

CORREÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: A VISÃO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS

ASSESSMENT OF TEXTS IN SCHOOLS: PORTUGUESE UNDERGRADUATE STUDENTS' POINT OF VIEW

Socorro Cláudia Tavares de Sousa¹
Joeliane da Silva Cruz Medeiros²
Cynthia Israelly Barbalho Dionísio³

Resumo: *Inserido em um paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), este trabalho tem como objetivo investigar as estratégias de correção textual, bem como a compreensão sobre as finalidades da correção, os aspectos a serem priorizados e o papel do professor nesse processo, tal como expressos por estudantes do curso de licenciatura em Letras/Português de uma universidade federal do Nordeste. Para tanto, elaboramos um instrumento de coleta de dados constituído de duas partes: uma redação escolar para correção e três questões abertas. O instrumento foi respondido por 18 alunos que, na época, estavam cursando o 4º período da graduação. Como fundamentação teórica deste trabalho, utilizamos as noções de correção, estratégias de correção e reflexões sobre essa prática na escola (SERAFINI, 2000; RUIZ, 2013; ANTUNES, 2003, 2006, 2009; COSTA VAL et al., 2009). A partir da análise textual dos dados, identificamos que: i) a principal estratégia utilizada pelos graduandos para a correção de textos escolares é a resolutive; ii) a principal finalidade da correção é orientar os alunos; iii) os aspectos priorizados da correção devem ser a coesão e a coerência; e iv) o papel do professor deve ser o de mediador/orientador. Concluímos que os alunos possuem uma visão ambivalente de correção textual: ora está ancorada em uma concepção tradicional, ora em uma visão interacional de língua.*

Palavras-chave: *Correção textual; Erro; Produção textual.*

Abstract: *Following an interpretivist paradigm of research (BORTONI-RICARDO, 2008), this paper aims to analyze the use of strategies of text correction, as well as the views on the purposes of correction, the aspects that should be prioritized and the role of the teacher in this process, as expressed by Portuguese undergraduate students. To do so, we developed a two-part data collection instrument consisting of a school essay for correction and three open questions. The instrument was answered by 18 students who were attending the 4th semester of their undergraduate studies. As the theoretical foundation of this work, we use notions of correction, correction strategies and reflections on this practice in schools (SERAFINI, 2000; RUIZ, 2013; ANTUNES, 2003, 2006, 2009; COSTA VAL et al., 2009). From the textual analysis of the data, we identified that: i) the main strategy used by the undergraduates for correcting school texts is the resolutive; ii) the main purpose of the correction is to guide students; iii) the aspects prioritized in correction should be cohesion and coherence; and iv) the teacher's role should be that of mediator/advisor. We concluded that the students have an ambivalent view of writing correction, sometimes anchored in a traditional view of language, sometimes in an interactive one.*

Keywords: *Text correction; Error; Text production.*

¹ Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). João Pessoa, Brasil, ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-0514-9264>>, e-mail: sclaudiats@gmail.com

² Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Brasil, ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3581-8200>>, e-mail: joeliane23medeiros@hotmail.com

³ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Brasil, ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-8666-1122>>, e-mail: cynthiadionisio@live.com

1 Introdução

A correção de textos é uma atividade presente no dia a dia do professor de línguas e, diante dessa tarefa, muitos docentes podem se deparar com alguns questionamentos, como, por exemplo: como corrigir? Para que corrigir? O que corrigir? Diante dessas e de outras reflexões, a correção textual tem se constituído em um desafio para os docentes. Os documentos curriculares oficiais, por sua vez, fornecem algumas orientações: seja de como o professor deve conceber o texto do aluno, seja sobre qual o seu papel nessa etapa de ensino da produção textual, dentre outras. Uma ilustração são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, que afirmam: “[...] o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (BRASIL, 1998, p. 77). Como visto, a concepção tradicional de correção caracterizada como um fim em si mesma e como uma atividade de “caça aos erros” é substituída, no documento, por uma concepção de atividade interativa, na medida em que o professor assume o papel de interlocutor do texto do aluno e não apenas de corretor.

A temática da correção também tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas na área de Linguística. Sem a pretensão de sermos exaustivas, é possível citar o estudo de Mangabeira, Costa e Simões (2011), que analisaram o papel do bilhete orientador no processo de interlocução entre professor e alunos na reescrita de textos escolares; o de Diniz (2013), que discutiu as crenças de alunos do Bacharelado em Letras sobre as práticas de correção e reescrita de resenhas acadêmicas e webnotícias; o de Vieira (2015), que investigou o impacto da correção dialogada na melhoria da escrita de textos em inglês; dentre outras.

Considerando a importância da correção no ensino de produção textual e na reescrita dos textos, damos continuidade a esse veio de pesquisas, seguindo uma trilha já traçada por outros pesquisadores. Para tanto, estabelecemos como objetivo investigar as estratégias de correção textual, bem como a compreensão sobre as finalidades da correção, os aspectos a serem priorizados e o papel do professor nesse processo, tal como expressos por estudantes do curso de licenciatura em Letras/Português. Para atingir o objetivo da pesquisa, elaboramos um instrumento de coleta de dados constituído de duas partes: a primeira, uma redação escolar para ser corrigida; e a segunda, três perguntas abertas. Esse instrumento foi respondido por 18 alunos que estavam cursando o 4º período da graduação em Letras/Português de uma universidade federal da Região Nordeste.

Esta pesquisa insere-se em um paradigma interpretativista, visto que busca apresentar a visão de correção de textos de professores em formação (BORTONI-RICARDO, 2008). Como fundamentação teórica deste trabalho, utilizamos as noções de correção, estratégias de correção e reflexões sobre essa prática na escola (SERAFINI, 2000; RUIZ, 2013; ANTUNES, 2003, 2006, 2009; COSTA VAL *et al.*, 2009). E para a análise dos dados, selecionamos os conteúdos temáticos recorrentes nos enunciados dos graduandos a partir, principalmente, das escolhas lexicais utilizadas.

Para fins de organização retórica, dividimos o presente artigo em duas seções, afora as considerações iniciais e finais. Na primeira, discutimos as concepções e as estratégias de correção, bem como a prática de correção na escola; na segunda, analisamos os dados obtidos no instrumento de coleta de dados aplicado aos alunos de Letras/Português.

