

REDAÇÃO NA ESCOLA: OS REFLEXOS DO TIPO DE CORREÇÃO NO DOMÍNIO E NA AFINIDADE DO ALUNO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Gilberto Melchior Rodrigues Sansalone Ferrari¹⁸²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como o tipo de correção que o professor faz nas redações dos alunos influencia o domínio e a afinidade deles com a Língua Portuguesa, além de refletir sobre a aplicação prática das teorias de correção textual-interativa. A fundamentação teórica utilizada para subsidiar o estudo traz diálogos com Fernandes (2016), Ruiz (1998), Jolibert (1994), Brophy (1983), Martins (2012), Rocha (2007), Santos (2015), bem como conhecimentos e influências de autores que já apresentaram discussões anteriores sobre o tema. Foi possível deduzir da pesquisa que a correção textual-interativa promove o desenvolvimento da produção textual do aluno, criando afinidade com a língua e gerando maior capacidade do aluno dominá-la, devido ao ambiente facilitador de interação professor-aluno criado pelo método.

PALAVRAS-CHAVE: Redação; Correção; Língua Portuguesa. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa é uma língua com muitas regras que faz os brasileiros, muitas vezes, pensarem no estudo da língua com um sentimento de aversão ou como um adversário a vencer – mesmo sendo o português a sua língua materna. Desde a pré-adolescência, quando começam a escrever textos mais bem estruturados, até a idade adulta, pessoas demonstram dificuldade de se expressar na forma escrita. Os entraves surgem no Ensino Fundamental e se agravam durante o Ensino Médio, quando se acumulam as dúvidas não sanadas e se consolida essa repulsa ou aversão ao português. Dados nacionais constataam essa questão, evidenciando o resultado das redações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): “No ENEM 2014, o que chamou a atenção de diversas mídias de informação foram as 529 mil notas zero, contrastando com as 250 notas mil, ou seja, notas máximas.” (SANTOS, 2015, p. 17).

¹⁸² Especialista em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dom Alberto; Formado em Letras – Licenciatura pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Professor e Redator.

Por isso, o tema proposto neste artigo visa a estudar um dos motivos da origem do sentimento negativo que os estudantes, de forma geral, têm em relação à Língua Portuguesa, além de correlacionar esse fato à sua falta de domínio da língua materna. Partindo dessa consciência, o que fazer para o aluno – da infância à idade adulta – ter o domínio e gostar do português escrito? De quais ferramentas o professor pode lançar mão no momento de interagir com a escrita dos alunos? De que forma o tipo de correção nas redações pode influenciar um indivíduo no uso correto da língua e aumentar a adesão discente à disciplina de Língua Portuguesa?

O professor tem o poder de, com o tipo de correção utilizada, guiar seus alunos por um caminho de encantamento pela Língua Portuguesa ou ir de encontro a isso, causando, às vezes, um bloqueio textual: a incapacidade do aluno em dominar o português e colocar suas ideias no papel.

EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO: UMA RELFEXÃO

Para subsidiar a pesquisa, refletiu-se em sequência aos estudos prévios da Professora Maria Alice de Mello Fernandes e suas referências bibliográficas do artigo “O processo da produção textual escrita”, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, Josette Jolibert e Jere E. Brophy, além de ter como base as discussões de Cipriano Luckesi e Maria Teresa Serafini quando tratam a respeito do tema de produção textual.

Outras referências iniciais que merecem destaque são o artigo de Priscila da Silva Santos, que traz uma profunda análise de textos de alunos do sexto ano do ensino fundamental, dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e estudos de Leonor Lopes Fávero que tem importantes trabalhos no ramo da coesão e coerência textual.

Entre outras consultas, inclui-se a fundamentação de Maria Auxiliadora Bezerra em conjunto com Anne Karine de Queiroz e Mariana Queiroga Tabosa, bases teóricas de Carla Avena Camilotto, Izabel Cristina Diniz e Ariane Aparecida de Oliveira que abordam mais discussões sobre produção e correção de textos para elucidar o tema de como os professores lançam mão de tipos mais contemporâneos de correção.

O estudo se desenvolveu em um colégio de ensino particular, localizado na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, com um grupo de 22 alunos

do 9º ano do Ensino Fundamental - 9º EF mais 22 do 3º ano do Ensino Médio - 3º EM, num total de 44 indivíduos, além da análise de 20 redações de alunos do 9º ano – escritas no ano de 2016 e corrigidas pela professora na época – somadas às 20 redações do 3º EM.

