

COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA¹

Eliana Maria Severino Donoio RUIZ

RESUMO *Este trabalho toma como corpus privilegiado redações de alunos do ensino fundamental e médio cujos professores trabalham com reescrita. Na análise, descreve-se a prática escolar de correção de redação e estudam-se os aspectos que permitem identificar a concepção de linguagem subjacente a cada um dos tipos de intervenção nela identificados. Utilizando conceitos teóricos da Linguística Textual, verifica-se, ainda, em que medida os diversos modos de corrigir usados pelo professor interferem na produção escrita do aluno configurada nas diferentes versões de um mesmo texto. Conclui-se pela coexistência de concepções diversas de linguagem a reger tais práticas interventivas, e pela estreita relação entre as tarefas de correção e de revisão, mostrando-se que as vantagens de uma abordagem textual-interativa, ainda restrita a poucos professores-sujeitos, apontam para a necessidade de uma revisão, com base em recentes contribuições dos estudos da linguagem, da postura teórica vigente na escola e de suas práticas correspondentes.*

ABSTRACT *In order to find answers for a fundamental methodological question about written language teaching in school (how do we correct compositions?), I decided to take as the main corpus of this thesis student's textual productions in both primary and high school. These productions were part of a rewriting process oriented by the teachers. In this way, the texts analysed presented different types of interventions on the student's compositions. In the analysis, I decided to focus on two aspects: the description of the teacher's manners of correcting the student's compositions and the study of language conceptions that supported their different interventions. Textual Linguistics was the principal theoretical point of view used to build on the analysis. The conceptual framework of Textual Linguistics could provide instruments in order to discover in which way the different types of interventions on the student's texts did interfere on their recontextualization processes. The analysis pointed out the co-existence of various corrections skills on the part of the teachers, skills that are ruled by diverse language conceptions. The analysis also demonstrated a narrow relation between correction and revision tasks, which indicates the relevance of the teacher's*

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado de mesmo título, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 17 de novembro de 1998, sob a orientação da Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch.

interventions on the student's texts. Finally, the analysis showed the advantages of a textual-interactive position in correcting the compositions ("interventive reading"), since that the process of retextualization on this basis was proved to be more productive for the students. However, since this conceptual position is not the dominant one among the composition teacher, the thesis suggests the necessity of a revision, on the part of these teachers, of their conception of language on the basis of recent contributions to language studies.

1. QUESTÕES INICIAIS

Enquanto professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, sempre procurei respostas para uma questão comum de todos aqueles que trabalham com ensino da língua materna em nosso país: **Como corrigir redações?**

Intuitivamente, achava que o cerne da questão deveria estar no modo como o professor intervém no texto do aluno. Por isso, tentava encontrar respostas para uma questão mais precisa: Que tipo de estratégias de intervenção escrita por parte do professor leitor são mais eficientes no sentido de levar o aluno à produção de um texto de maior qualidade?

Elaborei, assim, um projeto de pesquisa acadêmica onde fosse possível traçar um diagnóstico de como redações estavam sendo corrigidas na escola e a que resultados se estava chegando. Tinha, evidentemente, uma hipótese (que pôde ser confirmada): O que pode fazer uma correção ser eficiente é o **tipo de leitura** que o professor faz do texto do aluno, em função dos objetivos que tem; **leituras que tomam o texto todo como unidade de sentido são mais produtivas** que leituras parciais, voltadas para unidades menores do que o texto.

Foi, assim, que decidi tomar como dado relevante para a pesquisa apenas redações de alunos cujos professores trabalhassem com reescrita. Mais especificamente: primeiras versões de textos escolares de alunos do ensino fundamental e médio corrigidas por professores e acompanhadas de suas respectivas revisões (reescritas) por seus alunos produtores. E determinei que o trabalho de análise seria a leitura comparativa desses dois momentos de produção - escrita e revisão, intermediados pela correção -, com o objetivo de verificar o efeito da mediação do professor no produto texto final redigido pelo aluno.

As questões básicas que nortearam a pesquisa foram: Como os professores corrigem os textos dos alunos? Como os alunos revisam os textos corrigidos pelos professores? Que concepção de linguagem norteia as práticas de correção e de revisão? Que estratégia interventiva mostra-se mais produtiva? Que contribuições a visão sócio-interacionista pode dar para o ensino de redação?

O presente trabalho é, pois, o retrato dessa pesquisa, que incide, preponderantemente, sobre as **estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente a textos escritos de seus alunos, visando a reescrita** dos mesmos.

A pesquisa se configura a partir da **concepção sócio-interacionista de linguagem**, que entende a **língua como atividade**, como **forma de ação**, como **lugar de interação**,

onde um *eu* e um *tu* se constituem como sujeitos e, sob determinadas condições de produção, negociam sentidos, criam vínculos, compromissos, com vistas a determinados fins. E o quadro teórico com base no qual a análise se processou é o proposto pela Lingüística Textual, muito embora em alguns momentos do trabalho certos postulados da Análise do Discurso tenham se mostrado de grande valia para a tarefa a que me propus.