2 Correção de textos: concepções, estratégias e práticas na escola

Em virtude da complexa tarefa que é corrigir textos, uma reflexão que se faz necessária é a que está relacionada à postura do professor diante do texto do aluno. Segundo Ruiz (2013), o professor, ao corrigir o texto do aluno, não deve se limitar a apenas detectar os erros presentes. No entanto, a prática de correção na escola ainda se baseia na “caça aos erros” que, em geral, é de natureza gramatical (prioritariamente, de concordância verbal) e ortográfica (ANTUNES, 2006). Nesse paradigma, o professor assume o papel de um “[...] revisor implacável, e não o de um leitor cooperativo” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 30).

A concepção de correção de Serafini (2000, p. 107, grifos nossos) como “[...] o conjunto de intervenções que o professor faz *para apontar defeitos e erros*” reflete a compreensão tradicional dessa atividade, na qual o erro tem um espaço de grande relevância e o objetivo é apenas sinalizar os problemas. Para Antunes (2006, p. 165), nesse contexto, “[...] professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]”.

Ao utilizar o termo “conjunto de intervenções” para definir a correção, a autora também acrescenta adiante a ideia de que “O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante” (SERAFINI, 2000, p. 107). Essa afirmação, por outro lado, fornece ao professor um novo olhar para os critérios utilizados na correção textual que levem em consideração também as especificidades de cada gênero. Ao trazer à tona os gêneros textuais, Serafini (2000) nos

permite refletir que a correção textual deveria se voltar também para os diferentes elementos que envolvem o processo de interação verbal, já que este só é realizado a partir dos gêneros (BAKHTIN, 2003). Se a escrita de textos envolve a utilização de conhecimentos linguísticos, de conhecimentos de textualização e de conhecimentos relacionados ao estatuto pragmático do texto, por que nos restringir apenas aos elementos linguísticos?

Na tentativa de propor uma correção de textos que se pretenda eficaz, Serafini (2000, pp. 108-112) apresenta seis princípios básicos que irão constituir uma “metodologia da correção”: (i) ausência de ambiguidade na correção: refere-se à clareza na correção do professor a fim de que o aluno possa identificar qual foi a inadequação realizada para, então, poder corrigi-la; (ii) categorização das inadequações: refere-se à criação de categorias para os diferentes tipos de inadequações e à socialização dessa catalogação com os discentes; (iii) correção como um estímulo à reescrita: refere-se à correção como um meio para promover a reescrita do texto; (iv) correção de poucas inadequações: refere-se ao fato de a correção enfocar apenas aquelas inadequações em que os alunos precisam se concentrar e não todas de uma vez só, a fim de não desestimulá-los no processo de reescrita; (v) predisposição do professor para aceitar o texto do aluno: refere-se à construção de uma postura receptiva do docente diante dos textos que irá corrigir; e, por fim, (vi) adequação da correção à capacidade do aluno: refere-se ao fato de que a correção deve amoldar-se ao nível de maturidade dos alunos, destacando-se somente as inadequações que eles têm condições de corrigir.

Embora Serafini (2000) ainda tenha uma concepção de correção restrita à indicação dos erros, os princípios que a autora apresenta nos permitem enxergar como a correção também se constitui em um momento necessário de interlocução entre professor e aluno, ao mesmo tempo em que vislumbramos uma postura menos prescritiva no momento da correção. Isso é visível quando a autora destaca a função da correção – levar o discente a refletir sobre o seu texto, sobre sua escrita – e quando destaca uma postura aberta do docente diante do texto do aluno.

Já para Ruiz (2013, p. 19, grifo original), “*Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto*”. Interpretamos, nessa concepção, um entendimento de correção como um elo na cadeia de comunicação verbal, já que a correção é vista como um texto e a interação verbal se realiza através de diferentes textos. De forma mais específica, Costa Val *et al.* (2009) defendem a ideia de que o diálogo do professor com o texto do aluno está situado no entrelugar do que o professor gostaria que o texto tivesse realizado e o que efetivamente realizou. Por essa razão,

os autores destacam a correção como “[...] uma atividade de leitura e, como tal, exige uma postura de diálogo perante o texto” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 30). Como destacado, esse diálogo é resultado de uma postura do professor como coautor e não apenas como um observador do texto do aluno (RUIZ, 2013).

Antunes (2003), por sua vez, concebe a correção como um momento para o professor avaliar seu trabalho. Nas palavras da autora,

Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, *serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar.* [...] *O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar.* (ANTUNES, 2003, p. 158, grifos nossos)

Ou seja, a correção tem importância não apenas para os alunos, mas também para o professor, visto que é capaz de orientar seu trabalho. Nesse sentido, pode se constituir em um momento de (re)planejamento, se considerarmos sua função retrospectiva – apontando o que já foi alcançado – e uma função prospectiva – apontando o que precisa ser alcançado (ANTUNES, 2006). Nessa direção, os PCNs já destacavam o papel da correção para o docente, quando afirmam que “Deve funcionar, por um lado, *como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa;* e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades.” (BRASIL, 1998, p. 93, grifos nossos).

Segundo Ruiz (2013), o professor utiliza algumas estratégias para intervir nos textos dos alunos. Para descrever as várias formas de intervenções utilizadas pelos professores, a autora, tomando como base Serafini (2000), aponta três estratégias de correção: indicativa, resolutiva e classificatória. Em seguida, Ruiz (2013) apresenta mais uma estratégia identificada em sua pesquisa: a textual-interativa.

A correção indicativa consiste em apontar no texto, por meio de algum tipo de sinalização (e.g.: grifar, circular), a inadequação. Segundo Ruiz (2013), esse tipo de correção ocorre tanto na margem como no próprio corpo do texto do aluno e é o mais utilizado pelos professores. Nessa correção, o aluno pode não fazer as alterações sugeridas pelo(a) professor(a) ou porque não conseguiu entender o que errou, ou não encontrou a solução ou ainda lhe faltou competência para realizar a revisão.

