

# **O AGIR DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS DE CORREÇÃO DE TEXTOS: PISTAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

JULIANA ALVES ASSIS

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

*ABSTRACT: Assuming that the professional action of the teacher is defined in different social spaces as well as that it does not appear only during class, since it implies a series of procedures of an educational nature that lead to this event as well as stem from it, it is proposed, based on presuppositions of the sociodiscursive sociointeractionism, to examine the work of text correction by students of Language from a Brazilian university (native language teachers in the process of formation, in a situation of teaching practice), considering the discursive network which the work constitutes.*

*KEYWORDS: teacher formation; teacher's work; text correction.*

## **1. Introdução: motivações, intenções e nortes**

O projeto em que se inscreve este texto ambiciona oferecer contribuições para a compreensão do trabalho docente tal como é desenvolvido. O pressuposto maior no qual se embasa é o de que essa compreensão – vital na construção de subsídios para o redimensionamento das práticas de formação inicial e contínua de professores – somente se alcança a partir da apreensão dos sentidos que os próprios professores dão à atividade de trabalho em que se engajam, do modo como a realizam e das prescrições que a orientam.

O campo de investigação privilegiado remete às práticas docentes vivenciadas por professores de língua materna em formação inicial, já nos últimos períodos de sua formação. Trata-se de atividades supervisionadas por professores formadores, com caráter de estágio curricular não obrigatório, denominadas “Oficinas de leitura e produção de textos”. Por meio dessas oficinas, ofertadas a alunos dos primeiros períodos de curso de Letras e de outros cursos de uma mesma universidade brasileira, é realizado um trabalho sistemático com textos acadêmicos de divulgação e de atualização do conhecimento científico produzido no domínio dos estudos sobre a linguagem (a exemplo de resumos, resenhas, artigos e ensaios).

*Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 101-117*

Assumindo que o agir profissional do professor é modelado em diferentes espaços sociais e não se limita ao espaço-tempo da aula (Giger, 2004), já que implica uma série de procedimentos de natureza educacional antecedentes a esse evento e dele procedentes, propõe-se examinar o trabalho de correção de textos empreendido pelos professores das referidas oficinas. Focaliza-se, portanto, um conjunto de tarefas específicas que compõem o agir docente na atividade de ensino e de aprendizagem em que se engajam os professores das oficinas e seus alunos.

O recorte proposto dá continuidade a um investimento de pesquisa que integra as ações de investigação de equipe de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), que, desde 2001, no âmbito do Grupo de Pesquisa *Leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*<sup>1</sup>, dedica-se ao estudo do processo de formação inicial de professores.

Conforme se discutirá posteriormente, no que toca ao trabalho docente realizado por professores em formação inicial, o recorte anunciado recobre também uma apreciação recorrente no próprio discurso dos professores das oficinas (doravante, professores oficinairos ou oficinairos, apenas) – a de que, dentre as diferentes tarefas envolvidas no trabalho docente nas oficinas (selecionar material, preparar-se teórica e metodologicamente, planejar as atividades, executar as oficinas, etc.), a tarefa de correção de textos seria aquela de maior dificuldade, quer pelo tipo de investimento que demanda ao corretor, quer pelos conflitos que põe à mostra.

Em termos mais específicos, pretende-se analisar ações (expedientes, recursos e critérios) e discursos em situação de trabalho de correção de textos, com base no pressuposto de que, para compreender as ações docentes desenvolvidas pelo professor em formação, é necessário considerar e entender as representações sociais (Moscovici, 2003) que as perpassam e orientam.

Nessa medida, a pesquisa vale-se da coleta e confrontação de diferentes textos, quais sejam: (a) textos de prescrição do trabalho (Faïta, 2001) dos professores em formação, no âmbito da atividade de ensino que desenvolvem; (b) entrevistas com esses mesmos professores antes e depois da tarefa

---

<sup>1</sup> Esse grupo de pesquisa integra o Projeto temático *Formação do Professor: processos de retextualização e práticas de letramento* (FAPESP, 02/09775-0). No desenvolvimento das frentes de pesquisa do grupo, foram obtidos financiamentos: da FAPEMIG (SHA 0419/01), de 2001 a 2003, através do projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*; da PUC Minas (TLE 2004/37), ao longo de 2004, com o projeto *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*; de 2005 a 2006, da FAPEMIG (SHA 198/04), através do projeto *Os gêneros acadêmicos na formação inicial de professores: dos movimentos de apropriação dos conhecimentos sobre a configuração e funcionamento dos textos aos movimentos de construção de identidade profissional e de autoria*. Desde março de 2007, o grupo conta com o financiamento da FAPEMIG (SHA 439/06), concedido ao projeto *Práticas de leitura e de produção de textos acadêmicos no contexto da formação inicial de professores: um estudo sobre as ações do professor formador nas atividades de correção, apreciação e análise de textos acadêmicos*.

de correção de textos em que se engajam (Clot, 2006b,); (c) textos produzidos nas oficinas e corrigidos por esses mesmos professores, dos quais interessam, sobretudo, expedientes, recursos e critérios de correção empregados; (d) gravação em vídeo das oficinas desenvolvidas pelos professores em formação, das quais interessam, principalmente, os momentos que – direta e indiretamente – envolvem a correção de textos.