2. METODOLOGIA

A coleta de dados se deu da forma mais natural possível. Entrei em contato com um certo grupo de professores que, sabia, privilegiavam o trabalho de reescrita de texto em sala de aula². Após uma pequena entrevista de apresentação (áudio-gravada com seu consentimento), onde expunha meu interesse de pesquisa e procurava obter informações sobre sua metodologia de trabalho com redação, combinava uma forma de obter os textos por eles corrigidos (e posteriormente revisados pelos alunos), ao final de um período de tempo considerado apropriado por eles próprios (um mês, uma unidade de trabalho, um bimestre etc.).

Embora meu objetivo fosse compor um *corpus* com o menor número possível de variáveis (no que se refere a condições de produção, tipo de texto e série escolar), imprevistos surgidos no decorrer do processo de coleta (advindos de uma certa resistência por parte de alguns professores contatados em se exporem frente à pesquisa acadêmica) levaram-me a abrir mão de algumas restrições inicialmente impostas, e a aceitar a heterogeneidade dos dados que passaram a se mostrar disponíveis. O receio de não chegar a obter uma amostra representativa dos textos visados me fez tomar uma decisão vital para todo o trabalho subsequente: a de me incluir como professor-sujeito de minha própria pesquisa, incorporando dados de minha prática docente como professora de redação. Isso acabou produzindo uma condição de trabalho nada confortável (embora produtiva, face aos resultados obtidos) e me impedindo de ter qualquer intenção de caráter quantitativo no decorrer do estudo.

Após esse conturbado período de coleta, pude obter um total de **161 conjuntos de textos corrigidos e revisados** (escritos entre 1991 e 1996), isto é, redações que tivessem tido interferência do leitor professor e sido posteriormente reescritas por seus autores alunos. Esses textos foram obtidos junto a **1 escola municipal, 2 escolas estaduais e 3 escolas particulares** da região de Campinas, SP (incluindo a escola de redação onde atuo). No total, **10 foi o número de professores-sujeitos** (entre os quais me incluo) e **52 o de alunos-sujeitos**³.

² Os que haviam participado, entre 1984 e 1987, de um projeto de trabalho promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas e pela monitoria de Língua Portuguesa de uma das Delegacias de Ensino de Campinas (conhecido como “Projeto do Wanderley”, por assim ter sido apelidado pelos professores da rede).

³ Por razões éticas, não identifiquei, no trabalho, nem as escolas, nem os sujeitos da pesquisa.

3. RESULTADOS

Face à própria natureza dos dados, e aos propósitos da pesquisa que, em tematizando o discurso do professor (via correção) tematiza igualmente o do aluno (via revisão), gostaria de centrar a análise dos resultados alcançados em dois grandes eixos que, ao meu ver, lhe dão rumo: a correção e a revisão.

3.1. A correção

Dada a heterogeneidade do *corpus*, face às diferentes condições de produção dos textos que o compuseram, tive que desconsiderar variáveis significativas, como o tipo de escola, a série escolar e o gênero textual, e me servir de uma tipologia que se prestasse a descrever o conjunto de dados em bloco. Isso acabou me levando a uma análise mais generalizada do que o previsto — embora a favor do interesse marcadamente prático que concebera a pesquisa.

Segundo pude observar, **o texto de correção escrito pelo professor é um discurso que ocorre imbricado ao texto escrito do aluno**. Assim, o professor usa três espaços possíveis para intervir na redação: o **corpo** do texto, a **margem** do texto, ou o que eu chamei de “**pós-texto**” (que é o espaço em branco, na folha de papel, em seqüência à redação do aluno).

Para dar conta de descrever como o professor explora tais espaços disponíveis de intervenção escrita, parti das categorias de correção propostas por **Serafini** (1989), já que elas se mostraram adequadas como ponto inicial de reflexão. Assim, constatei que, ao ler uma redação com o intuito mediador, o professor opta por uma destas três possibilidades:

1. ou mostrar ao aluno **como resolver** o problema do texto (através de uma correção **resolutiva**);
2. e/ou lhe dizer **onde está** o problema no texto (por meio de uma correção **indicativa**);
3. e/ou lhe dizer **de que tipo** é o problema do texto (via correção **classificatória**).

Entretanto, o estudo dos dados me levou a perceber que o professor pode, ainda, ir além dessas três possibilidades apontadas, realizando uma quarta, não-prevista pela citada autora, que é:

4. produzir um “bilhete”, **chamando a atenção do aluno seja para o texto ou para a tarefa de revisão em si** (cobrando-a ou elogiando-a), **seja para o seu próprio trabalho de correção** como professor (por meio do que eu chamei de **correção textual-interativa**).