Na correção resolutiva o professor reescreve palavras, frases ou períodos considerados inadequados. Pode ocorrer no corpo do texto, na margem ou no final do texto, porém, esse

tipo de correção ocorre mais no corpo do texto. De acordo com Ruiz (2013, p. 41), na correção resolutive há “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto.” Esse tipo de correção não estimula o aluno à atividade de revisão ou reflexão sobre a escrita, uma vez que a revisão se reduzirá à tarefa de copiar o que o professor escreveu (SERAFINI, 2000; RUIZ, 2013).

A correção classificatória consiste na utilização de um conjunto de símbolos para classificar o tipo de inadequação apresentado pelo aluno. Nesse tipo de correção, esses símbolos aparecem escritos, em geral, na margem do texto e se constituem pelas letras iniciais de um termo metalinguístico que diz respeito à natureza do problema encontrado. De acordo com Serafini (2000), esse tipo de correção pode levar o aluno a revisar seu texto. Já Ruiz (2013) destaca que o aluno pode não conseguir fazer as alterações propostas por ter dificuldade em realizar a atividade ou por não compreender a correção. Por isso, destacamos a necessidade de compartilhar com os alunos os significados dos símbolos utilizados pelo professor. Conforme afirma Serafini (2000, p. 109): “[...] As categorias de erros devem ser claras não só para o professor mas também para o aluno [...]”.

Por fim, temos a correção textual-interativa, que se caracteriza pela interação do professor com o aluno por meio de pequenos “bilhetes” escritos no final do texto do aluno. Esses comentários têm como função chamar a atenção do aluno para a atividade de revisão do texto, como também para a correção realizada pelo professor. De acordo com Ruiz, a correção textual-interativa é “[...] a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via de corpo, margem ou símbolo” (RUIZ, 2013, p. 52).

Com relação às atividades de reescrita pós-correção textual-interativa, Ruiz (2013) destaca que, na grande maioria, elas são bem-sucedidas; no entanto, o aluno também pode deixar de revisar o texto, caso se exijam alterações mais complexas. Ainda assim, esse tipo de correção continua sendo o que mais contribui para atividades de reflexão e reescrita do texto. Aqui, o professor não é apenas um avaliador: ele se constitui como um interlocutor.

Antunes (2006, p. 169) adverte que os comentários realizados pelo professor nos textos dos alunos, às vezes, são feitos de forma geral e imprecisa (e.g.: “falta coesão”, “falta coerência”), contribuindo muito pouco na reescrita do texto. Ou seja, o fato de o professor escrever “bilhetes” não implica necessariamente na clareza da correção e na consequente compreensão do que precisa ser reescrito pelo aluno.

Ruiz (2013) ainda destaca a natureza monológica da correção resolutive e a natureza dialógica das demais estratégias. De acordo com a autora, na correção resolutive, a solução já foi apresentada pelo professor, silenciando-se, assim, a voz do aluno; já na correção indicativa, classificatória e textual-interativa, essa voz não é apagada, havendo a possibilidade (maior ou menor) de o aluno pensar em uma possível solução para a inadequação destacada.

3 A correção de textos na visão dos alunos do curso de Letras/Português

Esta seção está dividida em quatro partes: inicialmente, analisamos as estratégias de correção utilizadas pelos alunos de Letras/Português; em seguida, apresentamos a visão destes quanto à finalidade da correção, aos aspectos que deveriam ser priorizados e ao papel do professor nesse processo.

3.1 Estratégias de correção textual

Ao analisarmos as estratégias de correção utilizadas pelos colaboradores, constatamos que, dos 17 participantes da pesquisa⁴, 15 utilizaram a correção resolutive (83,3%); 9, a textual-interativa (50%); e 8, a indicativa (44,4%). Não houve ocorrência de correção classificatória no *corpus* gerado, talvez porque, conforme comenta Ruiz (2013), esse tipo de correção geralmente implica um acordo prévio com os alunos a respeito da significação dos símbolos utilizados pelo professor para classificar os “problemas” apresentados na produção textual. Como se tratava de uma situação de pesquisa, não havia um aluno real a quem os colaboradores estivessem se dirigindo e, talvez por essa razão, não fizeram um acordo quanto à classificação das inadequações textuais.

A seguir, passamos para uma análise mais qualitativa dos dados, na qual apresentamos e comentamos algumas das estratégias de correção utilizadas pelos colaboradores, de acordo com a ordem de predominância no *corpus* investigado: primeiro, a correção resolutive e, em seguida, a textual-interativa e a indicativa.

Na Figura 1, é possível perceber, através da marca da cor mais forte da caneta azul, as intervenções sobre o texto feitas por A11⁵, que, respectivamente: i) acrescenta a vogal *u* para corrigir a ortografia da palavra *algém* (linha 1); ii) insere o acento agudo na letra *e* de *alguem* (linhas 1 e 4); e iii) acrescenta a letra *r* à forma *que*, para ajustá-la à conjugação do verbo

⁴ O número total de participantes foi 18 alunos, conforme descrito na introdução; porém, um dos alunos não corrigiu a redação proposta e respondeu apenas as questões abertas do instrumento de geração de dados.

⁵ A fim de garantir o sigilo das identidades dos colaboradores, utilizamos como codificação uma letra maiúscula A seguida de um número cardinal em cada instrumento.

querer na 3ª pessoa do singular (linha 3). Corroborando o que é dito em Ruiz (2013), constatamos que a correção resolutiva utilizada por A11 visa “atacar” aspectos relacionados à superfície do texto (ortografia e acentuação), buscando adequá-la à norma padrão da língua portuguesa.

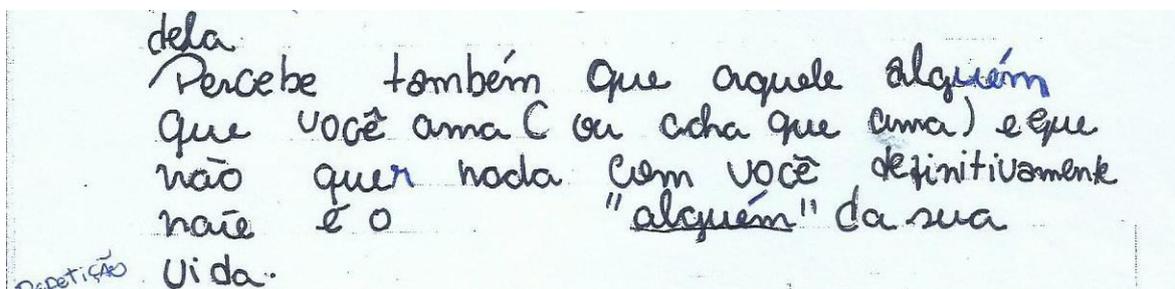


Figura 1 – Excerto da correção resolutiva feita por A11

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das maneiras de realizar uma comunicação mais extensiva, voltada à reflexão do aluno, é através da escrita de “bilhetes” pelo professor, chamada de correção textual-interativa por Ruiz (2013). Como exemplo desse tipo de estratégia utilizada pelos colaboradores da pesquisa, destacamos a correção feita por A10 (Figura 2).