Com base em pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006), propõe-se, portanto, a análise da rede discursiva (Bronckart & Machado, 2004) em que se constitui o trabalho docente. Para tanto, operar-se-á com um método de análise e interpretação de textos que permita a apreensão do agir refigurado no discurso e, conseqüentemente, a compreensão das representações (Moscovici, 2003) a ele subjacentes. Por essa razão, a orientação teórica na qual se inscreve o trabalho leva a tratar os textos do *corpus* com os meios fornecidos, sobretudo, por abordagens discursivas, o que dialoga, em larga medida, com a condução de estudos dedicados ao exame das relações entre as formas do agir e os discursos constituídos nas práticas profissionais (dentre outros, citem-se Amigues, 2004; Bronckart, 2006; Faïta, 2005; Bronckart & Machado, 2004; Clot *et al.*, 2001; Clot, 2006b).

## 2. Solo teórico-conceitual e metodológico do investimento de pesquisa

### 2.1. Atividade, ação, agir

Dado o interesse no *agir* do professor em formação em atividades docentes, recorre-se inicialmente às distinções abordadas por Bronckart (2006: 212-213) relativamente às noções de *atividade*, *ação* e *agir*. Alinhando-se, portanto, à posição de Bronckart, assume-se que, do ponto de vista teórico ou interpretativo, a noção de *atividade* remete a uma leitura do agir tendo em vista a orientação de um coletivo organizado. Nela se imbricam as seguintes dimensões: *motivacional*, que contempla os determinantes externos da atividade; *intencional*, a qual abriga as finalidades coletiva e socialmente validadas; *dos recursos para o agir*, que inclui os artefatos concretos e os modelos de agir mobilizados por um todo coletivo. Essas mesmas dimensões são contempladas quando se toma o agir do ponto de vista de um actante particular, ou seja, quando se focaliza a *ação* também de um ponto de vista teórico ou interpretativo. Nesse caso, o plano *motivacional* remete aos motivos interiorizados por um actante específico, ou seja, às razões do agir de uma determinada pessoa; o plano *intencional* recobre as intenções, isto é, os fins do agir do ponto de vista de uma pessoa em especial; o plano *dos recursos* diz respeito aos recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa.

Com o termo *agir*, igualmente a partir de Bronckart, faz-se referência ao dado que se pode observar, seja ele relativo a uma ou a várias pessoas. Desse modo, designa formas de intervenção orientadas de um ou vários seres humanos no mundo. Esse agir pode constituir um trabalho, cuja estrutura,

por sua vez, pode ser decomposta em tarefas. No que se refere ao curso temporal do agir, cabe ainda a distinção de cadeias de processos, que podem revelar atos e/ou gestos.

Há, nessa leitura da *atividade* e da *ação*, a compreensão de que, de um lado, toda ação humana é social; de outro, a de que é necessário apreender também a dimensão subjetiva da atividade. Desse ponto de vista, assume-se a importância de dar a palavra ao professor em formação para compreender o seu agir docente (Giger, 2004). Noutros termos, a compreensão do *agir* pressupõe também a compreensão das razões do agir do actante, o que implica apreender as expectativas, razões, intenções e representações desse agir vividas pelo professor em formação.

Considerada essa preocupação, evoca-se aqui a contribuição de Clot (2006a, 2006b), o qual, a partir do conceito de gênero de discurso proposto por Bakhtin (2003), postula, mais amplamente, a existência de gêneros sociais de atividades, que estabilizam e retêm, mas nunca de forma definitiva – “os modos de *tomar* as coisas e os homens” (Clot, 2006a: 229). Trata-se, portanto, no caso da atividade docente, de recursos de que dispõem os professores para orientarem e controlarem a ação, uma espécie de memória coletiva traduzida em formas de agir consideradas adequadas bem como em restrições para as situações profissionais vividas pelo professor (Lousada, 2004).

Ao lado da noção de *gênero de atividade*, Clot (2006b: 49-50) desenvolve a noção de *estilo de atividade*, assumindo que, “ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites”, o gênero de atividade requer o estilo pessoal. Assim, o estilo – a forma de fazer do profissional – seria o elemento responsável pela contínua transformação dos gêneros de atividade. Nas palavras desse autor, seria, então, “o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas”, não pela sua negação, e sim pelo seu desenvolvimento.

Esse autor define gênero de atividade como “(...) um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” (2006b: 41). Trata-se de uma espécie de sistema aberto de regras impessoais que, num meio dado, estabelecem “o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (2006b: 50). Ressalta, ainda, que o gênero social, “ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (2006b: 50).

Cabe ressaltar que a concepção de atividade adotada por Clot (2006b) recobre apenas parcialmente o conceito de atividade de trabalho geralmente em uso no âmbito da Ergonomia, isso exatamente porque seu esforço reside em especificar um conceito psicológico da atividade. Assim, Clot propõe que se acrescente às tradicionais dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real a dimensão do *real da atividade*, que compreende, além da própria atividade realizada (o *trabalho realizado*), também todas as atividades sus-

pensas, contrariadas, apenas projetadas, adiadas, etc. Dito de outra forma, o real da atividade, para o autor, é também aquilo que não se faz, que não se pode fazer ou que se busca fazer sem se conseguir.

Como assinala Lousada (2004), por meio da noção de *trabalho real*, pode-se melhor entender, de fato, o trabalho do professor, o qual é regularmente habitado por intenções não realizadas e por fracassos. Ao se considerar o *trabalho real* sob o ponto de vista de Clot, pode-se ultrapassar a análise do que deve ser feito e do que efetivamente se faz, de forma a incorporar também as vivências internas do sujeito.