Abaixo apresento alguns exemplos que podem servir de ilustração a essas categorias que comentarei detalhadamente na seqüência.

Exemplo 1⁴:

1a. versão	
	Título: "O mundo dá várias voltas"
0	<p>Todos são iguais perante a lei, cada As pessoa têm um jeito de falar, de comer, entre outras, e não podemos desrespeitar as essas pessoas, pois não temos nenhum direito a isso. Quando formos mexer, ou chingar, outra pessoa, sempre teremos que pensar se nós gostaríamos de ser chingados. Devemos considerar as pessoas de igual para igual, ou seja, gente como a gente, para assim sermos chamados de pessoas civilizadas.</p>
Conc Conc	<p>No mundo, existem muitas desigualdades sociais entre as pessoas, como: Alguns são ricos, possui residências, são brancos (na uma minoria são os pretos). Enquanto os pobres, por outro lado não possui casa, Conc são desajeitados ? pelos ricos, são ladrões, etc.</p>
il.	<p>Podemos dizer que nessa relação existe o etnocentrismo. O grupo do "EU" será o rico, o mais poderoso, o do que são perfeitos. Enquanto o grupo do "Outro" é o do pobre, o coitadinho.</p>
	<p>E através desse preconceito é que resulta Conc em as guerras, desentendimento com as pessoas.</p>
P	<p>Em nosso país, possui há várias leis, mas não estão sendo Respeitados, Conc como: por ex. só pode dirigir maior de 18 anos, e pelas cidades encontramos "garotos" guiando o carro; - é proibido roubar, mas em qualquer lugar do país Podemos ver o furto, P isso é o um cotidiano para as Pessoas que roubam.</p>
0 Conc parágrafo mesma linha Conc	<p>Portanto à tantas leis, que quase ninguém as respeita, Pois nesse mundo existe muitas pessoas ruins,</p>
Conc/Conc	<p>δ que Assim chegamos a uma certa pergunta: "Os direitos humanos estão sendo respeitados pelas pessoas?" → Algumas responderiam mais ou menos, pois em nosso País existe vários tipos de pessoas: tipos em no aspecto Psicológico mente como, boas, ruins, legais, chatos, Inteligentes, burros, por isso não podemos dizer que só Exista ladrões, pessoas má, etc... Existe ainda pessoa Agradáveis de se falar, não roubam, etc. → o aspecto psicológico não está tão ligado ao social!</p>
	<p>Nesse tempo, podemos ver muitas coisas de ruim acontecer, P Como, por ex., os Pms estão matando as pessoas que Moram na rua, P várias pessoas morrem no Rio de Janeiro (em chacinas), em na Am a dos índios Ianomani</p>

⁴ Em função da complexidade técnica de se apresentarem escaneados, no corpo deste trabalho, os textos originais (que na Tese estão reproduzidos em forma de anexo), e de se fazerem recortes nos mesmos, a cada momento da análise (com omissões de partes do texto do aluno ou do professor não-pertinentes à discussão), optei, para efeito de apresentação dos dados, por uma representação da folha de caderno do aluno. O texto em negrito, mais à esquerda do quadro, é do professor; o de extensão maior, mais ao centro, é do aluno. O parêntese indica a redação do *corpus* de onde foi retirado o exemplo, constando o professor (nome abreviado), o aluno, o número do texto e o número da figura (no anexo da Tese). E como roteiro de leitura desses exemplos, sugiro que se leia primeiro o texto do aluno, depois o do professor.

~~Uma Amazônia~~).

Quem vê tudo isso acontecendo, falará que é o fim do Mundo.

A cada dia que ~~se~~ passa, o mundo me parece estar pior. Para que isso não aconteça, ou seja, para que o país melhore, Será só com a ajuda das pessoas que vivem nela. Por isso Deveríamos colaborar com todos e com o "mundo".

Você está tendo problema sério em concordar as coisas: se o sujeito está no PLURAL, o verbo tb deverá estar; se o substantivo está no FEMININO (ou masculino) o adjetivo tb deverá estar! Fica engraçado ler: "os pobres não possui"; "Existe muitas" Você toca muito pouco nos artigos da constituição citados na proposta, assim como dos comentários feitos ai. Seu texto fica superficial, sem análise satisfatória! Refaça-o, colocando mais de perto esses problemas. Devolva este junto.

(Mc. / Nina S. - T75 - Fig.198-199)

Assim, se há algum avanço, no trabalho descritivo que realizo, relativamente às categorias adotadas para fins de mapeamento do fenômeno da correção, talvez ele resida no fato de ter havido uma preocupação de minha parte em delinear melhor a própria classificação de **Serafini**, com o intuito de apontar não apenas sua propriedade, como igualmente sua limitação.

Qual seria, então, a relação que se pode postular entre os espaços utilizados pelo professor para intervir no texto do aluno e os tipos de intervenção mencionados?