Analisando a correção feita por A10, observamos que o colaborador utiliza pequenos enunciados para chamar a atenção do aluno para alguns “problemas” encontrados no texto. Esses pequenos bilhetes são introduzidos por meio de uma sinalização feita com setas, asteriscos e chaves no próprio texto e desempenham as seguintes funções: i) chamar a atenção para a inadequação da flexão verbal dos verbos *precisar* e *querer* em 3ª pessoa do singular (linhas 5 e 9); ii) chamar a atenção para a inadequação da ortografia em *algém* (linha 7); iii) aconselhar sobre o excesso de repetições do termo *você* (linhas 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14 e 18); iv) elogiar a reflexão feita pelo aluno e orientá-lo a melhorar a coerência e a coesão do seu texto, parabenizando-o pelo trabalho realizado de maneira geral na produção escrita (linhas 15 a 17); e v) apontar a interferência considerada indevida da modalidade oral da língua no texto escrito, solicitando uma reescrita atenta às observações feitas no texto (margem esquerda da folha).

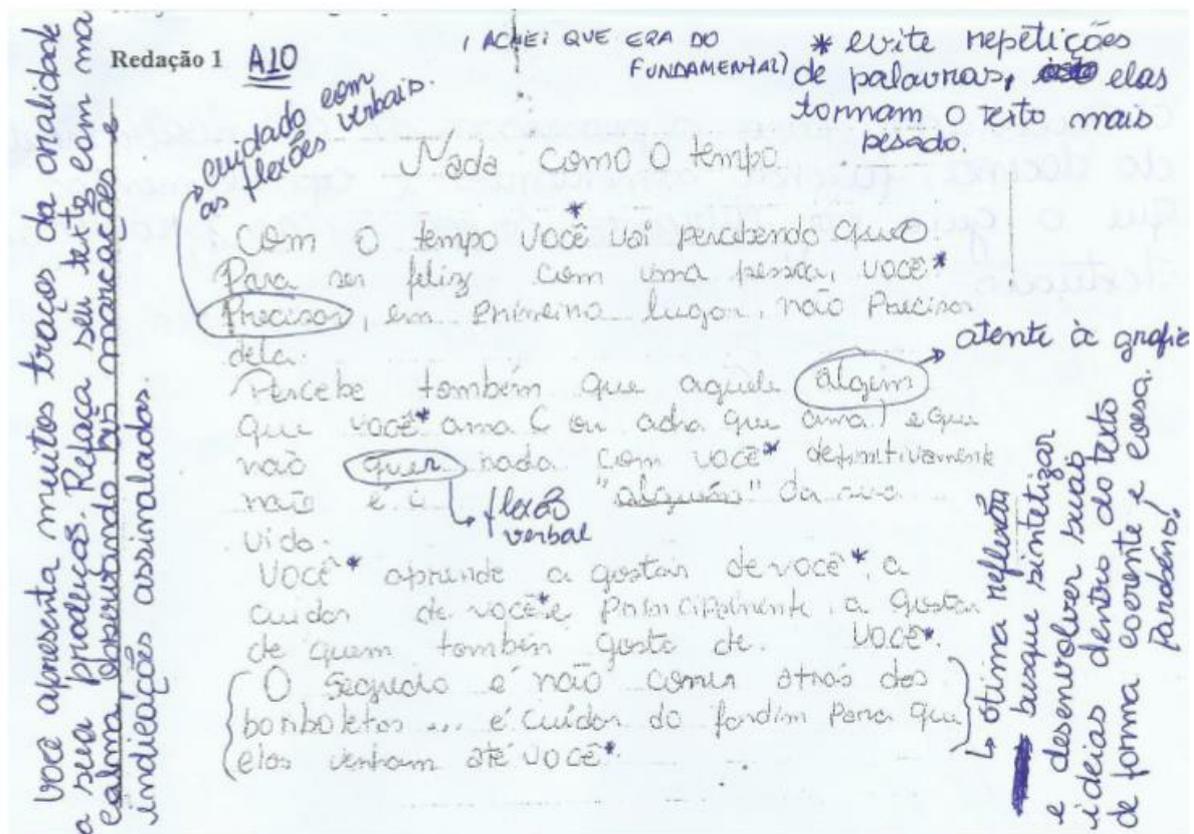


Figura 2 – Correção textual-interativa feita por A10.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que o colaborador A10 lança mão da estratégia de correção textual-interativa para realçar o “erro”, mas também o “acerto” do aluno. Também faz uso dessa possibilidade de correção para tratar tanto de aspectos microtextuais (p. ex., ortografia, flexão verbal) quanto macrotextuais (p. ex., coesão e coerência). Ao mesmo tempo, o colaborador demonstra entender a correção como parte de um processo que pressupõe também uma reescrita pelo aluno, à luz daquilo que foi pontuado pelo professor.

Uma possível dificuldade de entendimento da correção pelo aluno poderia ser causada pela indicação do professor de que o texto apresenta “traços da oralidade”, visto que este não especificou que traços são esses e não sugeriu como o aluno poderia melhorá-los. Nesse sentido, cabe perceber que nem sempre a correção textual-interativa promove uma maior reflexão do aluno sobre a sua escrita, se ela não for acompanhada de uma indicação clara e inequívoca dos aspectos que necessitam de revisão pelo aluno, conforme destaca Antunes (2006).

Na Figura 3, destacamos um exemplo de correção indicativa feita pelo colaborador A6. Na correção são sinalizados os “problemas” textuais detectados através dos círculos desenhados ao redor dos seguintes elementos: i) a letra inicial de *Para*, para assinalar a

inadequação do uso da letra maiúscula (linha 4); ii) o *-r* final em *precisar*, para apontar a inadequação do infinitivo verbal (linha 5); e iii) toda a palavra *precisar*, para sinalizar a repetição desse termo (linha 5). Cabe observar também que não há exatamente um padrão na utilização dessa estratégia por A6, na medida em que alguns termos são indicados pelo círculo e por uma breve explicação do “problema”, enquanto outros são apenas circulados, sem haver comentário (primeira ocorrência de *precisar*, linha 5).

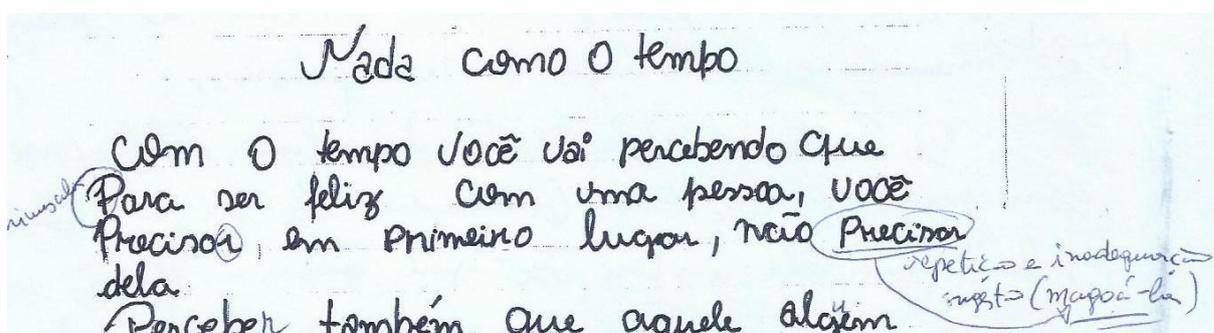


Figura 3 – Excerto da correção indicativa feita por A6.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que a principal estratégia de correção utilizada pelos alunos foi a resolutiva, inferimos que os professores em formação ainda têm uma concepção tradicional de correção, convertendo-a em um monólogo (RUIZ, 2013; ANTUNES, 2006). Esse tipo de correção reflete uma concepção de língua mais formal do que funcional.

4.2 As finalidades da correção textual

A primeira questão proposta na segunda parte do questionário foi *Qual (quais) a(s) finalidade(s) de corrigir os textos dos alunos pelos professores de português?*. A maioria dos colaboradores considerou que a finalidade da correção é *orientar os alunos* (44,40%), enquanto uma minoria julgou que a correção serve para *ensinar o que é certo* (5,50%) e *conhecer o aluno* (5,50%).

A ideia de orientação está bem marcada nas formas lexicais *orientá-los*, *orientação*, *procura orientar* utilizadas pelos colaboradores (“[...] o professor **procura orientar**⁶ o aluno sobre quais aspectos que ele precisa melhorar [...]” (A08); “[...] os comentários servem como **orientação**, para indicar o adequado/inadequado” (A09)). Esse auxílio, segundo os graduandos, visaria ao aprimoramento do texto do aluno (como pode ser visto pelo uso do

⁶ Doravante, todos os grifos em negrito nos excertos dos colaboradores são de responsabilidade das autoras do artigo.

termo *melhorar*) e implicaria uma ideia de adequação (uso dos termos *adequado/inadequado*). A noção expressa pelos alunos de Letras/Português ecoa a recomendação de Costa Val *et al.* (2009, p. 32) de que “A avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação”. Nesse sentido, muito mais do que ‘melhorar’ por si só, o que pressupõe um julgamento de valor, cabe ao professor prezar pela ‘adequação’ do texto do aluno à situação de produção e/ou recepção (mesmo que simulada).

Outra finalidade da correção bastante apontada pelos colaboradores foi a de *apontar erros*, marcada linguisticamente pela forma lexical *erro* que aparece várias vezes nos enunciados dos colaboradores (“O professor corrige os textos com a finalidade de reparar os **erros** cometidos tanto ortograficamente quanto de significância, coerência” (A11); “Para que o aluno possa ter uma visão dos **erros** gramaticais [...]” (A5)). Tal finalidade assim apresentada remete ao conceito tradicional de correção de textos, assim, uma espécie de “caça erros”. Essa compreensão é confirmada nas respostas, a partir da ideia de que o professor deveria *reparar erros* (A11).

A persistência dessa compreensão não é casual, pois, como assinala Antunes (2006), a própria palavra *correção* já remete ao erro, pois ninguém corrige o que está certo. A ideia de que os *erros* se referem principalmente à superfície textual aparece nas respostas de alguns colaboradores que mencionam os *erros ortográficos* (A11) e *gramaticais* (A5), embora A11 levante a possibilidade de erros também acontecerem no nível dos sentidos do texto (*significância, coerência*). Contudo, observamos que A10 descreveu em sua resposta que a correção também “[...] tem a função de apontar os deslizos e *acertos* dos alunos em suas produções [...]”, mostrando que também os acertos dos alunos devem ser destacados pelo professor.

Outras finalidades da correção identificadas pelos colaboradores foram as de *avaliar a capacidade do aluno* e *refletir a prática docente* (“Os textos são corrigidos para **avaliar a capacidade do aluno** [...]” (A2); “[...] É um momento de **reflexão da prática docente** também” (A17)). A primeira é marcada linguisticamente pelo uso da forma lexical *avaliar*, enquanto a segunda é marcada pelo sintagma *reflexão da prática docente*. Analisando melhor essas duas categorias, percebemos que elas podem ser interpretadas de forma complementar, pois o professor, ao avaliar a capacidade do aluno, o faz, de certa forma, para poder ver se o discente está compreendendo aquilo que está sendo ensinado e, por conseguinte, se suas estratégias de ensino estão produzindo bons resultados ou não. Essa concepção é corroborada

por Antunes (2003, p. 158), ao entender que “O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar”. Ou seja, a avaliação de textos no ambiente escolar deve se desfazer do estigma punitivo e excludente que há muito carrega, e ao contrário, o professor deve entendê-la como um ponto de partida, como base para o (re)planejamento de suas aulas (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Por fim, de forma menos representativa, apareceram nas respostas as concepções de correção como *ensinar o que é certo e conhecer o aluno* (“Para o ensinar o que é o ‘certo’, qual a resposta que está mais **correta**” (A1); “Acredito que o sentido da correção de textos, seja **conhecer o seu aluno** como sujeito enunciado [...]” (A4)). A primeira vai além da ideia de detectar erros, mas inclui também a apresentação feita pelo professor do que este consideraria mais apropriado de ser aprendido pelo aluno. Já a segunda considera que, mais do que o texto propriamente dito, a correção serve como oportunidade de identificar o aluno como um sujeito individual.

