalmente a produção oral. É perceptível que apesar de constantes pesquisas se relacionarem e estudarem a relação escrita e correção, o sujeito professor considera e concebe a correção enquanto ferramenta múltipla e utilizável para todos os eixos de ensino.

No tópico a seguir apresentamos algumas reflexões relacionadas às situações e modos de correção em atividades e objetos de ensino de análise linguística.

3.2.3 As situações e modos de correção em atividades de análise linguística

Assim como os eixos anteriores, a análise linguística também está enlaçada a outros objetos de ensino, seja na leitura e interpretação de enunciados ou mesmo em textos bases para a análise, ou ainda na produção das respostas, este eixo também se relaciona direta com os demais, e sua correção também é realizada de modo integrado.

Desse modo, para ilustrar essas interações mediadas e sensíveis aos vários objetos e sua relação com os diferentes eixos apresentamos o seguinte exemplo:

Exemplo 20:

PC1: Beleza. Estão prestando atenção no que é pra fazer né?

Alunos: É verdade, é verdade.

PC1: Tá ok? Pessoal o verbo amar aqui, ele é transitivo ou é intransitivo, ou seja, ele é transitivo precisa de um complemento ou ele é intransitivo?

Aluno Q: Ele é transitivo!

PC1: Por que ele transitivo?

Aluno Q: Porque ele precisa de um complemento!

PC1: Exatamente. Olha só: Sérgio ama xadrez. Galera, quem ama, ama algo ou alguém, ou alguma coisa. Tá ok? Nesse caso, ele ama xadrez, então vou dizer vou dizer que meu verbo é [tempo para resposta dos alunos] transitivo.

Alunos: Transitivo!!!

(Transcrição de aula)

O exemplo retrata uma correção compartilhada, posterior à realização da atividade, e que se configura tanto enquanto um momento de revisão do conteúdo

trabalhado na atividade, quanto de interação voltado para o estabelecimento das respostas adequadas. Aluno e professor, a partir de questionamentos e respostas, vão postulando a resposta adequada e corrigindo em conjunto a atividade. O objeto de ensino em questão é a transitividade verbal que faz parte do eixo análise linguística, nas situações observadas percebemos que os objetos desta natureza podem exigir uma correção anterior, simultânea e posterior à realização da atividade.

A situação específica ilustrada pelo exemplo, de correção posterior à realização, ocorre em razão da necessidade do objeto que demanda tanto a revisão contínua quanto a imposição conjunta e revisional do conteúdo. Além disso, é também através dessa correção que o professor realiza o encadeamento entre os vários conteúdos que já foram trabalhados e os que ainda serão. Sendo assim, a correção organiza e promove os arranjos interacionais entre os sujeitos (professor e aluno), e os saberes construídos e em construção.

Com base nos dados e especificamente no exemplo anterior, é perceptível que a análise linguística depreende uma prática de ensino com maior incidência de atividades revisionais, que busquem dentre outros aspectos ligar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, evidenciando a continuidade e o encadeamento dos objetos de ensino.

A correção por seu caráter revisional, interativo e mediador, acaba por ser a principal ferramenta de ensino dos objetos de ensino, já que sua ocorrência ocorre justamente a partir da reflexão entre o que foi realizado e o que era esperado. Essa demanda intrínseca dos objetos de natureza gramatical ocorre, dentre outros aspectos, pela natureza complexa e interligada dos objetos, principalmente no ensino de aspectos semântico-sintáticos. Desse modo, a correção posterior se liga a objetos que necessitem de maior entrelaçamento entre os saberes já fixados e os que ainda estão por vir. Essa demanda também é originária do grupo de atividades que a análise linguística costuma ser estudada: os exercícios de fixação.

Ainda no exemplo referido, temos uma situação de ensino que envolve reflexões de caráter metalinguístico, ligadas aos aspectos gramático-normativos que constituem o ensino de língua. Nesse tipo de situação de reflexão e aplicação da norma padrão gramatical, tradicionalmente, há uma maior tendência de imposição de respostas adequadas aos comandos injuntivos realizados. O professor revisa e faz junto aos alunos uma reflexão a respeito das questões sintáticas e semânticas

do verbo, é perceptível uma ação corretiva realizada a partir da interação entre professor-objeto-aluno.

Em relação à integração dos eixos, ao realizar atividades de análise linguística, aluno e professor estão (ou deveriam estar) trabalhando também questões relacionadas à leitura, seja pelo entendimento do enunciado, ou do texto base para a reflexão, de produção através da formulação de respostas escritas e orais. Desse modo, é necessário destacar e dizer novamente que os eixos e objetos estão implicados, demandando situações de interação e estudo da língua que abarquem a complexidade comunicativa do evento interativo aula de Língua Portuguesa.