Importante elucidar que, durante o projeto do presente estudo, elaborado ainda em 2016, foram coletadas amostras de redação com a intenção de uso posterior; por uma causalidade, no início de 2017 houve contratação de novos professores no colégio, incluindo a que leciona redação no 9º ano atualmente, fato que prejudicaria os dados da pesquisa se não fossem utilizadas redações já coletadas antes, pois o tipo de correção aplicado pela professora atual é diferente da anterior.

A elaboração do presente estudo teve início por meio de pesquisa bibliográfica, quando se realizou leituras de diversos livros, capítulos e artigos. Posteriormente, analisou-se o tipo de correção utilizado nas produções textuais dos estudantes, de duas formas: a) redações do 9º ano de 2016, quando alunos de 9º ano ainda tinham redações corrigidas por uma professora que já não aplica redações na referida série, aqui denominada “Professora X”; b) redações do 3º ano de 2017, corrigidas pela professora atual, aqui denominada “Professora Y”. Por fim, aplicou-se de um questionário escrito a alunos dos grupos 9º EF e 3º EM supracitados, com participação voluntária, utilizando perguntas objetivas e dissertativas, que identificaram a afinidade e o domínio do grupo em relação à Língua Portuguesa.

Segundo Serafini (1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 40), são três as tendências de correção textual: *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. Ruiz (1998, p. 67) ainda destaca uma quarta, a qual chama de *textual-interativa*. Com base nessas definições, este artigo vem para complementar estudos anteriores sobre tais tendências, tecendo considerações sobre os resultados pedagógicos dos *tipos de correção* feitos em redações escolares. As reflexões a serem apresentadas mostram as consequências dessas correções no domínio e na afinidade que alunos de ensino fundamental e médio têm em relação à língua. Para Fernandes (2016),

Toda essa explanação de como se deve processar a produção textual deve servir como referência para o professor organizar as atividades de redação; a realidade, no entanto, é bem diferente, pois o professor, mesmo conhecendo as etapas, ou parte delas, nem sempre propõe-se a trabalhar dessa forma, o que contribuiria para minimizar as dificuldades do aluno.

Ainda citando a autora, “na correção, o professor intervém no trabalho do aluno, evidenciando o que pode ser melhorado, colaborando para que ele perceba suas falhas e possa corrigi-las.” (FERNANDES, 2016).

No dia a dia do estudo o objetivo centralizou-se em: analisar os tipos de correção utilizados nas redações do referido grupo de alunos e identificar se são adequados às teorias contemporâneas do ensino do português; criar mais afinidade dos alunos das turmas analisadas com sua língua materna; contribuir para que estudantes tenham melhor qualidade de produção textual; elevar o domínio da Língua Portuguesa em ambiente escolar futuramente.

É necessário levantar mais informações sobre uma eventual ineficiência dos tipos de correção em produções textuais discentes, fato que surge no ensino fundamental, mas afeta futuramente a vida estudantil, acadêmica e profissional dos alunos, causando falta de afinidade com a língua e falhas no domínio das palavras escritas, da coesão entre as ideias e da coerência do texto. Fato muito comum, por exemplo, é o indivíduo ingressar em uma universidade com pouco conhecimento da Língua Portuguesa, alegando simplesmente que é uma língua difícil e não gosta de escrever.

Deve-se salientar que a responsabilidade sobre isso não recai unicamente sobre nós, professores. Há desinteresse dos alunos, de forma geral, pela leitura e isso se reflete na sua incapacidade de produzir bons textos. Tal displicência tem como responsáveis, certamente em maior grau, a família, o sistema de ensino e o cenário social. Ressaltando Martins (2012, p. 27), “a questão é mais ampla e complexa: vem da precariedade de condições socioeconômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções”. Ratificando a responsabilidade,

Sabemos da importância do incentivo da família para uma boa leitura desde a infância, para que possamos ter crianças e adultos com hábito de leitura, buscando através de histórias lidas por parentes e professores um elo de interesse e gosto pelo que mais tarde vai se transformar em um grande aliado para seu desenvolvimento: a leitura (ROCHA, 2007, p. 31 e 32).

Apesar das constatações, a proposta aqui é tomar mais uma parcela dessa responsabilidade para si e contribuir diretamente para minimizar o problema, analisando os materiais e discutindo as constatações para, futuramente, modificar pouco a pouco o cenário em sala de aula.

Com o tipo errado de correção de texto, certo receio de escrever é implantado sistematicamente no inconsciente do aluno ao longo dos anos escolares, desenvolvendo uma dificuldade de raciocínio e um déficit na capacidade de passar suas ideias para o papel – observa-se que, ao falar, o aluno se expressa perfeitamente, mas “trava” na escrita. Assim, geração após geração, com esses problemas enraizados tão profundamente, os estudantes brasileiros crescem sentindo aversão à sua própria língua nativa. Analisar a prática docente de correção textual e buscar mudar essa realidade aplicando as teorias de correção textual-interativa – ao mesmo tempo abandonando tipos de correção mais tradicionais – pode aumentar a adesão dos alunos à disciplina de Língua Portuguesa e sua capacidade de dominá-la futuramente.

O papel do professor, então, é ser um interlocutor com o qual o aluno troca experiências, além de agente facilitador de um espaço saudável para a produção do conhecimento: “é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem.” (JOLIBERT, 1994, p. 33).

CONSTATAÇÃO

Para chegar à conclusão mais próxima possível da realidade, as redações corrigidas pela Professora X, feitas por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, foram comparadas com as redações corrigidas pela Professora Y, estas feitas por alunos do 3º EM, com o propósito de analisar o tipo de correção utilizada e, se possível, saber sua influência em relação à proposta do estudo.

Ao analisar as amostras, nota-se que a correção da Professora X destacava os erros com círculos, marcações com “X”, riscos de palavras e indicação com a abertura de chaves ao lado nos parágrafos. A correção atual, feita pela Professora Y, revela bilhetes, sugestões de substituição de textos e novos encadeamentos das ideias apresentadas pelo aluno, além da marcação dos erros. Outra constatação foi a falta de nota na redação do 9º ano: alunos afirmaram, quando questionados sobre isso, que não havia notas de redação, apenas correção dos textos por eles escritos e comentários falados durante a devolutiva do professor.

Considerando que as respostas são essenciais para a compreensão do estudo, vê-se a necessidade de quantificá-las, separando-se os grupos do 9º EF e 3º EM. Assim, alunos do 9º EF responderam às questões objetivas (“sim” ou “não”) da seguinte forma:

Quadro n. 01 – Alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental

QUESTÃO	SIM	NÃO
1. Você gosta de escrever textos?	12	10
4. Você acredita que escreve corretamente?	10	12
6. A partir do 6º ano, o professor conversa ao devolver sua redação corrigida?	12	10
10. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?	9	13
11. Acredita ter um bom domínio da língua ao produzir textos?	8	14
13. Reescreve suas redações ou parte dela depois das correções?	6	16

Obs.: Alguns enunciados foram resumidos para se enquadrar à tabela.

Ao registrar as respostas, nota-se inicialmente que mais da metade dos alunos do 9º EF têm interesse pela escrita. Em sequência, a mesma quantidade respondeu que há diálogo com o professor sobre as redações. O fator afinidade tem pouca significância conclusiva neste momento, reservando-se as considerações para quando houver comparação com os dados do questionário aplicado ao 3º EM. Já quanto ao fato de reescrever as redações depois das correções, encontra-se um número importante: apenas seis alunos assinalaram que reescrevem suas redações, ou partes dela, depois da correção. Na questão oito (fora do quadro acima por ser dissertativa), que tratava sobre o tipo de correção, 20 alunos responderam que as correções eram com X e círculos, os dois restantes disseram que não faziam muitas redações e, por fim, há ainda três relatos, contidos nessas respostas, sobre eventuais textos que não retornavam para eles.

Quadro n. 02 - Alunos do 3º na o do Ensino Médio

QUESTÃO	SIM	NÃO
1. Você gosta de escrever textos?	7	15
4. Você acredita que escreve corretamente?	14	8
6. No Ensino Fundamental, o professor conversava ao devolver sua redação corrigida?	9	13
9. No Ensino Fundamental, você reescrevia (partes) as redações depois das correções?	3	19
10. E no Ensino Médio, você reescreve (partes) as redações depois das correções?	13	9
13. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?	6	16
15. Acredita ter um bom domínio da língua ao produzir textos?	14	8

Obs.: Alguns enunciados foram resumidos para se enquadrar à tabela.