## 2.2. A tarefa de correção de textos no contexto da prática docente

**Corrigir** vem do latim *corrigere*, que significa endireitar, desentortar o que está torto, seguir caminho direito ou reto<sup>2</sup>. Uma espécie de herança dessa descrição podemos encontrar na esfera escolar, em que corrigir textos é tarefa que equivale a apontar, marcar e até mesmo contar erros – com destaque, em muitos casos, para os chamados erros gramaticais. Além disso, essa atividade coloca em confronto (ou mesmo em conflito) duas posições discursivas: uma instaurada pelo saber autorizado (e muitas vezes autoritário) daquele que sabe e, por isso, pode ou deve apontar as falhas do aprendiz; outra oriunda daquele que, não sabendo, erra, desvia-se, “entorta”, não lhe restando, por isso, outra alternativa senão acatar o veredicto resultante da ação de correção.

Do ponto de vista ao qual este artigo se filia, a correção de textos se destina fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes. Dessa forma, é tarefa imprescindível ao processo de apropriação da escrita, independentemente do nível de ensino em que ela se processe. Sendo um dos expedientes da atividade de avaliação, a prática de correção de textos por parte do professor e as práticas de escrita e reescrita por parte do aluno configuram-se como turnos de uma interação construída no solo dialógico das ações de ensino e de aprendizagem. Dito de outra forma, a correção é a manifestação da *compreensão responsiva ativa* (Bakhtin, 2003) do professor ao projeto de dizer do aluno, consideradas as estratégias por ele escolhidas; do mesmo modo, o texto que o aluno escreve/reescreve responde a uma proposta pedagógica em curso. Isso demonstra a relação indissociável

---

<sup>2</sup> Dado o campo de interesse específico deste texto, recorre-se, primeiramente, à própria origem etimológica da palavra *corrigir*, no suposto de que esse tipo de conhecimento ofereça pistas acerca das práticas discursivas no interior das quais a tarefa de correção se constituiu. Parte-se, portanto, do princípio de que o conhecimento etimológico bem como a própria descrição de significados apresentada por dicionários de uma dada língua remetem à história, à memória da construção social da realidade, na qual os sujeitos e os processos interativos são figuras centrais. Sob esse mesmo ponto de vista, assume-se que os significados registrados em obras de natureza lexicográfica são efeitos do processo de cristalização de sentidos construídos em práticas discursivas social e culturalmente situadas (Mondada & Dubois, 2003).

entre **escrita, reescrita e correção/avaliação de textos**. Tomando-se os postulados de Vygotsky e Bakhtin, também se recupera, nessa imagem, que a linguagem, por ser dependente da interação, é mediação por excelência.

À luz de Bakhtin (2003) e Schneuwly (2004, 1988), este último na retomada que faz de idéias de Vygotsky (1991b), pode-se defender que é somente pela prática, ou seja, no interior da atividade social, que se torna próprio o que antes era alheio, estranho. Nessa medida, a aprendizagem supõe ações de elaboração próprias, estímulo à autonomia, reflexão sobre a atividade em que o sujeito se engaja, o que também demanda, como já defendido, a adoção de princípios e procedimentos de correção de textos orientados por uma concepção de avaliação como mediadora do processo de aprendizagem, portanto comprometida com o aprender.

Isso significa, de um lado, que a correção de textos é tarefa que se volta para o processo de produção de texto, para o processo de aprendizagem da escrita em curso, e não apenas para o seu produto; de outro, também permite postular que a reescrita deve ser incorporada como etapa natural do processo de produção textual. É nesse quadro, portanto, que se articulam e se imbricam **escrita, correção e reescrita**.

Observe-se, ademais, que tanto a atividade de escrita do aluno quanto a atividade de correção do professor são sempre, nessa ordem, um exercício de leitura e de produção de texto (Geraldí, 1996), num diálogo que pressupõe ações cooperativas desses dois sujeitos, uma atitude de parceria em torno do saber, através de uma série de conhecimentos que passam a ser compartilhados. Sob esse ponto de vista, pode-se mesmo dizer, como assinala Tomazoni (2005: 41), que “a responsabilidade pela correção e reflexão passa a ser não apenas do aluno, mas também do professor”, ambos co-participantes de um processo epistemológico.

Como a avaliação do texto instaura um diálogo com o próprio texto e com o autor, não se pode perder de vista os jogos de imagem que orientam essa atividade: o que o autor projeta, o que o autor efetivamente realiza aos olhos do professor e o que o professor espera que o texto cumpra. Com relação a esse último aspecto, deve-se considerar que a ação do professor depende da escolha de um ponto de vista para a avaliação (o que inclui o seu objetivo). Assim, o que e como marcar é algo que se define à luz de por que e para que avaliar.

Deve-se levar em conta, por fim, que, nas atividades de ensino e de aprendizagem, a forma como se avalia revela as representações implicadas na ação docente em curso bem como a compreensão do professor sobre a relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Mais especificamente, a forma como o professor corrige os textos produzidos por seus alunos informa sobre o modo como ele entende seu papel no processo de letramento do aluno e, ainda, sobre como concebe a constituição desse próprio processo.

Com base nas formulações de Moscovici (2003), as representações são aqui concebidas como valores, crenças, conceitos implicados na construção e interpretação da realidade; são, portanto, assumidas como fenômenos sociais – modalidades de conhecimento prático orientadas para a compreensão do

contexto social e material em que vivemos – que precisam ser compreendidos a partir de seu contexto de produção e circulação.

### 3. A pesquisa: *corpus* e primeiros resultados

Conforme anunciado, os resultados perseguidos para a pesquisa inscrevem-se em estudo mais amplo, dedicado a acompanhar, descrever e analisar o processo de formação inicial de professores de língua materna. Reitere-se que, tendo em vista os objetivos de investigação anteriormente firmados, a pesquisa ocupa-se de um importante momento da formação inicial do professor – aquele em que este, ainda na condição de aluno de curso de Letras, assume a função de professor.