Desse modo, ensino e o trato de cada um desses objetos/eixos de ensino requer modos e ferramentas distintas que podem ocorrer nas três situações constatadas: **anterior à realização da atividade, simultânea a ela ou ainda posterior** de modo planejado, solicitado ou improvisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa tivemos como pergunta norteadora: *quais práticas de correção são desenvolvidas no ensino de língua portuguesa no nível básico?* Tal questão buscava compreender e reconhecer a correção enquanto uma ação de ensino de língua portuguesa. A partir dos dados analisados, e das constatações feitas foi possível perceber a correção agindo e sendo realizada enquanto ferramenta primária, e acessível à prática docente, se concretizando a partir da capacidade de apreensão e compreensão da realidade de ensino-aprendizagem. A correção tem se concretizado, e se manifestado enquanto uma das principais ferramentas de ensino, e talvez a mais acessível aos professores, que dentro dos seus diferentes níveis de letramento e saberes docentes têm na correção uma ferramenta dialógica, interativa e que mobiliza diferentes ações na prática educativa.

A correção permanece se reestabelece, e se reconfigura, seja em situações anteriores, simultâneas ou posteriores à realização da atividade, e se apresenta de diferentes modos, específico e situado a partir da solicitação do aluno, a partir do planejamento do professor, ou ainda situacional e improvisado a partir da percepção docente em agir diante da situação de ensino. Sendo assim, não só compreende uma prática escolar de ensino, por estar enraizada na estrutura dos educandários, mas se concretiza enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem e, que age nos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa.

É possível dizer que ela atua como revisão das atividades passadas ou em aplicação, e também enquanto uma atividade de ensino. Realizando-se enquanto ação docente planejada, que possui objetivos específicos e se realiza de maneiras diferentes a partir de seus múltiplos objetivos e objetos. Dentro desse contexto, a correção não é somente uma ação de apoio à avaliação, ou um meio para se chegar ao ato avaliativo, ganha papel próprio e de grande atuação nas aulas de língua portuguesa. São essas aulas direcionadas para a correção que abrem espaço para as dúvidas, para a revisão, para o atendimento geral e específico. E revelam a necessidade e a utilidade da correção enquanto ferramenta de ensino.

Desse modo, a correção compreende não só a checagem ou a realização de um ato avaliativo, mas funciona enquanto manifestação da inquietação, e da autonomia discente que compreende seu lugar questionador em sala de aula. O

aluno não é apenas receptor, mas produz junto ao professor a resposta adequada ao processo de ensino-aprendizagem agenciado. São durante as aulas de correção simultânea, ligadas a práticas de atividade de fixação (LINO DE ARAÚJO, 2017), que os alunos têm suas dúvidas específicas atendidas, garantindo assim uma atenção para os diferentes sujeitos em sala de aula. A correção situacional, garante ao professor mapear os diferentes processos de aprendizagem realizados em sala, com a possibilidade de observar o progresso realizado, identificando e agindo de maneira direcionada.

A correção enquanto ferramenta mediadora, institucionalizada e discursiva, permite aos seus diferentes executores uma ação bilateral, que envolve alunos e professores em uma construção conjunta, *descompartimentada* e constitutiva da prática educativa. Os dois atores que se destacam, aluno e professor, se auxiliam de modo responsivo, atuando enquanto agentes do processo de ensino-aprendizagem. O professor mediador, interativo, e reflexivo surge a partir do chamamento e da ação conjunta com o aluno, que deixa de ser paciente e receptor, para se tornar agente e construtor do conhecimento.

É necessário observar ainda que a concepção de correção se expande, e não se delimita a demarcação do erro, ou a solução de inadequações. Dentro da concepção encontrada e apresentada por nossos colaboradores a correção se manifesta enquanto ferramenta primária e necessária para a execução de qualquer atividade em sala de aula. Tal descoberta só reafirma a relação de completude existente entre o planejamento, a formulação de objetivos de ensino e a avaliação. Já que esta atua enquanto ferramenta diagnóstica e investigativa sobre o alcance de tais objetivos (LUCKESI, 2011a e 2011b; ZABALA, 1998; LINO DE ARAÚJO, 2017).

Tais práticas se configuram a partir de uma concepção de ensino emergente, mediadora, que busca ouvir e intervir a partir das necessidades do aluno, que tem espaço e voz para expressar verbalmente suas necessidades de aprendizagem (MORAES, 1997; GADOTTI, 2000), iniciando assim uma modalidade de correção (solicitada) que se baseia na interação e revisão dos conteúdos de língua. Nesse contexto, a correção surge muito mais complexa, com objetivos claros de aprendizagem e intervenção mediada, e afasta-se gradativamente do espectro de apontamento de erros.