O professor usa o próprio **corpo** do texto para atuar **resolutivamente**, isto é, para dizer como se resolvem os problemas encontrados, reescrevendo o texto com pequenas alterações; na verdade, para realizar, pelo aluno, o trabalho de revisão que lhe cabe. É o caso de "As", acrescentado por Mc. na primeira linha do texto de Nina, no exemplo 1.

O professor também usa o **corpo** do texto para atuar **indicativamente**, ou seja, para dizer onde se localizam, na superfície lingüística, os problemas encontrados, apontando-os por meio de sinais icônicos (do tipo sublinhas, círculos, colchetes etc.). Vejam-se todas as formas circundadas por Mc. ao longo do texto de Nina, no mesmo exemplo.

Já a **margem** do texto é usada pelo professor tanto para **indicações** como para **classificações**, por meio de termos metalingüísticos (letras, abreviações ou símbolos de um código combinado com o aluno), que procuram falar de que tipo é o problema encontrado. São exemplos no texto de Mc.: "O" (ortografia), "Conc" (concordância), "i.l." (impropriedade lexical) e "P" (pontuação)⁵.

E o espaço **pós-texto** é usado pelo professor em correções **textuais-interativas**⁶, para a produção do que eu chamei de "**bilhetes**" (recados e comentários mais extensos), que tematizam ou o próprio texto do aluno, ou a tarefa de revisão pelo aluno, ou a tarefa de correção pelo professor. Veja-se todo o texto de Mc., na seqüência da redação de Nina, neste mesmo exemplo 1

⁵ Diferentemente dos demais professores-sujeitos, Mc. emprega símbolos classificatórios no corpo do texto, como faz neste caso com "P", "Conc" e "δ" (parágrafo).

⁶ Também foram encontrados no *corpus*, embora raramente, "bilhetes" produzidos na margem e no corpo da redação. Mas a tendência é a utilização do pós-texto para esse fim.

Segundo foi possível observar, o professor **resolve no corpo** do texto praticamente **tudo que ocorre nos limites da frase**. Atua, então, resolutivamente no nível **fonológico** (veja-se a *adição* — cf. **Fiad**, 1991 — do acento circunflexo em “e” de “têm”, na primeira linha do referido exemplo), no nível **morfológico** (a *substituição* de “possui” por “há” em “Em nosso país possui várias leis”, no mesmo exemplo) e no nível **morfossintático** (a *adição* de “-las” em “desrespeitá-las”, também no mesmo exemplo).

O professor ainda **indica no corpo** os **problemas** nesse nível, isto é, aqueles mais **pontuais** e **superficiais**, que têm a ver com a **microestrutura** textual (cf. **Van Dijk e Kintsch**, 1983), e que ocorrem tipicamente no domínio da frase. É o que se dá com a indicação, por Mc., da necessidade da *substituição* de “ch” em “chingar” (por meio do círculo), no primeiro parágrafo do texto citado; com a *supressão* de “cada” (através da linha); e com a indicação da *substituição* da vírgula após “lei” (via círculo), na primeira linha. Todos no exemplo 1.

Mas o professor deixa para **indicar** na **margem** aqueles problemas mais **globais** que extrapolam os limites da frase e que, estando seja no nível interfrástico, seja no texto, têm a ver com os aspectos de **macroestruturação** ou organização textual global. Veja-se o “bilhete” indicativo de Mc. (“parágrafo mesma linha”), reforçado pela seta, no corpo, no referido exemplo.

Quanto à **classificatória**, que em geral acontece **na margem**, o professor classifica **todo tipo** de problema. Desde os que ocorrem no nível fonológico, até os que têm a ver com a organização do texto como um todo. Contudo, há uma drástica diferença entre os símbolos utilizados.

Quando os problemas são **microestruturais**, localizáveis, pontuais e superficiais, os símbolos empregados para falar deles são **precisos**, exatos, objetivos, claros (é o que ocorre com todos os que são empregados por Mc., no exemplo 1: “O”, “Conc”, “i.l.”, “P” e “δ”).

Já quando os problemas dizem respeito à **macroestruturação** do texto, os símbolos usados passam a ser **vagos**, obscuros, ambíguos e imprecisos, porque amplos por demais, sendo, por isso, muitas vezes usados como curingas que servem a inúmeras situações⁷. Por causa disso, o professor sente a necessidade de **explicitar** a sua correção para o aluno e passa a ter um comportamento interessante: ou tenta um outro símbolo ou um “bilhete” adicional que expresse melhor a própria intervenção.

Se ele tenta a primeira possibilidade, **reforça** a própria correção **codificada, na margem**, e aí usa mais que um símbolo para apontar o problema (realizando o que eu chamei de “**codificação dupla**”). É o que se observa no uso de “EF = Red”, por mim, na margem do texto de Rogério, no exemplo 2, a seguir:

⁷ É o caso de “Coes” (coesão), “?” (confuso) e “Coer” (coerência), por exemplo, em outros textos do *corpus* — não reproduzidos aqui por questões de espaço.

Exemplo 2

1ª. versão		2a. versão
<p><i>Ef = Red</i></p>	<p>(...) Flash-back tem o poder de ficar invisível e também voa como um foguete.</p> <p>Seu único ponto fraco é a fumaça e seu maior inimigo é o Kid-Fumacinha, filho do Kid-Fumaça que morreu na prisão onde cumpriria a pena de morte.</p> <p>[E agora seu filho veio para Vingar a morte do pai.]</p> <p><i>Red = E F redundante</i></p>	<p>Correção local: (...)</p> <p>EF = E agora seu filho vai vingar a morte do pai, pois Flash back é que o prendeu. (...)</p>
(E. / Rogério F. - T111 - Fig.249-252)		

Mas se o professor tenta a segunda possibilidade, ele parte para uma correção **não-codificada, no “pós-texto”** (isto é, uma correção textual-iterativa, de caráter mais discursivo), e acaba produzindo **“bilhetes”** complementares à utilização do símbolo, na tentativa de parecer mais claro. É o caso do uso de “confuso”, por mim, na margem do texto de Rogério, no exemplo 3, abaixo, que é reforçado pelo “bilhete” “O trecho [] está confuso porque (...)”:

Exemplo 3

1a. versão		2a. versão
<p><i>[confuso]</i></p>	<p>(...) Nas novelas e Filmes aparecem mais cenas de Morte, daí saem a maioria das Imitações e algumas idéias para Marginais. [E através dos Jornais saem a maioria dessas Idéias, notícias de violência, e por aparecerem ações já Realizadas por outras pessoas.] É por causa da televisão que a Violência na sociedade está Crescendo. (...)</p> <p><i>O trecho [] está confuso, porque você deixou de dizer coisas importantes. Deixe claro o seu pensamento para o leitor.</i></p>	<p>(...). E através dos jornais saem a maioria das idéias para marginais praticarem seus crimes e por aparecerem ações já realizadas por outras pessoas. Por exemplo uma pessoa que está presa fica sabendo pelos jornais que um preso de outro fugiu cavando um túnel, então ele pensa que se outra pessoa fez, porque ele não poderia fazer. (...)</p>
(E. / Rogério F. T116 - Fig.253-255)		

Neste exemplo, embora eu não tenha codificado a intervenção na margem, não utilizando um símbolo, mas escrevendo “confuso” por extenso, o efeito do “bilhete” no pós-texto é o mesmo: dar mais *coerência* (cf. Koch, 1989) à correção.

Os “bilhetes” tanto podem ter um caráter resolutivo, como indicativo ou classificatório. O interessante é que eles só ocorrem para falar de problemas localizados (aqueles para cuja referência basta que se enfatize o aspecto formal), quando há uma

recorrência dos mesmos ao longo de todo o texto do aluno. Observe-se o “bilhete” de Mc., no exemplo 1: “Você está tendo problema sério em concordar as coisas (...)”.

Isto porque, na verdade, tais bilhetes geralmente se prestam mais para dar conta de fazer remissão a aspectos não-codificáveis (como um elogio, ou uma reprovação) ou para falar de problemas não suficientemente referenciáveis via código (dada a vagueza dos símbolos usados pelo professor para falar deles), pois sua referência extrapola o aspecto formal, já que diz respeito à relação **forma-conteúdo** dos problemas tematizados pela intervenção.

Nestes casos, a ocorrência de tais “bilhetes” se explica em função da necessidade que tem o professor de explicitar melhor a própria correção codificada, fazendo-se mais claro na intervenção que realiza.

Seja, contudo, como for a forma que tome o texto interventivo escrito do professor, parece-me possível pensar a correção como um discurso de tipo particular, segundo o que **Bakhtin** (1982) chama de gênero. Isto em função de vários fatores: a estabilidade formal própria com que se realiza (um texto escrito que se sobrepõe a outro, no corpo, na margem, ou em seqüência); a temática própria sobre a qual incide (o dizer e o modo de dizer do aluno — e, às vezes, do professor); o estilo composicional próprio com o qual opera (resoluções, indicações, classificações e/ou “bilhetes”); e o tipo de relação que instaura entre o locutor e o outro parceiro da comunicação verbal (a intermediação possibilitada pelo lugar institucional ocupado pelo professor e pelo aluno, na escola). Assim, o texto interventivo escrito produzido pelo professor parece se configurar como um **gênero secundário de discurso**, que podemos chamar de **gênero corretivo**.

3.2. A revisão

Passo a relatar, agora, como os alunos respondem às intervenções do professor em seu texto, ou seja, como se dá a revisão em resposta a esses diferentes tipos de correção.