Na assunção dessa nova posição social e enunciativa, os professores em formação recorrem a instrumentos sociais tomados por eles como adequados à atividade na qual se engajam. Para tanto, certamente se valem das representações desses instrumentos construídas em suas vivências escolares, consideradas as diferentes etapas de escolarização pelas quais passaram e passam, sempre na condição de alunos, ponto de vista muitas vezes em dissonância (e até mesmo em conflito) com o do professor.

Sobre isso, cabe lembrar a ponderação de Clot (2006b), que destaca serem os instrumentos sociais somente apropriados **pelo sujeito aprendiz** quando são, de fato, apropriados **para ele**, tornando-se, assim, um meio a serviço e constitutivo de sua atividade vital. Nesse processo de apropriação, portanto, os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos nas atividades de que participam resultam de uma experiência intersubjetiva, intermediada por formas simbólicas. Noutros termos, os conhecimentos são elaborados em atividades sociais, as quais organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade e entre o sujeito e outros sujeitos (Vygotsky, 1991a e 1991b; Bronckart, 1999, 2006).

Como anunciado, na pesquisa descrita, interessam as seguintes dimensões do trabalho, com base nas contribuições teóricas sobre as quais se discorreu e tendo em vista as especificidades do trabalho educacional em foco (as “Oficinas de Leitura e de Escrita”, atividades docentes desenvolvidas por professores de língua materna em formação, orientadas por seus professores):

(a) o *trabalho planejado*, que se revela nos textos que visam a planificar, organizar e regular o trabalho dos actantes, produzidos com ou sem a participação direta destes. Parte-se do princípio de que o trabalho planejado é abordado também através de textos de natureza essencialmente prescritiva. Como textos do *trabalho planejado*, tomam-se: (i) gravações das reuniões semanais entreicineiros e professores orientadores, momentos em que se definem diferentes aspectos da organização e execução das oficinas; (ii) o projeto das oficinas, elaborado pelos professores do curso que coordenam as oficinas; (iii) textos de referência (teóricos ou instrucionais) estudados ou sugeridos pelos professores; (iv) textos de planificação do trabalho das ofici-

nas produzidos pelos próprios oficinairos (as tarefas a serem realizadas, seus objetivos, métodos, condições físicas e materiais, etc.); (v) registro das mensagens trocadas através de correio eletrônico entre oficinairos e professores orientadores acerca do planejamento das oficinas, em lista de discussão concebida para esse fim; (iv) outros materiais de orientação produzidos no âmbito das reuniões;

(b) o *trabalho efetivado*, manifestado através do conjunto de condutas verbais ou não verbais efetivamente observáveis na realização da tarefa; trata-se, portanto, das ações realizadas, tomadas como resposta ao que se planejou. Tendo em vista os objetivos de investigação aqui assinalados, a dimensão do trabalho efetivado será estudada com base (i) nas gravações em vídeo de oficinas ministradas, nas quais serão priorizados os momentos dedicados às práticas de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, considerado, obviamente, o projeto de ensino em curso; (ii) nos textos produzidos pelos alunos no âmbito das oficinas e corrigidos pelos oficinairos.

(c) o *trabalho representado pelos actantes*, apreendido através do discurso dos oficinairos sobre o trabalho planejado e o trabalho efetivado. Por meio desse tipo de expediente pretende-se apreender o que Clot (2006b) concebe como o *real da atividade* (ou o *trabalho real*), que inclui, conforme descrito anteriormente, o trabalho realizado, mas vai além dele, na medida em que remete também àquilo que não se fez, àquilo que não se pôde fazer, àquilo que se buscou fazer sem se conseguir, àquilo com o que se sonha. A abordagem do trabalho representado será realizada através da análise de entrevistas com os oficinairos sobre as oficinas ministradas e a tarefa de correção de textos, sempre após a efetivação das mesmas.

Como a pesquisa se encontra ainda em desenvolvimento, propõem-se, para este artigo, três recortes, que consideram, obviamente, o estágio de análise dos dados até então coletados: (i) critérios e recursos de correção adotados pelo professor oficinairo; (ii) posições enunciativas assumidas por meio desses expedientes; (iii) motivos e intenções, consideradas as representações sociais a eles subjacentes, do oficinairo na ação de correção.

Por meio desses três recortes, busca-se, sobretudo, compreender as representações desses sujeitos sobre a prática e ação de correção, sobre o processo de ensino e de aprendizagem em que esta se concebe bem como sobre o próprio papel do professor em formação nessa atividade. Noutros termos, almeja-se a definição/precisão de categorias de análise que permitirão significar pistas importantes para a percepção do processo de construção identitária em curso.

### **3.1. A prática de correção e o discurso do professor em formação sob exame**

Ao todo, foram acompanhados, ao longo do 2º semestre de 2006 e 1º semestre de 2007, 10 alunos de curso de Letras (professores oficinairos), atuando em Oficinas de Leitura e Produção de Textos nos cursos de Letras, Ciência da Informação e Serviço Social (todos da mesma Universidade), e 48 estudantes (alunos das oficinas). Quanto aos textos analisados, estes se

dividem entre textos produzidos pelos alunos das oficinas e corrigidos pelos oficinairos (7 verbetes de dicionário; 10 resumos de artigo de opinião destinados à consulta de um colega de sala, que não foi à oficina e não conhece o artigo; 15 resumos de artigo de opinião para consulta do próprio aluno em situação de prova; 7 resenhas temáticas para publicação em jornal; 20 resumos de artigo a ser publicado em *site* de revista em que se publicou o artigo resumido) e entrevistas gravadas com 3 professoras oficinairas após a tarefa de correção, as quais versaram sobre o trabalho nas oficinas – seu planejamento e realização –, com especial interesse na discussão das correções de textos por elas empreendidas.