3.3 Aspectos relevantes na correção

A segunda pergunta do questionário foi: *Em sua opinião, quais aspectos são mais relevantes na correção de textos?* A esse respeito, os colaboradores destacaram a *coerência*, (55,50%), *coesão* (38,80%), *tema* (27,7%), *ortografia* (27,7%), *gramática* (27,7%), *gênero textual* (22,2%), *informatividade* (16,6%) e *argumentação* (5,5%).

A *coerência* e a *coesão* foram apontadas pela maioria dos colaboradores como sendo os aspectos mais relevantes a serem considerados na correção de textos. É importante ressaltar que muitos dos que apontaram a coesão também apontaram a coerência e vice-versa (“A **coesão** e a **coerência** [...]” (A8)). Ambas compõem os elementos de textualidade e “[...] estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 24). Abordá-las em uma correção é chamar a atenção para a legibilidade, a continuidade e os sentidos que um texto pode produzir nas mais diversas situações comunicativas. O professor ao destacar a ausência e/ou uso inadequado dos elementos coesivos também leva o aluno a refletir sobre de que forma isso pode provocar problemas na construção do sentido do texto.

A nosso ver, duas possíveis explicações para a escolha da coesão e da coerência como aspectos relevantes na correção do texto escrito pelos colaboradores são: a) a influência dos critérios de avaliação da redação do ENEM, que atribuem a esses elementos um papel importante; b) a abordagem das noções de coesão e coerência no currículo do curso de

Letras/Português. Em relação ao primeiro aspecto, a Cartilha do ENEM explica a competência 3 como sendo aquela que trata “da *inteligibilidade* do seu texto, ou seja, de sua *coerência* e da *plausibilidade entre as ideias* apresentadas” (BRASIL, 2018, p. 17, grifos nossos). Por sua vez, a explicação da competência 4 considera que ela trata dos “*variados recursos linguísticos* que garantam as *relações de continuidade* essenciais à elaboração de um texto *coesos*” (BRASIL, 2018, p. 20, grifos nossos). Já em relação ao segundo aspecto, na universidade a qual pertencem os colaboradores, os aspectos da textualidade costumam ser explorados nas disciplinas de Leitura e Produção de Texto e de Linguística Textual (esta, ofertada apenas de forma optativa), o que pode indicar a influência desses estudos nas respostas dos graduandos.

Outros elementos apontados pelos colaboradores e que nos remetem novamente à visão tradicional da correção são *ortografia*, *pontuação* e *gramática*. Essa visão pode ser observada com facilidade no enunciado de A3, quando este relaciona a ortografia à “escrita de um bom texto”; e em A10, que vê na correção o momento de observar se o aluno conseguiu ou não aplicar os conceitos de gramática ensinados em sala (“[...] aplicação de conceitos **gramaticais** [...]” A10). Nesse sentido, Costa Val *et al.* (2009) destacam que

Na avaliação das redações escolares, a visão tradicional tende a ressaltar apenas a correção dos aspectos linguísticos pertinentes à variedade linguística de prestígio – a chamada “língua padrão”, como se a dimensão formal do texto existisse solta, desgarrada dos elementos discursivos e contextuais que a geraram. Tende a levar em conta questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estrutura sintática dos períodos [...] (COSTA VAL *et al.*, 2009, p.52)

Ou seja, esse tipo de correção não leva em conta os aspectos da interação verbal (p. ex., interlocutor, adequação da linguagem, gênero textual, propósito comunicativo), bem como não auxilia o aluno a escrever com proficiência. Isso se dá porque, de acordo com Costa Val *et al.* (2009), “No ensino, a forma linguística é tratada como se fosse suficiente por si mesma, o que explicaria uma avaliação baseada exclusivamente em critérios gramaticais” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 55).

Também foi apontada como finalidade da correção a adequação ao *tema*. Destacamos como exemplar dessa categoria a resposta de A14: “**Manter-se dentro do tema** é o ponto principal [...]”. Nessa perspectiva, o professor deve verificar se existe relação entre o texto do aluno e a proposta de produção textual e se ele não fugiu do tema ou o tangenciou. Tal finalidade também compõe uma das competências da Matriz de Avaliação do ENEM, a

competência 2, que trata da compreensão da proposta de redação. Talvez uma interpretação para a seleção desse aspecto pelos colaboradores esteja na influência desse teste de larga escala no seu entendimento sobre o que deve ser avaliado em uma produção textual. De acordo com a Cartilha do Estudante (2018),

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser a delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido para evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Com relação à adequação ao tema como sendo uma das finalidades da correção textual, acreditamos que ela seja relevante não só no ensino de produção de texto voltado para atender os critérios exigidos pelo ENEM, como também no ensino de produção de texto em geral, uma vez que quem escreve, escreve necessariamente sobre algum tópico. Nesse sentido, o aluno precisa compreender o que é proposto para, assim, conseguir fazer um texto alinhado ao que foi solicitado e se fazer entender através dele.

A adequação ao *gênero textual* também foi elencada como uma das finalidades da correção. No entanto, para que o aluno tenha êxito nesse quesito, é necessário que, previamente, o professor realmente enxergue os gêneros textuais como objeto de ensino, tal como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais: “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23). Esse aspecto já havia sido destacado por Serafini (2000), ao colocar o gênero textual como um critério de correção.

Identificamos também a *informatividade* como um aspecto relevante a ser considerado na correção de textos através do valor semântico das seguintes expressões presentes nas respostas dos colaboradores: “**ideias** trabalhadas expostas no texto” (A7) e “**ideias** estão se desenvolvendo” (A16). A informatividade é um dos critérios de textualidade, que diz respeito “[...] ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta” (ANTUNES, 2009, p. 125). Por isso, é necessário que o professor, entre outras coisas, “[...] chame a atenção dos alunos para a importância discursiva da informatividade, mostrando, inclusive, a inadequação de dizer o óbvio ou o irrelevante [...]”. Ou seja, é preciso que se incluam no ensino de língua atividades que contemplem noções sobre os graus de informatividade de um texto e de que maneira é possível consegui-los.

Por fim, na correção tendo como finalidade a *argumentação*, espera-se que o professor avalie se os argumentos utilizados foram suficientes para defender a tese proposta. Apontada por A11 como finalidade da correção (“[...] Se é coerente, havendo uma **construção argumentativa progressiva**” (A11)), a presença desse aspecto nos fez refletir sobre até que ponto a redação do ENEM tem influenciado o ensino de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que, na prática, não existem só textos argumentativos circulando na sociedade. De acordo com os PCNs,

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24)

Nessa perspectiva, apesar de entendermos a importância do ensino de textos argumentativos, eles em si não são suficientes para que o aluno possa desenvolver diferentes competências e habilidades na escrita capazes de levá-los a interagir socialmente em diferentes situações comunicativas.

3.4 O papel do professor na correção

A terceira e última pergunta do questionário foi: *Para você, como se caracteriza o papel do professor no processo de correção textual?* A maioria dos alunos (83,30%) considera que é o de *mediador/orientador*, enquanto uma minoria (5,50%) considera que é o de *preparador para testes*, de *reabilitador* e de *agente reflexivo*.

A compreensão do papel do *professor como mediador* na correção ficou evidenciado no uso de formas lexicais tais como: *orientador, facilitador, mediador, mentor, auxiliador, guia* (“Como **orientador, mentor, mediador**” (A9)). Ou seja, de acordo com as respostas apresentadas, ao professor cabe o papel de “orientar o processo de aprendizagem da escrita” (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 86), tendo em vista incentivar o aluno a refletir sobre o que dizer e a melhor forma de dizê-lo ao seu interlocutor. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 166) afirma que “Este é o papel do professor: estimular, em cada momento, a tentativa de produção do aluno e orientá-lo na aquisição dos padrões adequados”.

A compreensão do papel do professor como mediador/orientador na correção, relatada pela maioria dos colaboradores, está intimamente relacionada com a compreensão da finalidade da correção do texto escrito, uma vez que, na primeira pergunta do questionário, a

maioria destacou que a finalidade principal era a de orientar o aluno. Em outras palavras, há convergência entre a compreensão do papel do professor e a finalidade da correção de textos nas respostas fornecidas pelos graduandos de Letras/Português.

O segundo papel mais recorrente nas respostas obtidas foi o do professor como *apontador de erros* (“Como um **apontador de erros** [...]” (A18)). Essa concepção remete, mais uma vez, à visão tradicional da correção textual, em que o trabalho do professor se limita a “[...] tingir todo texto de vermelho, com solicitações que podem ser respondidas apenas com alterações de refacção meramente localizadas, carregando a ideia de que escrever é estruturar frases e juntá-las de maneira adequada ou correta; de que ser autor é reproduzir formas” (RUIZ, 2013, p. 180).

Essa forma de intervir no texto do aluno, como já referido anteriormente, não o leva necessariamente a refletir sobre as inadequações de seu texto. De acordo com Ruiz (2013), ela se configura como uma prática “higienizadora” do texto, com vistas apenas a eliminar o que está errado, aquilo que está fora do padrão. Já para Antunes (2003), a prática de apenas procurar erros nos textos dos alunos (sem, contudo, levá-los a refletir sobre o porquê desses erros) tornou-se algo tão natural que “fez com que o professor de português, ao longo do tempo, se especializasse apenas em procurar o ‘errado’ e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros. Parece que ele não é capaz de perceber outra coisa e, de fato, acaba não sendo [...]” (ANTUNES, 2003, p. 161).

Os colaboradores também apontaram como sendo papel do professor na correção textual o de *preparador de testes*, representado na resposta de A18: “[...] preparador para redação no vestibular (na realidade de hoje, infelizmente) [...]”. Tal resposta pode ter sido construída tendo em vista a influência das provas do ENEM, dado que este exame se tornou ferramenta de avaliação para a entrada em cursos superiores. No entanto, Antunes (2003) afirma que o ensino da escrita voltado à preparação para vestibulares não é justificativa para um ensino desvinculado dos usos da língua. De acordo com a autora, as provas de vestibulares já privilegiam “as análises de texto, a partir de competências diversas, das produções textuais, de gêneros diferentes, e têm evitado expor os alunos às inutilidades da mera classificação gramatical” (ANTUNES, 2003, p. 168). Ou seja, mesmo que o professor trabalhe a produção de texto com vistas a preparar o aluno para testes, ele pode fazê-lo de forma a contemplar também as diversidades do uso da escrita e, conseqüentemente, as suas funções comunicativas.

Outra compreensão destacada pelos alunos foi a comparação do professor com um *reabilitador* (“O professor assume o papel de ‘**reabilitador**’ [...]” (A14)). De acordo com o Minidicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara (2009), reabilitar significa “Recuperar (-se) de trauma físico ou psíquico”. Concebendo assim o papel do professor, o erro é visto como uma doença ou um tipo de deficiência que precisa ser curada. Essa concepção é apresentada por Ruiz (2013) com base na comparação entre o papel do professor na correção ao de um detetive ou médico. Nessa ótica, “[...] os ‘erros’ de produção detectáveis no texto consistiriam em sinais evidentes da sua presumível ‘violação’ linguística, ou ‘enfermidade’ textual; daí a necessidade de identificá-los, para se proceder a um trabalho ‘profilático’ ou de ‘saneamento’”. (RUIZ, 2013, p. 174). A partir da resposta apresentada por A14 e do exposto na citação acima, vemos que a prática tradicional da correção de textos continua presente no cotidiano escolar, uma vez que a correção ainda se baseia, em boa parte, na busca por erros gramaticais, considerados como sintomas de uma doença mais profunda para os quais o professor tem a cura.