Se a correção é **resolutiva**, o aluno **corrige** praticamente **tudo**, ao passo que se ela é **indicativa, classificatória, ou textual-interativa**, a revisão pode **não acontecer**.

Isto porque, segundo me parece, quando a correção se dá estritamente na forma **resolutiva**, o que ocorre é uma espécie de **monólogo**; não há espaço para uma atitude responsiva (no dizer de **Bakhtin**, 1982) por parte do aluno, que, por isso, acaba apenas copiando mecanicamente as soluções a ele propostas (impostas?), sem necessariamente rever o próprio texto. Ocorre que, ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz. O texto do professor é, nesse sentido, **monofônico**.

Por outro lado, quando a correção se dá nas formas **indicativa, classificatória, ou textual-interativa**, abre-se espaço para o **diálogo**, pois o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Na medida em que se utiliza de uma linguagem, verbal ou icônica, que requer uma interpretação pelo *outro* e que aponta para a participação efetiva desse *outro* na

construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá voz ao aluno. Nesse sentido, seu texto é, pois, **polifônico**.

Além disso, se a correção enfoca sobretudo os problemas *locais* do texto, ela é mais facilmente interpretável pelo aluno, pois, quanto mais no nível **microestrutural** e **superficial** está situado o problema detectado pelo professor — ou seja, mais no nível da **frase** —, maior a probabilidade deste fazer indicações (no corpo ou na margem) como suporte para a correção codificada. E, igualmente, mais claro, menos ambíguo, mais **preciso**, menos vago (pois de significação explícita) é o símbolo metalingüístico empregado para classificar o problema de modo codificado. Vejam-se as classificações, na margem do texto de Nina, empregadas por Mc., no exemplo 1.

Em contrapartida, se a correção atenta também para problemas não-necessariamente localizáveis em nível de superfície, provavelmente mais complexa será a tarefa de interpretação, pelo aluno, tanto do texto corretivo do professor, como de seu próprio texto. Pois, quanto mais **global**, mais no nível **macroestrutural** e **profundo** se encontra o problema — ou seja, mais no nível do **texto** —, menos o suporte indicativo é passível de ocorrer (seja no corpo ou na margem) e mais **vago** (pois de significação implícita) é o sinal classificatório — quando utilizado —, razão pela qual aparecem os “bilhetes”. É o que ocorre com o texto de Mc., no exemplo 1, quando, sem fazer uso de símbolos, ela escreve no pós-texto: “Você toca muito pouco nos artigos da constituição citados na proposta (...)”. É também o que se dá com o texto de I., no exemplo 4, a seguir, que sequer usa símbolos, ao escrever “Você não terminou sua idéia, melhore”, na margem da primeira versão do texto de Nelzita, e “ainda não ficou bom!”, na margem do texto de reescrita:

Exemplo 4

1a. versão		2a. versão	
<p>Você não terminou sua idéia</p> <p>→ melhore</p>	<p>Leio no jornal <u>folha</u> de São Paulo quinta-feira 4 de abril de 1991, que a farrá do boi uma brincadeira (Que solta o boi para correr atrás)</p> <p>Que sempre feriu muitas pessoas e matou animais, esse ano a violência diminuiu.</p> <p>A secretária de segurança pública (SSP) de Santa Catarina (...)</p>	<p>ainda não ficou bom!</p>	<p>Leio no jornal folha De São Paulo X quinta-feira X 4 de abril de 1991, sobre que a farrá do boi, Uma farrá que gera violência e até mesmo mortes, esse ano a violência diminuiu</p> <p>← A secretária de Segurança Pública (SSP) de Santa Catarina (...)</p>
(I. / Nelzita S. - T4 - Fig.11-14)			

Os dados analisados, entretanto, mostraram que, embora sejam mais trabalhosas para o professor, e mais difíceis de serem compreendidas pelo aluno, as correções **voltadas para o texto** como unidade são mais produtivas que as demais, pois quanto mais distante da superfície lingüística se dá a intervenção, **mais importância** tem o

problema no contexto geral da redação. As minhas intervenções textuais-interativas no texto de Rogério e sua revisão (exemplo 3) e as intervenções de I., no texto de Nelzita e sua revisão (exemplo 4), comprovam isso.