Relacionando as respostas da primeira questão do 9º EF com o 3º EM, observa-se inicialmente uma queda de 58,33% no interesse dos alunos pela escrita. Outro fato crítico é a relação entre a questão nove e a questão 13: do grupo pertencente ao 3º EM, apenas três tinham a prática de reescrever suas redações, ou partes dela, depois da correção, no ensino fundamental. Relacionando esse registro com a questão oito, sobre o tipo de correção nas redações, 14 alunos assinalaram que suas redações retornavam apenas com as marcações feitas com “X” e círculos – um fato que pode ter abalado a sua afinidade com a Língua Portuguesa em séries futuras.

Em seguida, a questão onze, dissertativa, trouxe uma constatação interessante: 19 alunos afirmaram que houve mudança positiva no tipo de correção quando iniciaram o 3º ano, pois houve troca de professor. Atualmente os alunos recebem a redação corrigida com bilhetes, ou seja, uma correção com características de textual-interativa. Entre os relatos, houve afirmação de que a Professora Y conversa individualmente sobre a produção textual de cada um, às vezes abordando também assuntos pessoais, o que revela uma tentativa da docente de aproximação com o aluno, tratando-o como ser único.

Entre as questões, a questão sete, sobre a correção destacar apenas erros ou também acertos, trouxe 19 respostas afirmando que a correção destacava erros, sendo 11 delas “apenas erros”, ou seja, 50% do universo de alunos do 3º EM. Sob o conceito de motivação do estudante, “estudantes que são motivados a aprender não necessariamente irão achar a sala de aula extremamente prazerosa ou animada mas, sim, levá-la a sério, acreditar que [a aula] tem significado e que vale a pena, e tentar extrair dela os benefícios pretendidos.” (BROPHY, 1983, p. 1 e 2, tradução nossa). Nessa perspectiva, depreende-se que 50% podem ter sofrido desmotivação continuada em relação à escrita ao longo do ensino fundamental por se depararem constantemente apenas com o apontamento dos seus erros.

Durante a análise do material, viu-se que uma porcentagem significativa de alunos da turma do 3º EM, tendo afinidade ou não com a Língua Portuguesa, acredita que a forma com a qual suas redações foram corrigidas ao longo dos anos influenciou no seu interesse pela disciplina (questão 13):

- 3 gostam de português e disseram: correção influencia em gostar da matéria;
- 7 não gostam de português e disseram: correção não influencia em gostar da matéria;
- 2 gostam de português e disseram: correção não influencia em gostar da matéria;

- 6 não gostam de português e disseram: correção influencia em gostar da matéria.

Partindo de um universo de 18 respostas válidas – considerando os 22 participantes do 3º EM –, 50% disseram que o tipo de correção influencia na sua afinidade com a língua. Aqueles não computados invalidaram a questão por falta de respostas ou com respostas incoerentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento depreendido do estudo é que o tipo de correção traz reflexos no gostar ou não gostar da Língua Portuguesa. Nota-se ainda que a correção das redações no Ensino Fundamental foi, até 2016, feita de forma essencialmente *indicativa*, com alguns traços de *resolutiva*, mas sem chegar ao que se entende atualmente como correção adequada.

A realidade encontrada torna-se compreensível se considerarmos que a consolidação das teorias de correção do tipo textual-interativa está em evidência há poucos anos, com sua identificação anteriormente feita por Eliana Maria Severino Donaio Ruiz na sua tese de doutorado – *Como se corrige redação na escola*, ano de 1998. Ponderando rapidamente sobre o prazo para que essa teoria entre em atividade, foi necessário que professores universitários a conhecessem e, posteriormente, repassassem esse conhecimento aos estudantes de licenciatura para, assim, sua aplicação chegar à sala de aula – não isentando aqui os professores já atuantes de uma formação continuada, o que reduziria o tempo da aplicação dessa teoria em sala de aula.

Prosseguindo o que foi possível deduzir, devido ao ingresso da nova professora (professora Y) de redação no quadro de docentes, a qual hoje leciona nas turmas do 9º EF e 3º EM, notou-se um ganho significativo no tipo de correção aplicado nas redações dos alunos: são as novas teorias pedagógicas, reveladas durante os anos na universidade, colocadas em prática na sala de aula.

Outra questão importante foi identificar mais coerência nas respostas daqueles que assinalaram “gostar” da Língua Portuguesa, enquanto aqueles que assinalaram “não gostar” tiveram opinião confusa, ou fora do tema central da pergunta, em certos momentos.

Interpretando os resultados, observa-se que ao relacionar as respostas da questão oito, sobre o tipo de correção nas redações, apresentadas pelo 9º EF, com a análise da correção nas redações de 2016, conclui-se, mais uma vez, que o tipo de correção entre os dois casos é semelhante, ou seja, de fato se aproxima da *indicativa*. Esse é exatamente o tipo de correção que pode levar o estudante a ter pouca afinidade com a Língua Portuguesa, ou até aversão e repulsa a ela em casos mais graves, pois “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado.” (RUIZ, 1998).

Seguindo esse raciocínio, o tipo de correção das produções textuais pode despertar o interesse do aluno pela escrita ou, ao contrário, fazê-lo perder a vontade de escrever pouco a pouco. Citando mais uma vez Ruiz (2013, p.27),

no contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. 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.

Talvez a constatação mais significativa para refletir a respeito do tema seja a que alunos com redações corrigidas de forma textual-interativa afirmaram desenvolver melhor domínio da escrita desde quando se depararam com esse novo tipo de correção, além de se sentirem interessados em escrever mais, aprimorar mais seus textos.

Portanto, a cada novo estudo, vê-se que a implantação prática das teorias contemporâneas de ensino da Língua Portuguesa ameniza a vicissitude do universo aluno-escritor, a qual traz realidades totalmente discrepantes dentro de uma mesma sala de aula: ora aproxima o aluno da escrita, ora o afasta dela. Hoje, o relacionamento dos alunos com a língua se define, talvez, apenas por sentimento próprio, não pela didática de ensino. Este módico estudo inicial é um instrumento de reflexão que anseia por mais pesquisas na área, mas contribui para o entendimento da evidente diferença de resultados pedagógicos que se colhem dos tipos de correção de redações praticados em ambiente escolar.

WRITTEN ESSAY IN SCHOOL: EFFECTS OF THE CORRECTION METHODS IN THE STUDENT'S DOMAIN OF PORTUGUESE LANGUAGE AND THEIR AFFINITY TO IT.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze how the correction method applied by the teacher to students' essays influences their mastery and affinity over Portuguese language, in addition to ponder upon practical implementation of textual-interactive correction method. The theoretical foundations taken for supporting the investigation brings discussions with Fernandes (2016), Ruiz (1998), Jolibert (1994), Brophy (1983), Martins (2012), Rocha (2007), Santos (2015), as well as previous knowledge and insights from many authors which already presented issues about it. In the long run, was possible draw from survey that the textual-interactive correction method promotes students growth in wording creation, crafting kinship with the language and generating into them higher capacity to handle it, due to professor-learner interaction atmosphere formed by the pointed method.

KEYWORDS: Essay. Correcting. Portuguese Language. Teacher. Student.

REFERÊNCIAS

- BROPHY, Jere E. **Conceptualizing student motivation**. Artigo. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1983, p. 1 e 2. Disponível em:
<https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op070.pdf> (Acesso: 08/06/2017).
- FERNANDES, Maria Alice de Mello. **O processo da produção textual escrita**. Artigo. Revista Interletras, Dourados, n. 2, jan. 2005. Disponível em:
http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n2/index.html (Acesso: 27/05/2017).
- JOLIBERT, Josette e Colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 27. Disponível em:
<http://tpleitura.pbworks.com/w/file/fetch/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf> (Acesso: 09/06/2017).
- ROCHA, Selma Maria de Lima. **Leitura como ato social: uma análise do processo no Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos**. Monografia (especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio) Universidade Federal da Paraíba. Bananeiras, 2007, p. 31 e 32. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aleituara.pdf (Acesso em 09/06/2017).

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998, 208 p. Arquivo disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> (Acesso: 20/10/2016).

SANTOS, Priscilla da Silva. **A redação nas séries finais do Ensino Fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2015, 218 p.