Compreendemos que o entendimento das funções do professor na correção como as de *apontador de erros* e de *reabilitador*, relatadas pelos participantes da pesquisa, relaciona-se com a finalidade da correção de textos anteriormente apontada por eles como sendo a de *apontar erros*. Se a primeira compreensão chega ao nível da detecção e exposição do erro ao aluno, a segunda implica um movimento de recuperação do aluno de um estado de escrita não desejável, considerado “enfermo”, para um estado de “saúde”, entendido como a não ocorrência de erros.

Por fim, também foi constatada a concepção do professor corretor como um *agente reflexivo* (“O papel do professor no processo de correção é de um **agente reflexivo** sobre sua prática na sala de aula [...]” (A17)). Como já dito anteriormente, para se alcançar bons resultados no processo de correção, é necessário que se retire a “nuvem negra” que paira sobre o ato de corrigir, em que é esperado que o professor apenas aponte os erros, e o aluno, já acostumado com tal prática, ao receber seu texto, não reflita sobre o que precisa ser reescrito. Para tanto, é preciso, como apontado por A17, que o professor enxergue a correção também como meio de refletir sobre sua prática em sala de aula, pois, de acordo com Antunes, “Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido” (ANTUNES, 2003, p. 159). Sendo assim, os resultados fornecidos pela correção serviriam como uma espécie de bússola, de forma a guiar o professor em futuras

decisões com relação ao ensino. O interessante é que a correção não se limite apenas ao ato de atribuir nota, ou de assinalar os erros cometidos pelo aluno; ao invés disso, professor e aluno deveriam ver o momento da correção textual como uma oportunidade a mais de ensino e de aprendizado.

4 Conclusão

Este artigo teve como objetivo investigar as estratégias de correção textual, bem como a compreensão sobre as finalidades da correção, os aspectos a serem priorizados e o papel do professor nesse processo, tal como expressos por estudantes do curso de licenciatura em Letras/Português. Entendemos que o conhecimento desses estudantes sobre a correção retoma um debate sempre pertinente para o processo de formação do professor, dado que esse aspecto da docência em língua portuguesa tem a potencialidade de causar grande impacto nos níveis de letramento dos alunos da Educação Básica, quando instituído como prática constante.

Para fundamentar nossa discussão teórica, utilizamos as noções de correção, estratégias de correção e reflexões sobre essa prática na escola (SERAFINI, 2000; RUIZ, 2013; ANTUNES, 2003, 2006, 2009; COSTA VAL *et al.*, 2009). Quanto à metodologia, construímos um instrumento para coleta de dados composto por um exemplar de texto a ser corrigido pelos graduandos e por três perguntas abertas.

Em nossa análise, constatamos que a grande maioria dos colaboradores (87,3%) utilizou a correção resolutiva como estratégia. Este resultado, de certo modo, preocupa, pois acaba reforçando a ideia de que a tarefa de revisão do texto cabe apenas ao professor e não ao aluno também. Observamos, ainda, que os colaboradores demonstraram uma prática sensivelmente desalinhada do discurso, uma vez que apontaram *orientar os alunos* como sendo a principal função da correção, mas ainda assim a grande maioria utilizou a correção resolutiva. Como indicado no próprio nome, essa estratégia resolve o problema detectado, mas não orienta o aluno a entender o porquê das inadequações textuais.

No entanto, ao analisarmos as respostas obtidas, também observamos algumas mudanças no modo como os alunos concebem a correção textual. Para boa parte, a principal *finalidade da correção* seria a de *orientar os alunos* no processo de escrita, seguida de *apontar erros, avaliar a capacidade do aluno, avaliar a prática docente e conhecer o aluno*. Diante do exposto, é possível afirmar que a grande maioria dos colaboradores apresenta uma visão mais ampla da finalidade da correção.

Identificamos, ainda, uma forte presença dos critérios de textualidade como possíveis objetos de intervenção pelo professor na correção do texto escrito, o que parece indicar um movimento de mudança de uma concepção estritamente focada nos elementos da superfície do texto (p. ex., *ortografia, gramática*) para uma concepção que considere também os seus aspectos mais globais (p. ex., *coesão, coerência, informatividade*). Ademais, também há uma mudança em curso na compreensão do papel do professor na correção, uma vez que a grande maioria apontou como sendo este o de *orientador/mediador* e não mais “caçador de erros”.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema da correção textual, mesmo porque, sendo ela um processo de grande relevância para o ensino de produção textual, é necessário sempre manter um debate sobre sua prática em cursos de licenciatura em Letras. Como professoras, vemos a necessidade de pontuar que, muito embora discutamos sobre a melhor forma de corrigir os textos, que leve os alunos a um efetivo aprimoramento de suas competências de escrita, é importante primeiramente defender que de fato *haja* esse momento da correção. Muitas vezes, a produção textual é encarada em sala de aula como uma atividade para “passar tempo” ou como punição para a turma por mau comportamento e, por isso, descarta-se a obrigação profissional de corrigir as produções solicitadas aos discentes. Quer seja utilizando a estratégia de correção indicativa, quer seja a resolutiva, classificatória ou textual-interativa (ou apenas algumas ou todas juntas), o mais importante é que os alunos tenham acesso a esse diálogo entre professor e aluno estabelecido no processo de correção, aprendendo que todo texto tem um leitor e é passível de ser reescrito. Se nos anos finais do Ensino Médio a consciência de que a escrita é um processo que exige planejamento, revisão e reescrita estiver presente nos alunos, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica teve bons resultados. A correção textual entra exatamente como uma ponte para construir alunos mais autônomos no ato de revisar criticamente os próprios textos e, conseqüentemente, produzir melhores textos.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). Postulados do paradigma interpretativista. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40.

BRASIL. **Redação do Enem 2018**: Cartilha do Participante. Brasília, DF: INEP, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretária da Educação Básica, Ministério da Educação, 1998.

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

DINIZ, I. C. S. **Crenças e imaginários sociodiscursivos sobre correção de texto**: um estudo realizado com estudantes do curso de Bacharelado em Letras. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica em Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGABEIRA, A. B. A. da.; COSTA, E. V. da.; SIMÕES, L. J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, junho, p. 293-307, 2011.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000.

VIEIRA, P. M. D. de. **A correção dialogada entre professores e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz**: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Data de recebimento: 30 de maio de 2019.

Data de aceite: 6 de novembro de 2019.