Já, ao contrário, quanto **mais no corpo** está o sinal que identifica o problema com correções voltadas essencialmente para o código linguístico, **menos importante** é o problema no contexto geral da redação. Isto porque, segundo pude observar no *corpus*, **revisões pós-correções locais** se apresentam como uma espécie de varredura dos problemas do texto, constituindo-se numa mera **higienização** textual (cf. Jesus,1995), mostrando uma preocupação do aluno apenas com a materialidade, com a superfície, a epiderme textual. É o caso da reescrita que José V. faz neste exemplo 5:

Exemplo 5

1a. versão		2a. versão
	(...) O avião pegou fogo mas nenhum dos tripulantes tiveram ferimentos graves, as 36 pessoas que estava no avião conseguiram sair e o piloto e o co-piloto ficou preso nas ferragensX, o Bombeiro chegou para apagar o fogo do avião, mas a água deles acabaram, e as pessoas com pegaram um balde e pegou água numa piscina que ficava perto do local do acidente. (...)	(...) O avião pegou fogo, mas nenhum dos tripulantes teve ferimento grave a 36 pessoas que estavam no avião conseguiram sair e o co-piloto ficou preso nas ferragens . Os Bombeiros chegaram para apagar o fogo do avião, mas a água deles acabou, e todas as pessoas um balde pegaram água na piscina que ficava perto do local do Acidente. (...)
C		
C		
P		
A		
C		
A		
(I. / José V. - T1 - Fig.3-6)		

Em contrapartida, **revisões pós-correções globais** mostram um trabalho do aluno-sujeito para **além dessa higienização**. É o que ocorre com a reescrita de Fernando, no exemplo 6, abaixo:

Exemplo 6

1a. versão	2a. versão
<p><i>Título?</i></p> <p>Detetive Freitas fora chamado para resolver o caso de um cientista assassino. Sua única pista era uma agenda onde um líquido fatal era descrito.</p> <p>[Ele vai ao laboratório do cientista criminoso] * e pede que lhe mostre todos os frascos. Segundo a agenda, o líquido era meio gelatinoso e tinha um gosto horrível, azedo. [Freitas recolheu três líquidos que tinham um cheiro muito forte.] * * *</p> <p>Os frascos recolhidos, foram examinados detalhadamente, [mas só conseguiram descobrir o líquido fatal depois deste ser utilizado em cobaias.] * *</p> <p>* Como ele poderia saber que esse cientista era o criminoso?</p> <p>* * Onde em detalhes este trecho da história.</p> <p>* * * Por que ele fez isso? Qual foi o raciocínio dele? Este detalhe é super-importante.</p> <p>Está indo bem. Só precisa relaxar para não ter medo das ideias que com certeza vão surgir.</p>	<p><i>Título</i></p> <p>Detetive Freitas fora chamado para resolver o caso de um cientista assassino. Sua única pista era uma agenda onde um líquido fatal era descrito. *</p> <p>Freitas procurou em seus arquivos por algum criminoso que pudesse ter alguma ligação com o tal líquido e achou um falso cientista preso por ter um laboratório clandestino.</p> <p>No dia seguinte quando o detetive foi até a cadeia para fazer criminoso mostrar-lhe o líquido ele estava morto. Então Freitas foi ao laboratório. de quem?</p> <p>e tentou pegar o líquido sozinho. Chegando lá, ele encontrou vários frascos diferentes sem nomes Na agenda estava escrito que o líquido mortal era <u>péssimo</u> e azedo, ele olhou vidro por vidro e recolheu cinco que tinham cheiro estranho.</p> <p>Os frascos foram detalhadamente examinados, mas só se pôde descobrir o líquido mortal depois de ser usado em cobaias.</p> <p>* Como essa agenda chegou às mãos do detetive?</p> <p>* péssimo: o que você quer dizer com isso? Atenção à descrição. Ficou bom, mas ainda curto demais. Você anda fazendo economia para escrever?... Veja: para situar num vestibular, seu texto ainda necessita de reparos com relação à coesão (proposta original).</p>
<p>(E. / Fernando F. - T126 - Fig.275-276)</p>	

Enquanto as revisões de José V., no exemplo 4, voltam-se apenas para os aspectos formais da expressão, estas de Fernando F., do exemplo 6, contrariamente, ocupam-se

294

da relação entre a forma da expressão e seu sentido, demonstrando um maior envolvimento do aluno sujeito-produtor com aspectos mais profundos do texto, ou seja, um maior comprometimento seu com o próprio discurso.

De modo que, se o que interessa ao primeiro tipo de reescrita mencionado é apenas uma **alteração na forma do dizer** (texto de José V., exemplo 5), o segundo tipo (texto de Fernando F., exemplo 6) se ocupa mais com a **manutenção ou alteração do próprio dizer**.

4. CONCLUSÕES

Tendo em vista o estudo realizado, foi possível mostrar que, se por um lado, **há uma forte relação entre a natureza do problema da redação e a forma da intervenção do professor** (ou seja, que a correção é função do próprio texto que toma por objeto), por outro, **há também um condicionamento muito grande entre a concepção de linguagem do professor e a correção que este realiza** (uma vez que a forma da intervenção é também fruto da postura teórica que a sustenta, já que é essa postura que vai determinar o tipo de problema que o professor vai enxergar no texto do aluno).

Além disso, essa constatação da existência de dois grandes blocos de correção, pelo professor, a determinar dois estilos diversos de revisão, pelo aluno, levou-me a inferir que no ensino de redação na escola há **duas posturas teóricas em relação à linguagem** convivendo lado a lado: uma, **formal**, que entende a língua como **sistema** fechado e o fenômeno linguagem na sua imanência, isolado de suas condições de produção; e outra, **funcional**, que vê a língua como **atividade**, imersa num universo contextual repleto de relações de múltiplas ordens (como cognitivas, interacionais e textuais). A formal é pautada pelos ditames da **NGB**. A funcional orienta-se por categorias advindas da mais recente **pesquisa lingüística**.

Pode-se dizer, ainda, que a concepção *formal* é própria daquelas correções que atentam exclusivamente para aspectos localizados do texto, portanto, para as formas do dizer (exemplo 5). Em contrapartida, a concepção *funcional* é específica daquelas correções que não se prendem apenas à materialidade textual, mas à globalidade do texto enquanto dizer (exemplo 6).

O exame dos dados revelou que, em virtude da convivência, na escola de hoje, dessas posturas teóricas diferenciadas, não é todo professor que está atento para os problemas de natureza global dos textos. A grande **maioria mostra-se preocupada com a linguagem em sua imanência**, subtraída de sua função social. O que ocorre é, ainda, uma ênfase exagerada na forma, na perspectiva da língua enquanto código, enquanto sistema estanque de signos, em detrimento da visão do aluno como *autor*, como responsável pelo que é dito, a partir de uma posição conscientemente assumida em determinado contexto interativo.

A esse trabalho, portanto, quero contrapor (e propor) um outro, que também está presente no *corpus*, porém de modo minimizado, que é a **postura do professor como leitor**. Penso, assim, estar respondendo à pergunta que orientou esta pesquisa.

A análise revelou que o que permite que o aluno realize, de fato, a revisão, revendo seu discurso, dialogando com o próprio texto, e colocando-se como outro de si mesmo, é a **dialogia** que o professor pode instaurar tendo uma **postura textual-interativa de correção**.

Isso não será possível enquanto o professor se mantiver preso **unicamente** às questões de norma, de forma, de estrutura, ligadas ao nível do *sistema* lingüístico. Assim, uma **correção para além da assepsia**, da higienização e da profilaxia lingüística do texto, **tratará de se ocupar também do agenciamento, pelo aluno, de inúmeros fatores que interferem na construção da significação, e que não são imaneamente lingüísticos**, como a situação imediata, a imagem recíproca dos interlocutores, o conhecimento partilhado (ou não), as negociações e ajustes de sentido, as pressuposições, os implícitos, as inferências etc.

Nesta perspectiva, entendo que não teria mais lugar uma correção de textos escolares como mera aferição do domínio de regras, mas sim como **negociação de sentidos**, face aos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores. A correção, tal como aqui defendo, nasce, portanto, de um **encontro entre sujeitos** em processos lingüísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica.

É isso só é possível se o professor não for um **observador exterior** que encontra “erros” de redação e os aponta, mas um **verdadeiro interlocutor, também sujeito**, que participa do espaço de linguagem em que o aluno se constitui, ele próprio, como *sujeito*.

Assim, se houve uma tese a ser defendida, por mim, como pesquisadora, que me permitisse fornecer a mim, como professora, uma resposta para o angustiante problema que me fez ficar grávida deste trabalho, ou seja, o de como corrigir redações, esta tese é a de que **o professor que lê os textos de seus alunos está conseguindo fazê-los escrever muito melhor do que o professor que apenas corrige redações**.

Portanto, se há uma questão que fica para ser respondida em decorrência da pesquisa realizada, e que merece ser pensada, é a que trata de saber: **afinal, o que é corrigir redação na escola?**

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. (1982). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- CHAROLLES, Michel (1978). “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In: GALVES et al. (orgs.) (1988). **O Texto: Escrita e Leitura**. Tradução de Charlotte Galves. Campinas: Pontes, pp.: 39-85.
- COSTA VAL, M. da G. (1994). **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes.
- FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore G. V. (1983). **Lingüística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez.
- FIAD, Raquel S. (1991). “Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos”. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa, 4**, Lisboa.
- GERALDI, João W. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

- JESUS, Conceição A. de (1995). **Reescrita: para além da higienização**. Dissertação de Mestrado. IEL, Unicamp.
- KOCH, Ingedore G. V. (1997). **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto.
- _____. & TRAVAGLIA, Luiz C. (1989). **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz A. (1994). **“Da fala para a escrita: processos de retextualização”**. Mimeo.
- RUIZ, Eliana M. S. D. (1998). **Como se Corrige Redação na Escola**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas.
- SERAFINI, Maria T. (1989). **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo.
- SOMMERS, N. (1980). “Revision strategies of students writers and experienced adult writers”. In: **College Composition Communication**, 31, p. 378-388.
- VAN DIJK, Teun A. & KINTSCH, W. (1983). **Strategies in Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.