Sobre os textos coletados, no que reporta às condições sob as quais foram produzidos, cabe salientiar inicialmente que são respostas a propostas de escrita contextualizadas, em termos de seus propósitos, do gênero a ser materializado, dos interlocutores previstos e suas relações, do suporte e forma de circulação, conforme demonstra a proposta a seguir: *O texto “Cópia de livro e pirataria – tudo direito” (Revista Caros Amigos, ano X, número 109, Abril, 2006), de Marilene Felinto, foi objeto de nossa discussão, na oficina do dia 02/09/2006. Sua tarefa, hoje, será produzir um resumo desse texto, imaginando que ele servirá de consulta para um colega de sala, que não esteve na aula passada e, portanto, não conhece o artigo de Felinto.*

O primeiro aspecto que salta aos olhos no exame dos dados é o modo como se inserem, espacialmente, as intervenções do professor oficinairo nos textos dos alunos das oficinas. Essas intervenções, de forma bastante recorrente, procuram preservar o espaço físico do texto e, nessa medida, se localizam à margem, abaixo, acima do texto, evitando-se as invasões e, sobretudo, as conhecidas sobreposições, riscos, cortes, que podem calar, desprestigiar, anular o dizer do outro. O lugar ocupado no papel pelo professor oficinairo parece, sob essa lógica, remeter a uma posição de respeito à tarefa de escrita, ao dizer do outro.

A análise dos textos corrigidos coletados revelou, ainda, a explícita conduta orientadora dos professores oficinairos, na medida em que a maioria de suas intervenções no texto do aluno se organiza de forma a mediar o processo de construção de conhecimento em jogo. Dessa forma, o professor em formação dá a entender que não basta apontar, destacar ou resolver o problema, o “erro”, mas significá-lo em termos dos saberes já sedimentados e dos que devem ser redimensionados, revistos, ampliados, considerados os propósitos sociocomunicativos do gênero materializado, os interlocutores previstos e suas relações, o suporte, a forma de circulação, dentre outros fatores.

Essa atitude orientadora, mediadora do conhecimento se constrói em intervenções nas quais o professor oficinairo se coloca:

(a) ora na posição de colega experiente, alguém que já passou e passa pela experiência vivenciada pelo produtor do texto corrigido, conforme ilustram as seguintes intervenções, todas inseridas pelos professores oficinairos acima ou abaixo do texto do aluno, com valor de fechamento, síntese da correção por ele realizada: (1) *O caminho é esse mesmo! [...]* (2) *Vale a pena*

*uma reescrita. Isso irá ajudá-lo a melhorar o texto [...] (3) P., será necessário reescrever o texto novamente conforme apontamentos ao longo do texto. Não se preocupe, o processo é assim mesmo.*

(b) ora na posição de professor, cuja legitimação parece se perseguir através de duas estratégias principais, ambas exemplificadas: **do elogio e do incentivo**, ação que diz bem não só do elogiado mas também do elogiador, na medida em que quem elogia sabe distinguir, destacar exatamente porque é conhecedor: (1) *Seu texto cresceu muito [...]*; (2) *Seu texto ficou muito bom [...]*; (3) *Fico feliz em ver seu crescimento nesta nova versão*; **das orientações para a reescrita**, que se constroem na indicação de condutas a serem tomadas pelo produtor de texto, amparadas em reflexões sobre a atividade discursiva em que este se envolve. Assim, no lugar de tão-somente indicar localmente o problema, há um trabalho de natureza argumentativa do professor oficinairo, uma vez que a visão que ele possui sobre o texto do aluno deve ser justificada, explicada, embasada através de comentários e orientações, conforme se ilustra a seguir: (1) *Você se apropriou da voz da autora! Tente diferenciar o seu posicionamento e o da autora [...]*; (2) *Introduza o assunto para situar o leitor [...]*; (3) *É preciso deixar claro para o leitor que essa citação encontra-se no texto-base<sup>3</sup> [...]*.

Em todas as situações exemplificadas, o professor oficinairo deixa pistas do processo de construção identitária que vivencia. Assim, as posições enunciativas assumidas denunciam movimento de oscilação entre a posição de aluno, que marca na base a condição do professor oficinairo, e a de professor, que passa a ser experimentada durante sua formação inicial.

Das entrevistas realizadas com os oficinairos – textos que compõem a dimensão do trabalho representado –, interessam aos propósitos deste artigo os momentos em que os oficinairos comentam e justificam as condutas assumidas na correção de textos produzidos no âmbito das oficinas, empreendendo reflexão sobre o trabalho em que se envolvem.

Como esclarecido, dessas entrevistas foram selecionadas três, em que se toma como objeto o trabalho das oficinairas **B.**, **E.** e **J.** ao longo do 2º semestre de 2006. À época das entrevistas, já em 2007, **B.** estava no último ano do Curso e **E.**, no penúltimo. **J.** havia se formado no semestre anterior, tendo já iniciado o curso de mestrado na área, na mesma instituição. Sobre isso, cumpre esclarecer que a proposta das oficinas permite dois tipos de atuação para os professores em formação: o regente da classe (ou oficinairo), caso de **B.** e **J.**, e o ajudante do oficinairo (ou monitor), situação de **E.** De modo geral, somente após experienciar o papel de monitor pode-se passar a oficinairo. Essa divisão de tarefas reflete uma forte preocupação do grupo à frente da orientação das oficinas, relativamente à preparação dos oficinairos para as tarefas docentes. Esclareça-se, por último, que, à época das entrevistas,