Nessa perspectiva, o papel do aluno merece destaque, já que é perceptível que o discente atua não só enquanto receptor da prática de correção, mas também

enquanto incentivador e produtor direto de demarcações e direcionamentos para a sua realização. Esse aspecto que se manifestou principalmente nos modos de correção solicitados, se constitui a partir da possibilidade de ação do aluno enquanto sujeito ativo, protagonista, e não só paciente de ações escolares. Essa constituição da relação aluno-professor ocorre a partir de uma prática educativa reflexiva interativa, que permite o envolvimento do aluno, e vislumbra sua autonomia e constituição enquanto sujeito e cidadão (MORAES, 1997; ZABALA, 1998)

As diferentes estratégias, e a menção e o trato de diferentes eixos traz a tona uma prática corretiva extremamente ligada aos objetivos educacionais, e um professor didático capaz de compreender as situações, objetos e ferramentas necessárias para a execução de seus objetivos em sala de aula. Essa consciência e o reconhecimento da necessidade de diferentes estratégias nos mostra, dentre outros aspectos, o quanto a correção se materializa de maneira organizada, e direcionada.

Sendo assim, é perceptível uma construção conjunta da correção entre aluno e professor, já que ao responder os questionamentos os alunos também impõem respostas adequadas às atividades, intervindo e produzindo situações de ensino-aprendizagem através da correção. A partir dos resultados, destacamos ainda algumas reflexões para norteamento de trabalhos futuros, tais qual a compreensão das situações de interação e construção conjunta da correção, aprofundando assim a percepção a respeito do aluno, e de seu papel enquanto corretor. É a função da correção em situações comunicativas ligadas a saberes de outras áreas do conhecimento que compõem as disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In. BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEHRENS, M. A. & FLACH, C. R. de C. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf> Acesso em: 20/09/2016

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. de C. *Práticas Discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita*. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 6, n, 3, p. 413-446, set./dez.2006.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A, 1989.

BRASIL. Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (página na web). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 23/04/2017.

BUIN, Edilaine. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. 2006. 346 f. Tipo de documento Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.3 n.2 mai/ago 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>
_____. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de educação. Minho, 2003. Disponível: < <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmV1ZmFiY21vcml8Z3g6NjNINTVIYmU5MDIyZDFkYg>> Acesso em: 30/09/2018.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In. Martelotta, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª ed., 5ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2017.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. Revista Delta, 32.1, 2016. (237 – 260) Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>> Acesso em: 30/09/2018.

FÁVERO, L. L. **Linguística textual: memória e representação**. Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.225-233, 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In. **Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica**. Org. MARCUSHI, Beth. SUASSUNA, Lívia. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

FREIRE, Maximina M. LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. . In: **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**: 1ªed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação** São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000, p. 3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

IVANIC, R. *Discourses of Writing Learning to Write*. Language and Education, Vol 18, No. 3, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. A agenda de pesquisa e ação em linguística Aplicada: problematizações. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani:** 1ªed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. O texto na linguística textual. In. BATISTA. R. O. **O texto e seus conceitos.** 1.ed. São Paula: Parábola Editorial, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer:** 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

_____. **Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito** In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs) Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas.1a. ed.Campinas, SP : Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª ed.São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

MARCURSHCI, Beth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor.** 2004. 252f. Tipo de documento Tese (Doutorado em Linguística) –Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de Gramática. . Martelotta, M. E. (org.). **Manual de linguística.** 2ª ed., 5ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2017.

MASOLA, Wilson de Jesus. ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior.** REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 2(1): 64-74, jan.-mar. 2016, p. 64-74.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **ESTUDO DA LÍNGUA FALADA E AULA DE LÍNGUA MATERNA: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. **Por uma linguística indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade.** In. Schnitman, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. R. & WILSON, V. Linguística e Ensino. In. Martelotta, M. E. (org.). **Manual de linguística.** 2ª ed., 5ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf> . Acesso em: 04/11/2017

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In. **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Refletindo sobre a relação novo/velho no ensino de português.** In. Ensino de Língua e literatura: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

_____. **Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares.** In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1823-1838, 2017.

RUIZ, Eliana M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. (1989). **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In. In. Moita Lopes, L.P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SUASSUNA, Lívia. **Elementos para a prática de avaliação em língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012 Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 21/09/2016.

_____. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In. **Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica**. Org. MARCUSHI, Beth. SUASSUNA, Lívia. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.