---

<sup>3</sup> Como se pode inferir pelas informações relativas aos textos coletados, parte desses textos é resultado da atividade de retextualização. Assim, com o termo “texto-base”, o professor oficinairo faz referência aos textos que foram tomados pelo aluno para a produção dos resumos e das resenhas.

entretanto, **E.** já se preparava para assumir a regência de uma oficina. Nos exemplos a seguir, trechos das entrevistas<sup>4</sup> transcritas, **J.** e **E.** discorrem sobre como encaram a tarefa de correção de textos nas oficinas:

**J.:** olha... a oficina ela exige uma dedicação muito grande do monitor... porque você tem que pensar... já nessa semana... na outra oficina... qual o andamento que você vai dar... então no todo ela é bem/ela é trabalhosa também nesse sentido... mas o que senti mais dificuldade nem era tanto da preparação... porque a preparação... nós poderíamos preparar... e tem um e-mail de grupo que nós mandávamos pro grupo... então as pessoas... inclusive as professoras... iam nos ajudando nessa preparação... o que eu achava MAIS difícil era a correção... porque aí é que eu via que às vezes eu mesma me deparava com alguma dificuldade minha... estar corrigi/ para corrigir... para fazer a correção do aluno... então a correção é que me demandava mais tempo... eu não conseguia corrigir numa tarde... “eu vou sentar e corrigir”... eu não conseguia... eu tinha que ler todas e depois eu fazia a correção.

**E.:** o que eu acho mais difícil é corrigir mesmo, porque às vezes eu me vejo meio insegura... porque... é... por mais que você estude, por mais que você tente dominar o assunto ali e tal... é só um resumo... mas às vezes você mesmo pega um resumo... você não consegue fazer... então é muito difícil você corrigir um texto do outro aluno... entendeu? você nessa condição de aluno ainda... entendeu? Eu não sei se muda quando/quando a gente forma... não sei se isso acaba um dia sabe? mas eu/eu acho que a parte da correção é mais... que é a mais difícil. [...] eu acho que... nas oficinas... bom... você... eu estou ali/eu me propus a fazer esse trabalho... e eu estou é... no papel de educadora ensinando né? o aluno a produzir um texto...então é mais... eu tenho a obrigação de de ter... de fazer uma correção certa.. de fazer uma correção que... que não vá prejudicar o aluno... que ele não vá se sentir é... não sei... incapaz... de produzir um texto... entendeu?... porque... você pode fazer uma correção que o aluno fica totalmente ofendido... ou... fica se sentindo é... sei lá... diminuído... diminuído... né? e e e... não não/ bloqueia o aluno... ele não consegue produzir mais texto... então eu tento não fazer isso... né?

É recorrente, nas entrevistas realizadas, a menção à correção pelas oficinas como a tarefa mais difícil (ou uma das mais difíceis) de ser levada a cabo no desenvolvimento das oficinas. Essa “dificuldade” aparece justificada/explicada, de modo geral, (1) ora pelo investimento de tempo que a tarefa demanda ao oficinairo – *então a correção é que me demandava mais tempo... eu não conseguia corrigir numa tarde*; (2) ora pela quantidade de conhecimentos que ela lhe exige (sobretudo a alguém que não é visto ou não se vê como formado/preparado), quer para saber, com segurança e proprie-

<sup>4</sup> Para a transcrição, adotaram-se as seguintes normas:

- a) truncamento: /
- b) qualquer pausa: ...
- c) comentários descritivos do transcritor ((minúsculas))
- d) citações literais ou leituras de textos, durante a gravação: “ ”
- e) entonação enfática: MAIÚSCULAS

dade, o que marcar no texto do aluno, quer para saber qual seria a melhor forma para fazê-lo – *o que eu acho mais difícil é corrigir mesmo, porque às vezes eu me vejo meio insegura... porque... é... por mais que você estude, por mais que você tente dominar o assunto ali e tal... é só um resumo... mas às vezes você mesmo pega um resumo... você não consegue fazer... então é muito difícil você corrigir um texto do outro aluno... entendeu? você nessa condição de aluno ainda... entendeu?*, (3) ora pela própria natureza da intervenção – escrita, registrada, gravada no texto de seu aluno. Em relação a esse aspecto, as entrevistas revelaram, ainda, as angústias das oficinas, que se colocam como alguém que não pode errar. Por várias vezes emergiu na fala delas a palavra *responsabilidade*, tomada, de certa forma como um peso, algo que não permite a falha: *eu tenho a obrigação de de ter... de fazer uma correção certa... de fazer uma correção que... que não vá prejudicar o aluno... que ele não vá se sentir é... não sei... incapaz... de produzir um texto... entendeu?... porque... você pode fazer uma correção que o aluno fica totalmente ofendido... ou... fica se sentindo é... sei lá... diminuído... diminuído... né? e e... não não/ bloqueia o aluno....*

As entrevistas também permitiram flagrar significativo desconforto por parte das oficinas relativamente à posição hierárquica que passam a assumir nas oficinas – alguém que sabe mais do que o aluno e está em vantagem no evento de interação de que participa. Especificamente com relação à correção de textos, esse desconforto parece ser minimizado pela adoção de estratégias/expedientes de correção que visam a criar proximidade entre elas e o aluno. Uma dessas estratégias, extremamente valorizada por todas as professoras oficinas entrevistadas, é o uso de bilhetes para comentar o texto com o aluno<sup>5</sup>. Esse aspecto pode ser ilustrado por **B.**, em sua entrevista:

---

<sup>5</sup> Ruiz (2001), apoiando-se em Serafini (1989) e tomando como objeto de análise a atividade de correção por professores da Educação Básica de textos produzidos por seus alunos em situação escolar, descreve quatro tipos de correção: a *correção resolutive* (caracterizada pela apresentação e solução dos problemas detectados nos textos), a *correção indicativa* (que se marca pela indicação, local, dos problemas encontrados nos textos), a *correção classificatória* (em que a natureza dos problemas detectados é apontada, através de metalinguagem codificada específica) e a *correção textual-interativa* (na qual, através de recados, o professor estabelece interlocução não codificada com o aluno, discutindo problemas de diferentes níveis do texto e, por vezes, apresentando solução ou sugestão para a tarefa de reescrita do mesmo). A correção valorizada pelas oficinas, no caso em tela, seria a **textual-interativa**. Tendo em vista a aplicação da tipologia proposta por Ruiz nas análises apresentadas, cabe assinalar que, na esteira da concepção de avaliação aqui assumida, não se pode admitir que apenas alguns tipos de correção sejam considerados interativos. Dito de outra forma, no quadro em se concebe a tarefa de correção, aliada à ação de reescrita, toda e qualquer intervenção do professor no texto do aluno é de natureza interacional, dialógica. O que as diferencia é que uma pode ser mais autoritária, mais imprecisa, mais provocadora que a outra, etc.

**B.:** avaliar... criar assim uma espécie de grade mental para o que você quer saber... é complicado... [...] a correção... sabe? porque é muito heterogênea a forma de escrever de cada um... e eu reparo... e eu reparo... principalmente no Serviço Social ((na oficina com alunos desse curso))... que as pessoas vêm... elas são mais simples... então elas tiveram uma base mais complicada de estudo... e tem horas que você olha e não sabe o que mexe primeiro... [...] eu acho que o bilhete aproxima... eu sinto assim sabe?... sinto um retorno maior dos meninos... quando eu escrevo um bilhete... eu procuro sempre colocar o nome da pessoa... sabe... “fulano de tal... aconteceu isso e isso e isso no seu texto”... é porque eu acho que isso aproxima assim... você do aluno... não fica assim um texto qualquer... sabe... eu olhei o texto dele... eu sei quem é ele... eu sei onde ele precisa melhorar... quer dizer... não que EU SEI... mas eu sei quem é esse aluno... eu sinto falta disso em correções minhas... antes... né?... acho que é bom tentar dar uma personalizada na correção... [...] eu procuro sempre colocar um coisa boa antes e depois... né?... vem o problema... igual nesse texto aqui ((olhando uma determinada correção))... [...] quando o texto é muito bom... eu nem escrevo muita coisa não... eu me detenho mais nas pessoas que têm mais problemas...

No exemplo em foco, denuncia-se, ainda, o esforço daicineira para, através da valorização e do respeito ao aluno – seu texto, sua voz, sua história de letramento –, também ver valorizado o seu próprio trabalho na tarefa de correção, que se constrói também negando um tipo de correção de que foi/é vítima na posição de aluna. Noutros termos, o desconforto causado pela natureza da tarefa e pelas representações que a perpassam, como aqui já discutido, é também contornado pela valorização da própria tarefa e, por conseguinte, também daicineira, empenhada em fazer melhor e diferente. Os problemas – e não os acertos, e não as qualidades – no texto do aluno são os elementos priorizados na correção pelaicineira, os quais são apontados sempre através de estratégias que visam a preservar a face do aluno e daicineira: *eu procuro sempre colocar um coisa boa antes e depois... né?... vem o problema...* Assim, nem o aluno somente “erra”, nem aicineira é aquela que somente aponta os problemas, embora sua tarefa (ou missão) apareça claramente vinculada aos que não sabem, aos que ainda precisam aprender (os demais não precisam dela): *[...] quando o texto é muito bom... eu nem escrevo muita coisa não... eu me detenho mais nas pessoas que têm mais problemas...*

Todas asicineiras entrevistadas, em maior ou menor escala, evocam a sua experiência de alunas na discussão sobre as ações que empreendem nas correções. Curiosamente, essa experiência é evocada como algo que não se deve imitar, que deve ser aperfeiçoado, revisto, melhorado, como formula **E.:**

**E.:** uma coisa que eu... que eu nunca faria assim é riscar o texto todo de vermelho sabe... que é uma coisa que me incomodava profundamente quando eu estudava... e... era ver o texto TODO riscado... parece que está tudo errado... e... não é... então eu sempre... eu/ coloco ou com caneta preta... ou sei lá... eu procuro outra coisa... é:: não/não risco tudo sabe?... eu dou um risquinho embaixo, escrevo do lado ...

Manifesta-se aí uma clara recusa à figura do professor que toma a correção como campo – e apenas e de forma desrespeitosa – de indicação de falhas/desvios, materializando o seu dizer sobre (e não ao lado, e não junto com) o dizer do aluno.

Entretanto, com base nas entrevistas e nas correções analisadas, não se pode afirmar que esse rompimento de fato se efetive plenamente ou sob a ausência de conflitos vivenciados pelas professoras oficinairas.

Nesse caso, cabe fazer menção a dois movimentos curiosos em sua aparente diferença. De um lado, ainda que sem o uso da tinta vermelha, aparece **E.**, que se desenha, em sua entrevista, rigorosa na correção, marcando tudo aquilo que o aluno não faz, aquilo que aparece como desvio do “modelo ensinado”. A escrita, assim, é vista como a repetição de um modelo, de uma forma, o que leva **E.** a dizer que marca tudo, é muito exigente, apesar de se confessar insegura em relação ao que está de fato certo ou errado no texto corrigido:

**E.:** eu acho que muito... eu acho assim que/ eu não sei se eu sou crítica demais... eu acho que eu acho muita coisa errada e que não é... que não tá errado na verdade... sabe? eu não sei... é... não sei... separar até... o que que pode ser considerado no texto do aluno... entendeu? porque por exemplo... se eu pego um resumo... é... e... eu tenho ali o que que é um resumo, eu tenho toda a teoria, tudo que eu já falei pra eles... eu já passei e tal... mas... é... se ele não segue à risca o que eu falei eu acho que já tá errado sabe?... eu não sei... então eu acho que é muito difícil pra mim... é... ser mais é... não sei... não é condescendente, mais flexível... sabe? eu acho que eu sou muito crítica, então eu tenho muita dificuldade de corrigir... então eu fico me segurando para não... não... riscar coisa demais, coisa que às vezes eu sei que pode deixar passar, mas eu marco tudo, tudo... ai...

A tarefa de correção também angustia porque coloca à mostra aquilo que o professor não sabe. O curioso é que, no caso em tela, a avaliação não parece, de fato, ser sempre uma etapa natural, incorporada ao processo de ensino e de aprendizagem em curso, refletindo, com coerência, seus objetivos e nortes teóricos e metodológicos. Ao contrário, a impressão que se tem é que ela é algo que testa, que incomoda, através do qual o professor se põe à prova.

No exemplo a seguir, ao contrário, **B.** traz indícios de que sua correção busca se orientar de fato pelo processo de ensino e de aprendizagem que ela e os alunos vivenciam:

**B.:** já que a proposta das oficinas é trazer a escrita do menino... o pensamento... para esse universo da academia... então a primeira coisa que eu olho no texto deles é... por exemplo... dar a voz para o autor... né? que eu acho que o trabalho com as vozes é muito importante.

A orientação para as intervenções nas correções de **B.** parece advir de um trabalho de reflexão sobre o que seria realmente prioritário no processo de aprendizagem em curso. Nesse caso, aquilo que compete ao processo de apropriação da escrita acadêmica. Como visto em outros trechos da entrevista de **B.**, a condução de sua tarefa se pauta, sobretudo, pela tentativa de imprimir personalidade à correção, razão pela qual em dois momentos ela se diz pouco à vontade com o uso de grade de correção. A imagem de professor que ela constrói é de alguém que sabe o que faz, tem condições de enxergar e apontar problemas no texto do aluno e quer fazer isso sem que o aluno se sinta diminuído, mas, ao contrário, valorizado, importante.

#### 4. Considerações finais

Em consonância com os dados apresentados, pode-se afirmar que as ações dos sujeitos investigados em situação docente bem como os seus discursos sobre tais ações revelam uma explícita recusa a modelos e representações de agir recorrentes em atividades de correção de textos (cortar o erro, marcar ou riscar os trechos incorretos, etc.), validados historicamente em práticas docentes, o que é, certamente, resultado do redimensionamento consciente pelos professores em formação das relações entre as finalidades coletiva e socialmente validadas para a atividade bem como de recursos para o agir mobilizados, com frequência, pela classe docente.

Assim, a prática docente focalizada expõe o imbricamento entre as dimensões coletiva (social) e subjetiva. Mais precisamente, a apreensão da dimensão subjetiva da atividade, por meio da análise das entrevistas dos professores das oficinas, traz-nos pistas de processo de construção identitária desse professor em formação, flagradas nos conflitos que envolvem movimentos de repetição e de mudança. Os exemplos discutidos parecem, ainda, ser indicativos de uma postura de avaliação de textos – certamente efeito do processo de formação desses professores na Universidade – através da qual as ações de correção, ainda que com os conflitos mencionados, integram a atividade de produção de textos e pressupõem a participação ativa, colaborativa e respeitosa do professor oficinairo e do aluno no percurso de produção do texto.

Tomando-se como referência as considerações de Bakhtin (2003: 294) acerca do desenvolvimento da experiência discursiva individual de qualquer pessoa e sua relação com “os enunciados individuais dos outros”, pode-se assumir que o processo de formação de professores implica a apropriação/*assimilação*, mais ou menos criativa, de saberes, regras, modelos que os

professores em formação vivenciam/vivenciaram em outra posição – a de alunos –, em interação com os seus professores e colegas.

### Referências

- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 35-54.
- Bakhtin, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (original de 1929)
- Bronckart, Jean-Paul & Machado, Anna Rachel (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In Machado, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 131-166.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização de Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras.
- Clot, Yves (2006a). Psicologia. In Brait, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 219-242.
- Clot, Yves (2006b). *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes. (original de 1999)
- Clot, Yves; Faïta, Daniel *et al.* (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In *Education permanente* 146, pp. 17-27.
- Faïta, Daniel (2005). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Editorial.
- Geraldi, João Wanderley (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Giger, Itziar Plazola (2004). O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 237-270.
- Lousada, Eliane. (2004). Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In Machado, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 271-296.
- Machado, Anna Rachel (org.) (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL/FAPESP.
- Mondada, Lorenza & Dubois, Daniele (2003). Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In Cavalcante, M. M. *et al.* (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, pp. 17-52.
- Moscovici, Serge (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Ruiz, Eliana Maria Severino (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

- Schneuwly, Bernard (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Genebra: Delachaux & Niestlé.
- Serafini, Maria Teresa (1989). *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo.
- Tomazoni, Tayana Moritz (2005). *Produção, correção e avaliação de textos a partir de gêneros de discursos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Vygotsky, Lev (1991a). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev (1991b). *Pensamento e linguagem*. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes.