

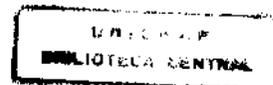
**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz**

## **COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA**

**Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch**

**UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1998**



UNIDADE	BC
N.º GILMADA:	
V.	01
TEMPO BC	36290
PRDI	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	26/02/99
N.º CPD	

CM-00120405-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R859c

Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio

Como se corrige redação na escola / Eliana Maria Severino Donaio  
Ruiz. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

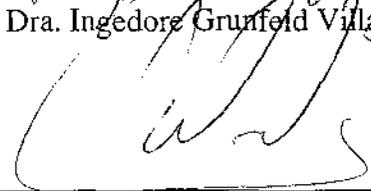
Orientador: Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Estudos da Linguagem.

1.\*Correção de redação. 2. Revisão de textos. 3. Escrita. 4. Ensino.  
5. Língua portuguesa. I. Koch, Ingedore Grundeld Villaça. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da  
Linguagem. III. Título.

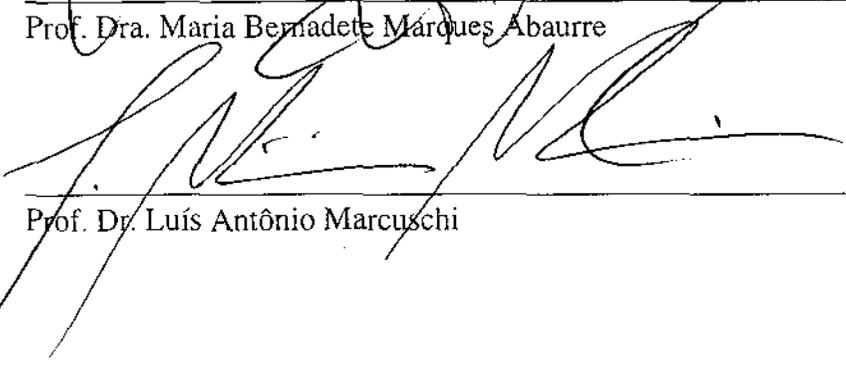
**VOLUME 1**

  
Prof. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

  
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

  
Prof. Dra. Raquel Salek Fiad

  
Prof. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

  
Prof. Dr. Luís Antônio Marcuschi

  
Prof. Dr. Sírío Possenti

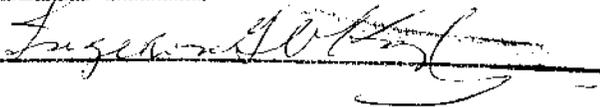
  
Prof. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por ELIANA MARIA SEVERINO

DONALD RUIZ

e aprovada pela Comissão Julgadora em

17 / 11 / 98.



## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos alunos, que me ensinam, todos os dias, o quanto ainda tenho que aprender;

Aos prezados professores e alunos sujeitos desta pesquisa, a quem devo este trabalho, e cujo anonimato mantenho em nome do meu respeito;

Às escolas Rio Branco e Comunitária, que tão gentilmente colaboraram com parte dos dados;

Ao CNPq, pela indispensável bolsa de Doutorado;

À direção do IEL, gestão 95-98, pela criação do Seminário de Teses em Andamento, oportunidade de eu exercitar este discurso acadêmico;

À estimada Inge, pela valorosa orientação, pela lição memorável de profissionalismo, e pela paciência infinita com meu atribulado ritmo de trabalho;

Ao Wanderley Geraldi, de cuja interlocução, sempre luminosa, nasceu um jeito de pensar os dados aqui tematizados;

À Raquel Fiad, pela disposição amiga em comentar a versão desta tese após o exame de qualificação;

Ao Sírio Possenti, pelas sugestões valiosas em Análise do Discurso;

Ao Eric Sabinson, pela força na versão em inglês;

À colega Rosângela Francischini, pela leitura atenciosa de uma das versões iniciais deste texto;

À colega Anna Christina Bentes, pelas gentis anotações por ocasião da versão final do trabalho;

A todos os autores citados no corpo do trabalho, por comporem comigo essa partitura altamente polifônica;

À minha família, pelo apoio, e carinho, e compreensão, e tudo o mais;

Aos amigos espirituais, com quem partilho a co-autoria de todas as horas;

E a Deus, por me permitir trilhar este caminho cercada de tanta colaboração.

## Meditação

dentro de si mesmo,  
mesmo que lá fora  
fora de si mesmo,  
mesmo que distante,  
e assim por diante  
de si mesmo  
*ad infinitum...*  
tudo de si mesmo,  
mesmo que pra nada  
nada para si mesmo,  
mesmo porque tudo  
sempre acaba sendo  
o que era de se esperar

Gilberto Gil

## RESUMO

Com o objetivo de encontrar respostas para uma questão metodológica fundamental do ensino da língua escrita na escola (“Como corrigir redações?”), esta tese tem dois momentos principais: um descritivo e outro analítico. No primeiro, mostro como se realiza a prática escolar de intervenção escrita (correção de redações) de um grupo de professores-sujeitos que trabalham com reescrita em sala de aula. E, no segundo momento, procuro analisar os resultados dessa prática, a partir de uma leitura comparativa de retextualizações (reescritas de redações corrigidas por esses professores) efetuadas por um grupo de alunos-sujeitos.

Os instrumentos teóricos de que me servi como fundamento da análise — seja dos textos interventivos dos professores (correções), seja dos textos reescritos dos alunos (revisões) — assentam-se na concepção sócio-interacionista de linguagem, centrada no texto (ou no discurso).

A análise apontou para uma convivência, na escola, de práticas diferenciadas de correção de redação, regidas por concepções diversas de linguagem.

Apontou, ainda, para a estreita relação entre as tarefas de correção e de revisão, revelando a pertinência da postura teórica do professor no trabalho interventivo que realiza, uma vez que também de sua atuação como corretor dependerá a performance escrita do aluno como revisor.

A análise mostrou, além disso, as vantagens de uma abordagem textual-interativa das redações, no trabalho de correção (leitura interventiva), já que retextualizações dela decorrentes mostram-se qualitativamente muito mais produtivas do que as que respondem unicamente a outros tipos de correção, centradas na concepção de linguagem em sua imanência.

Contudo, por não ser tal postura a dominante no atual ensino da língua, e por estar a visão sócio-interacionista de linguagem ainda restrita ao trabalho específico deste ou daquele professor-sujeito, esta tese aponta para a necessidade de uma revisão, pelos professores em exercício, da postura teórica vigente na escola, com base em recentes contribuições dos estudos da linguagem.

Palavras-chave: redação, correção, revisão de textos, escrita, ensino, língua portuguesa.

# SUMÁRIO

## VOLUME 1

<b>Como corrigir redações na escola?</b>	<b>1</b>
1. Questões iniciais	1
2. A coleta de dados	4
3. As condições de produção dos textos	7
4. Corrigir	13
5. Revisar	19
6. Texto e discurso	24
7. Coesão e coerência	30
<b>Capítulo 1. A correção (o turno do professor): uma leitura</b>	<b>36</b>
1.1. A correção indicativa	42
1.1.1. Estratégias indicativas no corpo do texto	43
1.1.2. Estratégias indicativas na margem do texto	44
1.2. A correção resolutiva	46
1.2.1. Estratégias resolutivas no corpo do texto	46
1.2.2. Estratégias resolutivas na margem do texto	48
1.2.3. Estratégias resolutivas em seqüência ao texto	48
1.3. A correção classificatória	49
1.4. A correção textual-interativa	67
1.5. Atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas	75
<b>Capítulo 2. A revisão (o turno do aluno): uma leitura da leitura</b>	<b>79</b>
2.1. Reescritas pós-resoluções	79
2.2. Reescritas pós-indicações	85
2.3. Reescritas pós-classificações	88
2.4. Reescritas pós-“bilhetes” textuais-interativos	91
<b>Capítulo 3. O diálogo correção/revisão (o turno do analista): uma leitura da leitura da leitura</b>	<b>102</b>
3.1. Correções monofônicas e correções polifônicas	102
3.2. Correções no corpo, correções na margem e correções no “pós-texto”	109
3.2.1. Resolutivas	110
3.2.2. Indicativas	110
3.2.2.1. Indicativas no corpo	111
3.2.2.2. Indicativas na margem	115
3.2.3. Classificatórias: um código inconsistente	121
3.2.3.1. Vários símbolos para um mesmo problema	127
3.2.3.1.1. Único episódio	127
3.2.3.1.2. Episódios distintos	130
3.2.3.2. Símbolos-curingas	140
3.2.3.2.1. <i>Coes</i>	141
3.2.3.2.2. <i>? / Coer</i>	143
3.2.3.2.3. <i>Fr / EF</i>	147
3.2.4. Textuais-interativas: “bilhetes”	152
3.3. Problemas da frase e problemas do texto	168

3.4. Um gênero especial de discurso	183
<b>Como (não) corrigir redações na escola</b>	<b>185</b>
<b>Summary</b>	<b>200</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>201</b>

## **VOLUME 2**

Anexo I

Anexo II

# COMO CORRIGIR REDAÇÕES NA ESCOLA?

## 1. Questões iniciais

A classe está em silêncio. Os alunos escrevem compenetrados. A professora começa a receber as redações aos poucos. Alguns, mais tímidos, enfiam o papel por debaixo do monte: “Num vai olhá agora, hein, Dona!”. Sorriso cúmplice. Eles vão saindo e ela ficando. A sós com os textos. O olhar fixo no mar de folhas teimando em transbordar de cima da mesa. E aquela sensação de prazer e dor se repetindo... Trouxeste a chave?... A voz do poeta ecoa com um sentido novo em seus ouvidos. Mas toca o sinal. Ela respira fundo e recolhe tudo. Rapidinho, que a outra classe já está esperando.

Esse *script* certamente já foi vivenciado por grande parte dos meus colegas, professores de Português, cujo cotidiano é traçado no percurso que vai de uma escola a outra, de uma sala a outra, de um texto a outro, e que buscam, como pesquisadores que o exercício da profissão os quer, respostas — um sem-número delas — para muitas das indagações intrínsecas a esse ofício ímpar que é ensinar a língua.

Foi, pois, sem fugir à regra, e enquanto professora de redação em níveis de 1o. e 2o. graus, que buscava encontrar respostas para uma questão corriqueira e fundamental de qualquer um que trabalhe com o ensino da língua materna: Como é que se corrige uma redação escolar?

Estava convencida de que a promoção, em sala de aula, de todo um contexto de atividades integradas de leitura, produção e *análise linguística* de textos (cf. Geraldí, 1984) é o ponto de partida — e de chegada — indiscutível para qualquer trabalho de ensino da língua que se pretenda produtivo.

Supunha, com base em observações empíricas realizadas no cotidiano de minha prática docente, que o que faz funcionar uma metodologia de ensino de redação é um conjunto de vários fatores, que, até por conta da complexidade do processo, vão desde os objetivos que norteiam seu desencadeamento pelo professor até a sua finalização com o produto texto dado pelo aluno como acabado.

Intuitivamente, tinha como certa a preponderância de um desses fatores: o trabalho de reescrita que o aluno é levado a realizar em decorrência da interferência do professor. Assim, para mim, parecia que o cerne da questão deveria estar no **modo como o professor intervém no texto do aluno**. Por experiência própria, sabia que a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita<sup>1</sup>.

Mas, justamente porque esperava que houvesse uma interferência positiva do trabalho de correção que fazia como professora nas reescritas realizadas pelos meus alunos, procurava garantir qualidade a esse trabalho: tentava encontrar respostas para questões mais precisas, como: O que é que torna uma correção de redação eficiente?

---

<sup>1</sup>Esse saber veio a ser confirmado pouco tempo depois de elaborar meu projeto de pesquisa: Góes (1995: 83), em estudo sobre escritores iniciantes em nível de 2a. a 4a. série do 1o. grau, apontou que a criança pode chegar a soluções reflexivas quando sua operação é mediada pelo adulto professor; e que, dependendo dessa mediação, com questionamento e oferecimento de modelos “configuram-se modos de operação menos rudimentares e avanços na direção da tomada de uma postura de distanciamento do próprio texto”. No mesmo ano, Grillo (1995) mostrou a importância da interferência do professor na reescrita de textos escolares de alunos adultos.

**Que tipo de estratégias de intervenção escrita são mais produtivas para o aluno?** Como nós, professores, podemos contribuir (por meio da correção que fazemos) para uma produção de maior qualidade? **Como corrigir uma redação**, de modo a levar o aluno a progressos significativos na aquisição da escrita?

Esse interesse pedagógico (centrado no “como”) carregava, evidentemente, consigo um interesse de pesquisa (centrado num “quê”). Tornava-se, pois, preciso verificar como se processa o trabalho de mediação do professor, especificamente no tocante à aquisição da escrita. Isto é, como a correção realizada pelo professor interfere na visão que o aluno tem da escrita e na sua performance como redator/escritor. De outra forma: como a análise e a reflexão que os alunos fazem sobre a própria escrita, ao revisarem textos corrigidos por seus professores, e o texto-produto dessa análise (redação) são reveladores do modo como a escrita e a linguagem são concebidas na escola. Isto significa dizer que, a fim de atender a um interesse pessoal marcadamente metodológico, impunha-se dirigir meu olhar para o que se faz coletivamente na prática. Era necessário, portanto, mudar o posto de observação da professora, para, na qualidade de pesquisadora, eleger uma determinada prática e colocá-la sob escrutínio, a fim de descrevê-la e analisá-la. Com vistas a delinear caminhos e modos possíveis de ação, o “como” da professora dava lugar ao “quê” da pesquisadora.

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, para que pudesse atender ao meu interesse pedagógico inicial, que era identificar o que realmente — poderia dizer — “funciona” (“dá certo”) numa correção de redação.

Tinha, evidentemente, uma **hipótese**, que assim delineio, na expectativa de uma confirmação: **O que “dá certo” numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto.**

Não me interessava, portanto, contrapor diferentes modos de correção de redações escolares para provar o que já sabia por experiência. Assim, não seria preciso analisar o estilo tradicional, digamos, de correção (aquele que consiste em simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa) para mostrar que ele está longe de promover uma interferência efetivamente positiva no processo de aquisição da escrita desse aluno. Queria me debruçar sobre um trabalho no qual acreditasse e do qual tomasse partido por princípio. Um trabalho que não encarasse a correção com um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela. Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto.

Era, pois, absolutamente fundamental que a análise estivesse voltada para um outro tipo de correção, aquela que visa também (e sobretudo) a reescrita dos textos corrigidos. E isso não apenas porque já estivesse certa de que uma pesquisa longitudinal comparativa entre estilos apontaria para a maior eficácia deste tipo, relativamente àquele, no que se refere à real promoção da escrita; mas também porque me parecia claro que somente um exame comparativo de versões de um mesmo texto me permitiria apontar, inequivocamente, para o alcance maior ou menor de um ou de outro trabalho interventivo.

Desta forma, pretendia tematizar a prática interventiva do professor sob um ângulo duplamente diverso do que faz Charolles (1988), em seu conhecido estudo das práticas corretivas francesas: não me ocupando apenas de textos escolares escritos uma única vez, nem tendo a preocupação específica de explicitar, como ele, “o sistema de regras de coerência sobre o qual repousam as apreciações dos professores” (cf. Charolles, 1988: 42)<sup>2</sup>.

Foi, assim, que decidi tomar como tipo de **dado relevante** para a pesquisa apenas **redações de alunos cujos professores trabalhassem com revisão**. Mais especificamente: primeiras versões de textos corrigidos pelos professores acompanhadas de suas respectivas reescritas pelos alunos.

Definido, então, o *corpus* da pesquisa, determinei que o **trabalho de análise seria a leitura comparativa, sob a bússola dos princípios teóricos da Lingüística Textual, desses dois momentos de produção — escrita e revisão — intermediados pela correção**. 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**.

Assim sendo, as questões básicas norteadoras deste trabalho de tese podem ser formuladas da seguinte maneira:

1. Como os professores corrigem os textos dos seus alunos? Que tipo de intervenções fazem quando corrigem?
2. Como os professores concebem a escrita e a linguagem?
3. Como os alunos reescrevem os textos corrigidos pelos seus professores? Que tipo de alterações fazem quando revisam?
4. Como os alunos concebem a escrita e a linguagem?
5. Os professores sabem ler os textos produzidos pelos seus alunos, de modo a levá-los a realizar a tarefa de serem leitores/escritores de seus próprios textos<sup>3</sup>? Que elementos lingüísticos — retirados da própria correção — nos permitem responder a essa questão?
6. Que postura pedagógica de correção mostra-se mais produtiva? Que elementos de linguagem — retirados dos textos revisados em contraponto aos seus originais e em decorrência das correções do professor — podem nos conduzir a uma conclusão nesse sentido?

E as questões pedagógicas que pretendo responder a partir dos resultados da pesquisa, cujas bases acabo de traçar, são principalmente estas:

1. Que relações podem ser estabelecidas entre os processos de correção e de revisão estudados e o ensino que queremos?
2. Que tipo de contribuições a Lingüística Textual e uma postura funcional relativamente à linguagem podem dar para a prática de correção de textos e para o ensino de redação na escola?
3. Que métodos o professor pode desenvolver para mediar a interação texto/aluno? Ou seja, como corrigir uma produção de texto de modo a levar o aluno a perceber que a escrita é um trabalho? Enfim: **Como corrigir redação na escola?**

---

<sup>2</sup>Os estudos citados por Charolles — tive o cuidado de verificar — também não consideram o texto reescrito pelo aluno, a saber: Eluerd (1972), Laurent *et al.* (1973), Vertalier (1977), Cercle de Linguistique et de Pédagogie du Français (1976), o número 29 da revista *Repères*, e vários artigos sobre a norma lingüística em situação escolar (Besse, 1976, Genouvrier, 1972, Petiot e Marcello-Nizia, 1972).

<sup>3</sup>Ou, conforme Grésillion e Lebrave (1982): de modo a levar o aluno a fazer uma *double énonciation*?

Face a esse propósito, a pesquisa (de que este texto procura ser um espelho) está dividida em duas grandes partes, descrição e análise dos dados, aqui configuradas em cinco capítulos.

Nesta introdução, explico a natureza dos textos do *corpus*, bem como a metodologia de coleta e de descrição dos mesmos, e traço as bases teóricas sobre as quais se assenta a análise.

No primeiro capítulo, descrevo as estratégias empregadas pelos professores-sujeitos para intervirem por escrito nos textos dos alunos-sujeitos, ou seja, os diferentes tipos de correção de redação por eles utilizados. Faço, pois, uma leitura da leitura que os professores fazem das produções de seus alunos.

No segundo, descrevo os diversos comportamentos verbais escritos dos alunos-sujeitos revisores a propósito das intervenções de seus professores, isto é, apresento os diferentes tipos de reescrita que eles realizam em seus textos, para dar conta de responder a cada um dos tipos de correção. Neste capítulo faço, então, uma leitura da leitura que os alunos fazem da leitura que os professores fazem de suas redações.

Na análise que realizo no terceiro capítulo, procuro mostrar como os diferentes tipos de correção descritos no primeiro capítulo podem encontrar explicação na natureza lingüística dos problemas apresentados pelos textos. Aponto, ainda, a relação que se pode estabelecer entre concepção de linguagem e estratégia de intervenção escrita; ou de outro modo: como os problemas que o professor aponta e a forma que utiliza para falar desses problemas para o aluno, via correção, se explica pela postura teórica que tem relativamente à linguagem.

Finalmente, no último capítulo, apresento argumentos teóricos que indicam as vantagens metodológicas de uma correção de natureza textual-interativa, tentando ainda mostrar que, justamente por não se tratar da estratégia de mediação à distância mais utilizada na escola de hoje, impõe-se a necessidade de uma revisão da concepção de linguagem atuante. Minha proposta é que essa revisão seja feita com base em postulados fundamentais dos estudos lingüísticos da atualidade, como os que se delineiam em correntes teóricas calcadas na relação entre o lingüístico e o social, como é o caso da Lingüística Textual e, igualmente, da Análise do Discurso.

## 2. A coleta de dados

No momento em que fiz um recorte na prática de ensino da língua e, dentro desta, na de ensino de redação, meu objetivo era bastante definido: obter dados com o menor número possível de variáveis. Assim, pretendia obter textos de um tipo específico (dissertações), produzidos por alunos de uma série escolar específica (8a. série), ao longo de um ano letivo específico (1991), e corrigidos por um grupo de professores específico (os que haviam participado de um determinado projeto de trabalho promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas e pela monitoria de Língua Portuguesa de uma das Delegacias de Ensino de Campinas)<sup>4</sup>. A escolha pela

---

<sup>4</sup>Esse projeto ficou conhecido como "Projeto do Wanderley", por assim ter sido apelidado pelos professores da rede. Trata-se de um trabalho realizado com professores de Português em várias cidades do País, por uma equipe de especialistas da Unicamp (João Wanderley Geraldi e Raquel Salek Fiad, do IEL, e Lilian Lopes Martin da Silva, da FE). Em Campinas, o projeto intitulou-se "Desenvolvimento de Prática de Leitura e Produção de Textos", quando realizado na rede municipal de ensino, de fevereiro a dezembro de 1984; e foi denominado "Desenvolvimento de Prática de Leitura, Produção de Textos e

8ª série se justificava por ser ela o momento que marca o fim de um ciclo: o do ensino fundamental. A opção pelo tipo dissertativo decorre, de certo modo, da própria escolha pela série, haja vista o espaço privilegiado que tem sido dado, pelo livro didático, em geral, e pela própria prática docente, à dissertação, nesse momento específico da escolaridade. E a escolha dos sujeitos era devida a uma imagem, por mim construída, de que era mais provável, nesse grupo, haver um consenso quanto aos aspectos fundamentais do ensino da língua portuguesa.

Entretanto, na ocasião, não imaginava como seria extremamente dificultosa a coleta dos dados. Ingenuamente, contava com uma disposição irrestrita dos colegas e das escolas para com o trabalho acadêmico de modo geral, e para com a presente pesquisa, em particular. Além disso, acreditava que os mesmos não se importariam em me ceder material, mesmo porque — tomava o cuidado de garantir-lhes — meu objetivo não seria realizar mais um estudo sobre proezas ou dificuldades no exercício da profissão, mas, sim, discutir em que medida um determinado tipo de trabalho — o que faziam, e aquele no qual eu apostava — interfere na formação do aluno escritor, bem como na sua visão de escrita.

Porém, desconsiderados os casos de mero desinteresse pessoal, pesou a impossibilidade de me servir de um método de coleta de dados que neutralizasse a força exercida pela presença do pesquisador — mais ou menos como aquele de que se utilizam antropólogos e sociolinguistas, de um modo geral — e, assim, pudesse garantir, mais do que uma certa naturalidade na situação de comunicação em exame, uma tranquilidade na própria situação de coleta. Embora fosse ideal, eu sabia ser muito difícil, na prática, obter textos produzidos e corrigidos em momento anterior ao meu contato com os professores. De modo que os textos coletados seriam, por princípio, aqueles produzidos após esse contato.

Além disso, talvez uma certa imagem negativa da academia e do próprio fazer docente tenha influenciado a indisposição de alguns a se exporem. Provavelmente, deve ter causado sensação, para uma boa parte dos professores com quem fiz contato<sup>5</sup>, o teor crítico do discurso acadêmico sobre educação e ensino da língua que marcou a passagem dos anos 70 para a década de 80: após denunciar a não-neutralidade político-ideológica das práticas e instrumentos pedagógicos, a produção científica refletiu, de certo modo, um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, colocando-o na posição de dado para a pesquisa, e passando a apontar mais erros, falhas e sombras, que luzes e acertos<sup>6</sup>.

Por essa razão, não obtive, de imediato, a cumplicidade esperada e necessária para o desenvolvimento da pesquisa tal como a idealizara, o que me colocou numa condição de extrema vulnerabilidade frente à impossibilidade de levar adiante meu projeto inicial. Nessas circunstâncias, fica fácil imaginar no que se transformou o trabalho de coleta: uma panacéia em que, na condição de pesquisadora — salvo raras exceções —, não via outra alternativa senão ficar à mercê das conveniências de cada

---

Análise Lingüística”, de 1985 a 1987, quando realizado nas redes municipal e estadual. Para maiores detalhes sobre a gênese, realização e repercussão desse projeto na prática de ensino do Estado e do País, ver Silva (1994).

<sup>5</sup>Corrigindo: professoras. Os professores-sujeitos desta pesquisa são todos mulheres. Mantenho, entretanto, o termo no masculino, para fins de generalização: muitos dos fatos aqui descritos podem ser (ou espera-se que sejam) representativos do que ocorre no ensino de um modo geral, onde atuam outros professores (mulheres, na maioria, mas também homens).

<sup>6</sup>Refiro-me, por exemplo a publicações com títulos do tipo: “Leitura em Crise na Escola”, “Problemas Inculcrais Brasileiros”, “As Belas Mentiras”, “Problemas de Redação”, “E as crianças eram difíceis” etc.

escola (sobretudo as particulares) ou de cada professor e/ou aluno que mostrasse um mínimo de interesse em participar como sujeito da pesquisa. Face a um controle da situação frágil demais de minha parte, para garantir pelo menos o mínimo de dados esperado, a coleta passou, então, a ser aleatória.

Assim sendo, sempre na escola ou na residência desses professores, ia em busca do que eles consideravam possível de ser obtido junto aos seus alunos: cadernos, pastas-catálogo, fichários, ou textos avulsos, dependendo da sistemática adotada por cada sujeito ou escola em termos de método de trabalho. Em função disso, as redações que me chegavam às mãos não apenas haviam sido produzidas nas mais diferentes condições, como também não se encaixavam nos limites do recorte de tempo por mim pré-fixado. Embora o contato com esse grupo de professores-sujeitos tenha se realizado por ocasião do primeiro bimestre letivo de 1991, quando lhes expressara minha intenção de obter todo o material produzido ao longo do ano, os textos que me foram fornecidos ao final do mesmo, ou no início do ano seguinte, haviam sido escritos ou em outro ano letivo, ou durante apenas um certo bimestre, ou ao longo de alguns poucos meses, ou, ainda, unicamente por ocasião das últimas notas de redação do ano.

Minha surpresa, contudo, foi ainda maior, quando me deparei com a quantidade irrisória de material fornecido: em vez do número significativo de textos esperado (cadernos de uma classe inteira de cada professor) tive de me contentar com um ou outro caderno, um ou outro texto deste ou daquele aluno, apenas. Houve casos de receber, em meio ao volume de material entregue, cadernos inteiros só de exercícios de análise sintática!

Evidentemente, nessas condições, não cheguei à representatividade de dados desejada. Isso me levou a repensar o trabalho de coleta e abrir mão de praticamente todas as restrições pré-estabelecidas, ainda que persistisse na exigência do fator principal: escrita e revisão intermediadas pela correção. A partir de então, passei a solicitar a participação de outras pessoas que já tivessem tido algum contato com a pesquisa acadêmica e que realizassem — ou tivessem realizado — o trabalho de sala de aula visado (aquele mesmo previsto pelo referido projeto). Foi, pois, por força de coleguismo ou amizade que o *corpus*, em grande parte, acabou se constituindo; o que me obrigou a decidir, num certo momento, pela incorporação de textos produzidos por meus próprios alunos, mediante, obviamente, aval dos mesmos e, neste caso específico, de seus pais<sup>7</sup>.

Foram, assim, recolhidos textos produzidos em sala de aula ou a propósito do trabalho nela realizado (como tarefa de casa), dos mais diversos tipos (narrativos, descritivos, dissertativos, em prosa ou em verso), que procuram atender a uma proposta de produção específica sugerida pelo professor de Português ou de redação. São, pois, redações escolares elaboradas a partir de um tema previamente indicado, sob as mais variadas formas, normalmente com base num trabalho prévio de leitura de textos escritos e/ou discussão de um texto oral ou tema selecionado com a classe.

Embora haja exceções, não se observa, de modo sistemático, no *corpus*, um registro escrito do período de tempo decorrido entre a primeira e as demais versões de cada texto, provavelmente porque não devia ser, na ocasião, preocupação da maioria dos professores-sujeitos controlá-lo, em sua rotina de trabalho. Mas, considerando

---

<sup>7</sup>Trata-se de alunos da 3a. série do 1o. grau à 3a. do 2o., que freqüentaram aulas particulares na Redfêre, minha escola de redação, em Vinhedo, SP, durante um a quatro semestres consecutivos, no período de 1994 a 1996.

alguns depoimentos seus, tudo indica que esse período não exceda o limite de dois meses<sup>8</sup>.

Ao final desse conturbado período de coleta consegui, a despeito das dificuldades, compor um *corpus* com um total de 161 produções, ou seja, pequenos conjuntos de diversas versões de um mesmo texto<sup>9</sup>. Esses textos foram obtidos junto a 1 escola municipal, 2 escolas estaduais e 3 escolas particulares da região de Campinas, SP — incluindo a de redação<sup>10</sup>. No total, 10 foi o número de professores-sujeitos (entre os quais me incluo) e 52 o de alunos-sujeitos<sup>11</sup>.

O trabalho, exploratório dadas as circunstâncias, foi, portanto, exercido na diversidade, o que me impediu de ter qualquer intenção de caráter quantitativo no decorrer da pesquisa. Desse modo, a análise produzida não teve por meta pré-estabelecida, nem por foco principal de atenção, a computação ou porcentagem de dados, ainda que alguns números, no curso do trabalho, tenham se mostrado de interesse, como será possível verificar.

### 3. As condições de produção dos textos

Não me parece simples considerar, para efeito de análise das redações do *corpus*, o papel que os fatores pragmáticos nelas exercem, ainda que tomasse esses textos em bloco (na sua totalidade), já que seria impossível, dado o quadro acima exposto, tomá-los individualmente, ou até mesmo em pequenos conjuntos, em função, por exemplo, do trabalho desenvolvido por cada escola ou professor. Falar do contexto imediato em que esses textos foram produzidos e de seus produtores parece-me, todavia, fundamental. Iniciemos esta apresentação, então, pelos produtores.

Como o *corpus* é constituído por redações em níveis escolares diversos (da 3a. série do 1o. grau ao pré-vestibular), a idade dos produtores varia entre 9 e 23 anos. E dadas as diferentes categorias de escolas em que foram escritos esses textos, seus produtores pertencem às mais diversas classes sociais: formam um conjunto heterogêneo que vai desde alunos pobres da zona rural, que percorrem grandes distâncias a pé para chegarem à escola, e cujos pais trabalham no campo ou no setor de produção da multinacional mais próxima, até alunos abastados que vão à aula de carro próprio, filhos de profissionais liberais ou pessoas geralmente com nível superior de escolaridade, moradores de condomínios de luxo, que podem pagar cursos-extras além da escola particular mais cara da região.

---

<sup>8</sup>Os textos que mais formalmente contêm esses registros, além dos de I. e de N., são os meus, já que adoto a sistemática de anotar a data da correção após a assinatura, e onde as reescritas em geral acontecem no período de uma a duas semanas.

<sup>9</sup>Das produções coletadas, foram selecionadas — com raríssimas exceções — apenas as versões corrigidas que tinham sido reescritas (uma ou mais vezes).

<sup>10</sup>Embora eu reconheça que, pela própria natureza, a escola de redação tenha a sua especificidade, para efeito da presente categorização, vou mantê-la sob o rótulo de escola particular.

<sup>11</sup>Por razões éticas, não identificarei os sujeitos da pesquisa. No Anexo I, onde apresento uma relação completa dos textos do *corpus*, as escolas serão referenciadas por algarismos romanos (I, II, III etc.), os professores-sujeitos por letras maiúsculas (A, B, C etc.) e os alunos-sujeitos pelo nome acompanhado (ou não) da inicial do sobrenome (Gustavo F. etc.) — não pretendendo com tal diferenciação formal, super ou subvalorizar qualquer das partes envolvidas. As redações, por sua vez, receberão uma identificação por meio de algarismos arábicos: T1 (“Texto Um”), T2 (“Texto Dois”). E, no corpo do trabalho, indicarei se se trata de escrita (primeira versão) ou reescrita (segunda versão, terceira versão etc.).

Agora consideremos o contexto imediato de produção desses textos: a escola. Por força da natureza do espaço escolar, há certas peculiaridades nesses textos que não se podem deixar de levar em conta: são **redações** e, como tal, escritas com um fim específico, qual seja, o de serem lidas, corrigidas e avaliadas nesse contexto. Redações são textos produzidos para a escola. Isto tem significado, de uma maneira geral, o seguinte: são textos escritos por quem normalmente não tem o que dizer, não sabe como dizer, e nem tem para quem dizer<sup>12</sup>.

Contudo, não é desse tipo “padrão” de texto escolar chamado vulgarmente *redação* que estarei tratando. O provável sentido que adquirem os textos do *corpus* para os sujeitos desta pesquisa impede que eles sejam a expressão da mera artificialidade no uso da linguagem, como o são, em geral, as redações escolares, onde brincar com a língua, registrar conhecimentos ou até mesmo se comunicar por escrito (!) deixam de ter o seu lugar. O fato, por princípio, de haver outro interlocutor provável para boa parte dos textos do *corpus*, que não apenas o professor, assim como o fato de eles efetivamente dizerem algo, com estratégias e objetivos presumíveis, permite-me referenciá-los como **produções**, pois é isso que os torna diferentes daquilo que, via de regra, tem sido inapropriadamente tomado como tal na escola. Assim, embora os textos do *corpus* não deixem de ser **redações**, na medida em que também — mas não-somente — são textos produzidos **para a** escola, parece-me que eles extrapolam os limites desse conceito, já que são **textos** que, por força das circunstâncias, foram produzidos **na** escola (cf. Geraldí, 1984).

Não posso deixar de reconhecer, entretanto, que, por se darem em contexto escolar, as produções do *corpus* não perdem, de vez, seu caráter de **redação**. A escrita desses textos não deixa de ser elaborada a partir da imagem que fazem os alunos das expectativas de correção definidas pela escola, através do lugar institucionalmente marcado pela figura do professor.

Esclarece-se, assim, por que, ao longo deste trabalho, utilizo, sem distinção, as expressões **redação**, **produção** e **texto**, para me referir aos textos do *corpus* — muito embora esteja de pleno acordo com a pertinente distinção de Geraldí.

Vale, ainda, lembrar que, embora todos os textos por mim analisados tenham sido produzidos em contexto escolar, é bastante diferente a situação de um aluno que escreve, na escola, para atender às solicitações de um professor (de Português) — que o avalia com vistas a uma promoção ou retenção para a série seguinte —, da situação vivida por aquele aluno que escreve num curso extra-curricular, para atender às solicitações de um professor particular (de Redação) que visa a resgatar (e/ou promover) uma vivência de leitura e de escrita — e que não tem, por princípio, um fim de aferição. Mesmo que se considere o inegável papel que um curso dessa natureza pode ter como auxiliar indireto na promoção escolar do aluno, é evidente a diferença de postura com que este realiza as tarefas de escrita e reescrita num e noutro contexto. No primeiro caso, a leitura e a escrita **estão**, no mais das vezes, entre as

---

<sup>12</sup>Na linha do discurso crítico sobre as peculiaridades da escrita escolar — sobretudo Geraldí (1984), que já havia distinguido *redação* de *produção* —, insere-se Athayde Junior (1995: 15-20), que concebe a *redução* como um tipo específico, no sentido bakhtiniano de *gêneros do discurso*: “o resultado da apropriação que a escola, enquanto instituição pedagógica, faz dos diferentes gêneros em uso na sociedade (os literários, como conto, crônicas, poesias, romances; os pragmáticos, como propagandas, normas, correspondências etc.)”. Segundo ele, a redação escolar é um produto que, por ser analógico em relação a tais textos, não passa de exercício artificial de um sujeito-redator que, em vez de fornecer “pistas para uma compreensão” de seu texto, como o faria um redator efetivo, demonstra ser mais uma “compreensão das pistas” fornecidas pela instituição escolar do modelo a ser formal e discursivamente copiado.

atividades do ensino da língua. No segundo, elas **são** as atividades essencialmente trabalhadas. Logo, parece-me importante mencionar que as peculiaridades típicas de cada caso me levam a acreditar que os textos produzidos pelos alunos-sujeitos da escola de redação guardam, de antemão, diferenças significativas relativamente aos demais textos do *corpus*. Isso, evidentemente, fica para ser confirmado ao longo da análise.

Para que eu pudesse entender o estatuto da escrita e da revisão no contexto de atuação dos professores-sujeitos desta pesquisa, iniciava a coleta de dados por uma entrevista pessoal, com cada um deles, onde gravava seus depoimentos sobre a própria metodologia de trabalho que desenvolviam, a partir de indagações acerca do contexto em que as produções dos alunos se davam. Não tinha um roteiro de entrevista pré-determinado, já que esses depoimentos me serviam tão-somente de dados adicionais à pesquisa — não era interesse meu tomá-los como referência central para o trabalho. Assim, a conversa, o mais informal possível, girava em torno das condições de produção, das atividades desenvolvidas e da avaliação dos textos dos alunos. Interessava-me saber, principalmente, o que acontecia antes e depois de as redações serem produzidas, isto é, **a propósito de quê** e **para quê** eram solicitadas. Isso me permitiria ter uma visão global de como a escrita era encarada e de como era tratada a tarefa de reescrita<sup>13</sup>.

Entrar em contato com a experiência desses profissionais e com as idiossincrasias do trabalho que desenvolvem, serviu-me para apontar a riqueza que eles representam enquanto grupo, no qual ora a formação em Letras, ora a formação em Linguística surge como farol a iluminar uma pluralidade de caminhos de atuação.

Na verdade, esses depoimentos me serviram também para confirmar que estava pisando no terreno pretendido. A imagem que fizera do grupo parecia se mostrar verdadeira, pois era compatível com o discurso que os sujeitos apresentavam. A maioria dos professores entrevistados me falava de um trabalho com produção de textos inserido num contexto mais amplo, de trabalho com a leitura, onde quer a forma quer o tema do texto gerador é utilizado como elo de ligação entre o que é lido e o que é escrito pelos alunos. Parecia, pois, haver um movimento — por mim esperado — entre leitura e produção de textos na sala de aula, espaço de atuação desse grupo de sujeitos. Segundo os depoimentos, quando a redação não acontece em função de um trabalho prévio de leitura — de textos curtos (crônicas, poemas, entrevistas, charges, cartas, quadrinhos, reportagens, propagandas etc.) ou de textos longos (contos, novelas ou romances) —, ela se dá na forma de uma paráfrase de alguma narrativa oral, feita, na maior parte das vezes, por um dos alunos da classe ou, mais raramente, pelo próprio professor. As produções escritas pareciam, também, ser — pelo que pude inferir das falas, nas entrevistas — naturalmente motivadas pelo contexto e pela situação de interlocução. Assim, pressupondo que textos escritos não surgem do nada, que atividades de leitura, discussões e debates sobre temas variados e configurações textuais variadas são condição necessária para que os alunos tenham efetivamente estratégias para dizer o que têm a dizer em seus textos, os professores-sujeitos mostravam-se em pleno acordo quanto ao que venham a ser as condições necessárias para a produção de textos escritos, seja na escola, seja fora dela.

---

<sup>13</sup>Em razão da pouca ênfase que dei a essas informações colhidas em entrevista, não procedi a uma tarefa rigorosa de transcrição das fitas. Recorri à audição das mesmas apenas para anotar, na medida da necessidade da pesquisa, e com a intenção de traçar aqui o perfil dessa metodologia específica de trabalho, algumas das atividades principais desenvolvidas por esse grupo de professores.

Embora grande parte deles não adotasse, na ocasião, o livro didático como padrão exclusivo de atuação em sala de aula, parecia ser forte a semelhança entre este traço principal de seu trabalho (a articulação leitura/escrita) e a proposta de metodologia de ensino subjacente aos manuais de Língua Portuguesa considerados adequados dentre os inúmeros que desfilam com passe livre pelo mercado editorial brasileiro<sup>14</sup>.

Quanto às atividades desenvolvidas com textos escritos, os depoimentos eram os mais variados possíveis. Propõe-se o exercício de produção de textos a propósito não só de uma diversidade de temas, como também de diferentes gêneros discursivos e tipos de textos, apesar de os clássicos (narração, dissertação/argumentação, descrição) predominarem. Como, porém, na esmagadora maioria dos casos (com exceção da escola de redação), os textos por mim analisados tinham chegado desacompanhados de suas respectivas propostas de produção — já que nem sempre a sistemática em sala de aula era registrá-las por escrito no caderno/folha em que eram produzidos — meu acesso às propostas de atividades com textos ficou restrito aos depoimentos orais dos professores-sujeitos e ao que é possível inferir das próprias redações. De forma que ficou praticamente impossível, considerando-se todo o *corpus*, avaliar com rigor — embora não tenha sido esse meu propósito principal — o alcance das propostas de produção relacionadas ou não aos tipos discursivos mencionados, como é o caso, por exemplo, da promoção de relato de experiência, que permite que os alunos vejam também a escrita como um espaço importante de objetivação e elaboração de sua vivência pessoal. Não se sabe, portanto, até que ponto se promove, por exemplo, uma efetiva criação de mundos possíveis, reais ou imaginários, que se mostrem regidos por uma lógica própria a atribuir sentido a personagens, espaços e enredos, quando se propõem atividades de produção de narrativas escritas, e até que ponto os alunos compreendem que o ato de narrar não é apenas um relato de acontecimentos. Igualmente, não se pode dizer o quanto as atividades de produção de textos permitem que os alunos passem a tomar a escrita como um espaço importante de argumentação e persuasão, e como os fazem entrar em contato com os recursos lingüísticos mais comumente utilizados nos textos dissertativos. Também fica difícil avaliar se as atividades com a escrita criam condições para que os alunos desenvolvam habilidades de selecionar e articular elementos relevantes para uma descrição de ambientes, cenas e objetos, e percebam a pertinência e a forma da descrição em textos diferenciados<sup>15</sup>.

Desta maneira, entendi que não seria procedente considerar a variável tipo de texto, ao longo da análise, o que me levou a descartar qualquer observação relacionada ao aspecto tipológico, a despeito de todos os riscos que se possam apontar em decorrência da generalização, inevitável, a que conseqüentemente impus minha leitura, nesse sentido.

Assim, o que acontece **antes** de os textos dos alunos serem produzidos é algo que parecia estar sedimentado por esse grupo de professores-sujeitos. Todavia, o mesmo discurso não se apresentava tão consensual com relação ao que acontece

---

<sup>14</sup>Em recente avaliação (1996) realizada por uma comissão de especialistas da Unicamp (da qual participei), dos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pela FAE (Fundação de Apoio ao Estudante), apenas 2 das 21 coleções analisadas foram consideradas adequadas para subsidiar o trabalho de professores de Português nessas séries. Das restantes, 11 foram consideradas pouco adequadas e 8 inadequadas (ver Abaurre et al., 1998).

<sup>15</sup>Apesar de não ter sido essa minha preocupação, esse tipo de avaliação certamente contribuiria de modo significativo para a formulação das conclusões finais desta tese.

**depois** de esses textos serem escritos. Não consegui inferir um quadro tão definido, em termos de grupo, relativamente ao trabalho de leitura, correção e avaliação das produções, a partir das entrevistas.

Essa diversidade pôde depois ser confirmada, no desenvolvimento da análise. Um exame dos cadernos revelou que as redações, em primeiro lugar, nem sempre são lidas pelo professor (há textos que não apresentam marcas de leitura). Em segundo lugar (e como já disse), nem sempre são escritas para serem lidas por outros leitores que não o próprio professor. Em terceiro, nem sempre são corrigidas pelo professor. Quarto: nem sempre são avaliadas com nota. E, por fim (o que mais me chamou a atenção): nem sempre são escritas para serem reescritas<sup>16</sup>. Isso me colocou diante de uma situação inesperada, pelo menos frente às expectativas que tinha em relação a esse grupo de sujeitos, já que minha intenção primordial era trabalhar com reescritas. Entretanto, não me pareceu motivo suficiente para julgar estar lidando com um grupo errado (para mim) de sujeitos: aquele para o qual a reescrita não tenha um papel fundamental. Apesar do relativo peso que possa ter exercido, no corpo total de dados da pesquisa, determinado método de trabalho (seja de uma escola específica, seja de um professor-sujeito específico) de não levar em conta a reescrita, ou de não considerar todas as redações de seus alunos (para fins de leitura, ou correção), a postura da maioria desses professores-sujeitos a propósito da tarefa de correção (que eu pude inferir, dos depoimentos e, depois, do exame dos textos) me leva a supor o embasamento teórico que dele esperava: a concepção de que escrever (assim como ler) é um trabalho, que um texto é sempre a versão possível de outros textos, igualmente possíveis, e que essa provisoriedade que lhe é constitutiva é um dos fatores que torna a escrita algo diferente de uma mera transcrição da oralidade.

Mais alguns dados são relevantes. A frequência de produções realizadas pelos alunos varia muito. Há casos em que eles escrevem, em média, um texto diferente por semana. Mas também há aqueles, menos comuns, em que o total de textos não passa de dois por bimestre.

A frequência de correção feita pelo professor também é diversificada. Alguns corrigem todos os textos produzidos. Outros fixam um determinado número para ser corrigido por bimestre, independentemente da quantidade produzida pelos alunos nesse intervalo de tempo. Há também os que, além de corrigirem, avaliam quantitativamente, por meio de nota ou conceito, (algum)as produções.

Em razão dessa diversidade, a frequência com que as revisões ocorrem é, igualmente, bastante variável. Assim como há textos cuja reescrita simplesmente não é realizada — não se sabe se por motivos pessoais ou metodológicos — há casos (raros) de textos que são reescritos e corrigidos mais que duas vezes<sup>17</sup>.

Além disso, as revisões não se dão apenas em função da correção feita pelo professor. Ocasionalmente, os próprios colegas de classe é que realizam esse trabalho, apontando as falhas detectadas numa leitura conjunta, normalmente em duplas ou

---

<sup>16</sup>Indagada sobre a ausência de revisões nos cadernos de seus alunos, a professora Z. me apresentou posteriormente apenas alguns textos reescritos em folhas avulsas, separadas dos cadernos que continham somente primeiras versões — o que veio a revelar que ela, de fato, não trabalhava com reescrita de forma sistemática, como os demais professores-sujeitos.

<sup>17</sup>Refiro-me, especificamente, aos textos da escola de redação.

pequenos grupos<sup>18</sup>. Seja como for, contudo, a reescrita individual ocorre em algum momento do processo, e das mais diversas formas:

1. seja por meio da reelaboração de todo o texto numa segunda versão (reescrita total)<sup>19</sup>;

2. seja através de apagamento de trecho(s) da versão original e inserção da(s) forma(s) substitutiva(s) *in loco*, nessa mesma versão (reescrita parcial sobreposta à original)<sup>20</sup>;

3. seja na forma de uma “errata” simplificada, em seqüência ao texto da primeira versão, onde se apresenta(m) apenas a(s) forma(s) substitutiva(s), a título de segunda versão (reescrita parcial não-sobreposta à original)<sup>21</sup>.

Para entendermos como se dá essa variação formal na tarefa de reescrita, basta considerarmos o aspecto pragmático aí envolvido. Nas entrevistas, ficou claro que há uma preocupação dos professores-sujeitos quanto a não fazer da tarefa de refacção uma atividade maçante para o aluno, sobretudo para aquele que apresenta dificuldade mais acentuada de produção. As revisões *in loco* e via “errata”, por exemplo, parecem-me uma tentativa evidente de o professor tornar a tarefa de revisão menos trabalhosa e, por certo, mais rápida, como por exemplo:

1. fazendo o aluno proceder à reescrita de todo o texto, quando é grande o número de problemas (todas as escolas); e à “errata”, quando o número de problemas é pequeno (escola de redação);

2. fazendo o aluno proceder à revisão *in loco* sempre, por economia de tempo e trabalho (escolas IV e V); ou quando só um determinado tipo de infração foi selecionado para ser trabalhado na reescrita — como ortografia, por exemplo — (escola II); ou, ainda, quando as infrações são poucas e/ou os problemas mais localizados (escolas IV e V).

Enfim, reescrever o texto de diferentes modos significa, para esse grupo de professores e alunos, reescrevê-lo segundo objetivos bastante específicos. Essa diversidade de formas de revisão pelo aluno é devida à diversidade de maneiras pelas quais o(s) professor(es) concebe(m) e propõe(m) o trabalho de reelaboração textual. Até porque esse trabalho é norteado por critérios específicos de correção, conhecidos dos alunos e sistematizados por ocasião tanto das reescritas individuais como daquelas que são desenvolvidas em duplas ou em grupos<sup>22</sup>.

Os depoimentos dos professores-sujeitos também apontam para a existência de um trabalho de reescrita coletiva, na lousa, onde se discute oralmente, com todos os alunos da classe, um ou mais textos selecionados especialmente para esse fim. Esse texto, eleito para leitura e análise conjunta, é retirado quase sempre do corpo de produções realizadas pela própria classe e reproduzido de alguma forma (mimeógrafo, xerox, transparência ou cópia no quadro-negro) para que seja copidescado (reescrito) pelo grupo, com a monitoria do professor. Algumas vezes, atendendo ao propósito de selecionar um tipo específico de problema para ser estudado com os alunos, o professor não se mantém fiel ao texto original nessa reprodução apresentada aos

---

<sup>18</sup>Confirmando depoimentos dos professores-sujeitos, em alguns textos há indícios da interferência de um outro leitor co-autor, que não o professor: marcas de revisão realizadas com letra (e/ou tipo e/ou cor de caneta) diferente da utilizada pelo aluno produtor ou pelo professor.

<sup>19</sup>Procedimento comum a todas as escolas do *corpus*.

<sup>20</sup>Procedimento típico da escola IV (cf. Anexo I).

<sup>21</sup>Procedimento típico da escola de redação.

<sup>22</sup>No próximo capítulo, comentarei aspectos relevantes desses critérios, ao descrever o trabalho de correção dos professores.

alunos: o texto é por ele adulterado e “maquiado”, isto é, revisado na maior parte dos problemas que apresenta, e — dependendo do nível e das necessidades da classe — reescrito de forma que se mantenham apenas os problemas de um tipo específico, que é o que se pretende focalizar naquele momento. Isso talvez explique por que, no *corpus*, por vezes (salvo casos evidentemente em contrário), muitos dos problemas apresentados pelas produções não aparecem apontados pelo professor na correção — como mostrarei. Provavelmente (embora não haja como garantir isso), os não-focalizados são aqueles que estão sendo relevados temporariamente, em virtude desse trabalho de reescrita coletiva e seleção metodológica de um aspecto de linguagem específico para fins de análise.

O estatuto do ensino gramatical, nesse contexto, aparece, portanto, cercado das mais diferentes posturas. Assim como há os que insistem em aulas específicas de análise morfológica e sintática, com fixação de metalinguagem, há os que as abolem totalmente da sala de aula. Nesse caso, a *análise linguística* de textos lidos e produzidos pelos alunos constitui-se lugar privilegiado de reflexões acerca dos mecanismos de expressão oferecidos pela língua. Portanto, é com ou sem (com maior ou menor) uso de metalinguagem técnica, que esse grupo de professores realiza o ensino da gramática com seus alunos<sup>23</sup>.

No que se refere ao destino que se dá às produções dos alunos (se não for para a sua totalidade, pelo menos para uma boa parte delas) sobretudo depois de estas serem revisadas, as entrevistas apontam para uma diversidade de propostas de encaminhamento pelo grupo de professores-sujeitos: desde a mais simples leitura oralizada para a classe, até publicações, seja junto ao público leitor mais imediato (como familiares, colegas e demais professores), seja junto à população da cidade, via jornal regional. Parece, pois, que há uma tentativa de se proceder a uma socialização dos textos produzidos em sala de aula, num movimento de tornar público o que não foi escrito apenas para o professor, criando, dessa forma, destinatários possíveis e reais para as produções dos alunos<sup>24</sup>.

Esse traço do trabalho dos professores-sujeitos, aliás, poderia ser interpretado como a ressonância de um dos aspectos positivos presentes nos livros didáticos aqui referenciados como adequados (a freqüente sugestão de socialização das redações), não fosse o absoluto contraponto que faz com esses livros a inegável preocupação que esse grupo tem com a atividade de reescrita — algo que, todavia, não se observa de maneira sistematizada nas coleções didáticas em geral.

#### 4. Corrigir

Face ao exposto, importa, portanto, esclarecer, inicialmente, a distinção teórica que aqui faço entre os conceitos de **correção** e de **revisão**.

O que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor, visando a reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção

---

<sup>23</sup>Gramática, aqui, está sendo tomado em sentido amplo, englobando:

- “(...) 1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
- 2) conjuntos de regras *que são seguidas*;
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.”

(Possenti, 1996: 64)

<sup>24</sup>Algumas das estratégias utilizadas pelos professores-sujeitos: jornais-murais, “livrinhos”, “circulares internas”, “salões literários”, “colunas literárias” etc.

para algum problema de produção, para alguma infração textual. *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.

Reconheço não apenas a existência, mas também a importância, de outras estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles<sup>25</sup>. Entretanto, para os fins da presente análise, estarei considerando apenas as intervenções escritas realizadas no texto do aluno, vulgarmente chamadas de “correção”, que visam a alguma infração textual<sup>26</sup>.

Tomarei as expressões *problema* e *infração* como sinônimas, muito embora esta última se aproxime mais do sentido comum de “erro” usado em contexto escolar, já que este remete mais correntemente à noção de norma e é, portanto, apenas um tipo específico da categoria mais geral que estou tentando definir<sup>27</sup>.

Adotarei, assim, a mesma nomenclatura utilizada por estudiosos que também tomaram textos escolares como objeto de estudo. Para citar autores mais conhecidos, Pécora (1983), por exemplo, fala em *problema* de redação; já Costa Val (1994); a exemplo de Lang (1977), utiliza igualmente o termo *infração*:

“Será considerada infração textual a ocorrência que acarretar embaraços à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado.”

(Costa Val, 1994: 29)

Essa nomenclatura, contudo, merece uma pequena discussão. Para tanto, vou me valer da definição acima, que toca num aspecto importante da questão. Focalizarei nela um ponto fundamental que, como veremos, tem implicações tanto a nível teórico como prático.

O conceito de *problema* ou de *infração* não pode ser definido apenas em termos de produção textual. Falar em **problema de redação** significa falar, necessariamente, em **problema de leitura**. Por isso, definir o que seja um problema de produção é também, ao mesmo tempo, definir o que seja um problema de recepção. Muito embora uma dada seqüência lingüística tenha sido produzida no momento específico que se convencionou chamar de produção (facção, elaboração, execução), essa ocorrência só será considerada problemática se gerar um estranhamento no momento da recepção, da leitura. Tanto é assim que eventuais alterações que se fazem *on line*, ou *a posteriori*, no momento em que se escreve um texto são fruto do trabalho de leitura que o próprio produtor faz para monitorar sua escrita. Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o

---

<sup>25</sup>Evidentemente, as já mencionadas atividades coletivas de reestruturação de textos, quando o professor faz uso do quadro ou de algum material impresso, para focalizar determinado texto, ou vários fragmentos de texto, a título de *análise lingüística*. Ou, então, os comentários orais que este faz com o aluno ao entregar-lhe pessoalmente seu texto.

<sup>26</sup>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.

<sup>27</sup>Digamos que, dentre o vasto campo de potenciais problemas de redação existentes, há os que dizem respeito às infrações de norma, de regularidade, e os que são de outra natureza (falarei melhor disso no capítulo 3). Existe também o erro lingüístico, entendido como aquela construção que não se enquadra em qualquer das variedades de uma língua, como é o caso daqueles enganos que ocorrem com falantes nativos, excepcionalmente, ou, mais comumente, com estrangeiros que dispõem de conhecimentos rudimentares da língua (ver, a propósito, Possenti, 1996: 80).

produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo.

Isto pode ser melhor entendido se tomarmos de empréstimo a Bakhtin (1982) as noções de *outro* e de *acabamento*, dentro do princípio dialógico que funda a sua concepção de linguagem. Para este autor, o *dialogismo* é a condição da constituição do *sujeito* e do sentido do texto<sup>28</sup>. Deslocado do papel central e fixo na relação *eu-tu*<sup>29</sup>, o *sujeito* passa a se constituir no espaço interacional entre ambos, onde o *outro* lhe dá existência. Assim, todo discurso é elaborado em função do *outro*, pois é o *outro* que condiciona o discurso do *eu*. O que atribui um sentido totalizante<sup>30</sup> ao texto, portanto, é a virtualidade, o *acabamento* que lhe é atribuído pelo *outro*. O que dá *acabamento* a um discurso é a mudança de locutor, isto é, a *atitude responsiva* do *outro* já nele presente. Na fala, isto fica mais evidente com a alternância dos turnos conversacionais — o *todo* de cada enunciado se constrói na medida em que as vozes dos interactantes se revezam. Na escrita, apenas a perspectiva do *outro* no texto é que torna possível o seu *todo*. O autor só dá *acabamento* ao seu texto quando o “dá a público”, isto é, quando instaura a possibilidade real de uma *contrapalavra* do *outro*, neste caso o leitor, ao seu enunciado.

Problemas de produção surgem, deste modo, a propósito da atividade de leitura inerente a todo processo de produção de texto, quer ela se dê em momento posterior e diverso da gênese textual (pela atuação do *eu* que lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um *outro*, que lê o texto do *eu*), quer ocorra simultaneamente, ou de modo intrínseco à gênese do texto (pela interferência do *outro*, constitutiva do *eu* que escreve, que lê o próprio texto enquanto o produz).

Isso esclarecido, acho que a citada definição de Costa Val precisa ser, senão reformulada, ao menos estendida. Assim, parece-me que se pode considerar **problema de produção textual toda e qualquer seqüência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto**. A questão, então, é saber de que tipo de estranhamento se trata.

Obviamente, não estou falando daqueles embaraços advindos das dificuldades típicas de leitura relacionadas à falta de informação do leitor sobre o tema elicitado, ou à sua falta de intimidade com as formas de dizer (itens lexicais ou estruturas lingüísticas) características do texto em questão — como é o caso, por exemplo, das que geralmente são apresentadas por aprendizes da língua e tradicionalmente rotuladas como “problemas de compreensão ou interpretação”. Quando digo estranhamento, refiro-me, particularmente, à ocorrência, no enunciado, de algum elemento inesperado pelo leitor (maduro ou não) em face das suas expectativas em relação à própria enunciação do texto como um todo<sup>31</sup>.

<sup>28</sup>Mais especificamente, do *enunciado*, se quisermos fidelidade ao autor. (À noção de *texto* voltarei mais adiante.)

<sup>29</sup>Estou pensando no subjetivismo benvenistiano, a que Bakhtin faz contraponto (a esse respeito ver Benveniste, 1956).

<sup>30</sup>Poderíamos dizer *coerência* (conceito que abordarei mais adiante).

<sup>31</sup>A noção de maturidade lingüística, parece-me, é uma questão de grau, pois se explica em função das experiências prévias de leitura (e de produção) que concorrem para o processamento de um texto. (Inversamente à idéia da leitura como subsídio para a produção, Dolz, 1995, demonstrou que também o trabalho de produção pode contribuir para desenvolver capacidades de interpretação de outros textos do mesmo tipo). É a diferença nos níveis de referência individual do que venha a ser um texto que faz com que as expectativas de leitores aprendizes sobre textos escritos não coincidam com as de leitores

Essas expectativas do leitor em relação ao texto são de diversas ordens, pois relacionam-se aos diversos sistemas de conhecimento que entram em jogo por ocasião do processamento textual (cf. Heinemann & Viehweger, 1991, apud Koch, 1997)<sup>32</sup>. Assim, por manipular um conjunto de estratégias de caráter sociocognitivo e lingüístico, o leitor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento, seja quanto à forma de organização do material lingüístico na superfície textual, em face do tipo de texto; seja quanto à seleção lexical, em face do tema e dos modelos cognitivos ativados (scripts, frames etc., cf. Beaugrande, 1980); o leitor pode, também, manifestar um certo estranhamento quanto à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, quanto à seleção da variante lingüística pelo produtor, em face da situação interativa.

A esse respeito, vale lembrar o modelo proposto por Dascal e Weizman (1987), a propósito da questão da compreensão. Para dar conta dos vários tipos e níveis de informação contextual manipulados pelo leitor no processo de interpretação do texto escrito, esses autores retomam a distinção entre os conceitos de *sentence-meaning*, *utterance-meaning* e *speaker's-meaning* (cf. Grice, 1971; Dascal, 1983)<sup>33</sup>. Além disso, postulam a caracterização de dois tipos de informação contextual: a extralingüística e a metalingüística:

“Na sua busca do significado do falante, o ouvinte deve ser guiado por dois indícios contextuais.

Grosso modo, as pistas extralingüísticas lidam com o conhecimento de mundo do ouvinte, enquanto que os indícios metalingüísticos têm a ver com o seu “conhecimento” de estruturas lingüísticas e de convenções. Deve-se enfatizar que por “conhecimento”, não se quer necessariamente dizer um tipo de conhecimento conscientemente estabelecido, mas o “conhecimento popular”, que deve ser tácito.

No interior de cada tipo de pista, são postulados três níveis distintos, variando de específico, conhecimento “imediato” das circunstâncias do enunciado, passando por suposições acerca de propriedades convencionais, para geral, conhecimento anterior de fatos, princípios etc.”

(Dascal e Weizman, 1987: 6 mimeo)

Segundo eles, ambos os tipos de informação contextual (a extra e a metalingüística) são necessariamente explorados pelo leitor durante as múltiplas fases do processo de interpretação de um texto escrito. Isto porque, conforme postulam os autores, todo texto é, em princípio, aberto de significados, podendo ser esse grau de

---

maduros (o que é estranho para um aprendiz pode não ser para um leitor maduro, e vice-versa). Isto explica por que um aluno, embora considerado leitor não-maduro, pode manifestar um certo estranhamento em relação à leitura de um texto (como por exemplo o produzido por um colega de classe na escola), tendo em vista certas ocorrências lingüísticas nesse texto e a história de leitura desse aluno.

<sup>32</sup>Falarei detidamente sobre essa questão mais adiante.

<sup>33</sup>

“Grosso modo, o *significado sentencial* é o significado literal de uma sentença, independente do contexto, construído a partir do significado de seus itens lexicais e formas gramaticais; o *significado do enunciado* (“o eterno significado expresso de um tipo de enunciado”, de Grice) é o significado convencional de um enunciado, uma vez que seu significado sentencial é ajustado à situação da enunciação; e o *significado do falante* (significado do enunciado, de Grice) é o que o falante deseja transmitir emitindo uma dada sentença numa dada situação.”

(Dascal e Weizman, 1987: 6 mimeo).

abertura maior ou menor, em cada caso. Isso faz com que a compreensão seja sempre uma tentativa do leitor de dar conta de calcular o sentido do texto nos limites dessa abertura que lhe é inerente:

“A compreensão de uma enunciação ou de um texto envolve sempre uma pluralidade de habilidades, níveis e sistemas diferentes de conhecimento, tanto lingüístico quanto não-lingüístico. A competência lingüística, também ela estruturada em vários níveis, é apenas um dos componentes utilizados no processo de compreensão.

Em vista dessa mutiplicidade inerente ao processo de compreensão, é preciso encará-lo como sendo não tanto uma questão se sim/não, de tudo/nada, e mais como um processo de aproximação gradual. Pode-se compreender uma enunciação ou um texto mais ou menos superficialmente, com maior ou menor profundidade, mas jamais se pode dizer que se alcançou uma compreensão global e completa do texto. Isso é verdade sobretudo no caso dos textos literários, mas também o é nos usos mais comuns e correntes da linguagem.”

(Dascal, 1988: 8)

Assim, de acordo com Dascal & Weizman, seriam os dados de contexto (as informações de caráter extra e metalingüístico) que preencheriam os espaços vazios deixados pela falta de transparência intrínseca de todo texto:

“Claramente, tanto a informação extralingüística como a metalingüística são exploradas sempre que o texto não for suficientemente transparente, e, uma vez que, como sabemos, é raro achar um texto transparente o suficiente para ser completamente independente do contexto, o significado contextual é sempre requerido em alguma extensão, com o propósito de imprimir um certo grau de transparência. (...) a falta de transparência pode ter várias formas, e revelar-se por si só em diferentes pontos do processo de interpretação. Disto segue, então, que a informação contextual pode servir como uma “pista” para os diferentes tipos de doenças, reveladas nas diferentes fases do processo de interpretação.”

(Dascal & Weizman, 1987: 3, mimeo)

Ainda segundo os autores, há que se distinguir duas formas pelas quais um texto pode ser opaco (não-transparente). Uma delas é a **incompletude** que é devida à dificuldade do leitor em determinar o sentido veiculado, ou seja, em achar — tanto no con-texto (universo externo ao texto) como no co-texto (universo interno ao texto) — os dados que o ajudariam a completar as informações faltantes no texto. A outra maneira é a **indiretude**, que tem a ver com a detecção, pelo leitor, de razões para se acreditar que o significado aparentemente expresso pelo texto (*utterance meaning*) não é o efetivamente pretendido pelo produtor (*speaker's meaning*). Se o texto é meramente incompleto, o leitor está diante de uma **lacuna** (*gap*) a qual terá de preencher, ao passo que se o texto é indireto, trata-se de um **desalinhamento** (*mismatch*), isto é, um descompasso entre a informação explícita e outros fatores, entre os quais o conhecimento de mundo, por exemplo, que o leitor terá de perceber para proceder à leitura ambígua desejada pelo produtor.

De qualquer modo, para resolver seu problema de interpretação, o leitor recorre, além dos dados co-textuais, a dados de contexto (seu conhecimento de mundo e das funções e convenções lingüísticas). São essas informações contextuais que lhe permitirão seguir as **pistas** (*cues*) fornecidas pelo texto para a identificação de um necessário preenchimento de lacunas, ou perceber os **indícios** (*clues*) nele presentes para a apreensão da significação pretendida pelo autor. Eis a razão pela qual a

interpretação do sentido de um texto escrito é, para os autores citados, um processo de múltiplas fases. As tarefas realizadas pelo leitor para processar o texto vão da distinção entre *incompletude* e *indiretude* à identificação dos significados implícitos.

Mas qual é a contribuição que o modelo de Dascal e Weizman pode nos dar em relação ao ensino da língua? O paralelo que mais me interessa traçar com esse modelo de compreensão textual, para os fins do presente trabalho, é que, em se tratando de correção de redações produzidas por alunos em nível de 1o. e 2o. graus, o leitor-professor muito dificilmente irá se deparar com **desalinhamentos**, até porque isso exigiria dos nossos produtores aprendizes um conhecimento apurado das estratégias de dizer — e não é este o caso. Parece-me que o estranhamento de leitura típico da tarefa de correção com a qual lidam os professores poderia ser entendido em termos da noção de **lacuna** (*gap*), proposta pelos citados autores.

Ao ler uma redação escolar, o professor certamente se depara com lacunas de várias ordens, tal qual um leitor comum. E isso o faz buscar no contexto e no co-texto as informações que lhe permitem seguir as **pistas** (*cues*) deixadas pelo texto acerca de sua significação. Entretanto, por força das circunstâncias, ao assumir o papel de corretor, que social e institucionalmente lhe é atribuído, ou seja, ao se colocar não mais como um leitor comum, mas como um leitor diferenciado, o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto — o que, como vimos acima, é praticamente impossível não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos<sup>34</sup>.

Todas essas considerações apontam para um fato importante: o ouvinte/leitor não é absolutamente um “receptor” passivo, já que lhe cabe atuar sociocognitivamente sobre o material lingüístico de que dispõe (além, é claro, de atuar sobre a entonação, os gestos, as expressões fisionômicas e os movimentos corporais, no caso da linguagem falada). Ao contrário, ele é altamente ativo, pois cria uma leitura, constrói um sentido para o texto (cf. Koch, 1992: 25).

Ainda sobre essa questão da compreensão, é útil mencionar um outro modelo, o de Heinemann & Viehweger (1991, apud Koch, 1997). Para esses autores, na atividade interindividual da linguagem seriam mobilizados diversos sistemas de conhecimento por parte dos interlocutores. Dentre as diversas ordens de elementos que concorrem para o processamento textual, quer em termos de produção, quer de recepção, estariam os de caráter lingüístico, os de caráter enciclopédico e os de caráter interacional. A cada um desses sistemas de conhecimento corresponderia um conhecimento de tipo procedural, que se concretizaria por meio de estratégias de processamento textual.

Partindo dessa concepção, Koch (1997) propõe três tipos de procedimentos pelos quais os interactantes mobilizariam ou acionariam tais sistemas de conhecimento, na forma do que ela chama de *estratégias de processamento textual*: os de natureza cognitiva, os de natureza sócio-interacional e os de natureza textual. Vou resumidamente referenciá-las<sup>35</sup>.

As estratégias cognitivas são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Um exemplo seriam as inferências: partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto, o ouvinte

<sup>34</sup>Isso poderá ser melhor verificado no decorrer da leitura dos próximos capítulos.

<sup>35</sup>Não cabe aqui aprofundar esses conceitos, para o que remeto o leitor ao trabalho dessa autora.

ou leitor constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e implícitas no texto.

As estratégias sócio-interacionais visam a manter e levar a bom termo uma interação verbal. Um exemplo seriam as estratégias de preservação das faces e/ou de representação positiva do *self*, que se manifestam por meio de eufemismos, rodeios e mudança de tópico, entre outros.

Já as estratégias textuais são aquelas relacionadas ao conhecimento lingüístico, que compreende o gramatical e o lexical. É esse tipo de conhecimento o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua põe à disposição dos falantes para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou ao modelos cognitivos ativados. Entre o que Koch denomina estratégias textuais, ela cita quatro tipos: de organização da informação, de formulação, de referenciação, e de “balanceamento”. As estratégias de organização dizem respeito à distribuição do material lingüístico na superfície textual, seja em termos de dado/novo, ou de tema/remã. As de formulação têm funções de ordem cognitivo-interacional, entre as quais inserem-se as de inserção e reformulação. As de referenciação retomam referentes anafórica ou cataforicamente. E as de balanceamento regulam o que necessita ser explicitado textualmente e o que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação.

Tendo em vista o ensino de língua, escopo deste trabalho, é possível tentar uma aproximação entre os modelos de Dascal & Weizman (1987) e de Heinemann & Viehweger (1991), que servem de base para as colocações de Koch (1997). Segundo minha percepção, são sobretudo os procedimentos de natureza cognitiva e textual que constituem o tipo de chave (*clue*) manipulado pelo leitor-professor que interpreta um texto escrito, para preencher suas lacunas e, assim, diminuir sua opacidade. Contudo, no que diz respeito ao nosso caso específico, o ensino de redação, deveriam ser as estratégias **textuais** o tipo de chave por excelência mais elicitado pelo professor-corretor durante a tarefa de intervenção escrita. Além de serem, igualmente, aquelas de que o aluno produtor-leitor deveria lançar mão ao revisar o próprio texto em nome de uma maior legibilidade, isto é, da menor opacidade possível — e desejada — do mesmo, consideradas as condições tanto de produção (o nível e a maturidade lingüística desse aluno) como de recepção (o grau de exigência do professor). Mas isso poderá ser verificado ao longo da análise.

## 5. Revisar

Uma vez esclarecido o conceito de correção, passemos ao de **revisão**.

Romper com a tradição que faz a escrita ser um exercício escolar artificial, transformando meras *redações* em *textos*, tem exigido muito mais do que boa-vontade em termos de ação pedagógica. Na verdade, tem significado uma revolução. Trata-se de um esforço que começa pela revisão do conceito de educação e passa pela revisão da concepção de linguagem. Faz parte desse esforço de mudança a tentativa, entre outras, da incorporação, no ensino, de uma prática absolutamente comum entre os escritores, qual seja, a de reescrever o próprio texto, quantas vezes for necessário, seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele.

O estudo da revisão como etapa da produção textual tem sido tema de inúmeras publicações na área da Lingüística Aplicada, especialmente em países como

França e Estados Unidos<sup>36</sup>. Esses estudos, voltados para manuscritos, ou rascunhos, ou diferentes versões de um mesmo texto, produzidas por diversos tipos de autores, desde crianças em fase inicial de alfabetização (Fabre), até autores experientes de textos literários (Sommers, Fuchs e Rey-Debove), mostram a riqueza desse tipo de material para uma análise da complexidade da gênese textual. Na busca de respostas para uma questão principal (“Como se escreve?”), o foco dessas análises tem recaído sobre as operações lingüísticas realizadas pelos escritores durante a escrita, já que elas são entendidas como um reflexo do trabalho do autor ao escrever.

O trabalho de pesquisadores como esses tem-se mostrado de extrema importância para se repensar o ensino da escrita na escola, que, em favor do produto (o texto pronto, acabado e passado a limpo), tem tradicionalmente desprezado o processo (esboços, rascunhos e rasuras). Segundo Fiad,

“Esse material possibilitaria ao autor do texto — no caso o aluno — um auto-conhecimento do seu processo da escrita e a um dos leitores do texto — no caso o professor — um maior conhecimento de como seus alunos estão construindo suas escritas.”

(Fiad, 1991)

Além disso, como diz Abaurre (1988), para poder ensinar a escrita, o professor deve ser antes de tudo um conhecedor, um pesquisador da escrita, e ler os textos dos alunos e as reformulações que eles executam é uma forma de entender como eles concebem a própria escrita.

Mas para se ter uma idéia de como se deu a incorporação do trabalho de revisão na prática de ensino da escrita aqui no Brasil, considere-se a influência de várias publicações acerca do ensino da linguagem e da produção de textos tanto dentro quanto fora do contexto acadêmico<sup>37</sup>.

Estou, aqui, adotando uma visão de escrita como trabalho, como construção, dentro de um modelo que admite etapas que podem ocorrer recursiva e concomitantemente, conforme Hayes e Flower (1980) e Kato (1986). Assim, a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita, como bem apontam Fiad e Mayrink-Sabinson:

“A revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo da escrita.”

(Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991: 55)

O fato de o aluno “refletir sobre a escrita reescrevendo-a mostra que a escrita adquire um significado de produção efetiva” (Fiad, 1989:78), já que é “o lugar do sujeito da linguagem realizando atividades lingüísticas e epilingüísticas” (cf Franchi, 1977 e Fiad, 1989: 73)<sup>38</sup>.

Embora reconheça que esse trabalho de reescrever o próprio texto seja extremamente complexo, dado que pode ocorrer várias vezes durante a produção de

<sup>36</sup>Ver, principalmente, Hayes & Flower (1980), Culioli (1982), Fabre (1986 e 1987), Fuchs (1982), Grésillion e Lebrave (1982), Rey-Debove (1982) e Sommers (1980).

<sup>37</sup>Refiro-me, principalmente, a Geraldini (1984), Fiad (1989), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Fiad (1991), Silva (1994), Jesus (1995), Grillo (1996) e Abaurre et al. (1997), por exemplo, além dos mais recentes parâmetros curriculares de Língua Portuguesa.

<sup>38</sup>Definirei melhor essas atividades no capítulo 1.

um texto, e até simultaneamente a outras etapas da gênese textual — como a pré-escritura, a escritura e a pós-escritura (cf. Hayes e Flower, 1980) —, um primeiro recorte em meu objeto de análise se faz necessário: vou me deter exclusivamente no estudo da **revisão que ocorre após a escrita**, e não durante a mesma. Portanto, as reformulações textuais que serão observadas neste trabalho de pesquisa foram todas feitas em um texto já escrito.

Além disso, embora saiba que o aluno muitas vezes altera seu texto por conta própria, a despeito de qualquer interferência externa, não me interessa observar a reescrita espontânea que ele faz ao ler o próprio texto em momento posterior à produção da primeira versão. Estou interessada na reescrita provocada explicitamente **a partir da solicitação de um leitor** específico, o professor. Um segundo recorte, então, se impõe: estarei no presente trabalho, privilegiando aquelas operações de revisão possíveis de serem identificadas como **decorrentes de intervenções** diretas que o professor faz a propósito de uma correção. Assim, a revisão que me interessa investigar é a que se dá **em resposta à uma mediação**. Estou, por esta razão, entendendo **revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização** (cf. Marcuschi, 1994), **realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto**.

Em um estudo sobre as operações lingüísticas básicas realizadas por falantes nativos de português em atividades de “passagem” (transformação) de textos falados para textos escritos, Marcuschi (1994) aponta quatro possibilidades para esse tipo de atividade:

- “1. fala – escrita (por ex.: entrevista impressa a partir de uma entrevista oral)
2. fala — fala (por ex.: tradução simultânea da fala)
3. escrita — fala (por ex.: exposição oral a partir da leitura de um texto escrito)
4. escrita — escrita (por ex.: resumo escrito de um texto escrito.”

(Marcuschi, 1994: 1)

Muito embora seu trabalho se restrinja ao primeiro tipo por ele citado (fala - escrita), parece-me que algumas de suas considerações gerais acerca da natureza dessa atividade — à qual, a exemplo de N. Travaglia (1993), ele chama de *retextualização* — podem ser pensadas relativamente aos demais tipos, de modo que podem iluminar a análise do tipo especial de transformação que me interessa neste trabalho de tese (escrita-escrita).

Por exemplo, ele diz que

“(…) toda atividade de transformação de um texto em outro implica *interpretação* prévia. Há nessa atividade uma espécie de tradução endolíngua, isto é, tradução na mesma língua, que, como toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.”

(Marcuschi, 1994: 6)<sup>39</sup>

Face a essa afirmação, cabe-me perguntar: se para retextualizar um texto é necessário compreendê-lo (interpretá-lo), é possível dizer que uma retextualização bem sucedida é reflexo de uma adequada compreensão do texto a ser transformado, ao passo que uma retextualização mal-sucedida é resultado de uma má compreensão do texto a ser transformado?

---

<sup>39</sup>Negrito por minha conta.

Esta é uma questão difícil de ser respondida; eis aí um vasto campo para pesquisa. Diz, contudo, Marcuschi:

“(...) uma não-compreensão não impede a retextualização, **mas pode conduzir a uma transformação problemática**. Se considerarmos o texto como uma proposta de sentido e não uma evidência empírica de sentidos objetivamente inscritos, a dificuldade aumenta.”

(Marcuschi, 1994: 41)<sup>40</sup>

Seja como for, parece-me que o cerne da questão está no que se entende por *compreensão*. Como sabemos, trata-se de um fenômeno complexo, que envolve operações de várias ordens, como as apontadas por Koch (1997). Compreender um texto é uma tarefa que requer tanto conhecimentos de natureza lingüística, como de natureza cognitiva e sócio-interacional (cf. Heinemann & Viehweger, 1991). E a pesquisa nesse campo ainda mora no berço.

De qualquer modo, se assumirmos, com Marcuschi, que retextualizar é, antes de tudo, interpretar, ler, processar, compreender, é possível hipoteticamente dizer que, enquanto boas “traduções” decorrem de boas compreensões, “traduções” ruins são decorrentes de más compreensões, no sentido mesmo de um domínio adequado ou inadequado (maturidade lingüístico-cognitivo-interacional) por parte do falante de toda uma gama de conhecimentos requeridos para a leitura ou processamento textual.

Entretanto, se levarmos em consideração o fato de que — agora pensando no sujeito desta pesquisa (alunos) e no seu objeto de estudo (redações) — no rol de conhecimentos necessários para uma compreensão, pelo aluno-revisor, do texto a ser retextualizado inclui-se também a leitura do professor — uma leitura (compreensão) desse mesmo texto que não a sua, mas que, de certa forma, dirige, orienta e, com certeza, muitas vezes determina a leitura (compreensão) que ele fará (terá) do seu próprio texto — posso supor que **é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação do texto a ser retextualizado dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará desse mesmo texto e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização**.

Isto me leva a pensar que **o trabalho de retextualização pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário**, como a princípio pode parecer — muito embora a solidude da tarefa de escrita lhe seja imanente. Este seu trabalho **é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos**. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso seu na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.

Assim, na medida em que a atividade de retextualização do tipo revisão, aqui em exame, é intermediada por uma leitura corretiva do professor que, antes de mais nada, consiste numa “requisição” das necessárias operações lingüístico-cognitivo-interacionais a serem realizadas pelo aluno para uma conveniente “tradução” do texto de origem em outro (melhor acabado), é possível supor que **toda e qualquer transformação de retextualização dessa natureza deve estar condicionada pela orientação dada, na correção, aos tipos de operações requisitados**. É isto, pois, o

---

<sup>40</sup>Negrito por minha conta.

que esta pesquisa procurará mostrar, em decorrência da confirmação da hipótese central aludida no início desta Introdução.

Voltemos a Marcuschi. Segundo ele,

“(...) As operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades **conscientes** que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas lingüísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas.”

(Marcuschi, 1994: 2)

Trata-se, como já disse, das mesmas operações de refacção a que se referem Culioli (1982) e Fiad (1991), a saber: supressão, adição, substituição e deslocamento, que aqui aponteí como sendo as requeridas pelo professor-corretor.

Como o objetivo do autor no ensaio é propor um modelo das operações de transformação envolvidas no processo de retextualização, explica-se sua preocupação com a ordenação desses eventos:

“(...) as transformações seriam recorrentes, sucessivas e hierarquicamente ordenadas. (...) a seqüenciação obedeceria sempre à mesma direção e seria condicionada pela presença de uma operação imediatamente anterior. (...) Primeiro surgiam as transformações lingüístico-textuais; depois vinham as operações de natureza cognitiva que diziam respeito aos processos de compreensão imanentes ao ato de transformar. (...) não é simples distinguir entre operações lingüístico-discursivas de um lado e operações cognitivas de outro. Talvez esta distinção seja apenas metodológica, pois é duvidoso que possamos realizar uma sem a outra.(...) mas tudo indica que se trata muito mais de uma gradação do que uma separação dicotômica. (...) Mas friso que ele [o conjunto de operações cognitivas] permeia todas as demais atividades.”

(Marcuschi, 1994: 5-9)

Para efeito da presente análise, estarei, pois, utilizando o termo *versão* (variante)<sup>41</sup>, no mesmo sentido de *textualização* que lhe dá Marcuschi, para me referir a cada um dos momentos preparatórios de produção de um mesmo texto, no caso, uma mesma redação. Entendo esses momentos (ensaios redacionais) como as unidades textuais completas, dadas por *acabadas* (cf. Bakhtin, 1992), “fechadas”, e tornadas “públicas” pelo aluno-sujeito produtor, isto é, tomadas por ele como textos-objetos de leitura e/ou de correção.

Evidentemente, há que se perceber a co-ocorrência de dois movimentos nesse processo de construção textual: um, intratextual, do texto para consigo mesmo, que diz respeito às operações epilíngüísticas realizadas pelo aluno numa determinada versão de texto, sem considerar as demais versões por ele produzidas, nem a correção impingida pelo professor (como ocorre mais naturalmente por ocasião da versão original, ou primeira versão); e outro, intertextual, do texto para com os outros textos que a ele remetem, e que diz respeito às operações que o aluno realiza a partir do texto corretivo do professor e a da(s) versão(ões) anterior(es) de seu texto, com a(s) qual(ais) faz contraponto.

Sendo assim, importa esclarecer que o critério no qual me baseio a fim de determinar o que é ou não uma versão de texto é, principalmente, de natureza pragmática. Ou seja, chamarei de *versão textual*, no caso versão de uma mesma

---

<sup>41</sup>É Fiad (1991) quem utiliza esta nomenclatura.

redação, **aquele texto que o aluno tomou por acabado (escrita ou reescrita), tendo em vista suas condições de produção e de recepção.**

É, portanto, a minha própria concepção do que venha a ser um *texto* que está iluminando meu entendimento do que venha a ser uma *versão textual*. E é sobre ela que irei, em seguida, tecer algumas considerações.

## 6. Texto e discurso

Numa primeira leitura das produções, minha atenção se voltou para o trabalho de correção, ou seja, para o texto do professor ao fazer suas intervenções. Queria saber como as redações estavam sendo lidas por eles, qual era o objetivo principal que norteava essa leitura específica, que se manifesta sob a forma de uma correção. Fazia, pois, uma leitura da leitura.

Isso, evidentemente, me colocou numa posição de observação nada cômoda, pois considerar o texto do professor significava considerar também (é óbvio) o texto do aluno, sobre o qual ele fala. Eram dois os discursos sob análise, o que demandou um constante estado de alerta de minha parte, de modo a evitar (ou, pelo menos amenizar) o risco de me influenciar pela própria leitura que tomava por objeto. Mais tarde, essa atenção teve de ser reforçada (e minha posição se tornou ainda mais desconfortável), pois quando passei a considerar as reescritas, o número de textos focalizados a cada momento aumentou, e aí há de se acrescentar a possibilidade de me influenciar também pela leitura que o próprio aluno, ao revisar, faz de seu texto e do texto do professor<sup>42</sup>.

Navegar nessa intertextualidade fortemente marcada pela tensão entre a linguagem e a metalinguagem, e por uma intratextualidade onde o dizer e as formas de dizer se digladiam constantemente, foi, com certeza, uma aventura.

A esse respeito, é ilustrativa a fala de Geraldí:

“Trata-se de um conjunto de controles que se exercem do interior dos próprios discursos, um controlando o outro. O mais evidente deles é o comentário que, incidindo sobre outro texto, é por este controlado. Ao mesmo tempo, porém, se o comentário deve fidelidade ao texto que comenta, por seu turno este mesmo comentário apresenta o texto comentado de determinada forma e, por isso, o controla.”

(Geraldí, 1991: 63)

O constante desafio a que me propus criou, portanto, a necessidade de escolher uma perspectiva de análise que desse conta da complexidade do fenômeno com o qual estava lidando. E são os estudos realizados por lingüistas que têm tomado o *texto* (ou o *discurso*) como objeto de reflexão que me pareceram mais apropriados para serem adotados como luminária para o tipo de leitura e de análise que ora faço.

Mais especificamente, é na corrente teórica da Lingüística Textual, desenvolvida especialmente na Europa a partir do final dos anos 60, que encontro o lugar onde fincar as balizas deste trabalho, sobretudo pelo fato de que os estudiosos

---

<sup>42</sup>Instaurou-se, assim, uma investigação centrada no detalhe e, obviamente, em manifestações de singularidade dos dados. De modo que, o trabalho aqui realizado muitas vezes envolveu procedimentos abduativos de investigação, semelhantes aos que se fazem no âmbito do *paradigma indiciário*, de cunho qualitativo, proposto pelo historiador italiano Ginzburg (1989) — ainda que tal paradigma não tenha sido o adotado na pesquisa. (Para maiores detalhes, ver Abaurre *et al.*, 1997.)

dessa área têm-se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção.

Diferentemente de concepções que entendem a linguagem como *sistema* — seja como representação do pensamento, seja como instrumento de comunicação — a concepção que se convencionou chamar de *sócio-interacionista* vê a linguagem como atividade, como forma de ação, como *lugar de interação* social, onde indivíduos, constituindo-se como um *eu* ou como um *tu* (interlocutores), produzem-se como *sujeitos*, e atuam com vistas a determinados fins, criando vínculos e negociando sentidos, sob determinadas *condições de produção* (tempo, lugar, papéis socialmente representados, imagens recíprocas, conhecimentos supostamente partilhados etc.)<sup>43</sup>.

Assim sendo, e dado que a atividade de linguagem humana não se dá em abstrato, fora de qualquer contexto de uso, segundo essa concepção, não basta ao lingüista descrever o *enunciado*<sup>44</sup>, entendido como a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução. É preciso levar em conta a *enunciação*, isto é, o evento único e jamais repetido de produção desse enunciado, visto que as suas condições de produção são igualmente constitutivas do seu sentido. Dado, ainda mais, que a atividade lingüística não consiste de frases isoladas ou de um conjunto delas, torna-se necessário ultrapassar teoricamente o nível da descrição e tomar como objeto de estudo não mais a *frase*, mas seqüências lingüísticas maiores que ela, sucessões ou combinações de frases que permitem veicular uma continuidade de sentidos. Isto significa tomar como unidade de análise o *texto*.

O que se verifica, contudo, é que o conceito de *texto* (ou de *discurso*, como propõem alguns), varia no quadro da Lingüística teórica, não apenas de acordo com a orientação adotada, mas também conforme cada autor, mesmo dentre aqueles que o tomam precipuamente como objeto de estudo (cf. Koch, 1997: 21)<sup>45</sup>.

A falta de consenso entre os estudiosos é, pois, o que permite que se fale em teorias (e não apenas teoria) do texto. Mas é justamente a pluralidade de conceituações a respeito desse objeto que nos aponta para a sua complexidade, tendo em vista a multiplicidade dos fatores que concorrem para a sua realização: fatores de ordem psicológica, cognitiva, sociocultural, pragmática e lingüística. Essa é a razão, aliás, pela qual os estudos do texto têm recebido contribuições de várias áreas, sobretudo da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, revelando-se um campo mais do que interdisciplinar: transdisciplinar, pela própria natureza.

Frente a essa tela ampla, para a percepção da qual cada vez mais os estudiosos sentem a necessidade de alargar o ângulo de visão — já que a importação de elementos de outras disciplinas se mostra imprescindível para tornar possível uma compreensão global do fenômeno da linguagem enquanto forma de interação comunicativa —, a perspectiva da Lingüística Textual tem sido a que poderíamos chamar de mais “lingüística” no âmbito das teorias enunciativo-discursivas, ao tomar o verbal, o concreto, o substancial, o material da atividade interacional como ponto chave de referência para o trabalho analítico. Senão, vejamos.

---

<sup>43</sup>É proposital a forma redutora com que aqui abordo o enorme caminho percorrido pelos lingüistas ao longo da história mais recente dos estudos da linguagem. Além de não ser este o propósito do presente trabalho, e de as informações que dou bastarem para me permitir traçar o quadro teórico que pretendo, atente-se para o fato de haver uma vasta bibliografia sobre o tema, para a qual remeto o leitor.

<sup>44</sup>Não no sentido bakhtiniano do termo.

<sup>45</sup>Uma rica amostra disso é a publicação da revista *Organon*, 23, que apresenta um elenco de trabalhos de pesquisadores nacionais e internacionais acerca da noção de *texto*. Ver também Koch (1989: 11-14), Koch (1992: 9-28) e Koch (1997) que traça um panorama geral das diversas tendências da visão da linguagem como ação intersubjetiva.

Embora ainda não se possa dizer que muitos dos conceitos da Lingüística Textual se encontrem estabelecidos de forma mais ou menos consensual entre os autores que a representam na atualidade, seu desenvolvimento como corpo teórico nos últimos trinta anos tem sido grande<sup>46</sup>.

Conte (1977) distingue três fases nessa evolução que denota a passagem da teoria da *frase* à teoria do *texto*. Uma primeira é marcada pela necessidade de os lingüistas ultrapassarem os limites da unidade de análise, para dar conta de preencher as lacunas deixadas pelas *gramáticas de frase*, no tratamento de fenômenos como a seleção do artigo (definido/indefinido), a correferência, a concordância entre os tempos verbais, a relação tópico/comentário, a relação semântica entre frases não-ligadas por conectivo, e outros, só explicáveis em termos mais amplos — textuais ou contextuais. Nesse momento, a pesquisa se volta para o encadeamento das sentenças. É a chamada *análise transfrástica*, onde se procede ao estudo das regularidades que transcendem os limites do enunciado. O objetivo principal é analisar os tipos de relação entre os enunciados de uma seqüência significativa. Tenta-se, assim, desenvolver uma espécie de lingüística da frase ampliada, em moldes estruturalistas ou gerativistas. Os autores mais representativos desse momento são Weinrich (1964) e Harweg (1968) (para quem o texto é uma “seqüência pronominal ininterrupta”), Isenberg (1970) e Bellert (1970) (que definem o texto como uma “seqüência coerente de enunciados”).

A segunda fase citada por Conte surge com a finalidade de se refletir sobre os fatos de linguagem que a gramática do enunciado não explica. É quando os estudiosos se dão conta da ineficácia do tratamento heterogêneo dos fenômenos estudados e passam a afirmar a descontinuidade entre frase e texto, por haver entre eles uma diferença não de ordem quantitativa, mas qualitativa. O texto passa a ser considerado muito mais que uma simples seqüência de enunciados, já que a sua produção e compreensão dependem de uma capacidade específica do falante: **a competência textual** (distinta da competência proposta por Chomsky, 1965). É essa competência que lhe permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, parafrasear um texto, perceber a completude ou incompletude de um texto, resumir um texto, atribuir um título a um determinado texto ou, ainda, produzir um texto a partir de um título dado. Dentro dessa perspectiva que vê o texto como uma unidade lingüística mais elevada hierarquicamente que a frase, este passa a ser concebido como uma entidade do sistema lingüístico, cujas estruturas devem ser determinadas por uma gramática de natureza textual. Surgem, então, as *gramáticas de texto*, dentre as quais se destaca a de Petöfi (1973), porém ainda no mesmo estilo das gramáticas de frase, de modelo transformacional.

A terceira fase de transição teórica da lingüística da frase à lingüística do texto configura-se pela extensão do âmbito da investigação ao contexto pragmático. Os textos passam a ser estudados dentro do conjunto de condições (externas a eles próprios) de sua produção, recepção e interpretação. Chega-se, pois, à fase da *teoria do Texto*, ou Lingüística Textual propriamente dita. Os modelos de descrição lingüística propostos pelos autores representativos desse momento refletem posicionamentos diversos em relação à incorporação da pragmática aos estudos do texto. Há aqueles que a entendem como apenas um componente acrescentado *a posteriori* a um modelo preexistente de gramática textual; é o caso, por exemplo, de

---

<sup>46</sup>Para um maior detalhamento desse quadro evolutivo que aqui traço apenas superficialmente, ver Fávero & Koch (1983) e Koch (1997).

Dressler (1970). Mas há também os que, diferentemente, postulam um componente pragmático integrado à descrição lingüística, como Schmidt (1973), para quem o ponto de partida da análise seria o ato de comunicação inserido numa situação comunicativa. Assim, o enfoque inspirado inicialmente, e em grande parte, pela teoria gerativa vai cedendo lugar a um enfoque menos restrito, menos programático, mais substancial e interdisciplinar. A Lingüística Textual vai tomando corpo pela especificidade dos objetos e dos problemas que se propõe a descrever. E seu campo de estudos vai se configurando menos em função de seus métodos e modelos do que de seu escopo: o *texto*, ou o *discurso*.

Por terem acepções bastante diversas, esses termos técnicos — ora tomados como sinônimos, ou quase sinônimos, ora empregados para referenciar entidades diferentes — acabaram gerando denominações igualmente variadas para a disciplina, designando tipos diferenciados de pesquisas, como Textologia, Teoria de Texto, Translingüística, Hipersintaxe e as citadas Análise Transfrástica e Gramática de Texto.

Dentre os autores que distinguem *texto* de *discurso*, Harweg (1968, apud Koch, 1994: 25), por exemplo, postula a diferenciação êmico-ético: o texto *êmico* e singular seria uma estrutura profunda subjacente aos textos *éticos* e plurais (as infinitas superficializações possíveis), a cada um dos quais corresponderia um *discurso*.

Para van Dijk (1972), o *discurso* seria a unidade empírica (*token*) efetivamente produzida e passível de observação, enquanto o *texto* seria a unidade abstrata (*type*) teoricamente construída de descrição do discurso<sup>47</sup>.

Já para os que possuem como referencial teórico a Análise do Discurso, como Pêcheux (1969), por exemplo, o termo *discurso*, de caráter mais amplo, englobaria tanto os enunciados produzidos sob uma mesma *formação discursiva* como as suas *condições de produção*, ficando o termo *texto* restrito para designar apenas a manifestação verbal resultante daquele.

Numa linha semelhante de raciocínio está Koch, cuja posição teórica vem se delineando de modo particularmente interessante. A distinção *textodiscurso* foi por ela inicialmente expressa da seguinte maneira:

“Chamaremos de *discurso* toda **atividade comunicativa** de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o **conjunto de enunciados** por ele produzidos em tal situação — ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo — como também o **evento de sua enunciação**. O *texto* será entendido como uma **unidade lingüística concreta** (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como **uma unidade de sentido** e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.”

(Koch, 1989: 8-9)<sup>48</sup>

Como se vê, a noção de *texto* assim posta é construída a partir da noção de *discurso*, e a relação entre ambas é entendida em termos da relação parte/todo: o *texto* seria a realização material de algo mais abrangente, o *discurso* (**atividade**

<sup>47</sup>Evidentemente, a considerar pelos seus trabalhos mais recentes, van Dijk não sustentaria tal distinção, típica da fase em que sua preocupação esteve voltada para a construção das gramáticas textuais, em voga naquele momento.

<sup>48</sup>Os negritos são meus. A mesma definição de texto também aparece em Koch (1990: 10).

comunicativa), já que deste igualmente faria parte o **evento de enunciação**. Isso se explica, talvez, pela necessidade de se dialogar, na época — de modo menos acentuado que hoje —, com outras teorias do texto em cena nos estudos da linguagem. Refiro-me, sobretudo, à *Análise do Discurso*<sup>49</sup>.

Outro aspecto que me interessa sinalizar com relação à definição de texto proposta por Koch é o fato de ela ter sido reformulada pela autora, em publicações posteriores:

“(…) o texto pode ser concebido como **resultado parcial de nossa atividade comunicativa**, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

(…) Desta perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que **textos são resultados da atividade verbal** de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma **manifestação verbal** constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com

---

<sup>49</sup>Para tornar mais preciso esse campo de distinções, é produtiva a citação de um trecho de Orlandi (1995), que se revela produzido inclusive com esse intento elucidativo:

“Passando, pois, para a minha filiação teórica específica, eu diria que as palavras não significam em si. É o *texto* que significa.

(…) o *texto* é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o *texto* um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto lingüístico-histórico. É a partir dessa definição que tenho procurado entender o que é *texto* para a análise de discurso francesa.

M.Pêcheux (1975) dirá que (...) A especificidade da análise de discurso está em que o objeto a propósito do qual ela produz seu *resultado* não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico onde o lingüístico intervém como pressuposto. (...) Segundo Pêcheux é, pois, um abuso de linguagem o uso do termo lingüística do discurso para designar, de fato, uma lingüística dos textos quando ela ultrapassa o domínio da análise da frase.

(…) um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

(…) A AD está assim interessada no texto não como objeto final de sua explicação mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do *texto*.

(…) Na perspectiva do discurso, o texto é o lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade.

(…) Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o *texto* é objeto de interpretação. Para a AD, esta sua qualidade é crucial. É sua tarefa compreender como ele produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão, eu diria ambígua, da historicidade do *texto*, mostra que o analista não toma o texto como ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos), nem como ponto de chegada.

Quando se trata de discurso, não temos origem e não temos unidade definitiva. Um *texto* é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente.

Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso.”

(Orlandi, 1995: 109-116)

Percebe-se que, em face de uma demarcação mais consistente do terreno analítico, o rigor terminológico é ainda maior: abandona-se a nomenclatura anterior, e o termo *discurso* já não é mais empregado. Contudo, a despeito das alterações, é notável a manutenção do enfoque: o *texto* aparece sempre como parte de algo mais amplo, a *atividade verbal*.

Isso também se observa na mais recente definição de texto formulada pela autora:

“(…) **textos são resultados da atividade verbal** de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

(…) Dentro da concepção de língua(gem) como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma **atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sociocognitivo**.

Ainda dentro desta concepção, o texto é considerado como um **conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens**, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.”

(Koch, 1997:26)<sup>51</sup>

É essa caracterização do *texto* como forma de realização da linguagem, o fenômeno complexo do qual ele é parte constitutiva, que, a meu ver, revela uma linha de pensamento que se volta prioritária (mas não-exclusivamente) para o aspecto de “concretude” (poderia assim dizer) desse tipo específico de atividade social humana que é a verbal<sup>52</sup>.

É o que vemos, igualmente, nas definições de Schmidt e de Marcuschi abaixo:

“(…) qualquer expressão de um conjunto lingüístico numa atividade de comunicação — no âmbito de um *jogo de atuação comunicativa* — tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível.”

(Schmidt, 1978: 170, apud Koch, 1997:22)

“(…) a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não-linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.”

(Marcuschi, 1983: 12-13)

---

<sup>50</sup>Grifos meus. Esta mesma definição já aparecia em Koch (1992).

<sup>51</sup>Grifos meus.

<sup>52</sup>Sobre as teorias da atividade verbal, propostas por autores soviéticos, ver Leont'ev (1971, 1974) e Serébrennikov (1973), apud Koch (1997).

O *texto*, assim, deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. De modo geral, portanto, a Linguística Textual trabalha com textos pragmaticamente delimitados, cujo início e cujo fim são estabelecidos de forma explícita em função do sentido. Esses limites são determinados pela interação, ou seja, de acordo com o jogo de linguagem que se realiza entre indivíduos socialmente atuantes. Trata-se, pois, de um campo de estudos que toma por objeto as manifestações verbais (unidades de sentido) consideradas coerentes pelos interactantes de uma dada situação concreta de comunicação.

Isso me permite postular (na verdade, arriscar), para os fins deste trabalho, algumas delimitações acerca do objeto *texto*, de forma a chegar à seguinte definição: ***texto é toda ocorrência lingüística tomada como unidade de sentido pelos interlocutores nos turnos de uma interação.***

Pensar o *texto* como uma ocorrência lingüística **tomada pelos interlocutores nos turnos de uma interação** é concebê-lo pragmaticamente, dentro do universo de relações humanas, entre as quais a atividade verbal. Um texto não existe fora do jogo de atuações sociocomunicativas, isto é, fora do contexto de uso da linguagem. Assim, é preponderante o papel que desempenham as diversas facetas do ato comunicativo, como as intenções do falante, o jogo de imagens recíprocas (cf Pêcheux, 1969: 16-23), o conhecimento partilhado pelos interactantes, as inferências, o conhecimento de mundo e os próprios elementos lingüísticos.

Pensar o *texto* enquanto uma ocorrência **lingüística** significa concebê-lo verbalmente, numa dimensão sintática (gramatical), onde a integração das formas da língua adquire papel fundamental.

Pensar o *texto* como uma **unidade de sentido** é pensá-lo semanticamente, como uma atualização, ou concretização, seletiva de significados virtuais das expressões lingüísticas, ou formas verbais, que a língua coloca à disposição dos falantes. Mais do que isso, é entendê-lo como um todo coerente, e não como uma simples seqüência de palavras ou frases justapostas.

Mas que importância adquire esse aspecto de significação do *texto* enquanto uma unidade de triplo caráter — sintática, semântica e pragmática — na Linguística Textual?

## 7. Coesão e coerência

Para os estudiosos do *texto*, o que faz com que um texto seja um *texto*, e não um amontoado de frases isoladas, é o que se chama de *textualidade* ou *textura*. Etimologicamente, o termo é derivado de *tessitura*, que por sua vez vem de *tecido*. A metáfora do tecelão, nesse caso, é extremamente apropriada: assim como este, que tece com suas mãos e sua máquina de fiar aquilo que seria sua matéria-prima (os fios), o falante (ou o redator) constrói a *trama* da linguagem a partir de palavras; para isso, ambos dispõem de técnicas de *entrelaçamento* que, no caso do tecelão, resultam num tecido firme e de boa qualidade e, no do falante/redator, num *texto* coeso, o que envolve o domínio de regras gramaticais e de outros aspectos inerentes ao mundo textual. *Textualidade* é, pois, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Definidos por Beaugrande e Dressler (1981) em número de sete, os fatores de textualidade recuperam as três dimensões em que se situa o texto, acima mencionadas; são eles: a

*intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade* (no nível pragmático), a *coesão* (no nível sintático) e a *coerência* (no nível semântico).

Dado que a *coerência* está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido global para o texto, sendo o que permite que se estabeleça no texto alguma forma de unidade ou relação significativa entre seus elementos, e dado que isso só se dá na interação, é esse fator *coerência* — ao lado do fator *coesão* — que tem despertado grande interesse por parte dos pesquisadores da área, constituindo-se de grande importância para os estudos nessa linha de trabalho:

“(...) podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade.”

(Koch & Travaglia, 1989: 26-27)

Também para mim, haja vista os propósitos desta pesquisa, os conceitos de *coerência* e *coesão* são fundamentais, de modo que me interessa defini-los previamente à análise. Vou, portanto, elencar, de forma bastante sumária, alguns dos traços principais que têm sido apontados como definidores desses dois fenômenos textuais.

Ligada à inteligibilidade de um texto em uma determinada situação comunicativa e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto, a **coerência** foi definida por Charolles (1979: 81) como a qualidade que têm os textos de serem reconhecidos como bem-formados pelos falantes, dentro de um mundo possível. A coerência, assim, tem a ver com a “boa-formação” do texto em termos da interlocução comunicativa, e não no sentido de gramaticalidade usada pela gramática gerativo-transformacional no nível da frase. Isso o levou a firmar a noção de *coerência* como um **princípio de interpretabilidade** do texto, uma vez que ligado à capacidade de cálculo de significação pelo receptor.

Como bem observa Koch,

“É interessante lembrar a explicação de Bernárdez sobre como se passa da coerência (profunda) para a superfície; do pragmático ao sintático na coerência, dentro do processo de produção do texto e, depois, como ocorre o inverso no processo de compreensão do texto, isto é, como se vai das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.”

(Koch & Travaglia, 1989: 24)

Esse movimento de forças, no interior do texto, que vai da sua profundidade à sua superfície, e que se efetiva no momento da interação, seja em termos de produção seja de recepção, acabou levando os estudiosos a distingüirem — o que hoje já se tornou consenso na literatura — entre esses dois fenômenos que se interligam de forma absolutamente peculiar: *coesão* e *coerência*.

Para Beaugrande e Dressler (1981),

“(...) a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície, são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos.”

(Beaugrande e Dressler, 1981: 4)

Contudo, assim entendida, a *coerência* não depende apenas do

“(…) modo como se combinam elementos lingüísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e o tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto.”

(Koch & Travaglia, 1990: 12)

Por essa razão é que podemos afirmar que a *coerência* é **global**, tratando-se de uma espécie de **organização superior** que relaciona os elementos do texto entre si. E como o relacionamento entre esses elementos **não é linear**, Marcuschi (1983), como vimos, define a *coerência* como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto. Responsável pela continuidade dos sentidos do texto,

“(…) a coerência não se apresenta, pois, como um traço do texto, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional.”

(Koch & Travaglia, 1989: 19)

Para Bernárdez (1982), a coerência é semântica, porque é a capacidade do texto de agir como unidade, remetendo a um sentido global; é pragmática, porque o sentido depende da intenção comunicativa e é sintática, porque pode ser recuperada a partir da seqüência lingüística que constitui o texto.

Contudo, segundo Koch,

“(…) não se deve deduzir daí que a coerência tenha a ver com a superfície lingüística do texto: todos os estudos procuram demonstrar que a coerência é **profunda, subjacente à superfície textual, não-linear, não-marcada explicitamente na estrutura de superfície**. Além disso, é global e hierarquizadora dos elementos do texto (os sentidos desses elementos se subordinam ao sentido global unitário, os atos de fala que realizam se subordinam ao macroato de fala que o texto como um todo representa).”

(Koch & Travaglia, 1989: 12)<sup>53</sup>

“(…) é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender (...)”.

(Koch & Travaglia, 1990: 40)<sup>54</sup>

Paralelamente ao conceito de coerência, e formando com ele “uma espécie de par opositivo/distintivo”, como dizem Koch e Travaglia, (1989: 13), encontramos nos estudos textuais o conceito de **coesão**, que em contraponto à *coerência*, é um fenômeno de superfície:

“Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é **explicitamente** revelada através de **marcas** lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e **superficial** do texto, o que lhe dá um caráter **linear**, já que se manifesta na organização seqüencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto (...)”.

(Koch & Travaglia, 1990: 40)<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup>Grifos meus.

<sup>54</sup>Grifos meus.

Halliday e Hasan (1976), em trabalho que se tornou clássico nos estudos lingüísticos, apresentam o conceito de *coesão* textual como um conceito semântico, já que a *coesão* tem a ver com o modo como se dá a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou segmentos de frases se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional, criar textos, veicular sentidos. Para eles, a *coesão* é a forma como o texto se estrutura semanticamente, por dizer respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais uma sentença se liga ao sentido da que lhe antecedeu na seqüência discursiva. Segundo eles,

“(...) a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.”

(Halliday e Hasan, 1976: 4)

A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto esses autores denominam “elo” ou “laço” (*tie*), já que se cria um vínculo entre os elementos em correferência.

Em discordância com Halliday e Hasan, para quem a *coesão* é um fenômeno semântico, Beaugrande e Dressler (1981) definem a *coesão* como sendo sintática, já que tem a ver com o modo como os componentes da superfície textual — as palavras e as frases de um texto — encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical:

“(...) O primeiro padrão será chamado de coesão e diz respeito aos modos pelos quais os componentes da “superfície textual”, isto é, as palavras que nós efetivamente ouvimos ou vemos, são mutuamente conectados em uma seqüência. Os “componentes de superfície” dependem uns dos outros, de acordo com as formas gramaticais e as convenções, de modo que a coesão forma-se sobre dependências gramaticais.”

(Beaugrande e Dressler, 1981: 3)

Já segundo Marcuschi, não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido:

“Os fatores que regem a conexão sequencial, geralmente conhecidos como *coesão*, formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Saliento que, ao contrário da maioria dos autores em LT, distingo, com Beaugrande/Dressler (1981), entre *coesão* e *coerência*. Isto não significa, porém, que a coesão diga respeito a questões meramente sintáticas (...)”.

(Marcuschi, 1983: 25)

Vemos aí, pois, como o fenômeno da *coesão* diz respeito a uma interrelação entre aspectos de natureza sintática e aspectos semânticos — daí sua estreita relação com a *coerência*. Foi isso que levou Halliday e Hasan a afirmarem que a *coesão* é uma condição necessária embora não-suficiente para a criação de um texto.

---

<sup>55</sup>Grifos meus.

Contudo, Marcuschi (1983) mostrou que não se trata de condição necessária nem suficiente, já que existem textos destituídos de recursos coesivos, mas nos quais “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos” — ou seja, no nível da *coerência*, não da *coesão*:

“Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim (...)”

(Ramos, apud Marcuschi, 1983: 30)

Da mesma forma, afirma Marcuschi, existem textos em que ocorre “um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura”, ou seja, cuja textualidade se dá no nível da *coesão*, mas não da *coerência*:

“João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno.”

(Marcuschi, 1983: 31)

Certamente, considerações dessa ordem impuseram uma definição mais abrangente do fenômeno da coesão, que vamos encontrar, mais tarde, em Koch:

“(...) pode-se afirmar que o conceito de *coesão* textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

(Koch, 1989: 19)

Hoje o conceito de *coesão* encontra-se ligeiramente reformulado pela autora. Apesar de, para ela, ambos os conceitos, *coesão* e *coerência*, serem o “verso e o reverso” de uma mesma realidade (que é a construção dos sentidos no texto), sua opinião, defendida em diversos trabalhos sobre a questão (Koch, 1984, 1985, 1989a, 1989b, 1990, entre outros), e em concordância com a maioria dos autores que trabalham nesse campo (Beaugrande e Dressler, Charolles, Heinemann e Viehweger, Van Dijk, entre outros) é a de que se trata de fenômenos distintos:

“É preciso considerar, contudo, que existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno.

(...) Podemos conceituar *coesão* como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos.

(...) A *coerência* diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (...).

Se, porém é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na

construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente compartilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido.

(...) Defendo a posição de que, sempre que se faz necessário algum tipo de cálculo a partir dos elementos expressos no texto — como acontece na absoluta maioria dos casos — já se está no campo da coerência. Ora, (...) é bastante comum, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesse momento, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência.”

(Koch, 1997: 42)<sup>56</sup>

Dá muitas das pesquisas realizadas na área da Lingüística Textual se ocuparem de estudar as marcas, na materialidade lingüística, das atividades cognitivo-discursivas realizadas na construção de um texto pelo sujeito social, por entenderem seus estudiosos que **são essas marcas e seu inter-relacionamento as responsáveis pela produção de sentidos** no jogo comunicativo. A essa concepção subjaz o postulado — já mencionado — de que o **sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**. Para ilustrar essa afirmação, Koch lembra a metáfora do iceberg, à qual recorrem os estudiosos:

“ (...) como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.”

(Koch, 1997:25)

É, pois, em função dessa concepção de texto como manifestação da atividade verbal e desse enfoque, digamos, mais “concreto”, com um certo teor de “materialização”, característico de seus estudos, dentro de uma teoria acional de linguagem, que a Lingüística Textual em muito pode contribuir com o ensino da língua. Dentro da concepção de que cabe ao lingüista não só achar as coisas no texto, mas mostrar como elas funcionam no texto (cf. Charolles, 1987), as análises desta área específica dos estudos lingüísticos revelam-se bastante produtivas para quem também toma o texto — principalmente o escrito — como objeto de partida e de chegada, embora com outros propósitos (em uma instância bastante diferenciada e sob condições bem outras), como é o caso do professor de Português.

---

<sup>56</sup> Grifos meus.

## CAPÍTULO 1

### A CORREÇÃO (O TURNO DO PROFESSOR): UMA LEITURA

Ao iniciar a leitura dos textos do *corpus*, tomei por referência apenas a versão original (ou primeira versão) das redações, já que esta é a que os professores normalmente consideram como objeto de correção. Dos nove professores-sujeitos da pesquisa apenas dois (um de escola estadual e outro de escola particular) deixam marcas nos textos analisados de que corrigem também as reescritas, isto é, os textos resultantes do trabalho de revisão feito pelos alunos. A esmagadora maioria não intervém efetivamente sobre o texto-produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão<sup>1</sup>.

O que foi possível confirmar, nessa leitura inicial das produções, é aquilo que, via de regra, já se sabe, ou seja, que o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os **problemas** do texto. A tarefa de corrigir é, realmente, uma tarefa de “caçar erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, assim, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” lingüísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto escrito. Por essa razão, a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum.

Ora, quando lemos alguma coisa, partimos do princípio de que aquilo nos faz algum sentido, é coerente para nós. O conceito de *coerência*, tal como tem sido proposto pelos estudiosos da Lingüística Textual, é bastante complexo, como vimos, até porque abarca diferentes aspectos e/ou traços de um único fenômeno. Mas para os fins desta discussão tomarei como referência o posto por Koch e Travaglia:

“(...) a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como **um princípio de interpretabilidade**, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.”

(Koch e Travaglia: 1990: 21)<sup>2</sup>

Tanto Brown e Yule (1983) como Charolles (1987) afirmam que os falantes sempre agem como se o texto fosse coerente: enquanto um quer sempre produzir um texto que faça sentido, o outro sempre vê a produção daquele como algo feito para ter sentido. Assim, em geral, o receptor dá um “crédito de coerência” ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez,

---

<sup>1</sup>Somente os professores da escola IV (ver Anexo I) disseram, em entrevista, tomar a segunda versão (o texto “passado a limpo”), e não a primeira (para eles tida apenas como rascunho, que solicitam seja colado no caderno), como objeto de correção efetiva. Para eles, a revisão já seria uma terceira versão do texto, normalmente não corrigida, embora controlada através de “visto”.

<sup>2</sup> Grifo meu.

conta com essa “cumplicidade” do receptor para com o texto, assim como com sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do receptor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas — como apontei no capítulo precedente — fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores.

Entretanto, não é isso que geralmente acontece quando um professor corrige uma redação. Pelo fato de entendê-la como um mero **exercício** de escrita, já que realizado por um **aprendiz**, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto **potencialmente incoerente**, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção do sentido, seja por que motivo for. É por isso que lê o texto com a expectativa de encontrar falhas e, assim, fazer jus a seu papel instituído de corretor<sup>3</sup>.

Logo, já que a margem de tolerância do professor é, em sua base, reduzida, não há, em princípio, cooperação suficiente para que o aluno deixe de encarar a escrita como uma tarefa difícil (ou tensa), salvo casos em que o assunto é mais conhecido deste ou a situação de sala de aula mais informal, viabilizando, então, o jogo comunicativo, como será possível demonstrar.

Uma pequena amostra de como o professor lê buscando incoerências no texto, é o exemplo abaixo, onde a aluna é levada a revisar seu texto sem necessidade<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>É este o papel do professor na escola: corrigir, ler para aferir, avaliar, aprovar ou reprovar. Não há como fugir dessa realidade. Como, porém, ele o desempenha é uma outra questão, aqui tematizada.

<sup>4</sup>Para efeito de apresentação dos exemplos **no corpo** do trabalho, optei pela não-reprodução xerográfica das redações, e pela não-utilização do recurso gráfico do *scanner*, em virtude de dois fatores. O primeiro deles é uma maior dificuldade técnica de se apresentarem fotocopiadas ou escaneadas ambas as versões de texto (escrita e reescrita) numa configuração (imbricada ao presente texto) que facilite a comparação entre formas, como é meu desejo (e como foi possível conseguir com a maneira adotada); o outro é a excessiva poluição visual dos originais, decorrente da sobreposição de escritas (professor / aluno / primeira versão / segunda versão), e da provável dificuldade, por parte do leitor deste trabalho, de discernir cada uma delas, em função do efeito anulador que qualquer um desses processos (fotocópia ou escaneamento) teria sobre algumas das marcas de autoria dos sujeitos, como a própria letra ou as diferenças de cor de tinta (caneta azul, vermelha, preta, lápis etc.) perfeitamente visíveis no original.

Decidi, pois, por uma representação — uma cópia o mais fiel possível — do caderno do aluno, na forma de um quadro, para o que me valho dos recursos gráficos do *softer editor* de textos utilizado. E adoto, para essa reprodução, a seguinte padronização: o texto em **negrito**, à esquerda do quadro (representando a margem do caderno) é do professor; o de extensão maior, mais ao centro ou à direita, é do aluno. O parêntese, na última linha do quadro, indica o texto do *corpus* de onde foi retirado o exemplo, constando o professor, o aluno, o número da redação (ver Anexo I, com a relação e identificação completa de todos os textos do *corpus*), além da figura correspondente no Anexo II (textos escaneados). As observações na última linha do quadro (OBS.) são comentários meus relativamente ao texto do aluno e/ou do professor, com vistas a explicitar melhor o dado analisado, seja de correção, seja de revisão.

Para focalizar apenas o aspecto que me interessa discutir em cada momento da análise e, assim, garantir maior clareza aos exemplos, optei por fazer recortes nos quadros representativos, reproduzindo parcialmente os dados. Assim, na apresentação dos trechos específicos de redação aos quais se refere cada uma das intervenções (correções) efetuadas pelo professor, estão omitidas tanto partes do texto do aluno (os parênteses com reticências indicam os locais de apagamento), como as demais intervenções do professor que me pareceram não-pertinentes a cada discussão em tela. Para efeito de medida do recorte, pautei-me pela coerência de cada trecho apresentado.

Exemplo 1<sup>5</sup>

1a. versão	
<p><i>Estava um dia lindo, quando resolvi fazer uma viagem.</i></p> <p><del><i>Então</i></del> <b><i>A</i></b> <i>arrumei a bagagem, e <del>partii</del> segui viagem.</i></p> <p><i>Quando estava lá em cima, (...)</i></p>	
(I. / Marta - T17 - Fig.49-51)	
<p>OBS.: Desnecessariamente, a professora I. rejeita <i>Então</i>, um marcador perfeito de continuidade textual (sobrepondo um <i>A</i> maiúsculo em <i>arrumei</i>, para iniciar o parágrafo) e propõe <i>partii</i> como alternativa a <i>segui viagem</i> (que, contudo, não quer dizer o mesmo). A substituição proposta para <i>Então arrumei a bagagem, e segui viagem</i> é <i>Arrumei a bagagem e partii</i>. Talvez, essa intervenção se explique pela repetição de <i>viagem</i>, por Marta, o que, entretanto, se resolveria atentando-se somente para esse aspecto.</p>	

Não há, nos textos do *corpus*, evidências de que o professor adote, via de regra, uma postura cooperativa na leitura que faz das redações dos alunos. Não se encontram, a não ser numa proporção bastante minimizada (já que específicas de um ou de outro professor-sujeito), casos de correção “cooperativa”. Vale, contudo, dizer que o que se observa, muito raramente (confirmando não ser esta uma preocupação permanente dos professores-sujeitos), é o emprego de expressões do tipo *bom, muito bem, ok*, com a finalidade de reforçar positivamente a escrita do aluno em determinado trecho, como demonstram os exemplos que seguem:

Exemplo 2<sup>6</sup>

1a. versão <sup>7</sup>	
<b>Bom!</b>	<p><i>(...) Fomos para dentro do cemitério e começamos a separar assim: "um para mim, outra para você; uma para mim, outra para você..." Nesse momento vinha passando dois homens que nos escutaram e pensaram que eramos Deus e Diabo separando almas. Eu então disse (...)</i></p> <p><b><i>Muito bom o seu texto. Solano! Você soube</i></b></p>

No Anexo II, encontram-se escaneados na íntegra todos os textos aqui referenciados, de modo a permitir ao leitor um acesso mais direto aos dados. Só foram omitidos os nomes completos de alguns alunos-sujeitos e de algumas escolas, quando estes apareceram no original, em forma de cabeçalho.

<sup>5</sup>Como roteiro de leitura desses exemplos, sugiro que se leia primeiro o texto do aluno, depois o do professor (as correções em negrito) e, por fim, as minhas observações.

<sup>6</sup>Como já disse, o recorte, nos exemplos, está, evidentemente, omitindo não só extensões do texto do aluno, como também do professor. Desta forma, eventuais intervenções deste, relativamente ao segmento textual focalizado em cada caso, que não dizem respeito ao aspecto por mim abordado, não serão reproduzidas. Em contrapartida, todas as correções diretamente relacionadas ao que pretendo tomar como objeto de análise a cada momento o serão.

<sup>7</sup>No original, a revisão é feita *in loco*, de modo que na, figura do Anexo II, o que se vê já é o texto alterado.

*contar um caso!*

(Mt. / Solano J. - T73<sup>8</sup> - Fig.197)

OBS.: Além de indicar na margem (com a expressão *Bom!*) o trecho que, por alguma razão, lhe agradou, M. escreve um “bilhete”-incentivo em sequência ao texto de Solano.

### Exemplo 3

2a. versão<sup>9</sup>

*Meu sossego acabou mas coisa melhor começou*  
*Eu sou uma pobre armação de óculos rosa transparente e eu vivia*  
*sosegada, sem ter que carregar nem uma lente, nada, até que um dia uma*  
*menina baixinha precisava de óculos e me escolheu, aí sim acabou o meu*  
*sossego !!! (...)*  
*(...) Muito bem. Gostei da sua idéia para o novo título.*  
*Ficou bem adequado.*

(S. / M. Laura - T79 - Fig.206-207)

OBS.: O título original, na primeira versão, era *Meu sossego acabou*. Embora S. não tenha, na ocasião, chamado a atenção de M. Laura para o fato, nesta segunda versão a aluna acha por bem modificá-lo. O bilhete simplesmente atesta a aprovação de S. quanto à iniciativa de M. Laura.

Mas, afinal, o que faz o professor quando assume uma postura não-cooperativa ao ler as redações? Qual é o seu comportamento verbal, quando encontra aquilo que normalmente procura no texto do aluno? Ou seja, como procede diante da ocorrência de algo que encara como um problema de produção? Como ele corrige os “erros” das redações?

Segundo o que mostram os dados, o texto interventivo do professor é um texto **sobreposto** ao texto do aluno, isto é, um texto que se produz “na carona” deste — se quisermos usar uma linguagem mais visual. Em outras palavras: para “falar” acerca do texto do aluno, escrevendo, o professor não usa outro espaço físico que não o mesmo utilizado pelo aluno para escrever, qual seja, a própria folha de papel já preenchida pelo registro escrito. Assim, o texto corretivo acontece **imbricado** ao texto de origem. Essa “imbricação”, ou sobreposição, pode assumir várias configurações. Mas, segundo a maior parte dos casos, o texto interventivo pode se alocar em três regiões distintas desse espaço partilhado da folha de papel: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno (o que chamarei de “pós-texto”). Assim, traços, sinais, abreviaturas, expressões ou comentários, produzidos ora na margem, ora no corpo, ora no “pós-texto”, sintetizam, de modo geral, as diversas estratégias de correção encontradas nas redações do *corpus*.

<sup>8</sup>A revisão, no original, é feita *in loco*, sobreposta à primeira versão.

<sup>9</sup>As alterações da aluna, neste caso específico, são feitas *in loco*, com caneta verde sobreposta à primeira versão (em azul). Porém, os recursos gráficos disponíveis são insuficientes para recuperar, no Anexo II, a clareza do original (em três cores, uma vez que o professor escreveu em vermelho).

Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores-sujeitos nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correção de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989), que muito se aproxima da que encontrei nos textos do *corpus*.

Citando um trabalho anterior<sup>10</sup>, a autora reconhece que existem três grandes tendências de correção de redações que em geral são seguidas por professores de língua: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. Segundo ela, a maioria dos professores oscila entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara. No *corpus* desta pesquisa, contudo, a menos observada foi a resolutiva, ficando a indicativa e a classificatória equiparadas em termos de frequência de ocorrência. As razões pelas quais se dá essa diferença serão comentadas no capítulo 3.

Antes de dirigir nosso olhar para cada um dos tipos de correção, em separado, a fim de os descrever minuciosamente, uma palavra de esclarecimento quanto ao modo como os professores-sujeitos interferem nos textos dos alunos parece fundamental. Apesar de a descrição que farei poder sugerir a falsa idéia de que os tipos de correção empregados nos textos pelos professores são excludentes, isto é, se realizam de uma forma que poderíamos chamar de “pura” (tal como transparece da exposição de Serafini) e de maneira “asséptica” (como a que aqui adoto na apresentação dos dados — em função de recortes definidos para os fins da presente análise), pelo contrário, nos textos do *corpus* elas ocorrem de um modo, digamos, “híbrido”. Ou seja, para falar de um determinado problema, os professores, na maior parte dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção, a título de reforço ou subsídio à sua forma de expressão. Abaixo, segue um exemplo de correção em cuja apresentação não faço recortes<sup>11</sup>:

#### Exemplo 4

1a. versão	
	<p>título: "O mundo dá várias voltas"</p> <p>Todos são iguais perante a lei, <del>coisa</del> <i>As</i> pessoa têm um jeito de falar, de comer, entre outras, e não podemos desrespeitar-las <del>estas pessoas</del>, pois não temos nenhum direito <i>a isso</i>. Quando formos mexer, ou <u>chingar</u>, outra pessoa, sempre teremos que pensar se nós gostaríamos de ser <u>chingados</u> <i>O</i>. Devemos considerar as pessoas de igual para igual, ou seja, gente como <i>a gente</i>, para assim sermos chamados de pessoas civilizadas.</p>
<i>O</i>	
<i>Conc</i>	<p>No mundo, <i>existem</i> muitas desigualdades sociais entre as</p>

<sup>10</sup>Aplebee (1981).

<sup>11</sup>Nos textos do *corpus*, as formas interventivas “puras” ocorrem em número bem menor que as “híbridas”, como se verá. E para se ter uma idéia de como a correção se dá efetivamente na prática, ver Anexo II, com os textos escaneados.

Conc

i. l.

personas. ~~emo~~. Alguns são ricos, possu(í) residências, são brancos (na sua minoria são os pretos). Enquanto o( ) pobres, por outro lado não possu(í) casa, Conc são desajeitados ? pelos ricos, são ladrões, etc.

Podemos dizer que nessa relação existe o etnocentrismo. O grupo do "EU" será o rico, o mais poderoso, o dos que são perfeitos. Enquanto o grupo do "Outro" é o do pobre, o coitadinho.

E através desse preconceito é que result(á) Conc em guerras, desentendimento com as pessoas. V as

P

Em nosso país, ~~possui~~ há várias leis, mas não estão sendo respeit(á)as, Conc ~~ex~~: 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~~ para as pessoas que roubam.

O

Conc

parágrafo

mesma

linha

Conc

Portanto ~~à~~ tantas leis, que quase ninguém as respeit(á), pois nesse mundo exist(á) muitas pessoas ruins,

Se ~~é~~ Assim chegamos a uma certa pergunta:

"Os direitos humanos estão sendo respeit(á)dos pelas pessoas?"

Algunas responderiam mais ou menos, pois em nosso país exist(á) vários tipos de pessoas. ~~(isso em no aspecto psicologicamente)~~ como, boas, ruins, legais, chatos, inteligentes, burros, por isso não podemos dizer que, só exist(á) ladrões, pessoas má, etc... Existe ainda pessoa agradável de se falar, não roubam, etc. ⇒ o aspecto psicológico não está tão ligado ao social!

Conc/Conc

Nesse tempo, podemos ver muitas coisas de ruim acontecer. P como . p ex. . os Pms estão matando as pessoas que moram na rua. P várias pessoas morrem no Rio de Janeiro (em chacinás), e tb na Am a dos índios Jamomari

~~(na América).~~

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

A cada dia que se passa, o mundo me parece estar pior, P 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 possi": "Existe muitas"

Você toca muito pouco nos artigos da constituição citados na proposta, assim como dos comentários feitos aí. 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)

OBS.: M. faz uso de vários recursos para interferir neste texto de Nina: resoluções, indicações, classificações e "bilhetes".

Passo, então, à descrição dos referidos tipos de intervenção.

### 1.1. A correção indicativa

No que diz respeito à chamada correção *indicativa*, a autora diz:

"A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco: há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais."

(Serafini, 1989: 115)

Este tipo de correção ocorre na esmagadora maioria dos casos por mim analisados; ou seja, todos os professores-sujeitos fazem uso da estratégia indicativa de correção, com maior ou menor freqüência em cada episódio interventivo. Abaixo,

relaciono as formas pelas quais eles se limitam a tão-somente indicar os problemas para o aluno — seja na margem (como postula Serafini), seja no próprio corpo do texto (como também encontrei no *corpus*) —, apresentando, em cada caso, o(s) respectivo(s) exemplo(s).

### 1.1.1. Estratégias indicativas no corpo do texto

— o professor circunda ou sublinha a palavra em que ocorre o problema:

#### Exemplo 5

1a. versão
(...) Então o ladrão disse para meu tio passar todos os objetos pessoais até (...) <u>peça</u> de roupa masculina (...) E meu tio (...) começou a apavorar--se e no mesmo instante começou a tirar (...) <u>pulcério</u> e tudo <u>mas</u> . (...)
(I. / Glauco - T26 - Fig.82-84)
OBS.: I. circunda cada um dos itens lexicais para apontar os erros ortográficos.

— o professor circunda ou sublinha a seqüência de letras onde se localiza o problema:

#### Exemplo 6

1a. versão
(...) Porque muita gente procura a felicidade em outros lugares em coisas <u>materiais</u> (...)
(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)
OBS.: Z. sublinha a seqüência <i>uca</i> (em <i>lugares</i> ), para indicar a ortografia incorreta.

— o professor circunda ou sublinha a(s) forma(s) problemática(s):

#### Exemplo 7

1a. versão
(...) Es ta indo para a escola (...) quando eu vi uma placa escrito <u>asim</u> , - "Estrada dos sonhos e realidade" (...)
(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)
OBS.: Z. sublinha a letra <i>s</i> (de <i>asim</i> ), para indicar a ortografia incorreta.

#### Exemplo 8

2a. versão
(...) Lio no jornal <u>f</u> olha de São Paulo (...)
(I. / Nelzita S. - T4 - Fig.11-14)
OBS.: I. circunda a minúscula em inicial de nome próprio.

— o professor traça um "X" no local da ocorrência do problema:

### Exemplo 9

1a. versão	
<p>(...) percebeu que seu cachorro havia saído junto com ele, então o que aconteceu? Meu tio tio disse:</p> <p>fa para dentro</p> <p>E o cachorro não ia e só do lado dele X abanando o rabo e X por mas asar que seja X apareceu um ladrão (...)</p>	
(I. / Glauco - T26 - Fig.82-84)	
OBS.: I. aponta cada omissão de vírgula com um "X" no corpo do texto.	

— o professor traça sinais acompanhados de “comentários” breves, no co-texto mais imediato de ocorrência do problema:

### Exemplo 10

1a. versão	
<p><i>Parágrafo</i></p> <p>↔</p> <p>Era um dia, de sexta-feira. Eu ia indo para a escola (...)</p>	
(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)	
OBS.: Z. indica com uma flecha a omissão da marca de parágrafo, e escreve <i>Parágrafo</i> no início do texto.	

#### 1.1.2. Estratégias indicativas na margem do texto

— o professor traça um “X” na direção da linha de texto onde ocorre o problema:

### Exemplo 11

1a. versão	
×	Um dia na cidade de Jundiaí o avô de Thiago tinha morido.
×	Depois do inero os parentes ficaram muito tristes e a tia do Thiago viu uma champagne e começou a dizer:
×	— Eu quero o champagne (...)
(C. / Robsom - T39 - Fig.124-125)	
OBS.: C. traça um “X”, na margem, para apontar cada erro ortográfico <sup>12</sup> .	

<sup>12</sup>Não foi indicado o erro em *morido*, conforme se pode notar no original, reproduzido no Anexo II.

— o professor traça um asterisco, na direção da(s) linha(s) de texto onde ocorre o problema:

Exemplo 12

1a. versão	
*	<p>(...) Depois do jantar a mãe pergunta como foi o teatro.  Pipo vai pegar meu livro. No quarto, escuro.  Você não vai. A mãe eu tenho medo.  Tá bom, Táti pega lá meu livro.  Já estou indo mãe.  Quando Táti entrou (...)</p> <p>* (...) Como é que a gente sabe que o Pipo não foi ao quarto?</p>
(E. / Fernanda D. - T96 - Fig.228-231)	
OBS.: Faço um asterisco na margem para fazer referência ao "bilhete" no final do texto, onde repito o sinal.	

— o professor traça linha(s) vertical(is) paralela(s), chave(s) ou colchete(s), na direção do trecho de texto onde ocorre o problema:

Exemplo 13

1a. versão	
<p><i>Explique melhor</i></p>	<p>(...) fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobrindo que no Brasil não tem problemas de maremotos terremotos, furacões etc</p> <p>Mas fui me conformando e pensei melhor o Brasil é assim porque quer, tem tudo para ser melhor para ser do 2o. mundo</p> <p>O povo é tem de se conscientizar e ajudar um pouco exigindo os seus direitos, lutando pelo o que é seu (...)</p>
(I. / Nelzita S. - T7 - Fig.23-27)	
OBS.: I. traça uma chave, na margem, para indicar o segmento a que se refere o comentário <i>Explique melhor</i> , também na margem.	

Segundo é possível notar, as correções de natureza indicativa não se limitam, conforme afirma Serafini, apenas a marcas junto à **margem** do texto. No **corpo** do texto também foram encontradas intervenções cujo único objetivo é **indicar** o problema para o aluno.

Assim, é possível dizer que a **correção indicativa** 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.** E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que neste tipo de correção o professor “altera muito pouco”, simplesmente porque ele não altera o texto, **somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno.**

Como será possível mostrar, esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores-sujeitos, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas.

Por ora, não analisarei a natureza lingüística dos problemas focalizados por esse tipo específico de correção, até porque há todo um capítulo mais adiante (o de número 3) produzido com esse objetivo.

## 1.2. A correção resolutiva

O segundo tipo de estratégia de intervenção escrita mencionado pela autora é a correção *resolutiva*, que

“(...) consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.”  
(Serafini, 1989: 113)

A correção resolutiva foi o método de abordagem menos encontrado no *corpus*. E assim como verifiquei nas correções indicativas, nas de cunho resolutivo há uma variação na forma da intervenção que vale a pena ser mencionada. Há correções resolutivas com ou sem indicação. Mas, de um modo geral, elas se concentram mais no corpo do texto que na margem ou “ pós-texto”.

Dado que a resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto, não me parece surpreendente que eu tenha encontrado, no *corpus* estratégias resolutivas nos mesmos moldes das operações lingüísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos, a saber: *substituição, adição, supressão e deslocamento* (cf. Fabre, 1987, Fiad, 1991 e também Marcuschi 1994).

Seguem, pois, com os seus respectivos exemplos, as diversas maneiras pelas quais os professores apresentam ao aluno uma solução para o problema encontrado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto.

### 1.2.1. Estratégias resolutivas no corpo do texto

#### Adição

— o professor acrescenta forma(s) no espaço interlinear superior à linha de texto em que ocorre o problema:

Exemplo 14

1a. versão
------------

<p>O mundo dividido em partes de Geografia</p> <p>Com o livro na mão, fui virando suas páginas e descobrindo coisas (...)</p>
(I. / Nelzita S. - T7 - Fig.23-27)
OBS.: I. acrescenta <i>de Geografia</i> , para especificar melhor a referência por meio da expressão nominal definida <i>o livro</i> , que embora em início de texto já aparece determinada pelo artigo <i>o</i> .

### Substituição

— o professor reescreve a(s) forma(s) substitutiva(s) no espaço interlinear superior à linha do texto em que ocorre o problema:

#### Exemplo 15

1a. versão
<p>(...) A Bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945, sobre a cidade de Hiroshima dias depois em Nagasak, milhares de pessoas morrem entre crianças, mulheres e homens (...)</p>
(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)
OBS.: I. acrescenta os morfemas modo-temporal (-ra) e número-pessoal (-m) no espaço interlinear superior à linha de <i>morrem</i> , apresentando a alteração a ser feita.

### Deslocamento

— o professor reescreve, em outro lugar do texto, a forma(s) problemática (além de indicar o item a ser deslocado):

#### Exemplo 16

1a. versão
<p>(...) Eu sou alguém à procura de outro alguém. Mas acho que eu já achei alguém. Meu nome é Alexandre. <b>E o seu?</b></p> <p><del>E o seu?</del></p> <p>O meu nome é Joelma. (...)</p>
(Z. / Joelma - T55 - Fig.137-141)
OBS.: Z. sobrepõe um traço inclinado ao segmento <i>E o seu?</i> (fazendo, neste caso, uma supressão) e o reescreve na linha anterior do texto, apresentando o deslocamento a ser feito para alterar a paragrafação.

### Supressão

— o professor risca a(s) forma(s) problemática:

Exemplo 17

1a. versão	
<i>O poeta Vinícius de Moraes fez em uma de suas poesias, falando sobre A Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal. (...)</i>	
(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)	
OBS.: I. risca <i>em</i> , para indicar a eliminação deste item lexical.	

1.2.2. Estratégias resolutivas na margem do texto

— o professor “risca” a(s) forma(s) problemática(s) e escreve a(s) forma(s) alternativa(s) na direção da(s) linha(s) em que ocorre o problema:

Exemplo 18

1a. versão	
<i>óbvio?</i>	<i>--- Claro! — Já sei! três pedaços. --- É óbvio, se o bolo tem doze pedaços e comeram seis, ficaria 6 pedaços. — falou Pitolomeu</i>
(N. / Juliana A. - T62172-176)	
OBS.: N. escreve <i>óbvio</i> acompanhado de ?, na margem.	

Como se pode perceber, o exemplo dado consiste num caso de substituição.

1.2.3. Estratégias resolutivas em seqüência ao texto

— o professor escreve, em seqüência ao texto, a(s) forma(s) alternativa(s) à(s) forma(s) problemática(s):

Exemplo 19

1a. versão	
<i>(...) Benedito mostrou o pênis para a irmã de Gláucia e ela começou a rir.</i>	
<i>Todos aceitaram isso como uma brincadeira. Benedito pegou sua esposa no colo e começou a beijá-la assim termino a história.</i>	
<i>beijá-la</i>	
<i>Gláucia</i>	

*história*

(C. / Patrícia C. - T31 - Fig.109-110)

OBS.: C. escreve corretamente, após o texto, as palavras circundadas no corpo.

Neste exemplo, igualmente, trata-se de uma substituição.

Como se pode ver, a grande concentração de resolutivas se dá no corpo do texto, sendo pouco frequentes as resoluções na margem e menos ainda no “pós-texto”. Além disso, vale frisar que, na maior parte dos casos de correção resolutiva, há igualmente indicações, a título de reforço. No último exemplo citado, especificamente, trata-se de uma indicação das formas a serem substituídas, sendo que em vez de se fazer a operação *in loco*, o professor opta por fazê-la “na seqüência”, “após” o texto do aluno.

Isso me permite dizer que as correções de caráter indicativo descritas anteriormente também incidem sobre as quatro operações de reformulação textual mencionadas (adição, substituição, deslocamento e supressão), e que, ao indicar os problemas para o aluno, o professor nada mais faz do que meramente **apontar** os locais deste operar em seu texto, seja substituindo, seja retirando, seja acrescentando ou deslocando formas.

### 1.3. A correção classificatória

A terceira estratégia de correção de redação apontada por Serafini é a chamada correção *classificatória*:

“Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (...) Frente ao texto

*Ainda que eu ia a praia todos os verões ...*

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro).”

(Serafini, 1989: 114)

Do grupo de professores-sujeitos desta pesquisa apenas Z. (que adota com mais freqüência a forma resolutiva de intervenção) não faz uso do método classificatório de correção, exceto nos casos em que deseja dizer ao aluno que o problema é de pontuação — como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 20

1a. versão	
<i>pontuação</i>	(...) Peguei e levei para casa e fiz um curativo que ficou pior ainda corria para todos os lados sem saber o que fazer. (...)
(Z. / Mahatma - T54 - Fig.133-136)	
OBS.: Z. classifica o problema, na margem, escrevendo <i>pontuação</i> por extenso, e	

reforça a classificação com uma indicação, traçando uma linha vertical na direção do trecho a que se refere a intervenção.

Todos os demais professores-sujeitos têm por método a utilização de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de infração encontrado<sup>13</sup>. Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor. Em geral, são utilizadas as letras iniciais de um termo metalingüístico referente à natureza do problema em questão. Além de letras, usam-se também outros sinais, como mostrarei.

Importa alertar para o fato de que, assim como ocorre nos casos de resolutive, nos de correção classificatória, a indicativa também marca presença, exercendo uma função de reforço expressivo altamente significativa no processo interlocutivo professor/aluno.

Esse tipo classificatório de correção requereu-me um trabalho de interpretação dos símbolos que o compõem, para o que tive de contar com o auxílio dos respectivos professores usuários. Abaixo, apresento a relação completa dos símbolos metalingüísticos classificatórios empregados pelos professores-sujeitos nas redações analisadas<sup>14</sup>.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
Amb	Ambigüidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
C P / Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
Dg	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	
TL	Traçado da Letra	
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	E.
DS	Divisão Silábica	N.
EI	Erro de Informação	C.
EF	Estrutura da Frase	E.
Fr	Frase mal-construída	C.

<sup>13</sup>Foram também encontradas correções classificatórias no corpo do texto, porém restritas ao uso de poucos professores-sujeitos (Mc. e C.).

<sup>14</sup>Aqui listo apenas os símbolos efetivamente encontrados no *corpus* e não os que me foram relatados nas entrevistas pessoais realizadas com os professores-sujeitos. A tradução que ora faço de cada um desses sinais é a que me foi fornecida em entrevista pelos seus usuários. A ocorrência de mais de um símbolo numa mesma linha do quadro indica uma variação no emprego dos que têm igual valor semântico atribuído pelo grupo de professores-sujeitos. Optei pela ordem alfabética de apresentação.

FN	Foco Narrativo	E.
Fv	Forma Verbal	A., E.
G	Grafia	E.
i l	Impropriedade Lexical	Mc., Mt.
IV	Impropriedade Vocabular	A., E.
voc	Vocabulário	C.
M	Maiúscula	C., E., N.
m	Minúscula	E.
LO	Linguagem Oral	A., E.
O	Ortografia	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S.
Pfç	Paragrafação	C.
δ / *	Parágrafo	E., I., Mt., N., Z.
X	Ponto Final	C.
P	Pontuação	A., C., E., I., Mc., Ml., Mt., N., S., Z.
PDD	Pontuação do Discurso Direto	E.
DD	Discurso Direto	E., I.
PDI	Pontuação do Discurso Indireto	E.
Prep	Preposição	E.
Pron / Pr	Pronome	E.
Pron rel	Pronome Relativo	I.
Rd / Red	Redundância	A., E., Mc.
Rg / Reg	Regência	C., E., I.
R / Rep / Rp	Repetição	A., C., E., Mc., N.
S / Seq	Seqüenciação	A., E.
TV	Tempo Verbal	C., E.
x	Vírgula	C.

A própria idéia de código sugere a de objetividade. Porém, justamente por pretender ser objetivo, o código é, em princípio, limitado: ele não dá conta dos inumeráveis problemas que podem surgir numa produção de texto, principalmente se levarmos em conta as dificuldades comuns dos estudantes de 1o. e 2o. graus — e de níveis mais avançados — quanto à organização global de seu texto (macroestruturação), por exemplo. Mas como esse é um aspecto que me interessa explorar com maior cuidado, deixarei para discuti-lo em capítulo específico (o de número 3), atendo-me, por ora, apenas à descrição dos símbolos classificatórios.

A seqüência de exemplos abaixo procura ser uma apresentação ilustrativa do emprego de cada símbolo listado acima. Para isso, seleciono, dentro do conjunto de ocorrências de um mesmo símbolo, aquelas que considero prototípicas de cada espécie de problema<sup>15</sup>.

Evidentemente, nesse trabalho de seleção, deparei-me com algumas dificuldades, que me parecem sintomáticas do próprio estilo classificatório de correção<sup>16</sup>. Algumas classificações se revelavam extremamente claras, objetivas, exemplares mesmo de cada tipo de problema referenciado pelo código, outras não; o

<sup>15</sup> Amostras de *DL* ("Desenho da Letra") / *TL* ("Traçado da Letra") não serão dadas por as considerar desnecessárias, face ao escopo deste trabalho.

<sup>16</sup> Muitas vezes, em face da inevitável interferência da leitura que o próprio professor faz do texto do aluno ao corrigi-lo, surpreendi-me traindo a mim mesma, na tarefa de identificação da natureza do problema visado pela intervenção.

que me permite discordar de Serafini, quando diz que a classificatória “consiste numa identificação não-ambígua dos erros”. Acho, pois, que explicitar essa minha dificuldade, na apresentação que ora faço, em face do caráter ambíguo das classificações, será altamente produtivo, já que isso pode me ajudar a tecer algumas conclusões interessantes acerca da natureza dessa estratégia especial de intervenção. Por essa razão, ao comentar cada um dos exemplos (através das OBS.), estarei, de certo modo, evidenciando as adequações ou inadequações da própria classificação, relativamente ao tipo de problema focalizado pela correção.

### A (Acentuação)

#### Exemplo 21

1a. versão	
<i>A</i>	<i>História contada por Rafael e escrita por Juliana (...)</i>
(N. / Juliana A. - T62 - Fig.172)	
OBS.: <i>A</i> , na margem, indica a omissão do acento gráfico em <i>História</i> <sup>17</sup> .	

### Amb (Ambigüidade) /

### D (Dubiedade)

#### Exemplo 22

1a. versão	
<i>Amb</i>	<i>Naquele dia, quando eu estava voltando de meu trabalho lá na roça, avistei de longe um caminhãozinho amarelo vindo lá da capital em frente à minha casa. (...)</i>
(E. / Anali H. - T151 - Fig.306-311)	
OBS.: <i>Amb</i> , na margem, remete a uma suposta ambigüidade do segmento sublinhado em <i>um caminhãozinho amarelo vindo lá da capital em frente à minha casa</i> <sup>18</sup> .	

#### Exemplo 23

1a. versão	
<i>D qual?</i>	<i>(...) O ambiente, na maioria das vezes, mostrá-se rico, muito belo, romântico, aconchegante e agradável, fazendo contraste com esse quadro, aparece um ambiente rude, severo, "amargo", triste e "áspero"; e isso mostra a influência dos personagens na descrição do ambiente (...)</i>
(A. / Fernanda R. - T67 - Fig.181-183)	

<sup>17</sup>No original, o termo (revisado *in loco*) aparece sublinhado e acentuado a lápis.

<sup>18</sup>Numa intervenção rigorosa e desnecessária — já que o próprio conhecimento de mundo ofereceria a leitura apropriada — acrescento *Amb*: O que “estava em frente à minha casa”? A capital ou o caminhãozinho? Talvez a pergunta se deva à minha percepção — após a classificação na margem — do exagero da própria intervenção (que só seria pertinente numa situação em que a frase estivesse descontextualizada).

OBS.: *D*, na margem (seguida da pergunta *qual?*), diz respeito ao emprego de *esse* (em *esse quadro*), que remete a uma forma ainda não ocorrente no texto (no caso, *quadro*)<sup>19</sup>.

? (*Confuso*) /  
*Coer* (*Coerência*)

Exemplo 24

1a. versão	
?	<p style="text-align: center;">(...) Foram levados para a floresta amazônica.</p> <p>Um lugar onde há baracões de diferentes tipos de sangue e serpentes. (...)</p>
(N. / Roberta B. - T61 <sup>20</sup> - Fig.161-171)	
<p>OBS.: ?, na margem, indica a incoerência local, em razão da paragrafação inadequada que isolou a subordinada adjetiva <i>Um lugar onde há baracões de diferentes tipos de sangues e serpentes</i>.</p>	

Exemplo 25

1a. versão	
<i>Coer</i>	<p style="text-align: center;"><i>Um dia, o elefante convidou a girafa para jantar hoje na casa dele. (...)</i></p>
(E. / Fernanda D. - T95 - Fig.227)	
<p>OBS.: <i>Coer</i>, na margem, sinaliza a confusão quanto ao uso das formas apropriadas ao ponto de vista escolhido para a narração.</p>	

*Coes* (*Coesão*)

Exemplo 26

2a. versão	
<i>Coes</i>	<p style="text-align: center;">(...) Ele começou a puxar até que a caipora deu um grito para o jabuti parar de puxar.</p> <p style="text-align: center;">O jabuti, que estava em terra bem escondidinho no mato, voltou para o rio, e desamarrou o cipó do pirarucu, <u>foi</u> para a terra.</p> <p style="text-align: center;">E a caipora perguntou: (...)</p>
(E. / Fernanda D. - T91 - Fig.222-223)	
<p>OBS.: <i>Coes</i>, na margem, sinaliza a ausência de coesão seqüencial, em função da não-utilização de conectivo, não-suprida pelo emprego da vírgula (circundada) após</p>	

<sup>19</sup>Trata-se, contudo, de um recurso altamente expressivo, que em geral o aluno médio não tem (esse domínio das formas de referência em geral só é usado por leitores e produtores mais experientes).

<sup>20</sup>Texto revisado *in loco*.

pirarucu.

### CP / Col Pron (Colocação Pronominal)

#### Exemplo 27

1a. versão	
<i>Col Pron</i>	(...) Olhei para minha esposa fixamente. Me sentia tão alegre que (...)
(E. / Rogério F. - T110 - Fig.248)	
OBS.: <i>Col Pron</i> , na margem, indica a próclise em início de frase, não-sancionada pela gramática normativa.	

#### Exemplo 28

1a. versão	
<i>CP</i>	(...) Todos, vendo aquela coisa estranha, se assustaram e correram com suas famílias para casa. (...)
(E. / André R. - T124 - Fig.269-270)	
OBS.: <i>CP</i> , na margem, aponta a colocação do pronome oblíquo <i>se</i> após a vírgula ( <i>coisa estranha, se assustaram</i> ).	

### CN (Concordância Nominal)

#### Exemplo 29

1a. versão	
<i>CN</i> <i>CN</i>	(...) É fácil, os meus são bonitos, todos são branquinho com o peito marrom e sempre alegre. (...)
(E. / Fabiana L. - T105 - Fig.238-239)	
OBS.: <i>CN</i> , na margem, refere-se ao problema de concordância em <i>branquinho e alegre</i> .	

### C / Conc (Concordância) /

### CV (Concordância Verbal) /

### DG (Desvio Gramatical)

#### Exemplo 30

1a. versão	
<i>C</i>	(...) na América Latina, a maioria <del>passam</del> por problemas socio-econômicos (...)
(I. / Dayse - T11 - Fig.33-35)	
OBS.: <i>C</i> , na margem, aponta o emprego do plural <i>passam</i> na seqüência com sujeito coletivo <i>a maioria passam</i> .	

#### Exemplo 31

1a. versão	
<i>conc</i>	(...) De repente aparece duas borboletas lindas e gordas (...)
(Mt. / Solano J. - T72 <sup>21</sup> - Fig.196)	
OBS.: <i>Conc</i> , na margem, aponta a utilização indevida do singular em <i>aparece duas borboletas</i> .	

Exemplo 32

1a. versão	
<i>CV</i>	(...) Dançamos tanto que a vizinhança curiosa olhou. Rimos e gritamos tanto que quem estava na praça riram junto. (...)
(E. / Rogério F. - T109 - Fig.246-247)	
OBS.: <i>CV</i> , na margem (reforçado pelas sublinhas no corpo do texto), aponta o emprego do verbo no plural em <i>riram junto</i> .	

Exemplo 33

1a. versão	
<i>dg</i> <i>dg</i>	(...) Todos os textos eram batidos à máquina, sem nenhuma ilustração, porém haviam algumas exceções, nas quais haviam margem; e o poema era escrito à mão. (...)
(A. / Fernanda R. - T69 - Fig.187-194)	
OBS.: <i>dg</i> , na margem, indica a utilização indevida do plural em <i>havam algumas exceções</i> e em <i>havam margem</i> .	

**DS (Divisão Silábica)**

Exemplo 34<sup>22</sup>

1a. versão	
<i>DS</i>	(...) e prenderam a vara no <u>ban</u> heiro da empregada. (...)
(N. / Domitila - T59 - Fig.152-156)	
OBS.: <i>DS</i> , na margem, indica a separação silábica incorreta de <i>banheiro</i> .	

**Ei (Erro de Informação)**

Exemplo 35

1a. versão	
	<i>primo</i>

<sup>21</sup>Texto revisado *in loco* no original.

<sup>22</sup>Esta é a única ocorrência, no *corpus*, do emprego do símbolo. Embora o texto não tenha sido reescrito pela aluna, ele foi catalogado, por este seu caráter singular.

<i>Ei</i>	(...) <del>O tio</del> da Paula se chamava-se Geraldo e a mãe <i>sua mãe</i>
<i>Ei</i>	Marli. (...) ele viu <del>a tia dele</del> colocar a jaqueta de pele na geladeira (...)
(C. / Juracy Jr. - T50 - Fig.129)	
OBS.: <i>Ei</i> , na margem, aponta a versão diversa do fato narrado em classe (como atestam as soluções propostas pelo professor, no corpo do texto).	

***E F (Estrutura da Frase) / Fr (Frase Confusa ou Mal Construída)***

Exemplo 36

1a. versão	
<i>EF</i>	(...) Meu pai trabalhava de motorista para uma família rica e minha mãe lavava roupa para fora. Sinceramente, eu nunca aceitei essa vida lá no morro, [ apesar que ] minha família sempre me deu tudo o que podia dar. (...)
(E. / Anali H. - T158 - Fig.321-322)	
OBS.: <i>EF</i> , na margem, aponta a inconsistência do trecho demarcado pelos colchetes.	

Exemplo 37

1a. versão	
<i>Fr...</i>	(...) O pai que é caminhoneiro e a mãe dona-de-casa, acharam muito estranho o bebê ter dores de barriga e <del>com</del> dificuldade de se alimentar. Então levaram ao hospital (...)
(C. / Viviane - T51 - Fig.130)	
OBS.: <i>Fr</i> , na margem, indica o problema de coerência sintática, em função da escolha pela estrutura coordenada <i>o bebê ter dores de barriga e com dificuldade de se alimentar</i> <sup>23</sup> .	

***FN (Foco Narrativo)***

Exemplo 38

1a. versão	
	Não sabemos ao certo se é o Brasil ou a política do Brasil que tem duas caras. A única coisa a que sei é que estamos

<sup>23</sup>A coordenação requer paralelismo: ou se coordenam os verbos ou os complementos. A presença da preposição *com* indica que a opção do aluno foi pela coordenação dos verbos (*ter dores de barriga e estar com dificuldade de se alimentar*). Logo, não cabe a elipse de *estar*. Se, contudo, a opção fosse pela coordenação dos complementos (*ter dores de barriga e dificuldade de se alimentar*), o que não caberia seria a própria preposição *com*.

<b>FN</b>	envolvido num jogo de verdades e mentiras. (...)
(E. / Leandra I. - T134 - Fig.285)	
OBS.: FN, na margem (reforçado pelas sublinhas em <i>sabemos</i> e em <i>sei</i> ), contrapõe o uso de ambas as formas (plural e singular) do verbo na fala do narrador.	

**FV (Forma Verbal) /  
TV (Tempo Verbal)**

Exemplo 39

1a. versão	
<b>fv</b>	(...) <i>As minhas sugestões (...) é que a data seja comunicada aos alunos com mais antecedência, para que haja um melhor planeamento e para que as poesias fossem ilustradas e, dessa forma, chamariam a atenção. (...)</i>
(A. / Fernanda R. - T69 - Fig.187-194)	
OBS.: fv, na margem, indica a utilização de <i>fossem</i> (em vez de <i>sejam</i> ) e de <i>chamariam</i> (em vez de <i>chamem</i> ) na seqüência <i>para que haja um melhor planeamento e para que as poesias fossem ilustradas e, dessa forma, chamariam a atenção</i> .	

Exemplo 40

1a. versão	
<b>TV</b>	(...) <i>voltaram na taba e resolveram que no dia seguinte iam procurar novamente, mas junto iam levar um curumim, pois criança dá sorte. (...)</i>
(C. / Viviane - T53 - Fig.131-132)	
OBS.: TV, na margem, refere-se à mudança de foco narrativo <sup>24</sup> .	

**G (Grafia)**

Exemplo 41

1a. versão	
<b>G</b>	(...) <i> Ao final do passeio, o auxiliar ãs conduziu até o espello principal (...)</i>
(E. / Rogério F. - T118 - Fig.258-266)	
OBS.: G, na margem, indica o descuido na grafia de <i>espelho</i> ( <i>espello</i> ).	

**IV (Impropriedade Vocabular) /  
i. l. (Impropriedade Lexical)**

<sup>24</sup>Embora a utilização do discurso indireto livre me pareça perfeita, este é um daqueles casos cuja intervenção só ficou clara para mim após a leitura da segunda versão do texto, onde a forma *dá* aparece substituída por *davam*: (...) *voltaram na taba e resolveram que no dia seguinte iam procurar novamente, mas junto iam levar um curumim, pois crianças davam sorte (...)*

## Exemplo 42

1a. versão	
99	<p>(...) Em alguns momentos a história se torna um pouco mais difícil de ser entendida, mas isso não altera o <i>compreendimento</i> da história.</p>
(A. / Fernanda R. - T66 - Fig.179-180)	
OBS.: IV, na margem, aponta a impropriedade do processo de sufixação empregado no item lexical <i>compreendimento</i> <sup>25</sup> .	

## Exemplo 43

1a. versão	
i.l.	<p>(...) Eu então disse ao meu amigo para irmos pegar as duas la de fora. Os homens que pensaram <i>de</i> eram as almas deles foram embora amedrontados e correndo (...)</p>
(Mt., Solano J. - T73 <sup>26</sup> - Fig.197)	
OBS.: i.l., na margem, indica a utilização imprópria de <i>de</i> , em vez de <i>que</i> , em <i>os homens que pensaram de eram as almas deles</i> .	

**LO (Linguagem Oral) /****i.l. (Impropriedade Lexical) /****Voc (Vocabulário)**

## Exemplo 44

1a. versão	
LO	<p>(...) Mais tarde, Sinhá Vitória e Fabiano saíram para procurar emprego. Os meninos foram procurar alguma coisa para fazer pela cidade. (...)</p>
(A. / Fernanda R. - T68 - Fig.184-186)	
OBS.: LO, na margem, refere-se, provavelmente, ao emprego de <i>alguma coisa</i> em <i>os meninos foram procurar alguma coisa para fazer pela cidade</i> <sup>27</sup> .	

## Exemplo 45

1a. versão

<sup>25</sup>A atitude lingüística do aluno criou um vocábulo que não existe no português, por não ter vingado no sistema lexical da língua — que, ao selecionar *compreensão*, não aceita outras possibilidades. Casos semelhantes são os famosos *imexível* e *inconvivível* (respectivamente empregados pelas personalidades do cenário político nacional da época, Luis Antonio Magri e Fernando Henrique Cardoso), que causaram polêmica justamente pelo fato de não serem formas dicionarizadas. Entretanto, a existência de uma lacuna no sistema permitiria sua criação em analogia com outras, já dicionarizadas, que passaram pelo mesmo processo de formação, o que, porém, não é o caso de *compreendimento* já que existe *compreensão*.

<sup>26</sup>Texto revisado *in loco*, no original.

<sup>27</sup>A expressão, contudo, parece-me perfeita.

<i>i.l.</i>	(...) — Vocês viram algum cachorro sem dono por ai. Sabem, estou a procura de um cachorrinho para mim. Paula <u>se tocou</u> logo e disse: — Este cachorrinho também está a procura de um dono. Quer ficar com ele para você?
	(Mt. / Solano J. - T71 <sup>28</sup> - Fig.195)
OBS.: <i>i.l.</i> , na margem, indica a utilização de <i>se tocou</i> (sublinhado).	

#### Exemplo 46

1a. versão	
<i>Voc</i>	(...) Seu pai correu para acudi-lo, tirou-o de lá. levou-o para casa, e seu <u>vô</u> ficou ficou muito zangado.
(C. / Daniela L. - T46 <sup>29</sup> - Fig.128)	
OBS.: <i>Voc</i> , na margem, indica a utilização da forma coloquial <i>vô</i> .	

#### M (Maiúscula)

#### Exemplo 47

1a. versão	
<i>M</i> <i>M</i>	(...) Isso foi que lhe perguntei. Não devia mas vou dar uma ajudadinha — disse o raimundo — Quem deixou moisés no Rio nilo foi Cle... Cle... Capitei a vossa mensagem (...)
(N. / Juliana A. - T62 - Fig.172-176)	
OBS.: <i>M</i> , na margem, chama a atenção para a grafia incorreta das iniciais minúsculas em <i>raimundo</i> , <i>moisés</i> e <i>nilo</i> .	

#### m (Minúscula)

#### Exemplo 48

1a. versão	
<i>m</i>	(...) — Sr Delegado o senhor precisar prender a D. aquia ela sempre come os meus lindos filhotes De repente aparece a D. Aquia. — D. Aquia! o que você faz com os filhotes da D. Coruja — disse o delegado (...)

<sup>28</sup>Texto revisado *in loco*, no original.

<sup>29</sup>Texto revisado *in loco*, no original.

OBS.: *m*, na margem, focaliza o emprego da minúscula em início de frase (*o que*).

## O (Ortografia)

### Exemplo 49

1a. versão	
<i>O</i>	<p>(...) — Quem deixou <i>M</i> Moisés no Rio nilo foi Cle... Cle...</p> <p>— Capitei a vossa mensagem querido guru (...)</p>
(N. / Juliana A. - T62 <sup>30</sup> - Fig.172-176)	
OBS.: <i>O</i> , na margem, aponta o problema ortográfico em <i>capitei</i> .	

## δ / \* (Parágrafo) / Pfc (Paragrafação)

### Exemplo 50

1a. versão	
<i>δ</i>	<p>(...) — E todos começaram a rir.</p> <p>— Olha pelo buraquinho -- disse minha mãe. <i>δ</i></p> <p>Quando fui olhar, era meu tio (...)</p>
(N. / Domitila - T59 - Fig.152-156)	
OBS.: <i>δ</i> , na margem e no corpo, aponta a falta de paragrafação indicativa do discurso direto.	

### Exemplo 51

1a. versão	
	<p>(...) Madalena voltou com as mãos na cabeça e sua irmã perguntou:</p> <p>* — O que aconteceu, Madalena respondeu:</p> <p>* — De você não contar pra mãe sua irmã disse e claro que não e caiu uma pedra na minha cabeça e cortei ai * Madalena foi junto com sua irmã para o quarto e fez um curativo e colocou um pouco de pó de café em o chapéu e foi trabalhar. (...)</p>
(I. / Patrícia C. - T20 - Fig.60-62)	
OBS.: *, no corpo, aponta os locais onde o espaço da paragrafação não foi respeitado.	

### Exemplo 52

<sup>30</sup>No original a revisão é feita *in loco*, de modo sobreposto à primeira versão.

1a. versão	
<p>Pfç</p> <p>Pfç</p> <p>Pfç</p>	<p>Uma noite quando o tio de Robsom, seu Vicente, estava vindo da cidade, de charrete, para a sua casa, ão chegar na porteira de seu sitio, chamado São Vicente, viu uma coisa toda vestida de branco e com uma luz na cabeça. <math>\delta</math> Seu Vicente entrou e, quando foi fechar a porteira, viu que aquela coisa não estava lá. <math>\delta</math> Seu Vicente não ficou sabendo o que era</p> <p style="text-align: center;">Que será que era?</p>
(C. / Robsom - T41 - Fig.126-127)	
OBS.: Pfç, na margem, e os símbolos “ $\delta$ ”, no corpo, chamam a atenção para a ausência de paragrafação na seqüência indicada pelas paralelas verticais.	

// (Paralelismo)

Exemplo 53

2a. versão	
<p>//</p>	<p>(...) As grandes descobertas marítimas só tiveram sucesso [graças à coragem e o orgulho] dos navegadores, que se propuseram a abandonar sua terra e família à procura de glória e fama. (...)</p>
(E. / Gustavo F. - T127 - Fig.277-278)	
OBS.: //, na margem, indica a falta de paralelismo na estrutura coordenada de <i>graças à coragem e o orgulho dos navegadores</i> (demarcada por colchetes, no corpo).	

- P (Pontuação) /
- X (Ponto Final) /
- x (Virgula)

Exemplo 54

1a. versão	
<p>P</p> <p>P P</p> <p>P P P</p>	<p>(...) — Não, não e não, você pode ir dormir ↘ vó,</p> <p>mas eu e o vouê , P vamos nadar certo ↘ vô?</p> <p>— (...) Mas, ma... ↘ ↘</p> <p>— Mas, mas nada ↘ vamos ↘ vô.</p>
(S. / M. Laura - T80 <sup>31</sup> - Fig.208-210)	

<sup>31</sup>Texto revisado *in loco*, no original.

OBS.: P, na margem (reforçado pelas setas, no corpo), indica a múltipla ocorrência do problema de pontuação.

Exemplo 55

1a. versão	
	<p>Madalena foi ao sitio porque estava com vontade de chupar manga e resolveu roubar X mas como o pé estava muito alto X ela não conseguia subir X E ela procurou um bambu mas não achou e começou atacar varias pedras X U umas das pedras voltou e caiu em cima da cabeça de Madalena. (...)</p>
	(I. / Patrícia - T20 - Fig.60-62)
	OBS.: Os x menores indicam os locais de omissão da vírgula; os "X" maiores, do ponto <sup>32</sup> .

P D D (Pontuação do discurso direto) /

D D (Discurso direto)

Exemplo 56

2a. versão	
P D D	<p>(...) O rei arranca com toda sua força e diz para o camponês. — A partir de hoje você não é mais um rei (...)</p>
	(E. / Fabiana L. - T104 - Fig.234-237)
	OBS.: PDD, na margem, indica a inadequação do ponto final na introdução da fala da personagem em discurso direto.

Exemplo 57

1a. versão	
D D	<p>(...) Depois que tiraram o teco-teco e as pessoas o homem que estava dentro do teco-teco falou o senhor que eu pague a mangueira quebrada não foi um acidente disse seu avô Eles falaram</p>
D D	<p>— Eu ainda não sabe como o teco-teco caiu e que defeito foi (...)</p>

<sup>32</sup>As maiúsculas E e U acrescentadas resolutivamente no corpo indicam o início dos novos períodos, em função da pontuação correta.

(I. / Clovis - T16 - Fig.47-48)
OBS.: <i>DD</i> , na margem (mais o acréscimo do travessão, no corpo), indica a ausência da pontuação apropriada para introduzir a fala da personagem.

### ***PDI (Pontuação do Discurso Indireto)***

#### Exemplo 58

2a. versão	
<i>PDI</i>	(...) Tava eu mais meu amigo carioca, pintando as paredes externas do edifício, quando esse homem apareceu na janela e me pergunto se eu num achava meio perigoso, praiquê eu tava no 12o. andar sem nenhuma segurança?
<i>PDI</i>	Eu respondi que (...) (...) Enquanto isso, o homem perguntou novamente se nós num tinha medo de cair? O carioca respondeu que sim (...)
(E. / Leandra I. - T133 - Fig.283-284)	
OBS.: <i>PDI</i> , na margem, mostra a inadequação do ponto de interrogação nessa opção pelo emprego do discurso indireto.	

### ***Prep (Preposição)***

#### Exemplo 59

1a. versão	
<i>Prep</i>	(...) — Mas eu já vi, você <u>de</u> algum lugar, mas não como rei (...)
(E. / Fabiana L. - T104 - Fig.234-237)	
OBS.: <i>Prep</i> , na margem, mostra o emprego inadequado da preposição <i>de</i> no contexto.	

### ***Pron / Pr (Pronome) /***

### ***Pron rel (Pronome Relativo)***

#### Exemplo 60

1a. versão	
<i>Pron</i>	(...) — Para <u>mim</u> provar, só responde uma pergunta (...)
(E. / Fabiana L. - T104 - Fig.234-237)	
OBS.: <i>Pron</i> , na margem, faz referência à seleção de <i>mim</i> (sublinhado no corpo) em <i>Para mim provar</i> .	

#### Exemplo 61

1a. versão	
<i>Pr. rel.</i>	<p>Éta casa velha (...)</p> <p>Troque essas telhas que querem encobrir a situação de angústia e dor.</p> <p>E cubra a casa com telhas <del>onde</del> que transpareçam o amor. (...)</p>
(I. / Dayse - T12 - Fig.36-37)	
<p>OBS.: <i>Pr. rel.</i>, na margem, faz referência ao <i>que</i> circundado e substituído por <i>onde</i> (em <i>E cubra com telhas que transpareçam o amor</i>). O traço sobre o <i>m</i> de <i>transpareçam</i> indica a supressão a ser feita na forma verbal, com a substituição de <i>que</i> por <i>onde</i> (o que daria <i>com telhas onde transpareça o amor</i>)<sup>33</sup>.</p>	

### Rd / Red (Redundância)

#### Exemplo 62

1a. versão	
<i>rd</i>	<p>(...) A noite voltaram, Sinhá Vitória tinha conseguido emprego como doméstica; Fabiano não teve a mesma sorte, e teve que continuar procurando emprego (...)</p>
(A. / Fernanda R. - T68 - Fig.184-186)	
<p>OBS.: <i>Rd</i>, na margem, refere-se, provavelmente, ao trecho <i>e teve que continuar procurando emprego</i><sup>34</sup>.</p>	

#### Exemplo 63

1a. versão	
<i>Red = Isto não é necessário</i>	<p>(...) Eu concluo esse texto dizendo que, se nenhuma providência for tomada, no futuro estaremos em condições precárias para uma vida saudável.</p>
(E. / Rogério F. - T117 - Fig.256-257)	
<p>OBS.: <i>Red</i>, na margem, é usado para apontar a redundância do trecho demarcado pela chave<sup>35</sup>.</p>	

### Rg / Reg (Regência)

#### Exemplo 64

1a. versão

<sup>33</sup>Em vez de *onde*, parece-me melhor *de modo que*.

<sup>34</sup>O trecho, contudo, parece-me perfeito.

<sup>35</sup>Acho desnecessário apresentar todo o trecho precedente a este último parágrafo do texto.

<b>Rg</b>	(...) Quando voltamos, o dono da Dintermet (firma da qual meu pai trabalha) nos barrou na portaria (...)
(I. / Dayse - T10 - Fig.31-32)	
OBS.: Rg, na margem, aponta a utilização indevida da preposição <i>da</i> em <i>firma da qual meu pai trabalha</i> .	

Exemplo 65

1a. versão	
<b>Reg</b>	A coragem, necessidade de novas descobertas e a glória é o que faz <u>pe</u> pessoas comuns <u>a</u> crescerem e se tornarem famosas da noite para o dia. (...)
(E. / Gustavo F. - T127 - Fig.277-278)	
OBS.: Reg, na margem, aponta a inadequação da preposição <i>a</i> sublinhada em <i>faz pessoas comuns a crescerem se tornarem famosas</i> .	

**R / Rep / Rp (Repetição)**

Exemplo 66

1a. versão	
<b>R</b>	(...) Eles pediram abrigo para <u>ele</u> e <u>ele</u> os deu roupa nova e abrigo. (...)
(N. / Roberta B. - T61 <sup>36</sup> - Fig.161-171)	
OBS.: R, na margem, refere-se às duas ocorrências de <i>ele</i> (sublinhadas) e de <i>abrigo</i> .	

Exemplo 67

1a. versão	
<b>Rep</b>	A violência na televisão cresce cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo é o desenho Cavaleiros do Zodíaco que é um dos desenhos mais assistidos do momento. (...)
(E. / Rogério F. - T116 - Fig.253-255)	
OBS.: Rep, na margem, aponta a repetição de <i>desenho</i> em <i>através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo é o desenho Cavaleiros do Zodíaco</i> .	

Exemplo 68

1a. versão	
<b>Rp</b> <b>Rp</b>	(...) Ele comprou uma arma e foi atirar lá na estrada <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ele</span> viu que ninguém tava passando <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ele</span> atirou e tinha uma pessoa atravessando e por um trig não acertou na <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">pessoa</span> (...)

<sup>36</sup>Como esse texto foi revisado *in loco*, no original o primeiro *ele* aparece apagado.

OBS.: *Rp*, na margem, aponta a repetição das formas sublinhadas (*ele / pessoa*).

### *S / Seq* (Seqüenciação)

#### Exemplo 69

1a. versão	
<b>S</b>	<p>(...) Os quatro moribundos sentaram-se na calçada e começaram a pedir esmolas. Ao fim da tarde conseguiram alguns trocados, que foram suficientes para comprar dois sanduíches de pão com carne.</p> <p>Dividiram entre eles o alimento comprado de um "bar de esquina".</p> <p>Depois foram para uma praça, onde descansaram os ossos em algum banco e...</p> <p>No dia seguinte, após andarem e mendigarem um pouco, pela cidade, foram parar em uma favela. (...)</p>
(A. / Fernanda R. - T68 - Fig.184-186)	
OBS.: <i>S</i> , na margem (reforçado pelo acréscimo de <i>e...</i> ), sugere uma falta de seqüenciação no trecho <sup>37</sup> .	

#### Exemplo 70

1a. versão	
<b>Seq</b>	<p>(...) Agora vai só erguer o braço e chegar ao topo e foi o que ele fez, mas ergueu a cabeça, tomou um susto, encontrou um garoto andando de skate:</p> <p>— Ei como você veio até aqui? (...)</p>
(E. / Fernando F. - T125 - Fig.271-274)	
OBS.: <i>Seq</i> , na margem, mostra a inconsistência do período devida à justaposição de orações na seqüência.	

Como deve ter ficado claro na apresentação dos exemplos acima, a maior parte dessas classificações são acompanhadas de indicações. Algumas no corpo, outras na margem; algumas bastante precisas, outras não. Este dado me faz colocar a seguinte questão: O que será que está por trás desse binômio precisão/imprecisão dos sinais indicativos que reforçam as classificações? Será que é possível estabelecer alguma

<sup>37</sup>O texto, como está, parece-me perfeito. A única justificativa possível que encontrei para essa intervenção advém dos dados contextuais disponíveis (no próprio caderno de Fernanda) quanto às condições de produção desse texto: trata-se de uma paráfrase de texto literário trabalhado em aula, onde — supõe-se — a aluna omitiu alguma passagem relevante da narrativa.

relação entre o que chamei de “ambigüidade” na correção classificatória e isso que se me apresenta como “imprecisão” na correção indicativa reforço da classificatória?

Com certeza, este aspecto requer uma reflexão mais aprofundada. Deixo-o, portanto, como os demais sinalizados anteriormente, para o momento oportuno (o capítulo 3 deste trabalho).

#### 1.4. A correção textual-interativa

Além de constatar, no *corpus*, a existência dessas três categorias mais gerais de correção propostas por Serafini (1989), encontrei, também, uma outra espécie de intervenção, não-prevista pela autora em sua tipologia, que chamarei de **correção textual-interativa**. Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes”<sup>38</sup> que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho).

Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Os “bilhetes” se explicam, pois, face à impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o “pós-texto” — que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno<sup>39</sup>. De modo que estarei me referindo a esse espaço físico ora por meio da expressão “pós-texto”, ora por meio da expressão “em seqüência ao texto”, já que tais “bilhetes”, na sua grande maioria, são produzidos não tão “colados” à fala do aluno, como as outras correções mencionadas, mas de um modo mais distanciado dela.

Esse distanciamento, visível no papel, em termos espaciais, na verdade reflete a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor / professor-corretor / aluno-revisor. Por ser produzido em momento posterior à fala do aluno, o “bilhete” se dá, seqüencialmente no tempo, após esta fala. Mas como há, também, e ainda que em menor número, “bilhetes” produzidos na margem, com menor distanciamento, portanto, do texto do aluno (muito embora se mantenha a noção temporal física do turno), esse tipo de intervenção merece uma atenção quanto aos problemas para os quais remete — tarefa que realizarei, não obstante, no capítulo 3.

Independentemente de sabermos o estatuto lingüístico dos problemas apontados por eles, o que os dados nos revelam é que esses “bilhetes”, quando falam da revisão, tematizam ora o comportamento verbal do aluno, ora seu comportamento não-verbal.

<sup>38</sup>Mantereí as aspas, em função do caráter específico desse tipo de texto.

<sup>39</sup>Isso depende muito da configuração do texto manuscrito na folha de papel: se há espaço suficiente, o professor pode intervir nas linhas em branco que sobram após o registro escrito; se não, escreve seus “bilhetes” onde consegue (na margem superior, esquerda, direita ou inferior, na horizontal, na vertical, em sentido perpendicular etc.).

O que se percebe é que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão, que ele vê ou como negativos ou como positivos, é por dois motivos que o faz: ou para **elogiar** o que foi feito pelo aluno, aprovando **como** foi feito o que foi feito, ou para **cobrar** o que **não** foi feito.

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que **incentivam o trabalho de reescrita** pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorrem na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos:

Exemplo 71<sup>40</sup>

1a. versão	
<p><i>Roberta,</i>  <i> você entendeu bem a proposta e criou fatos para ligar as duas histórias.</i>  <i> Refaça, com cuidado, as correções.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Um beijo e um queijo. N. 26/05</i></p>	
(N. / Roberta B. - T61 - Fig.161-171)	
<p>OBS.: O “bilhete” fala positivamente da macroproposição do texto, além de expressar um incentivo carinhoso de N. ao trabalho de Roberta.</p>	

Muitas vezes, essa afetividade é tão forte que parece ser impossível, para ambos os sujeitos, deixar de expressá-la por escrito, em havendo oportunidade para isso. Há momentos muito interessantes dessa expressão de afetividade, no *corpus*; mas um que me chamou mais a atenção é aquele em que a aluna (Marta) toma como objeto de produção a sua própria relação com a professora (I.) num dos últimos textos do caderno:

Exemplo 72

1a. versão	
<p><i>"A mestrea com carinho"</i></p>	
<p><i>Com minha mestrea aprendi muita coisa.</i>  <i>Ela é do tipo durona. Gosta que a gente se dedique o mais que puder <del>qós</del> nós estudos.</i>  <i>Jamais despreza se quer um aluno, pois ela sabe que está ali para ensinar, não para ficar criticando coisa à toa</i>  <i>Vive implicando com os alunos, mas sempre está certa, pois quer o melhor para nós.</i>  <i>Sabe que nesta vida tudo é difícil de conseguir. <b>Por isso</b> Poriso</i></p>	

<sup>40</sup>Acho dispensável a apresentação do texto do aluno na maioria dos exemplos que seguem.

<i>precisamos</i>	<p>ela mostra para nós a realidade lá fora, a onde <u>precisamos</u> batalhar para ter um futuro melhor.</p> <p>Jamais ela leva <i>em</i> a brincadeira as coisas sérias pois sabe o quanto custou para ela chegar a onde ela está.</p> <p>Mesmo sabendo que ela ganha uma miséria, ela jamais desiste facilmente, porque o que importa, não é o dinheiro, mas sim o futuro de seus alunos.</p> <p>Parabéns minha mestrea, vou tentar seguir o mesmo caminho que você.</p> <p style="text-align: center;"><b>Muito Obrigada!!</b></p>
-------------------	---

(I. / Marta - T18 - Fig.52-54)

OBS.: Mesmo neste caso, I. não perde a chance de se colocar no seu papel de interventora. Não sabemos se faz isso por timidez (afinal, corrigir as formas de dizer do texto é, de certo modo, minimizar o dizer do texto), ou se por profissionalismo, para aproveitar a oportunidade de mostrar, mais uma vez, que se trata apenas de mais um texto, dentre todos os demais da aluna (o qual, como tal, também pode conter "erros", merecendo, pois, ser reescrito). O *Obrigada* final, contudo, é o momento em que a professora permite estabelecer-se como leitora, e se posiciona frente ao dizer do texto, aceitando o desafio da aluna em quebrar as posições de formalidade e assimetria institucionalmente marcadas.

O caso abaixo, entretanto, se destaca por um outro motivo:

#### Exemplo 73

2a. versão
<p><i>Maria Laura, apesar de, no final, você se atrapalhar um pouco, por querer enfatizar a importância da tóca, a história ficou "jóia". Percebi seu esforço para escrever com correção, o que, aliás, conseguiu.</i></p> <p><i>Reescreva o trequinho marcado e me mostre.</i></p> <p><i>Você tem razão, eu me esforcei mesmo e estou quase 100% melhor do que o bimestre passado, mas ainda pretendo conseguir escrever um texto sem que haja nenhum erro.</i></p> <p><i>obs: Acho que o final melhorou.</i></p>
(S. / M. Laura - T81 - Fig.211-214)

OBS.: O "bilhete" de S. não faz referência apenas à progressão temática do texto, mas também e, sobretudo, ao empenho de M. Laura no trabalho de revisão. Pela resposta que esta dá em seqüência ao texto da professora, percebe-se que é este o

aspecto da correção que mais lhe toca, já que retomado em sua fala<sup>41</sup>.

Esse “bilhete”, como se vê, é uma resposta para além da *réplica* (cf. Bakhtin, 1992) da própria revisão, pois coloca a descoberto justamente a relação de interação entre os interlocutores. O fato de M. Laura responder ao “bilhete” de S., travando com esta um verdadeiro diálogo por escrito, é revelador de como essa correção discursiva é altamente *polifônica*, conforme mostrarei no capítulo 3 desta tese. Essa troca de “bilhetes” entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia* (cf. Bakhtin, 1992) constitutiva desse modo especial de correção não-codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo — altamente produtivo — entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. Voltarei a essa questão mais adiante.

Mas, quando esses “bilhetes”, em vez de reforçarem positivamente, **cobram o trabalho de reescrita** não-realizado pelo aluno (e, ao contrário, reforçam pelo negativo), acabam por assumir a seguinte forma:

#### Exemplo 74

1a. versão
<i>Roberta.</i> <i>Você não fez a correção na produção anterior, com cuidado.</i> <i>Por quê?</i>
N. 06/08
(N. / Roberta B. - T61 - Fig.161-171)
OBS.: O bilhete reclama da forma como o trabalho de revisão se deu — alguém das expectativas de N. <sup>42</sup> .

#### Exemplo 75

1a. versão
<i>Márcio, atenção é uma coisa muito importante para se aprender alguma coisa.</i> <i>Para aprender a escrever corretamente, é preciso muita atenção também</i> <i>preconceito - no título -</i> <i>Veja no texto como você escreveu - Cuidado!</i> <i>No vestibulinho o pessoal tem preconceito contra quem não escreve</i>

<sup>41</sup>Muito provavelmente, deve ter sido esta referência explícita ao seu trabalho de reescrita que levou M. Laura a responder a correção textual-interativa de S.

<sup>42</sup>Atente-se para o fato de que este “bilhete” é escrito numa produção subsequente àquela em que a professora exalta o trabalho de Roberta (comparem-se as datas registradas por N.: 26/05 e 06/08). Provavelmente o elogio na produção de maio deve ter influenciado a performance da aluna em agosto (ela deve ter se sentido autorizada a não se empenhar tanto na reescrita, já que o texto estava tão bom...).

*corretamente as palavras.*

*Você não corrigiu seus textos nem uma vez, isto faz com que você continue cometendo os mesmos erros desde o "começo".*

*Você vai me entregar 4 textos novos na 2a. feira e vai corrigir todos os outros textos, se quiser melhorar.*

*9. 20/11*

(I. / Márcio H. - T9 - Fig.28-30)

OBS.: Neste "bilhete", I. chama a atenção de Márcio para o trabalho de revisão que não vem sendo realizado com a frequência esperada, reclamando uma mudança de atitude.

Afora esses casos de incentivo ou de cobrança mencionados, os "bilhetes" também **podem falar acerca da própria correção do professor**, tematizando, assim, metadiscursivamente (num discurso que fala de si mesmo), a forma mesmo que assume seu texto interventivo. Vejamos um exemplo:

#### Exemplo 76

1a. versão

*Apesar do erros você está bem melhor.*

*Vou ser malvada dessa vez; você vai ter de descobrir onde estão os erros. OK?*

*E. 06/out*

(E. / Fernanda D. - T94 - Fig.226)

OBS.: Meu "bilhete" fala da forma como a correção se dá: exclusivamente classificatória, sem indicações. E mostra o modo carinhoso com que desafia a aluna a proceder a uma revisão sem tanto paternalismo.

Mas, o que os "bilhetes" mais fazem, além de incentivarem ou cobrarem o aluno, é **tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção**, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor **para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo**. É a espécie de recurso adicional de que ele se vale para fazer referência aos problemas que deseja apontar. Ou seja, em vez de proceder a uma correção tipicamente resolutiva, indicativa ou classificatória, ele se utiliza de um "bilhete". Vejamos alguns exemplos:

#### Exemplo 77

1a. versão

*tiveram*

*Era domingo meu pai e minha mãe deve que sair e me deixaram sozinho.*

brincar

Eu fui brincar na rua com meus amigos

voltei

*mas*  
E foltei tarde mais ainda os meus pais não haviam  
chegado e eu já estava com muito fome e ao abrir a geladeira  
e vi, o frango que →

estivesse

O frango que a minha mãe tinha assado para janta  
andando pelas grades da geladeira fazendo parulho como  
~~se~~ como ainda estivesse vivo.

Muita  
atenção!

Depois ele saiu da geladeira e foi para o chão correndo  
pela casa toda Eu fui atrás dele e peguei e o coloquei no  
galinheiro  
galinheiro.

acreditaram

Meu pai e minha mãe tinham chegado e viu o frango?  
assado no galinheiro? e perguntaram quem tinha colocado o  
frango, que ela tinha assado para janta no galinheiro.

Eu contei tudo para eles mas eles não acreditaram e me  
bateram.

E falavam:

— Onde viu um frango morto e assado andando pela  
geladeira e pela casa. ?

*Corrija com muita atenção*

*Suas idéias são boas. Precisa escrever  
corretamente as palavras.*

*Peça para o Vicente fazer ditado de palavras*

*com: f-u*

*t-d*

(I. / Humberto - T25 - Fig.79-81)

OBS.: Além das correções no corpo e na margem, I. utiliza o "pós-texto", a título de reforço.

Em face da acentuada recorrência de problemas ortográficos no texto, I. escreve o “bilhete” solicitando a ajuda de Vicente<sup>43</sup>. A correção na forma textual-interativa (que neste caso assume um teor indicativo e classificatório) explica-se, pois, **em função de um traço específico do texto que recorre em sua globalidade.**

Novo exemplo:

Exemplo 78

1a. versão	
99	<p>(...) Estas e muitas outras são as dificuldades que <u>decorrem</u> em São Paulo. (...)</p> <p><i>Veja:</i></p> <p><u>decorrer</u> = ser uma conseqüência de</p> <p><u>ocorrer</u> = acontecer (...)</p>
(E. / Leandra I. - T135 - Fig.286-289)	
OBS.: Além de indicar no corpo e classificar na margem, produzo o “bilhete” resolutivo no “pós-texto”.	

Apesar de eu ter utilizado o corpo e a margem, para me referir ao emprego inapropriado do termo *decorrem* (na seqüência *dificuldades que decorrem em São Paulo*), acrescento, ainda insatisfeita, um “bilhete”, no final. Provavelmente, o faço por pressupor alguma incapacidade de Leandra em compreender a intervenção codificada. A correção textual-interativa, neste caso, assumindo um caráter resolutivo, dá-se como **explicitação das demais correções codificadas.**

Veja-se outro caso:

Exemplo 79

1a. versão	
Repetição de termos	<p>Na cozinha da minha casa minha mãe está cozinhando o almoço (arroz, feijão e bife) no seu velho fogão de quatro bocas, esquentando uma panela contendo arroz, outra contendo feijão e uma frigideira amassada contendo bifés.</p> <p>Do lado do fogão há uma pequena pia, com um escorredor de pratos ao lado. Ao lado da pia há uma pequena geladeira. Em baixo da pia há alguns armários, e em um deles há um porta-toalhas com uma toalha furada. (...)</p>
(A. / Fernanda R. - T65 - Fig.177-178)	
OBS.: O “bilhete” de A., na margem, refere-se à repetição de termos, por Fernanda, ao longo de todo o texto.	

<sup>43</sup>Segundo depoimento da professora, José Vicente (José V.) é um outro aluno, irmão mais velho de Humberto, também sujeito desta pesquisa.

Em vez de fazer indicações específicas no corpo, ou proceder a uma classificação via código, na margem, A. opta por escrever um “bilhete” para Fernanda. A correção textual-interativa (que aqui assume o tom classificatório) parece se justificar, pois, pela **recorrência de um problema ao longo de toda uma extensão de texto**<sup>44</sup>.

Mais um exemplo:

Exemplo 80<sup>45</sup>

2a. versão	
<p><i>O 1o. parágrafo ficou muito grande. Ele pode ser dividido em várias partes</i></p>	<p>(...) Era uma vez uma lagartixa que era detetive e vivia querendo virar um jacaré. Um dia então, a lagartixa viu em um jornal um anúncio sobre o Dr. Sapo. No outro dia ela foi até lá seguindo suas pistas e chegou no consultório pedindo um tratamento para virar jacaré. Quando saiu do consultório tinha uma cabeça maior do que o corpo do jacaré. (...)</p>
(N. / Pedro J. - T60 - Fig.157-160)	
OBS.: N. não intervém no corpo, nem usa códigos, apenas escreve o “bilhete” na margem <sup>46</sup> .	

Diante da impossibilidade de fazer uso do código, para se referir ao problema de coerência semântica (gerado pelas escolhas de Pedro para dar conta da cadeia coesiva referencial do texto — *um jacaré, o Dr. Sapo, suas pistas, do jacaré*), N. lança mão de um outro recurso, que se lhe apresenta como mais produtivo: o “bilhete”. A correção textual-discursiva (de caráter indicativo, neste caso) **deve-se**, mais uma vez, a **um aspecto do texto que foge à abordagem comum dos demais tipos intervenivos**.

Como é possível perceber, intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato “bilhete”, constroem-se a partir de uma atividade lingüística ou metalingüística do professor que toma como objeto de discurso não-somente **o modo de dizer** do aluno, como é o caso das demais correções, mas igualmente **o dizer** deste aluno<sup>47</sup> e a **atitude comportamental (não-verbal) deste aluno com o seu dizer, ou seu não-dizer**, diante do próprio trabalho de mediação do professor (que também pode ser tematizado como objeto de discurso deste tipo de correção). Voltarei às intervenções textuais-interativas no capítulo 3, quando me ocuparei dos problemas de produção aos quais elas remetem.

<sup>44</sup>Na verdade, o que nessa intervenção se configura como um problema para A., parece-me mais uma questão de estilo: se esse texto descritivo fosse escrito de uma outra forma, sem as repetições de expressões nominais definidas (como quer a professora), certamente um trabalho alternativo ao que foi utilizado pela aluna para o estabelecimento da coesão referencial seria necessário.

<sup>45</sup>Neste caso, interessa-me especificamente a correção que incide sobre a segunda versão.

<sup>46</sup>Vale perguntar: a divisão em partes resolveria o problema?

<sup>47</sup>Ver exemplo 81.

Para encerrar este capítulo, acho pertinente mostrar como os tipos de correção descritos revelam diferentes níveis de reflexão do professor sobre a linguagem.

### 1.5. Atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas

Para compreendermos o fenômeno da correção de redações (que aqui tenho referenciado como intervenção escrita) enquanto uma *contrapalavra* do professor à palavra do aluno<sup>48</sup>, torna-se útil recuperarmos uma distinção feita por Culioli (1982), que foi retomada por Franchi (1977) e por Geraldi (1993). Trata-se da distinção entre *atividades lingüísticas*, *atividades epilingüísticas* e *atividades metalingüísticas*.

As atividades *lingüísticas* são aquelas que dizem respeito à progressão do assunto em pauta numa interação. São as que corriqueiramente realiza o falante quando leva a termo um determinado tema ao longo de uma conversação oral ou ao longo de um texto escrito. Em nosso caso, são exemplos dessa atividade **lingüística** geral as correções **textuais-interativas** nas quais o professor, de uma forma bastante diferenciada das estratégias propostas por Serafini, **expressa a sua opinião sobre o que está sendo dito pelo aluno**, em acordo ou desacordo ao sentido por este expresso em seu texto:

#### Exemplo 81

1a. versão	
<i>Muito bem observado.</i>	(...) Ela também descobriu a lição trazida por trás do livro, que é:  NÃO DEVEMOS "NUNCA" TOMAR DROGAS, MESMO QUE SEJAM OFERECIDAS POR AMIGOS, (...)
(S. / M. Laura - T82 - Fig.215-216)	
OBS.: <i>Muito bem observado</i> é a aprovação de S. à opinião expressa de modo enfático (caixa alta), por M. Laura, em <b>NÃO DEVEMOS "NUNCA" TOMAR DROGAS, MESMO QUE SEJAM OFERECIDAS POR AMIGOS</b> .	

Se pensarmos do ponto de vista dos objetivos visados pelo locutor-professor, muito mais do que retomar a fala do aluno para opinar sobre os recursos expressivos nela empregados, em correções como esta (verdadeiras “pérolas negras” do *corpus*, dada sua raridade) o professor toma a palavra para dar curso à interação — a redação —, manifestando-se não mais como **corretor**, mais como um **leitor**, que simplesmente reage ao **que** foi dito (e não exatamente ao **como** foi dito). “*Muito bem observado*”, no caso, **remete ao tema do discurso, não à sua forma**.

As atividades *epilingüísticas*, por sua vez, são aquelas que, suspendendo (ainda que momentaneamente) o tratamento natural do tema de uma interação, tomam como objeto de reflexão e, portanto, como novo tema, os próprios recursos expressivos que nela estão sendo usados — as **estratégias de dizer**. Ações dessa

<sup>48</sup>O sentido do termo, aqui, é bakhtiniano, com a ressalva de que, na escola, esta específica *contrapalavra* do professor se manifesta, quase sempre, em relação ao **modo**, à **forma** como o aluno toma a palavra por escrito, ou seja, ao agenciamento que este faz dos recursos expressivos da escrita, em seu texto. Retornarei a esse conceito no capítulo 3.

ordem, sempre presentes nas atividades verbais cotidianas dos falantes da língua, manifestam-se na forma de autocorreções, reelaborações, antecipações, inserções etc. No presente caso, correções **resolutivas e indicativas** como as descritas são, de um modo geral, manifestações típicas de atividades **epilingüísticas** realizadas pelo professor em sua tarefa interventiva. Para exemplificá-las, tomarei o seguinte episódio de correção:

Exemplo 82

1a. versão	
<p><i>Conc</i></p> <p><i>7.l.</i></p>	<p>(...) No mundo, existem muitas desigualdades sociais entre as pessoas; <del>como</del>. Alguns são ricos, <u>po<sup>o</sup> seu</u> residências, são brancos (na sua minoria são os pretos). Enquanto <u>os</u> pobres, por outro lado, não possu<sup>o</sup> casa, são <u>desajeitados</u>? pelos ricos, são ladrões, etc (...)</p>
(Mc. / Nina S. - T75 - Fig.198-199)	
<p>OBS.: Além de indicar os problemas no corpo, e classificá-los na margem, M. vai copidescando resolutivamente todo o texto para Nina, apresentando cada uma das alterações a serem feitas<sup>49</sup>.</p>	

Em indicativas e resolutivas como estas, o professor retoma a palavra do aluno não no sentido de reforçá-la, em aprovação ou reprovação ao significado expresso por seu texto (no caso, a afirmação acerca das desigualdades sociais), mas de **chamar a sua atenção para o emprego das formas lingüísticas** (no caso, a falta de coesão do texto).

O papel das resolutivas e das indicativas é justamente este: pôr de lado, adiar, suspender o tópico discursivo do texto do aluno e criar, instaurar, abrir espaço para um novo tópico, qual seja, **o mau uso ou o não-uso, pelo aluno, dos recursos expressivos próprios da escrita**, que permitam desenvolver aquele tópico discursivo temporariamente parentetizado. Como tal, intervenções dessa ordem são manifestações típicas de atividades epilingüísticas realizadas pelo professor na tarefa de correção.

Mas, afora as resolutivas e as indicativas em geral, que têm tal função, correções **classificatórias** nas quais o professor expressa dúvida (insegurança ou hesitação) no uso do sinal metalingüístico a empregar, para falar das formas utilizadas pelo aluno, são igualmente atividades **epilingüísticas**:

Exemplo 83<sup>50</sup>

1a. versão	
	<p>(...) Andamos em muitos lugares no mata e matamos mais 5 pombas.</p>

<sup>49</sup>Muito embora neste momento não me interessem as classificações na margem, apresento-as para poder comentá-las mais adiante.

<sup>50</sup>Embora o aluno não tenha reescrito o texto, dada a singularidade do episódio interventivo, ele foi catalogado junto com os demais do *corpus*.

I	<p><i>E falei para meus irmãos que estava na hora de ir para casa, quando estávamos quase chegando em casa e eu pisei em cima de um espinho e olhei para o meu pé e estava pisando uma cascavel (...)</i></p>
---	---

(I. / José V. - T2 - Fig.7-9)

OBS.: C, rasurado à margem, e as sublinhas rasuradas no corpo (em *meus* e em *estava*) revelam que a primeira leitura da seqüência por I. foi *E falei para meus irmãos que estavam*, numa interpretação de *que* como pronome relativo (retomando *meus irmãos*), e não como conjunção integrante, tal qual quis o aluno (algo do tipo *E falei para meus irmãos o seguinte: que estava na hora de ir para casa*). As rasuras mostram justamente a percepção disso pela professora.

Aqui, além de I. tomar como tema de seu comentário o modo como João Vicente elabora seu discurso — já que a primeira interpretação de *que* (como correferente de *irmãos*) pediria outra concordância —, ela toma também o seu próprio dizer de corretora como objeto discursivo. Faz, assim, uma dupla “parada” temática na atividade lingüística em curso (a que fala da aventura de andar pelo mato com os irmãos): uma primeira, focalizando as formas de dizer do aluno (no caso, o que inicialmente fora interpretado como um problema de concordância) e, uma segunda, **colocando em pauta as suas próprias formas de dizer de professora** (o reconhecimento de seu equívoco de leitura).

Outro exemplo que vale a pena citar são aqueles casos em que se podem detectar marcas, no texto corretivo não-codificado, de que o professor **alterou seu próprio dizer ao se dirigir ao aluno por escrito**:

Exemplo 84

3a. versão
<p><i>Olha, você melhorou nas descrições, hein? Mas... Ainda ficaram uns probleminhas: como você explica <u>d o</u> trecho assinalado? (...)</i></p> <p style="text-align: right;"><i>— a coerência</i></p>
(E. / Rogério F. - T118 - Fig.258-266)
OBS.: Neste “bilhete”, insiro <i>a coerência d</i> após ter produzido meu texto.

Já as atividades *metalingüísticas* são aquelas que, para falar dos recursos expressivos, constróem uma metalinguagem, uma língua com a qual se possa falar da própria língua. A pertinência desse tipo de atividade é definir parâmetros com base nos quais se possa decidir acerca do erro ou acerto, da propriedade ou impropriedade do uso de certas expressões num determinado processo interativo. No presente caso, a correção **classificatória**, em quase todas as suas formas, é um exemplo clássico de atividade **metalingüística** realizada pelo professor.

É evidente que o uso de sinais do tipo *Conc* (*Concordância*) e *i.l.* (*Impropriedade Lexical*), no exemplo 81, logo acima, para fazer referência, respectivamente, à não-observância do padrão culto da língua (em *existe muitas dificuldades*) e ao emprego de *desajeitados* em vez de *rejeitados* (no exemplo 82), é

um uso que não deixa de constituir uma atividade eplingüística do professor, na medida em que toma o modo de dizer como objeto de discurso. Mas o fato de o professor ter optado por fazer uso de um termo específico da língua, **que remete a construções de especialistas e, por isso, mesmo, um conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos nessa enunciação**, é que torna essa correção uma manifestação da atividade eplingüística de tipo especial: uma atividade metalingüística.

Isso tudo nos mostra como **o trabalho de correção se constrói a partir de tentativas lingüísticas, eplingüísticas e metalingüísticas do professor, para interferir no texto do aluno e mediar o processo de produção escrita deste**. E como é complexa a tarefa que aquele realiza a propósito da leitura que faz das redações, ainda que a fim de se manifestar mais acerca das formas de dizer que do próprio dizer.

Após, então, essa descrição geral das diversas formas de intervenção do professor no texto do aluno, para o que me servi, como referência teórica inicial, da tipologia de Serafini (1989), resta-me proceder ao exame das reescritas (revisões) elaboradas em resposta a cada uma das estratégias de correção apresentadas. Estarei, pois, verificando o que acontece nas refacções dos textos quando a intervenção é de um ou de outro tipo. Ou seja, quero saber qual a natureza das alterações eplingüísticas realizadas pelos alunos-sujeitos em seus textos a propósito de correções resolutivas, indicativas, classificatórias ou textuais-interativas.

Suponho que deva haver diferenças. Serão elas significativas?

## CAPÍTULO 2

### A REVISÃO (O TURNO DO ALUNO): UMA LEITURA DA LEITURA

De um modo geral, quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção feita pelo professor, a nova versão consiste numa reescrita de **todo** o texto.

Quando isso não acontece, por alguma razão qualquer (até de ordem metodológica instituída pelo próprio professor), as alterações de refacção, como já apontei, acabam sendo feitas *in loco*, isto é, na própria versão original da redação, ou, então, numa espécie de errata, em seqüência ao texto da primeira versão<sup>1</sup>.

Segundo pude notar, as alterações *in loco* ocorrem de duas maneiras:

1. ou por meio de uma reescrita sobreposta à escrita original — e o que se observa é uma co-ocorrência de formas, perceptível pelas diferenças de tonalidades de tinta no papel (o uso de diferentes canetas denuncia diferentes momentos de escrita), pelos borrões (que apontam uma anulação explícita do texto original), ou pelo traçado diferenciado da letra do autor (a denunciar momentos diferentes de empunho da caneta);

2. ou por meio de apagamento da primeira versão (observável pelos vestígios de rasuras feitas com borracha ou corretivo químico) e posterior reescrita<sup>2</sup>.

#### 2.1. Reescritas pós-resoluções

Uma leitura de textos reescritos em decorrência de correções de tipo resolutivo revelou que não há praticamente **nenhum** problema que não seja revisado pelos alunos-sujeitos ao procederem a tarefa de refacção. **Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas — geralmente *in loco* — pelo professor**, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original<sup>3</sup>. Vamos às evidências:

#### Exemplo 85

1a. versão	2a. versão
------------	------------

<sup>1</sup>Revisões *in loco* foram encontradas em redações de alunos de duas escolas. Na escola IV, alunos de 5a. série, cujos textos foram produzidos a lápis, apagaram a versão original (corrigida pelo professor) com borracha e sobrepuseram-lha a segunda versão — nota-se pelos vestígios de grafite (algumas sombras), deixados apesar do apagamento. Na escola V, os alunos, cujos textos foram escritos a tinta, incorporaram a segunda versão às entrelinhas do texto original (corrigido pelo professor), sem apagá-lo, mas riscando-o. Já revisões em forma de errata pós-texto só foram encontradas em redações de alunos da escola VI, e apenas nos casos em que havia uma solicitação expressa do professor para que o texto não fosse reescrito em sua totalidade (do tipo: *Tarefa: revisão local*).

<sup>2</sup>Em casos como este último, se o empenho do aluno-sujeito em apagar a forma original foi grande, ficou impossível recuperá-la, para efeito desta análise.

<sup>3</sup>A partir deste momento, além da primeira versão dos textos, passo a apresentar a(s) sua(s) respectiva(s) reescrita(s), paralelamente à direita do quadro, de modo a facilitar uma leitura comparativa entre formas (escritas e reescritas).

<p>Era uma terça -feira peguei minha capanguinha minha espingardinha, com os chumbos e fui _____ _____E fui para o galinheiro. , Os frangos fizeram um barzê, e não se calaram até descobrir que eu estava ali /oa (...)</p>	<p>Era uma terça-feira peguei minha capanguinha minha espingardinha, com os chumbos e fui para o galinheiro.  Os frangos fizeram um barzê, e não pararam até que descobriram que eu estava ali a toa. (...)</p>
(Z. / Mahatma - T54 - Fig.133-136)	
<p>OBS.: Z. insere -feira (na denominação do dia da semana); desloca e fui para o parágrafo anterior; coloca o ponto final após galinheiro; acrescenta a maiúscula em Os frangos, após o ponto final recém-colocado; e separa a toa, acrescentando o acento grave na sequência.</p>	<p>OBS.: Além de incorporar as soluções apontadas por Z. (com exceção da crase em a toa), Mahatma substitui até descobrir por até que descobriram<sup>4</sup>.</p>

Exemplo 86

	1a. versão	2a. versão
<p>P</p>	<p>(...) Nesse tempo, podemos ver muitas coisas de ruim acontecerem, como, p. ex., os Pms estão matando as pessoas que moram na rua P várias pessoas morrem no Rio de Janeiro em (chacinas); a dos Índios Ianomani (na Amazônia). (...)</p> <p style="text-align: right;">→ e tb na AM.</p>	<p>Nesse tempo, podemos ver muitas coisas de ruim acontecerem. Como, por ex.: Pms estão matando as pessoas que moram na rua - várias pessoas morrem no RJ em chacinas, e também na AM, a dos índios Ianomani.</p>
(Mc. / Nina S. - T75 - Fig.198-199)		
	<p>OBS.: Além das indicações no corpo (os círculos ao redor das vírgulas) e das classificações na margem (os P's), M. inclui p. ex. em como os Pms estão matando (sugerindo como, por exemplo, os Pms estão matando) e inclui a preposição em antes de chacinas (sugerindo morrem no Rio de Janeiro em chacinas). Além disso, indica o deslocamento de na Amazônia (sugerindo e também na Amazônia, a dos índios Ianomani).</p>	<p>OBS.: Nina reescreve o texto copiando as sugestões de alteração propostas por M. (a sua única iniciativa é a substituição de acontecer por acontecerem).</p>

<sup>4</sup>Iniciativas como essa, de Mahatma, são raríssimas em episódios de reescritas inteiramente pós-resolutivas, no corpus.

Evidentemente, contudo, há, no *corpus*, exceções a esse comportamento generalizado de se acatarem todas as modificações sugeridas pelas resoluções localizadas do professor. Podem ser tomados como exemplos casos como o que segue, em que, mesmo em se tratando de correção resolutiva, o aluno não incorpora as alterações propostas pelo professor ao reescrever seu texto. Mas — insisto — essa não é a regra:

Exemplo 87

1a. versão	2a. versão
<p><i>Preconceito Racial</i></p> <p>Francisco, um garoto de 15 anos, de cor negra, muito dedicado ao estudo, quando prestou um vestibulinho, para entrar em uma das melhores escolas, de sua cidade. Franciso passou em primeiro lugar, no vestibulinho, que foi sua alegria total. Logo foi contar para seus pais, que lhe deram os parabéns. (...)</p>	<p><i>Preconceito racial</i></p> <p>Francisco, um garoto de 15 anos, de cor negra, muito dedicado ao estudo, quando prestou um vestibulinho, para entra em uma das escolas melhor, de sua cidade. Francisco passou em primeiro lugar, no vistibulinho, que foi sua alegria geral. Logo foi contando para sua mãe, que lhe foi dando os parabéns. (...)</p>
(I. / Márcio H. - T9 - Fig.28-30)	
OBS.: Neste trecho, I. só faz intervenções resolutivas no corpo.	OBS.: Com exceção da inserção da preposição <i>de</i> em <i>de 15 anos</i> , Márcio não incorpora as modificações feitas por I. <sup>5</sup>

O interessante a salientar em casos de resolutiva são aqueles episódios, tanto de correção, como de revisão, em que **nem o professor nem o aluno percebem a ocorrência do problema**. Eis um exemplo:

Exemplo 88

1a. versão	2a. versão
<p><i>O menino encontrou, um filhote de cachorro na rua e foi direto para casa. (...)</i></p>	<p><i>O menino encontrou, um filhote de cachorro na rua e foi direto para casa. (...)</i></p>
(Z. / Joelma - T56 - Fig.142-145)	
OBS.: A vírgula entre o verbo e o complemento (em <i>O menino encontrou, um filhote</i> ) não é apontada por Z.	OBS.: Joelma, por sua vez, não percebe a impropriedade da vírgula e a mantém na reescrita.

<sup>5</sup>As substituições *melhores escolas* por *escolas melhor* e *logo foi contar* por *logo foi contando* são por sua conta, já que não-solicitadas pela professora.

Assim, se nas correções de cunho resolutivo o aluno, por um lado, corrige praticamente tudo que lhe foi solicitado, por outro, em geral não corrige o que não lhe pediram<sup>6</sup>. No meu modo de ver, isso se explica por dois motivos. Primeiro: a correção resolutiva não é ambígua (não dá margens a mal-entendidos por parte do aluno). Segundo: a correção resolutiva é, ela própria, uma revisão do texto (prescinde, pois, do trabalho de refacção por parte do aluno).

Como será possível demonstrar no decorrer da análise e, sobretudo, no próximo capítulo, **as intervenções de carácter resolutivo são as únicas que não demandam esforços adicionais do professor para se fazer entender** pelo aluno. Todos os demais tipos interventivos, ao contrário, estão sujeitos a se fazer acompanhar de estratégias de explicitação reforçadoras da intenção expressiva do professor.

Mas isto é óbvio: a resolutiva não é uma mediação da mesma natureza que os outros tipos de correção apontados. De todos eles, **ela é a que tem o carácter interventivo no seu mais alto grau**, simplesmente porque ela é a resposta de refacção de que as outras correções esperam ser apenas uma **sugestão**.

Diferentemente dos demais tipos corretivos, **a resolutiva não corre o risco de ser ambígua** ao propor (na verdade, **impor**) a solução para o “erro”, pois o acaba identificando de forma precisa, e resolvendo-o de forma também precisa. Não concordo com Serafini, quando ela diz que

“(…) o professor que perde muito tempo e energia na correção resolutiva não indica o tipo de erro, achando que pelo menos esse trabalho deve ser feito pelo aluno (…)”

(Serafini, 1989: 114)

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em **dar** a solução para o aluno do que levá-lo a **pensar** na possível solução — por isso não o classifica. E isto por uma razão muito simples: ele se coloca como o “dono da palavra”, aquele que tem exclusivo direito à palavra e, portanto, como o único a apontar “as saídas” para o texto.

Ao que parece, contudo, na maioria dos casos de correção resolutiva, o aluno provavelmente nem cogita em ter o trabalho de identificar a natureza do problema de seu texto, até porque ele já foi “corrigido” pelo professor e, para ele, no final das contas, o que importa é isso: que o “erro” seja “corrigido” (no sentido aqui de *revisado*).

O próprio tipo de vínculo que se cria na interação professor/aluno, a propósito de correções dessa espécie pode explicar esse comportamento: dependência, paternalismo. Ao apresentar a solução do problema, como bem coloca a citada autora, o professor

“(…) não estimula por si só uma atividade por parte dos alunos, porque dependendo de sua atitude, eles podem ou não tirar proveito desse método. O aluno zeloso e paciente relerá seu texto meditando sobre as correções feitas. Sem uma tarefa demarcada, o aluno mais preguiçoso fará levianamente a análise de seus próprios erros.”

(Serafini, 1989: 114)

Em virtude de minha experiência com ensino de redação, posso afirmar que o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma dada intervenção

---

<sup>6</sup>Casos como os de Nina (exemplo 86) e Márcio (exemplo 87) são verdadeiras raridades no *corpus*.

do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros. Uma correção resolutiva poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de **copiar** o texto com as soluções já apontadas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Português para saber que, nesse exercício de cópia, muito pouco (ou quase nada), será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser o de **refletir** sobre o texto, passa a ser o de mecanicamente **reproduzi-lo** — o que é bem diferente. Enquanto copia, o aluno, certamente, não se concentrará mais nos seus “erros” ou na natureza lingüística deles, e isso provavelmente não o estará levando a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção. Por essa razão, explica-se por que as resolutivas aparecem em número reduzido num *corpus* cujos professores-sujeitos atribuem valor significativo ao trabalho de refacção textual.

Há, ainda, um outro aspecto importante a ser considerado quanto à correção resolutiva, bem apontado por Serafini:

“A maior limitação desse método é que ele mostra ao aluno uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos.”

(Serafini, 1989: 114)

Além disso:

“Por vezes, quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento.”

(Serafini, 1989: 114)

Há casos em que mesmo não havendo nenhum problema no texto do aluno o professor acaba lhe impondo a sua idéia, ou seu estilo próprio. Veja-se o exemplo seguinte:

#### Exemplo 89

1a. versão	2a. versão
<p style="text-align: center;"><i>Fantasia</i></p> <p><i>Tudo começou quando fechei os olhos e comecei a imaginar. Imaginei um lugar incrível, lindo, maravilhoso; um lugar de sonhos. Ele se localiza ao sul do planeta Amor, ao norte da estrela Felicidade e no centro da constelação Amizade. Era simplesmente Fantástico.</i></p> <p><i>Quando cheguei lá, por meio da minha imaginação, fui recepcionada por uma velhinha que me levou para conhecer</i></p>	

a pequena Terra dos sonhos Conheci uma cachoeira de suco de laranja, um lago de chocolate, uma montanha de casquinha e coberto de sorvete de todos os sabores.

O sol brilhava fortemente e maravilhoso, a vida era bem vivida Entre os homens não havia rancor, ódio nem despreso. Tudo era lindo!

Me dei um beliscão, para ver se estava dormindo. Pois onde vivo não poderia existir esse mundo tão maravilhoso.

Depois da expedição a velhinha me serviu uma maravilhosa e deliciosa macarronada:

-- Que vida boa gente!

Pena que eu estava só imaginando...

*de viver num*

*Gostaria que o mundo que fosse assim!*

(...) Eu estou pensando ~~em~~ ~~se~~ me mudar prá lá, ~~pois~~ estou morrendo de vontade.

Vamos comigo?

*Quem sabe!*

(I. / Dayse - T13 - Fig.38-42)

OBS.: I. simplesmente descarta a proposta de Dayse (*Gostaria que o mundo fosse assim!*) — que, entretanto, parece-me perfeita — e apresenta a sua versão (*Gostaria de viver num mundo que fosse assim!*), igualmente válida, porém distanciada da idéia original do texto.

OBS.: Dayse não aceita a intervenção de I., e dá uma terceira alternativa para o término do texto.

O problema com intervenções resolutivas desse tipo está no caráter altamente normativo com que a tarefa de correção é feita. Ao invés de **sugerir** uma alternativa possível ao texto da aluna — o que seria até desejável e natural —, a professora a está **impondo**, já que se trata de uma correção que procura mostrar o que **deve**, e não o que **pode** ser feito no texto. Essa valorização da versão da professora em detrimento da

forma proposta pela aluna, sobretudo nos casos em que esta não se apresenta como problemática, mostra a impropriedade da estratégia resolutiva em casos como este. É a própria resposta de Dayse atesta isso, na sua tentativa de se colocar como autora do próprio texto. Trata-se, por certo, de uma questão de estilo, que requer, antes, uma experiência de troca, não de descarte; principalmente porque a questão do que seja “certo” ou “errado”, em casos dessa natureza, não se coloca, por estarmos num terreno que ultrapassa os limites da mera normatividade.

Com exceção do caso de Dayse (escolhido a dedo, dada sua singularidade no *corpus*), nas resolutivas em geral, pelo fato de simplesmente copiar as soluções dadas pelo professor, o aluno assume lingüisticamente a postura típica de um soldado, que obedece cegamente às ordens que lhe foram dadas, cumprindo-as com rigor. A ele cabe agir passivamente, já que não lhe foi dada a possibilidade de assumir as rédeas da reescrita e, assim, do próprio discurso (embora, como disse, haja momentos, em que, timidamente, isso aconteça — rever exemplos 85, de Mahatma, 86, de Nina, e 87, de Márcio). O papel de sujeito do processo de produção é outorgado ao *outro* personagem da trama: o professor.

Ao monopolizar o trabalho da revisão — e, portanto, da escrita — o professor passa a idéia de que essa tarefa é **sua**, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, **não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas**, uma vez que isso já foi realizado por quem de direito. E, ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza lingüística dos mesmos, nem de comparar a versão do professor com a sua, a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender o mecanismo da reescrita. Por conseguinte, é provável que apresente um progresso muito insignificante ao longo do ano letivo, já que não foi adequadamente levado a conscientizar-se da multiplicidade de formas lingüísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de auto-correção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor — e não-somente pelo professor (mas por este também, além de outros) — terá sérios bloqueios em relação à própria escrita.

Visto o comportamento revisivo do aluno a propósito de correções resolutivas, passemos, então, a verificar como se dá a revisão quando as correções são de natureza indicativa.

## 2.2. Reescritas pós-indicações

Diferentemente dos casos de revisão pós-correção resolutiva, nos quais são efetuadas praticamente todas as alterações solicitadas, quando o professor se limita a **indicar** o problema para o aluno (estratégia, aliás, raríssima no *corpus*, já que praticamente não há indicativas “puras”), **nem sempre** a segunda versão do texto apresenta modificações. Parece-me que isso pode se dar por diversas razões :

1. ou o aluno simplesmente não executou a tarefa (e encontrar evidências dos motivos que levaram a isso é impossível);
2. ou não soube revisar convenientemente seu texto;
3. ou, então, não compreendeu a correção do professor, pelo fato de ela apresentar problemas de interpretação.

O texto que segue mostra como a não-alteração na refacção pode ser devida à **dificuldade do aluno em encontrar uma solução** para um problema que tenha sido meramente indicado pelo professor (portanto, uma exceção à regra):

Exemplo 90

1a. versão	2a. versão
(...) então comecei a observar o lugar mais de perto e me espantei com as <u>imenças</u> <u>clateras</u> <u>havistadas</u> pois parecia com um forno de tão quente (...)	(...) Então comecei a observar o lugar mais de perto e me espantei com os inúmeras cláteras avistadas pois parecia com um forno de tão quente. (...)
(I. / Glauco - T27 - Fig.85-93)	
OBS.: I. apenas indica os problemas ortográficos, circundando cada item lexical.	OBS.: Embora altere <i>havistadas</i> por <i>avistadas</i> , Glauco substitui <i>imenças clateras</i> por <i>inúmeras cláteras</i> , provavelmente por não saber a resposta.

Procuremos, então, analisar por que, neste caso específico, as alterações se dão dessa forma tão *sui generis*. Como se percebe, das três palavras indicadas pela professora, somente uma é alterada com o sucesso provavelmente esperado por I.: *avistadas*. As demais estão a nos apontar que um fato curioso está ocorrendo nesse episódio de revisão.

O que levou Glauco a substituir *imenças* por *inúmeras*? Certamente, a sua dificuldade em identificar a natureza do problema e, conseqüentemente, a sua solução. Como a correção de I. só lhe apontou **onde** estava o erro, sem lhe dizer **qual** era o erro, Glauco se viu num “beco sem saída”. A solução por ele encontrada, aliás extremamente criativa, foi “sair pela tangente”, fazendo hipóteses sobre qual alteração seria satisfatória no contexto. A troca pelo termo *inúmeras* (sem acento), mais conhecido por ele, nos evidencia ter havido uma dificuldade de revisão face a uma vagueza da correção indicativa de I.

E quanto a *clateras*? Como explicar a solução *cláteras*? Novamente a vagueza da correção parece ter impedido Glauco de perceber que o problema era de ortografia, não de acentuação gráfica, como ele inferiu. Como no caso anterior, ele sabia que “algo ali” estava errado, mas não sabia “o quê”. Arriscou, portanto, uma solução, que por ser imprópria, nos mostra como, por falta de uma indicação mais precisa, o aluno pode não alterar adequadamente seu texto, ao refazê-lo.

A indicativa “pura”, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie (o exemplo apresentado constitui uma exceção — o único encontrado no *corpus*), não fornece, pois, pistas suficientes de revisão.

Não sabemos se Glauco tentou uma consulta ao dicionário. Muito provavelmente não — a tentativa com *inúmeras* nos leva a pensar que não. Mas, se o fez, é bem possível que tenha encontrado dificuldade para verificar a forma correta da palavra. Certamente não encontraria o termo, já que seu próprio equívoco quanto à grafia — uma hipercorreção (considerando-se a variedade do aluno e sua classe sócio-econômica) — o impediria: a partir da seqüência inicial *cla* jamais chegaria à forma *cratera*, que era justamente a solução. Isso me leva a concluir pela forte possibilidade de Glauco **não ter sabido** corrigir o próprio erro, razão pela qual o manteve ao reescrever o texto.

Quando a correção é indicativa, portanto, o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão.

Mas ele também pode deixar de fazê-lo — e isso é o que me interessa discutir — pela segunda ordem de razão apontada, ou seja, se a correção do professor não lhe fizer sentido. É o que se pode observar ainda mais claramente pelo exemplo abaixo (um caso de incoerência local devida à necessidade de muitas inferências por parte do leitor para o cálculo do sentido do texto):

Exemplo 91

	1a. versão	2a. versão
<u>sem</u> <u>sentido</u>	(...) Mais eu conheci estes olhos azuis cheios de ternura reflexos de saudade e carinho de minha filha como seu cavalinho de pau fez-me sentir muito feliz. Mas às vezes. (...) <del>sinto</del> sinto → <del>sinto</del> a saudade doer fundo no peito de João e choro (...)	(...) Mais eu conheci estes olhos azuis cheios de ternura reflexos de saudade e carinho de minha filha com seu cavalinho de pau fez-me sentir muito feliz. Mas as vezes sinto a saudade doer fundo no peito de Joãozinho e choro (...)
(I. / Patrícia - T22 - Fig.63-73)		
OBS.: I. chama a atenção para o trecho sintaticamente incoerente, escrevendo <i>sem sentido</i> , e deslocando <i>sinto</i> no corpo.	OBS.: Patrícia mantém o trecho tal qual o original.	

Diante de uma indicação vaga como a que é feita por I. (o comentário *sem sentido*), sem nenhuma pista adicional na margem ou no corpo do texto, que delimite o segmento referenciado pela correção, Patrícia fica sem recursos para saber onde está o problema e, evidentemente, como resolvê-lo. A revisão, portanto, deixa de ocorrer pela **difficuldade que ela tem de compreender exatamente o sentido, no contexto, da correção**. Afinal, o que significa exatamente *sem sentido*?

Para Serafini, a correção indicativa pura e simples é inadequada, enquanto forma interventiva:

“(…) A correção indicativa (…) muitas vezes é ambígua (…) Este tipo de correção não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão.”

(Serafini, 1989: 113)

O exemplo que se segue, contudo, parece ser uma exceção à regra:

Exemplo 92

	1a. versão	2a. versão
	(...) Um dia tinha	(...) Um dia tinha um

?	<p>menino que mentinha muito.          Ele estava no meio dos          seus colegas contando que tinha          ouvido com o seu pai e os seus          colegas foram perguntar para          a mãe dele se era verdade que          tinha acontecido alguma coisa          com o pai dele e sumiu mãe          disse (...)</p>	<p>menino que gostava de contar          mentira.          Ele estava no meio dos          seus colegas contando que          tinha ouvido com o seu pai.          Ele morreu a caminho do          hospital e os seus colegas foram          perguntar para a mãe dele se          era verdade que tinha acontecido          alguma coisa com o marido          e a mãe do menino (...)</p>
(Z. / Gerson - T58 - Fig.148-151)		
<p>OBS.: Z. apenas traça uma linha vertical, na margem, acompanhada de um sinal de interrogação.</p>	<p>OBS.: Gerson “quebra” o parágrafo inserindo o ponto final após <i>pai</i>; coloca uma informação nova (<i>Ele morreu a caminho do hospital</i>); substitui <i>pai dele</i> por <i>marido</i> e <i>sumiu mãe</i> por <i>a mãe do menino</i>).</p>	

O procedimento de Z., neste episódio de correção, talvez se explique em função da quantidade de alterações a serem apontadas para Gerson, no nível da organização global de seu texto. Entretanto, da mesma forma que o traço vertical acompanhado da interrogação pode ser interpretado como “Está tudo errado”, ele também pode genericamente querer dizer que “Alguma coisa não está correta”. O traço é, pois, ambíguo: somente através dele o aluno não pode distinguir se seu texto necessita de uma reformulação total ou apenas de uma correção localizada.

O interessante, entretanto, é o comportamento verbal do aluno face à intervenção. A despeito da vagueza da indicação, ele faz uma série de alterações, beneficiando, com isso a coerência global de seu texto. Mas essa não é a regra.

Correções indicativas como essas, amplamente utilizadas pelos professores-sujeitos, por certo, são difíceis de serem satisfatoriamente compreendidas pelos alunos na refacção de seu texto.

Uma vez demonstrado que, em resposta a uma correção indicativa, o aluno pode não proceder à revisão, seja por não saber como dar uma resposta adequada à solicitação do professor, seja por não compreendê-la, vamos, agora, ver o que acontece nas reescritas quando a correção é de tipo classificatório.

Será que a situação é semelhante?

### 2.3. Reescritas pós-classificações

Uma leitura comparativa entre reescritas efetuadas em virtude de correções indicativas e reescritas realizadas a propósito de correções classificatórias mostrou que

as razões pelas quais estas podem ou não se dar são exatamente as mesmas observadas em relação às outras. Ou seja, frente a um símbolo metalingüístico na margem de sua redação, o aluno tanto pode alterar seu texto como não, mas, se não o fizer, por certo, será **ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor.**

Vejamos:

Exemplo 93

	1a. versão	2a. versão
<i>A</i>	Devagar O <u>onibus</u> chega, para todos estudar, O sino a tocar Os alunos vão devagar, sem vontade de estudar Os professores vão devagar, sem vontade de trabalhar A diretora olha pela janela.	Devagar O <u>ônibus</u> chega, para todos estudarem, O sino a tocar Os alunos vão devagar, sem vontade de estudar Os professores vão devagar, sem vontade de trabalhar A diretora olha pela janela
<i>A</i>	Etá, gente besta, meu Deus!	Etá, gente besta, meu Deus! <b>Atenção!</b>
(I. / Nelzita S. - T5 - Fig.10-11)		
OBS.: I. escreve <i>A</i> , na margem, classificando o problema em <i>onibus</i> e em <i>Etá</i> , além de fazer círculos no corpo do texto.		OBS.: Nelzita acentua <i>ônibus</i> , mas não retira o acento de <i>Etá</i> (o que é tematizado pela nova correção de I.).

O que chama a atenção neste caso é justamente a não-alteração de *Etá*, apesar da alteração de *onibus*. Se ambos os erros são de acentuação gráfica, que justificativa poderíamos dar para o comportamento de Nelzita nesta 2a. versão? Parece que ela se deve muito mais ao fato de a aluna **não ter sabido efetuar a revisão**, do que propriamente ao fato de a intervenção da professora ter sido de tipo classificatório. O sinal *A* não é ambíguo: Nelzita sabe o que ele significa (tanto que alterou *onibus* para *ônibus*); o que ela não sabe é como resolver o problema de *Etá*, denunciado pelo *A* da professora.

Já no caso abaixo, outra parece ter sido a razão pela qual o aluno não altera seu texto:

Exemplo 94

	1a. versão	2a. versão
	(...) E lá estava eu a caminho de Marte meio assustado, pois não	(...) E lá estava eu a caminho de Marte meio assustado, pois não

<p>O. O.O. C</p>	<p>sabia o que iria encontrar lá.  <del>mas</del> Faltando poucos minutos para chegar em Marte já o <u>havistando</u> o medo ou até mesmo receio <u>sumi</u> e tomei <u>encoraje</u> muito para a tão esperada chegada.  Depois dos minutos (citados no texto) <u>ter</u> passado, cheguei em Marte e por sinal um planeta muito quente (...). Chegando em Vênuz reparei que não era tão quente, mas existiam muitas cláteras também (...).</p>	<p>sabia encontrar lá. Faltando poucos minutos para chegar em Marte já a avistar o medo sumio e tomei coragem para a tão esperada chegada em Marte.  Depois dos minutos ter passado, cheguei em Marte e por sinal um planeta muito quente (...). Chegando em Vênuz reparei que não era tão quente, mas existiam muitas cláteras também (...).</p>
(I. / Glauco - T27 - Fig.85-93)		
<p>OBS.: I. indica no corpo e classifica na margem vários problemas.</p>	<p>OBS.: Glauco altera <i>havistando</i>, <i>sumi</i>, <i>encoraje</i> e <i>sumia</i>, mas não altera <i>ter</i> passado.</p>	

O comportamento de Glauco nesta revisão é interessante: ele altera vários itens, exceto um deles: a concordância assinalada por C. em *ter passado*. Como explicar isso, dado que no caso de *existia muitas cláteras* ocorreu a alteração para o plural *existiam*? Tudo leva a crer que, apesar de se tratar do mesmo tipo de problema (e, portanto, da classificação por C. ter sido a mesma — *Concordância*), Glauco só alterou *existia* em função da resolutiva que C. empregou junto com a indicativa e a classificatória (o morfema de plural *-m*, acrescentando à forma singular, no corpo). Muito provavelmente, ele não sabe a que se refere o símbolo C, na margem. E descarta-se a hipótese de ele não ter sabido dar uma solução ao problema, pelo fato de em relação aos demais símbolos empregados por C. (tanto indicativos como classificatórios) ter sido outra a sua reação: em *Vênuz*, por exemplo, classificado por O.A. (*Ortografia e Acentuação*), sua resposta foi positiva (*Vénuz*), embora não satisfatória.

Como se vê, tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, a revisão pode ou não se efetivar, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja da sua dificuldade em entender o significado do próprio símbolo usado pelo professor. Todavia, como nenhuma dessas dificuldades se coloca para os casos de revisão pós-correção resolutiva, explica-se por que as respostas dos alunos a esse estilo interventivo são sempre positivas.

Mas e se a correção é de ordem textual-interativa? Como se dá o comportamento verbal do aluno revisor? Será ele parecido com as respostas às intervenções resolutivas? Ou terá traços que o aproximam das respostas às intervenções indicativas e das respostas às classificatórias?

É o que estarei procurando verificar no próximo item.

## 2.4. Reescritas pós-“bilhetes” textuais-interativos

Após comparar os textos reescritos em função de correções textuais-interativas e textos reescritos em resposta às demais espécies de correção, pude observar que há uma nítida diferença entre eles; uma diferença que aponta para o próprio caráter desse estilo específico de intervenção — o seu alto grau *dialogico* (do qual tratarei em capítulo subsequente).

Se face a resolutivas o aluno apenas acata, e se diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, nos casos de correções-“bilhetes”, os textos denotam uma incisiva resposta de sua parte. Dizendo diferentemente: quando a correção é textual-interativa, é mais difícil para o aluno deixar de alterar seu texto, embora, evidentemente isso possa ocorrer em se tratando de texto já reescrito, conforme mostrarei.

Assim, são raros no *corpus* os casos de reescrita pós-“bilhete” que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta — sobretudo em se tratando de primeira versão de texto. Como não há o que copiar, simplesmente não se coloca a questão da passividade típica das pós-resolutivas. E como não há o que decodificar, não há margem para a hesitação própria das pós-indicativas e pós-classificatórias. Logo, como o que existe é uma fala a demandar uma contrafala, o que vai haver, na grande maioria dos casos, só poderá ser uma nova fala, responsiva, a seu turno.

Dos textos analisados, todos os casos em que não houve, por parte do aluno, reescrita após um “bilhete” do professor explicam-se por um destes motivos: ou o “bilhete” foi produzido num texto já reescrito (e o aluno se vê no direito de dar o texto por acabado); ou o “bilhete” foi produzido de uma forma menos impositiva (e o aluno entende que pode relegá-lo); ou o “bilhete” reclama de um aspecto cuja solução exigiria mais trabalho de sua parte (e o aluno não se mostra disposto a enfrentar o desafio).

Vejamos, inicialmente, como o aluno pode não responder a um “bilhete” simplesmente pelo fato de já ter reescrito seu texto pelo menos uma vez. Observem-se os dois próximos exemplos:

### Exemplo 95<sup>7</sup>

1a. versão		2a. versão	
<p>No livro, o pequeno Príncipe considera os adultos bizarros, devido a seus atos estranhos.</p> <p>No minha opinião as pessoas são estranhas, apesar</p>	*	<p>As pessoas na minha opinião são estranhas, apesar de ser difícil elaborar uma explicação para isso, irei tentar.</p> <p>Às vezes, considero as pessoas estranhas, porque elas</p>	

<sup>7</sup>Em ambos os exemplos que seguem, meus comentários se referem ao “bilhete” produzido a propósito da segunda versão.

de ser difícil elaborar uma explicação para isso, iremos tentar.

Nós as vezes consideramos as pessoas estranhas, porque elas pensam em coisas estranhas, fazem coisas estranhas, um exemplo disso era um dos planetas, no qual o pequeno Príncipe passou, o Planeta do Bêbado que bebia para esquecer que bebia.

As pessoas bizarras também tem gostos estranhos, por exemplo, uma professora alemã que vai com roupas que não combinam, com bastante sombra nos olhos e de óculos escuro.

Essas pessoas podem ter ídolos, no qual elas usam como fonte de inspiração, por exemplo um escritor as vezes baseia-se em coisas estranhas para escrever algo.

Na realidade, nós chamamos essas pessoas de bizarras porque nunca vimos tal coisa, isto é, modos de

pensam e fazem coisas estranhas, um exemplo disso era um dos planetas, no qual o pequeno Príncipe passou, o planeta de Bêbado que bebia para esquecer que bebia. Isso é uma coisa estranha porque não é mais fácil parar de beber?

As pessoas bizarras também têm gostos estranhos, um exemplo disso é uma professora alemã que vai ao colégio com roupas que não combinam, com bastante sombra nos olhos e de óculos escuros.

A bizarraria de uma pessoa, às vezes, leva-a a fazer coisas tremendamente absurdas.

Na realidade, o mundo inteiro chamam-nos de bizarras porque as consideram loucas, devido

ao seu modo de agir, pensar, se vestir, e ter culto de adoração a objetos ou coisas diferentes.

*\* O problema se manteve: o leitor não tem pistas de sobre o que você está falando. Que planetas são esses? Que príncipe? Que bêbado?*

*Você não pode se referir*

*pensar diferentes, maneira de se vestir, atos e maneira de se inspirar, tudo isso é diferentes que para nós é desconhecido.*

*\* Explique por que você selecionou esse trecho como exemplo.*

*O que havia de estranho no comportamento do bêbado?*

*\*\* Explique melhor. Seu texto ficou bom, apesar dos problemas.*

*No final, um pouco difícil de ser entendido. Mas a estruturação como um todo está razoável.*

*Na 2a. versão procure dar mais clareza aos seus pensamentos.*

*a coisas sem que esclareça o leitor do que se trata.*

*Tarefa: 3a. versão trabalhando esse ponto*

(E. / M. Gabriela - T119 - Fig.267-268)

OBS.: Gabriela produz a primeira versão de seu texto, que é por mim corrigida.

OBS.: Embora neste "bilhete" eu cobre uma continuidade no trabalho, Gabriela não produz a terceira versão solicitada.

### Exemplo 96

1a. versão		2a. versão	
	<i>A violência na televisão cresce a cada dia através de filmes, novelas, jornais e desenho. Um exemplo é o desenho</i>		<i>A violência na televisão e na sociedade cresce a cada dia, na televisão através de filmes, novelas, jornais e desenho e na sociedade em estradas, ruas,</i>

[confuso]

Cavaleiros do Zodíaco que é um dos desenhos mais assistidos do momento. 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.

*O trecho [ ] está confuso porque você deixou de dizer coisas importantes. Deixe claro o seu pensamento para o leitor.*

2a. versão

(...) É 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

residências e praças. Nos dois casos a violência é expressada através de mortes, sangue, roubo, assassinatos e seqüestros.

As conseqüências disso são a morte e os problemas físicos, mentais e psicológicos.

↑  
Coes

Um ladrão está vindo televisão, lá aparece uma notícia de um outro que assalta o banco, ele pega esta idéia e tenta assaltar outro banco. Outro estímulo para a tal violência é a fome, sem ter o que comer a pessoa rouba para sua sobrevivência.

↑  
Coes

As drogas quando se elevam na cabeça das pessoas, elas ficam loucas e fazem tudo o que estiverem em suas mentes.

*Coes = não vi relação entre este trecho e o anterior. Por que você vai falar do ladrão, agora, no seu texto?*

*Deixe isso claro para o leitor, ok? (...)*

*Atenção! As suas idéias estão soltas, desconectadas em seu texto. Procure relacionar umas com as*

<p>?</p> <p>P</p>	<p>fica sabendo pelos jornais que um preso de outro fugiu correndo um limel, então ele pensa que se outra pessoa fez, porque ele não poderia fazer.</p>	<p>outras para que o leitor entenda por que você está escrevendo certas coisas, em certos momentos do seu texto.</p> <p>Tarefa: 2a. versão melhor</p>
(E. / Rogério F. - T116 - Fig.253-255)		
<p>OBS.: Rogério produz duas versões para seu texto.</p>	<p>OBS.: Apesar do meu incisivo bilhete, Rogério não procede a uma nova reescrita.</p>	

Em ambos os casos (no de Gabriela e no de Rogério), o texto já havia sido reescrito uma primeira vez. Como, porém, tanto numa como noutra reescrita há uma reincidência do problema para o qual o “bilhete” da primeira versão atenta, produz um novo “bilhete” apontando isso: *O problema se manteve* (no de Gabriela) e *Deixe isso claro para o leitor* (no de Rogério). O fato é que em nenhum dos dois casos houve resposta revisiva, o que parece apontar para um possível limite no trabalho de revisão do texto escolar. Talvez esses exemplos estejam a nos mostrar que deve haver um momento em que o autor se dá conta disso, embora não o explicita.

Em contraponto a esses exemplos, apresento, contudo, um em que essa explicitação ocorre. Trata-se, pois, de um caso singular, que pode ser considerado uma exceção à regra observada no *corpus*:

#### Exemplo 97

	1a. versão		2a. versão
	<p>O poeta Vinicius de Moraes fez <del>em</del> uma de suas poesias, falando sobre a Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal.</p> <p>Mas a b.a.</p> <p>Eu acho <del>que</del> não é só uma triste solução como também uma ameaça, X</p>	<p>Você também não gostou?</p>	<p>O poeta Vinicius de Moraes fez em uma de suas poesias, falando sobre a Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal.</p> <p>Eu acho que não é só uma triste solução como também uma ameaça,</p>

por causa desse tempo que  
está havendo tantas  
guerras, já pensou se em  
cada guerra soltassem uma  
bomba? ~~que bomba?~~

O que seria do mundo e  
do ar que vivemos.

~~Bom~~ a história de  
bomba nunca foi uma  
grande alegria do mundo,  
alegria pra poucos, tristeza  
pra muitos

A bomba atômica  
foi lançada no dia 6 de  
agosto de 1945 sobre a  
cidade de Hiroshima e dias  
depois em Nagasaki,

~~ram~~

milhares de pessoas morrem  
entre crianças, mulheres e  
homens, o motivo exato  
eu não sei mais deve ser

o poder.

por causa de ~~política~~

Nelzita, este seu  
texto está muito  
ruim. Procure  
melhorá-lo.

mudando os  
períodos de lugar  
e explicando melhor

por causa desse tempo que  
está havendo tantas  
guerras, já pensou em  
cada guerra soltassem uma  
bomba?

O que seria do mundo e do  
ar que vivemos.

Bom a história de  
bomba nunca foi uma  
grande alegria do mundo,  
alegria pra poucos, tristeza  
pra muitos

A bomba atômica  
foi lançada no dia 6 de  
agosto de 1945 sobre a  
cidade de Hiroshima e dias  
depois em Nagasaki,

milhares de pessoas morrem  
entre crianças, mulheres e  
homens, o motivo exato  
eu não sei mais deve ser

por causa de política

A

Comece  
por  
aqui

<i>suas idéias.</i>			
	3a. versão		4ª. versão
	<p>A primeira bomba atômica foi lançada pelos Estados Unidos no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e dias depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram, entre crianças, mulheres e homens.</p> <p>A bomba atômica foi um grande desenvolvimento no armamento militar, esparramado por vários países</p> <p>As bombas ficaram mais desenvolvidas tão potentes que davam para destruir o mundo 100 vezes, então resolveram fazer o desarmamento militar</p> <p>Desarmaram algumas, mas assim mesmo dá pra destruir o mundo 60 vezes.</p> <p><i>Continue seu texto Agora ele está bom! No rascunho você falou do Brasil.</i></p>		<p>A primeira bomba atômica foi lançada pelos Estados Unidos no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e dias depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram, entre crianças, mulheres e homens.</p> <p>A bomba atômica foi um grande desenvolvimento no armamento militar, esparramado por vários países</p> <p>As bombas ficaram mais desenvolvidas tão potentes que davam para destruir o mundo 100 vezes.</p> <p>Então resolveram fazer o desarmamento militar, desarmaram algumas, mas assim mesmo dá pra destruir o mundo 60 vezes.</p> <p><b>E o Brasil? E Vinícius?</b></p> <p>R = Não coloquei sobre o Brasil porque não é certeza que as usinas fizeram e realmente para as bombas.</p>

<p><i>por quê não passou neste caderno?</i>  <i>Outra coisa, você se esqueceu do título. E a opinião de Vinicius de Moraes?</i></p>	<p><i>Não coloquei a opinião do Vinicius por que ia ficar muito confuso de novo.</i></p>
<p>(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)</p>	
<p>OBS.: Nelzita produz a 1a. versão de seu texto, que é corrigida por I..</p>	<p>OBS.: Nelzita não procede à reescrita de seu texto.</p>

Aqui, diferentemente do que em geral ocorre, a aluna, que já havia escrito o texto três vezes, não o refaz em resposta ao bilhete da professora; porém, tentando preservar a sua própria imagem, responde-o metadiscursivamente, apresentando razões plausíveis que justifiquem seu comportamento (*Não coloquei sobre o Brasil porque...*). A amostra é, evidentemente, bastante incomum, já que essa dialogia, na esmagadora maioria dos casos, não aparece explicitada por parte do aluno-revisor, em seu texto.

Vejamos, agora, um caso que demonstra como **o que pode levar o aluno a não responder um “bilhete” pode ser justamente a forma não-imperativa com que o professor o produziu:**

#### Exemplo 98

1a. versão	2a. versão
<p><i>O mundo dividido em partes  Com o livro na mão, fui virando suas páginas e descobrindo coisas fantásticas</i></p> <p><i>Descobri que o mundo é dividido em 3 partes isso me interessou muito como um mundo pode ser dividido em 3 partes?</i></p> <p><i>Fui revirando as páginas, e nisso que entendi que o mundo é dividido em classes, o 1o. mundo não tem problemas o 2o. mundo é equilibrado o 3o. mundo tem muita decadência e morte</i></p> <p><i>Que tristeza senti, o Brasil faz</i></p>	<p><i>O mundo dividido em partes  Com o livro de Geografia nas mãos fui virando suas páginas e descobrindo coisas fantásticas</i></p> <p><i>Descobri que o mundo é dividido em três partes e isso me interessou muito. Como um mundo pode ser dividido em três partes</i></p> <p><i>Fui virando e lendo as páginas e nisso que entendi que o mundo é dividido em classes:</i></p> <p><i>1o. primeiro mundo: É constituído pelos países economicamente</i></p>

parte do 3o. mundo! Mas não desisti continuei revirando, fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobrindo que no Brasil não tem problemas de maremotos terremotos, furacões etc

Mas fui me conformando e pensei melhor o Brasil é assim por que quer, tem tudo para ser melhor para ser do 2o. mundo

O povo é que tem de se conscientizar e ajudar um pouco, exigindo os seus direitos, lutando pelo o que é seu

Começando a tirar esse governo que não faz nada para ajudar o povo

**E o título? Volte a falar dele!**

desenvolvidos de estrutura capitalista e altamente industrializados: Estados Unidos, Canadá, Japão, Grécia Portugal, etc

2o. segundo Mundo: São considerados como pertencentes ou Segundo Mundo as nações socialistas, economicamente desenvolvidas, lideradas pela União Soviética: Cuba, a parte Asiática da União Soviética, Alemanha etc

3o. terceiro Mundo: O terceiro mundo reúne algumas poucas nações capitalistas subdesenvolvidas: Brasil, Venezuela, México, China, Chile, Coreia do Norte etc

O subdesenvolvimento é marcado por uma acentuada desigualdade de riqueza entre os poucos ricos e os muitos pobres, submetidos a graves problemas educacionais, sanitários e alimentares

Apesar de o Brasil possuir uma imensa extensão territorial, população numerosa e grandes recursos naturais, grandes problemas afligem a sociedade brasileira

O círculo vicioso da pobreza no Brasil, cada vez aumenta mais, o pobre cada vez mais pobre as favelas cada vez mais grandes

Se a pobreza continuar desse jeito vai acabar existindo o 4o. mundo!

**O final do outro texto está**

	<i>bom. por que não o usou?</i> <i>Você fez uma boa pesquisa</i>
(I. / Nelzita S. - T7 - Fig.23-27)	
OBS.: Nelzita produz a 1a. versão de seu texto, que é corrigida por I..	OBS.: Nelzita não procede à reescrita de seu texto.

Por certo, a forma de interrogativa do texto de I. (*por que não o usou?*) tem menos força imperativa; daí Nelzita tê-lo desprezado, já que ele pode ser interpretado como uma observação de menor importância no contexto da correção, como se tratasse de uma mera sugestão da professora, e que, por isso mesmo, pode ou não ser acatada.

Observe-se que ambos os exemplos citados (95, de Gabriela, e 97, de Nelzita) têm os citados traços em comum: 1. o fato de a aluna já ter reescrito o texto pelo menos uma vez (os “bilhetes” são produzidos na segunda versão); 2. o fato de a fala da professora ter sido na forma de uma pergunta (no de Gabriela: *Que planetas são esses? Que príncipe? Que bêbado?* no de Nelzita: *E a opinião de Vinicius de Moraes?*); 3. e o fato de a professora estar atentando para um aspecto que já havia sido cobrado antes (conforme atesta o “bilhete” *o problema se manteve*, no caso de Gabriela).

A leitura desses episódios já deve ter sido útil para se perceber como, muitas vezes, **o aluno também pode deixar de revisar seu texto se o aspecto visado pelo “bilhete” do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações complexas, de seqüências lingüísticas maiores, ou de todo o texto.** Tanto Gabriela como Rogério e Nelzita sabem que refazer seus textos para tentar atender à solicitação do “bilhete” da professora seria trabalhoso demais, a única diferença entre eles é que Nelzita explicita sua dificuldade justificando seu comportamento não-revisivo — é isso que diz seu “bilhetinho” *ia ficar muito confuso de novo* — o que não ocorre com seus outros dois colegas, que simplesmente ignoram o “bilhete” da professora.

Como disse, os “bilhetes” sempre obtêm resposta revisiva do aluno, sobretudo se produzidos acerca de uma primeira versão de texto. Os que deixam de ganhar resposta são aqueles que se referem a um texto já reescrito, e estes, em geral, falam de aspectos reincidentes no texto (ou criados em função da reescrita), aspectos esses que certamente não estão atrelados à simples superfície lingüística textual<sup>8</sup>.

Há, portanto, que se reconhecer, por ora, a existência de pelo menos duas categorias de correções textuais-interativas que remetem a problemas de produção: as que falam de problemas superficiais e as que falam de problemas profundos do texto — assunto que será melhor tratado no próximo capítulo.

Com base nas observações precedentes, é possível, pois, dizer, já nesta fase da análise, que **o comportamento verbal do aluno em suas reelaborações é fortemente marcado pelo tipo de correção utilizado pelo professor.** Se a correção é resolutiva, mais provavelmente ele não apresentará dificuldade para processar as devidas alterações em seu texto; ao passo que, se a correção é indicativa, classificatória, ou textual-interativa podem surgir dificuldades para que a revisão se

<sup>8</sup>Os bilhetes que remetem à epiderme textual são raríssimos de ocorrer, e praticamente inexistentes em casos de reescrita. Voltarei a isso mais tarde.

efetue. Muitas dessas dificuldades podem estar centradas na competência individual do aluno, mas a maior parte delas tem origem na natureza da própria correção.

Como a meu ver é na dificuldade da revisão que reside todo o trabalho de reflexão que se quer do aluno — para que a análise lingüística se processe, a fim de levar a uma maior legibilidade do seu texto —, convém, mostrar quais são as diferenças significativas entre os tipos de correção descritos, relativamente ao efeito que cada um tem na qualidade da reescrita pelo aluno<sup>9</sup>.

Até aqui estive descrevendo as estratégias interventivas sem me deter nos problemas lingüísticos que elas tematizam. Do mesmo modo, ocupei-me em mostrar se o aluno responde ou não (e por que) a cada uma dessas diferentes estratégias, sem, contudo, analisar **como** ele o faz. Se ele altera ou não seu texto em decorrência de um ou outro estilo de correção, já sabemos. Mas, quando altera, o que faz, ainda não. Vou, portanto, agora, procurar mostrar a relação que há entre esses três fatores: os problemas do texto, a forma da intervenção do professor e a resposta do aluno — ou, de outro modo: o elo que existe entre o “erro”, a correção do “erro” e a revisão do “erro”.

Vejamos, pois, o que se pode dizer com relação à **funcionalidade** dessas diversas formas interventivas, como recurso de mediação e de co-autoria por parte do professor, no trabalho de produção de textos escritos na escola.

---

<sup>9</sup>A noção de qualidade textual será apropriadamente tratada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### O DIÁLOGO CORREÇÃO / REVISÃO (O TURNO DO ANALISTA): UMA LEITURA DA LEITURA DA LEITURA

O fato de o aluno praticamente sempre reformular seu texto em decorrência de intervenções resolutivas e nem sempre o fazer no caso de indicativas, classificatórias ou textuais-interativas me permite afirmar a existência de uma oposição importante entre esses dois grandes grupos de correção (de um lado a resolutiva e, de outro, as demais). Vejamos de que oposição se trata e qual a sua importância para os fins deste trabalho.

#### 3.1. Correções monofônicas e correções polifônicas

Como disse, quando a correção é de cunho resolutivo, o aluno obtém uma solução pronta para seus problemas, por isso tende a efetuar todas as alterações, já que para isso basta apenas incorporá-las ao seu texto original na forma de cópia. Entretanto, ao fazer isso, na verdade ele não refaz seu texto, não o reestrutura, não o reelabora, enfim, não executa revisão. Já quando a correção é indicativa, classificatória, ou textual-interativa, o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica do texto e, de modo completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-lo, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa da revisão.

É que, enquanto na correção resolutiva só o professor reflete sobre o texto, nas demais ambos (professor e aluno) refletem, já que entra em cena um elemento absolutamente fundamental nesse contexto: a linguagem. Na resolutiva, há só uma linguagem em jogo: a **linguagem do texto** sob análise; na indicativa, na classificatória e na textual-interativa duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto e uma outra, a linguagem acerca do texto, isto é, a **linguagem da correção**.

Em lugar de postular uma reflexão acerca do que fora dito pelo aluno (o discurso produzido na forma de uma redação), a correção resolutiva propõe um outro discurso, que retoma o de origem. Assim, ao corrigir resolutivamente, o professor assume ou uma atitude epilingüística de alterar a forma de dizer do aluno, ou uma atitude lingüística de alterar o próprio dizer do aluno. Por isso, na correção resolutiva, a *atitude responsiva* (cf. Bakhtin, 1992) do professor diante do discurso do aluno<sup>1</sup> se dá apenas na forma de uma retomada textual (de um **redizer**<sup>2</sup> ou de um **desdizer** o texto de origem), para o que não é necessário comentário metalingüístico algum sobre a primeira versão.

Já para atuar indicativa, classificatória ou textual-interativamente, não basta para o professor a linguagem leiga do dia-a-dia, suficiente no caso da paráfrase. Por não se constituírem na forma de uma proposição alternativa ao discurso do aluno, mas

---

<sup>1</sup>Ou seja, o texto corretivo que este enuncia, por seu turno, em concordância ou objeção ao texto do aluno que o precedeu no tempo e no espaço da interação a distância.

<sup>2</sup>Espécie de paráfrase.

requererem deste uma reflexão sobre tal discurso, as correções indicativa, classificatória e textual-interativa são construídas sob um patamar diferenciado: o do nível metalingüístico, que toma o texto como referência. Eis a razão por que lançam mão de uma linguagem especial, que lhes possibilite falar sobre o texto produzido, uma linguagem que se volta para a própria linguagem e que, por isso mesmo, difere de certo modo (em termos de grau) da do cotidiano: a metalinguagem de análise.

**O principal traço distintivo, portanto, que me cabe reconhecer entre, por um lado, a correção resolutive e, por outro, a indicativa, a classificatória e a textual-interativa, é o uso ou não de metalinguagem na atitude interventiva do professor.**

Embora a correção de tipo indicativo não imponha a necessidade de um código mais elaborado, como é o caso da classificatória, permanece o uso de metalinguagem, ainda que numa forma mais vaga. A diferença é que, em vez de um signo verbal mais preciso (como por exemplo um *A*, significando *Acentuação gráfica*), tem-se um signo não-verbal impreciso em jogo (uma sublinha, por exemplo, significando algo do tipo *Erro à vista*, ou *Mexa aqui*, ou, ainda, *Pense sobre este elemento*). Enquanto a classificatória opera com signos supostamente mais “objetivos”, mais precisos, a indicativa trabalha com sinais menos objetivos, mais imprecisos, já que, pela própria natureza, é menos elaborada, não-articulada, porque pictórica, icônica, não-verbal.

Além disso, para realizar uma correção de cunho classificatório, o professor opera com a conjugação de vários fatores absolutamente dispensáveis numa intervenção resolutive, ou mesmo indicativa: primeiro, dispor de um código metalingüístico que possa falar da própria linguagem e que seja conhecido do aluno; segundo, manipular esse código adequadamente no momento da correção, de acordo com as convenções estabelecidas com o aluno, e de modo a remeter aos problemas do texto; e, finalmente, ser competente o suficiente para se comunicar por escrito com este aluno (de uma forma inteligível e não-banal), quando a metalinguagem não for instrumento capaz de dar conta da referenciação pretendida, garantindo, assim, a clareza de seu discurso.

Isso me leva a uma constatação de extrema importância. A diferença fundamental que é possível estabelecer entre os dois grandes tipos de correção aqui descritos está no caráter altamente *polifônico* das correções indicativa, classificatória e textual-interativa, por um lado e, por outro, no caráter marcadamente *monofônico* da correção resolutive<sup>3</sup>. Vejamos por quê.

Partindo da idéia de que o diálogo é a forma mais simples e mais clássica de comunicação verbal<sup>4</sup>, Bakhtin define o *enunciado* (ou o *discurso*, ou o *texto*<sup>5</sup>) como a unidade real da comunicação verbal, cujas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (ou seja, dos locutores) tanto na língua oral como escrita. Isso permite que ele insista na tese de que *o enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal* (Bakhtin, 1992: 308), já que o que o delimita são a presença, antes de seu início

<sup>3</sup>*Polifônico e monofônico* estão sendo usados no sentido bakhtiniano do termo (cf. Bakhtin, 1981b).

<sup>4</sup>“O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação à essa réplica, uma *posição responsiva*.”

(Bakhtin, 1992: 294)

<sup>5</sup>Estes termos aparecem como sinônimos em sua obra.

e depois de seu fim, dos enunciados-respostas dos outros<sup>6</sup>. Daí se segue que a noção de *acabamento* do texto adquire fundamental importância para o autor: o principal critério para sua definição é a possibilidade de gerar *réplica* que o todo do texto contém em si de modo intrínseco. Sendo, pois, *dialógico* por natureza, todo texto demanda uma reação por parte do interlocutor, uma *atitude responsiva*.

Contudo, essa possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo), proporcionada pela *totalidade acabada do enunciado*, pode se configurar de maneira diversa nos textos. Embora todo texto seja, por princípio, dialógico, existem diferentes graus da presença do *outro* nos discursos possíveis. Havendo, pois, matizes dialógicos mais acentuados ou menos acentuados em cada texto, os discursos, de modo geral, podem, ainda, se constituir ou por processos *dialogais* (de várias vozes, o que é típico do oral) ou por processos *monologais* (uma só voz, o que é típico da escrita).

Além disso, e independentemente do modo de construção a que se prendem, os textos podem, igualmente, se diferenciar pela natureza *polifônica* ou *monofônica* que apresentam. Enquanto a *polifonia* se caracteriza pela independência das vozes — do *sujeito* e do(s) *outro(s)* — num mesmo canto<sup>7</sup>, a *monofonia* se traduz pela identidade das vozes no canto:

“(…) a polifonia pressupõe uma multiplicidade de vozes plenivalentes. (...) E isso constitui justamente o ponto contra ponto (*punctum contra punctum*). São vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema.”

(Bakhtin, 1981b: 28, 35)

Transpondo essas noções para o contexto do presente trabalho, tem sentido dizer que, apesar de o texto interventivo do professor que corrige ser, por princípio, dialógico (trata-se de uma conversa com o aluno) e ser constituído por um processo monologal (é escrito), dependendo da forma que toma, esse discurso corretivo pode se apresentar como *polifônico* ou *monofônico*.

Segundo me parece, quando a correção se dá na forma **resolutiva**, o texto do professor é **monofônico**. 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. Por outro lado, quando a correção se dá nas formas **indicativa**, **classificatória**, ou **textual-interativa**, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Na medida em que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma decifração pelo *outro* e que aponta para a participação efetiva desse *outro* na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá inteiramente voz ao aluno. A voz do *aluno/outro* se mostra, se entrevê, revelando a perspectiva dialógica do discurso constitutivo do professor. Nesse sentido, seu texto é, pois, **polifônico**.

<sup>6</sup>A palavra *resposta*, aqui, tal como faz o autor, é empregada no sentido lato (cf. Bakhtin, 1992: 316).

<sup>7</sup>Neste sentido, a metáfora musical é perfeita:

“De fato, do ponto de vista de uma estética filosófica, as relações contrapontísticas na música são mera variedade musical das *relações dialógicas* entendidas em termos amplos.”

(Bakhtin, 1981b: 36)

Isso me permite afirmar a existência de uma diferença não apenas de natureza, como também de grau entre esses dois grandes grupos de correção, tendo em vista a própria metodologia de ensino de redação adotada pelos professores-sujeitos desta pesquisa, que considera a reescrita uma etapa constitutiva fundamental no processo de produção de textos.

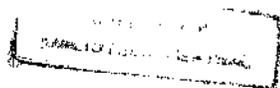
Ora, se, por um lado, a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusa do objeto texto e, por outro, a tarefa de revisão é o que possibilita que este realize um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer (analisando a forma como se apropria dos recursos lingüísticos disponíveis na língua), a intervenção resolutiva é, sim, um recurso de vital importância, para levar o aluno a uma análise lingüística profícua — sobretudo se realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de textos, por exemplo; ou, então, em casos-limites, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refacção sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um produtor mais experiente (o professor) pode auxiliar. Porém, se utilizada como único — e não último — recurso, priva o aluno justamente do essencial, que é a sua participação através do trabalho de releitura, fundamento de qualquer processo de produção escrita.

Descartados, pois, os casos em que resoluções são pertinentes e necessárias, os tipos interventivos que mais parecem comungar com os propósitos de uma correção que vise a revisão, são os demais, uma vez que, pela própria natureza, podem conduzir o aluno nesse trabalho, sem, contudo, o realizarem por ele, como o faz a resolutiva.

Quero, além disso, chamar a atenção para um outro aspecto extremamente significativo tanto das correções como das revisões, que se prende a esse traço distintivo que acabo de apontar. Enquanto a correção resolutiva é mais “fácil”, tanto para o professor como para o aluno, a indicativa, a classificatória e a textual-interativa são mais “difíceis” para ambos. Dizendo de outro modo, assim como é menos trabalhoso para o professor dar as soluções prontas para o aluno, revisar por ele, pensar unicamente no texto a ser reelaborado, do que escrever sobre o texto, dialogando por escrito com este aluno, tendo por objeto a *análise lingüística* (cf. Geraldi, 1984), é mais tranqüilo para o aluno executar a tarefa de reescrita a partir de uma correção de caráter resolutivo.

Ou seja, na mesma proporção em que indicar o problema para o aluno, ou classificá-lo com o máximo de precisão possível (codificadamente ou não), com vistas à revisão, é mais complexo para o professor do que solucioná-lo, é também mais complexo para o aluno reescrever o texto com base numa correção indicativa e/ou classificatória e/ou textual-interativa, do que meramente copiá-lo a partir de uma resolutiva, por ser aquela uma tarefa que exige muito mais dele.

Sabemos, nós professores de Português, o quanto mais simples é corrigir uma redação resolutivamente, ainda que a tarefa seja morosa, braçal e fisicamente desgastante. A atitude de intervir num texto acrescentando, por exemplo, um -s (morfema de plural nos nomes) que tenha sido omitido é bem menos trabalhosa do que a de intervir sublinhando o termo onde falte o -s (para indicar o problema), e/ou intervir refletindo sobre a sua natureza lingüística (para classificá-lo cuidadosamente na margem com um preciso *CN* de *Concordância Nominal*), e/ou intervir calculando a pertinência de um “bilhete” a mais que explicita a própria intervenção. Numa correção resolutiva nós não temos que nos preocupar em **como** nos fazer entender: a objetividade da correção se garante pela própria solução que damos para o problema em questão, ou seja, pelo **que** escrevemos.



Em contrapartida, sabemos, igualmente, a tranqüilidade que é para o aluno reescrever um texto que já tenha sido objeto de uma correção resolutiva, copiando mecanicamente as soluções dadas pelo professor. E o quão complexa, por outro lado, acaba sendo para ele a tarefa de corrigir os próprios “erros” quando estes foram meramente indicados ou até mesmo meticulosamente codificados pelo professor e/ou comentados num “bilhete” “pós-texto”. Reescrever uma redação onde o acento gráfico já aparece no seu devido lugar é bem diferente de revisar uma em que aparece uma letra sublinhada, ou onde se lê um *A* na margem: é preciso não apenas estar atento à significação do código e **reler** o próprio texto para identificar o tipo do problema, como também encontrar uma solução alternativa para ele e apresentá-la por escrito numa segunda versão.

Havendo metalinguagem, há o que ser “codificado” (no sentido de se criar uma forma à qual possa ser atribuído um sentido) e, conseqüentemente, o que ser “decodificado” (no sentido de se produzir uma significação para uma determinada forma). Tudo é, pois, em princípio, mais trabalhoso, para ambas as partes: professor e aluno. Em não havendo, tudo fica mais simples, razão pela qual, na maioria das vezes, o professor opta por logo apresentar a solução ao aluno, e este, por sua vez, consegue efetuar as devidas alterações na segunda versão de seu texto.

Ao que parece, pois, a dificuldade ou facilidade que os professores encontram para garantir coerência na forma codificada de correção — característica tanto da indicativa como da classificatória — caminha na mesma proporção da facilidade ou dificuldade que o aluno encontra para decifrá-la.

Contudo, não me parece viável supor que apenas o fato de a correção ser *monológica* ou *polifônica* possa explicar a simplicidade ou a complexidade na execução das tarefas de correção e de revisão. Deve haver um outro fator, nesse processo, influenciando o menor ou maior trabalho de qualquer uma das partes envolvidas.

Segundo entendo, além das razões subjetivas que tem o professor para corrigir um texto dessa ou daquela maneira, razões de caráter objetivo devem pesar na opção que ele faz por uma dada metodologia de correção. E o que pode caracterizar essa objetividade da correção senão seu próprio objeto, o texto do aluno com seus respectivos problemas?

Não há dúvida de que há um fator pessoal interferindo na escolha do tipo de correção realizado pelo professor. Esses fator cobre desde um limite maior ou menor de conhecimento teórico deste, que subsidie seu *modus operandi*, isto é, sua própria “técnica” de correção, até necessidades práticas, ou conveniências momentâneas do trabalho docente, como o número de textos a corrigir, o tempo disponível para a tarefa, o nível de conhecimento dos alunos etc.

Há professores que preferem — ou só sabem — corrigir de uma determinada maneira; por exemplo, resolutivamente, apresentando grande parte das soluções e resolvendo praticamente todos os problemas do texto para o aluno<sup>8</sup>:

#### Exemplo 99

1a. versão	
	(...) e chamei o meu pai e ele disse

<sup>8</sup>Acho não-pertinente, a apresentação da segunda versão nos exemplos (99 a 102) que ilustram a presente discussão.

Ponto Final	<p>Por que está assustado? [ <u>e ele respondeu:</u></p> <p><b>Ele respondeu:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O meu</b></p> <p>Eu vi um disco voador e o meu pai não quis acreditar e ele foi ver ele depois me disse:</p> <p style="text-align: center;">— <b>Me</b></p> <p>Me desculpe, meu filho, eu não acreditei em você, porque eu pensava que disco-voador não existia e estava de</p> <p style="text-align: center;"><b>Fomos</b></p> <p>noite, fomos dormir e ao amanhecer o disco-voador tinha</p> <p style="text-align: center;">— <b>Não fique</b></p> <p>sumido. e. <b>O</b> o meu pai disse: não fique triste, porque só foi um sonho</p>
	(Z. / Gerson - T57 - Fig.146-147)
OBS.: Neste trecho, as intervenções de Z. são, na maioria quase que absoluta, de caráter resolutivo.	

Há aqueles que, em alguns casos, atuam mais indicativamente, quase que apenas apontando o que lhe parece problemático, para que o aluno resolva depois, na reescrita<sup>9</sup>:

Exemplo 100

	1a. versão
R <sub>9</sub>	<p>(...) Já perguntei para minha professora sobre o Japão. <b>E ela</b> →</p> <p><del>Ela</del> explicou direitinho, e então vi que o mundo é como</p> <p style="text-align: center;"><b>de um lado</b></p> <p>uma bola redonda. Nós ficamos <del>a cima</del> da Terra e o Japão</p> <p style="text-align: center;"><b>do outro</b></p> <p>a. brito, não podemos pizar na cabeça deles pois para alcançar precisamos de cafucar, muito mais do que eu pensei.</p> <p>Agora estou entendendo melhor este mundo confuso</p> <p><b>em</b> que vivemos.</p>
	(I. / Marta - T19 - Fig.55-59b)

<sup>9</sup>Correções estritamente indicativas não se observam no corpus.

OBS.: Neste trecho interventivo de I., o que ocorre em número razoável são correções de tipo indicativo.

Há, ainda, os que trabalham classificatoriamente, por vezes somente através de códigos, deixando para o aluno a tarefa de também identificar o problema antes de solucioná-lo:

Exemplo 101

1a. versão	
	<i>A Mutuca e o Leão</i> ○
	<i>Cochilava o leão na sua caverna no momento que a mutuca chegou.</i>
<i>O / A</i>	<i>— Que vem fazer aqui, miserável bichinho? Vai-te, saia da presença do rei dos animais.</i>
<i>O</i>	<i>A mutuca riu.</i>
<i>PDD / P</i>	<i>Rei você? Eu não tenho medo de ti. E eu não conheço sua força?</i>
<i>P</i>	<i>E os dois começaram a se atacar.</i>
<i>O</i>	<i>A mutuca atacou-o a feradas.</i>
<i>O</i>	<i>E a mutuca disse:</i>
<i>[?]</i>	<i>Conheste minha força? [Que nada, venha o seu prestígio de rei?]</i>
<i>P / A</i>	<i>Fica aí que eu vou contar para toda bicharada, a história.</i>
<i>O</i>	<i>E a mutuca escorregou e foi para numa teia, enredou-se e lá vinha o ferrão de aranha.</i>
<i>O</i>	
	(E. / Fernanda D. - T94 - Fig.226)
OBS.: Excetuando-se o círculo no título e os colchetes indicativos no corpo, a correção deste texto é inteiramente classificatória.	

Existem, contudo, professores que, ao contrário, exploram ao máximo o que cada um dos tipos de correção tem a oferecer, mesclando as diversas formas de intervenção possíveis, ou seja, resolvendo e/ou indicando e/ou classificando os problemas para o aluno, conforme lhe pareça mais conveniente:

Exemplo 102

1a. versão	
<i>P</i>	<i>(...) No Brasil, existe muita polreza, por não haver</i>

<p>P / P</p> <p>O</p>	<p>trabalho e por a inflação estar tão alta e o salário tão baixo,</p> <p>P Assim, estas pessoas pobres podem se matar de trabalhar, mas, ao chegando <del>no</del> fim do mês, ganham aquela "miseria", que dá <del>de</del> apenas para alimentar a família e pagar suas contas. (e olhe lá!)</p> <p>Por causa da pobreza, Também existe muita marginalização. P Muitas vezes, por serem são revoltados contra o fato de o <del>pelo</del> país estar tão mau, outros são revoltados por ver a família na pior. (...)</p> <p>Você não comenta diretamente os itens da proposta: a constituição, as chacinas. Mas fez um texto com certa estrutura apesar dos problemas.</p> <p>Reescreva o texto e devolva este junto, sim?</p> <p>(Mc. / Rosângela M. - T77 - Fig.202-204)</p> <p>OBS.: Neste episódio, além do "bilhete", Mc. recorre tanto a indicações como a classificações e resoluções.</p>
-----------------------	--

Mas, afóra essa preferência individual de cada professor, o que será que faz com que alguns textos e/ou trechos sofram resoluções e outros apenas classificações ou indicações ou "bilhetes"? E mais: o que permite que um professor faça, num mesmo texto, indicações, classificações, "bilhetes" e resoluções? Será que, além do fator idiossincrático, de as correções variarem conforme variam as individualidades dos sujeitos-professores, há algum fator lingüístico, nos textos a serem corrigidos, que explique a escolha do tipo de correção a ser feito?

Meu próximo passo na análise, portanto, será verificar se há diferenças relevantes nas produções dos alunos que possam explicar as escolhas que o professor faz para nelas interferir. Estarei assim, examinando os textos corrigidos de modo a encontrar neles respostas para as seguintes questões: Quais fatores lingüísticos estão interferindo na forma de intervenção usada pelo professor? Existe alguma relação a se estabelecer entre os problemas focalizados e cada uma das estratégias de correção descritas? Que elo há entre o "erro" do aluno e a correção do professor?

### 3.2. Correções no corpo, correções na margem e correções no "pós-texto"

Conforme mencionei no capítulo 2, há três espaços possíveis de alocação do texto interventivo de correção na folha de papel já preenchida pela escrita original do aluno: o corpo, a margem ou o "pós-texto" (espaço em branco em seqüência à redação

do aluno). Já comentei um pouco a exploração desses espaços pelo professor, ao apresentar as diversas estratégias interventivas utilizadas na correção.

Entretanto, naquele momento, não me ocupei da natureza dos problemas de produção que levavam aos diferentes tipos de intervenção e à forma tripartida de ocupação da folha de papel pelo professor. Vou, pois, agora, examinar cada um desses casos, a fim de encontrar razões que levam o professor a fazer uso do corpo e/ou da margem e/ou do “pós-texto”.

### 3.2.1. Resolutivas

Desnecessário me parece mostrar aqui que a grande unanimidade das resolutivas acontece no corpo do texto original. Dificilmente o professor vai revisar o texto pelo aluno em outro lugar que não o corpo do texto. Por razões óbvias de economia, ele só vai alterar o que achar necessário; e a forma de aproveitar as partes que não precisam de reformulação é tomar para si o próprio texto do aluno, emprestado, de modo a evitar o trabalho de reescrevê-lo. Uma escrita passada a limpo (na verdade cópia do original) pelo aluno cumprirá o papel da reescrita — uma revisão que, na verdade, de reflexiva pouco tem<sup>10</sup>.

Por essa razão, o professor **resolve** no próprio **corpo** do texto praticamente todos os **problemas superficiais e localizados** de produção: ele acrescenta, retira ou altera acentos gráficos, vírgulas e pontos, reescreve palavras com ortografia incorreta, modifica morfemas de gênero e número em formas nominais, ou morfemas de modo, tempo e aspecto em formas verbais e assim por diante. Atua, então, resolutivamente, nos **níveis fonológico, morfológico, morfossintático e sintático-semântico** do texto. Mas **não atua no nível textual global**, já que não se encontraram no *corpus* resoluções cujo escopo exceda os limites sentenciais. Assim, resolver os problemas do texto para o aluno é, para o professor, resolver pequenos detalhes relacionados ou às convenções da escrita ou ao domínio da variedade padrão da língua — aqueles a que Marcuschi (1994) aludiu da seguinte maneira:

“(…) As (….) operações [de transformação] são de natureza sintática e cognitiva (….) [onde] predominam as atividades referentes à substituição e reorganização de natureza morfossintática. A atenção acha-se voltada para os fenômenos sintáticos de completude, regência e concordância. Estas operações tendem a ser um crivo da fala na linha da padronização lingüística e, como tal, visam a eliminar os fenômenos típicos da variação. (….) Contudo, sob o ponto de vista sociolingüístico e discursivo, trata-se de uma operação de transformação dialetológica e até mesmo estilística. (….)”

(Marcuschi, 1994: 10-11)

### 3.2.2. Indicativas

Já no caso das indicativas, tanto o corpo como a margem são utilizados. Será, contudo, que essa utilização é livre ou condicionada? É possível postular para esse tipo específico de intervenção, um caráter próximo daquilo que, em Lingüística descritiva de caráter eminentemente estruturalista, tem sido chamado de *variação*

---

<sup>10</sup>Remeto o leitor aos exemplos do capítulo 2.

livre? Ou, ao contrário, estaria essa exploração espacial mais próxima do que se convencionou chamar de *distribuição complementar*<sup>11</sup>?

Passo, então, a verificar se existe alguma diferença entre as indicações que se fazem no corpo e as que se fazem na margem das produções. E, igualmente, se isso pode explicar o comportamento do aluno-revisor em seu texto.

Vejam, primeiro, as que se fazem no corpo<sup>12</sup>.

### 3.2.2.1. Indicativas no corpo

Pode-se dizer que há basicamente dois subtipos de indicativas no corpo: as que chamarei de *puras* e as que chamarei de *mistas*.

As indicativas *puras* são aquelas que não se fazem acompanhar de outro tipo de correção e que, como mencionei, são de ocorrência muito rara no *corpus*:

#### Exemplo 103

1a. versão	2a. versão
<p>O sonho de todos</p> <p>De repente <u>você</u> resolve: ser feliz,</p> <p>Todos querem ser feliz,</p> <p>Todos querem a felicidade.</p> <p>A necessidade de ser feliz,</p> <p><u>Te</u> leva ao desespero.</p> <p>Ninguém sabe porque.</p> <p>Ninguém sabe por onde começar.</p> <p>Mas até mesmo o feto dentro da barriga da mãe, já é ciente desta</p>	<p>O sonho de todos</p> <p>31 de dezembro.</p> <p>De repente você resolve: ser feliz</p> <p>Não sabe por que.</p> <p>Mas sabe que esta necessidade está com você desde o primeiro dia do ano.</p> <p>Você quer ser feliz</p> <p>Todos querem a felicidade Mas ninguém a encontra.</p> <p>Você sabe que precisa ser feliz</p> <p>E até mesmo a criança dentro da</p>

11

“Na medida em que as línguas são sistemas regidos por regras, toda entidade lingüística sujeita às regras do sistema possui uma distribuição característica. Duas ou mais entidades têm a mesma distribuição se e somente se ocorrerem no mesmo ambiente — ou seja, se são substituíveis uma pela outra — **intersubstituíveis** — em todos os contextos (sujeitas às condições de boa formação). As entidades intersubstituíveis em alguns contextos, mas não em todos, possuem uma distribuição **sobreposta**: portanto, a identidade **distribucional** pode ser concebida como caso limítrofe da distribuição sobreposta e, se “alguns” for entendido como “todos”, no caso, ela pode ser definida de tal forma que caia na definição de ‘sobreposição’. Doravante adotemos esta definição. As entidades que não forem intersubstituíveis em nenhum contexto estarão em **distribuição complementar**.

(Lyons, 1981: 88)

<sup>12</sup>Muito embora meus comentários se atenham apenas à correção do professor, estarei, na seqüência, apresentando o episódios interventivos já com a respectiva resposta do aluno. De modo que a segunda versão também aparecerá, ainda que elas se tornem escopo da análise somente mais adiante.

necessidade. Um impulso <u>te</u> leva a saber Que nesta noite de 31 de dezembro A partir das 12:01h o mundo vai mudar e você será feliz. (...)	barriga da mãe Já é ciente desta necessidade. (...)
(I. / Dayse - T15 - Fig.43-46)	
OBS.: Nesta correção indicativa, I. apenas sublinha a mistura de formas de tratamento ( <i>você / te</i> ) não-permitidas pela gramática normativa	OBS.: Apesar das demais alterações (decorrentes de outras intervenções não-tematizadas no presente caso), Dayse mantém a forma <i>você</i> no texto ( <i>te</i> não aparece mais).

Já as indicativas *mistas* são as que se aliam a outras formas interventivas para fazer referência a um determinado problema:

Exemplo 104

	1a. versão	2a. versão
<i>C</i>	(...) O avião pegou fogo	(...) O avião pegou fogo,
<i>C</i>	mas nenhum dos tripulantes	mas nenhum dos tripulantes
<i>P</i>	tiveram ferimentos graves, as 36	teve ferimento grave a 36
	personas que estava no avião	personas que estavam no avião
	conseguiram sair e o piloto e o	conseguiram sair e o co-piloto
<i>A</i>	co-piloto ficou preso nas	ficou preso nas ferragens .
	ferragens <b>X</b> , o Bombeiro chegou	Os Bombeiros chegaram para
	para apagar o fogo do avião,	apagar o fogo do avião,
<i>A</i>	mas a água deles	mas a água deles
<i>C</i>	acabaram, e as pessoas pegaram	acabou, e todas as pessoas com
<i>A</i>	um balde e pegou <sup>com</sup> água numa	um balde pegaram água na
	piscina que ficava perto do local	piscina que ficava perto do local do
	do acidente. (...)	acidente. (...)
(I. / José V. - T1 - Fig.3-6)		
OBS.: Além de fazer indicações, I. classifica os problemas na margem (a inserção de <i>com</i> é a única resolutiva neste episódio de correção).	OBS.: José Vicente faz as alterações seguindo as pistas dadas por I., e altera por conta própria <i>o Bombeiro chegou</i> para <i>Os Bombeiros</i>	

Pelo exame desses casos, percebe-se como é viável para o professor indicar no corpo, isto é, na materialidade lingüística do texto — seja sem o suporte classificatório (indicativa *pura*), seja com ele (indicativa *mista*) — aqueles problemas mais **superficiais** de produção. Observa-se, assim, que, **no corpo, as intervenções indicativas focalizam aspectos mais pontuais de produção** textual. O professor sublinha, circunda ou delimita por colchetes unidades lingüísticas de curta extensão: **fonemas** (o *a* inicial de *agua*), **morfemas** (o *va* de *estava*), **itens lexicais** (toda a palavra *pegou*) ou **sintagmas** (*dentro suas casas*)<sup>13</sup>.

Parece, pois, que **os problemas que permitem uma referenciação via indicação no corpo**, ou seja, que se deixam identificar por meio de marcas nas unidades de superfície, **são, preferencialmente, aqueles que ocorrem nos limites da frase.**

Por essa razão, **é grande a possibilidade de o aluno alterar seu texto, porque há uma espécie de mapeamento da revisão**: o local apontado muitas vezes coincide com o próprio elemento que requer uma alteração. Em geral, os problemas indicados no corpo se resolvem por alterações mínimas de supressão, substituição ou adição (como, por exemplo, *Pontuação, Maiúscula, Acentuação, Concordância* etc.).

Embora haja problemas de nível interfrástico (na relação entre sentenças) que possibilitem uma indicação no corpo, o que se percebe é que aquilo que é apontado explicitamente no material lingüístico, pelo professor, obviamente nem sempre é o que necessariamente demanda alteração local pelo aluno. Veja-se, por exemplo, o caso abaixo:

## Exemplo 105

	1a. versão	2a. versão
	(...) Logo no começo encontrou dificuldades. As pedras "esfarelaram" em suas mãos, o escorregão era inevitável. Mas nada podia impedir Pedro, ele se segurava na corda e continuava o desvio.	(...) Logo no começo encontrou dificuldades. As pedras "esfarelaram" em suas mãos, o escorregão era inevitável. Mas nada podia impedir Pedro, ele se segurava na corda e continuava o desafio.
<i>Rep</i>	A poucos metros do final, um vacilo quase tirou a vida de Pedro, que se salvou por sorte (...)	A poucos metros do final, um erro quase tirou sua vida, ele se salvou por sorte. (...)
	(E. / Fernando F. - T125 - Fig.271-274)	
	OBS.: Indico com as sublinhas no corpo o item a	OBS.: Fernando substitui <i>vida de</i>

<sup>13</sup>Indicativas que tenham como escopo sentenças inteiras são bastante incomuns. (ver exemplos 109 e 110).

que se refere a classificação <i>Rep</i> , na margem.	<i>Pedro</i> por <i>sua vida</i> .
---	------------------------------------

Segundo Koch,

“O termo **referência** tem sido usado, em Linguística, com duas acepções distintas: a) na tradição semântica, designando a relação que se estabelece entre uma forma linguística e o seu referente extralinguístico; b) na trilha de Halliday, significando a relação de sentido (basicamente de co-referência) que se estabelece entre duas formas na superfície textual.”

(Koch, 1989: 33)<sup>14</sup>

No caso acima, o item apontado (*Pedro*) é o que realmente deve ser alterado por Fernando, a fim de evitar a repetição pura e simples da mesma forma remissiva (no caso, um nome próprio) em frases vizinhas muito próximas umas das outras, e melhorar a coesão referencial do texto<sup>15</sup>.

O caso abaixo, contudo, é um pouco diferente do que acabo de citar:

#### Exemplo 106

	1a. versão	2a. versão
	<p>O desemprego é um problema já muito antigo e, ainda hoje, uma realidade na maioria dos países, principalmente nos subdesenvolvidos. As causas desse grande mal podem ser resumidas em três: a imigração dos habitantes da zona rural para os centros urbanos, a falta de habilitação profissional dos que buscam empregos e a automatização do trabalho.</p> <p>(...) O segundo motivo, falta de habilitação dos que buscam</p> <p>emprego, é mais significativo nos dias de hoje. [Consequência do desemprego das décadas</p>	<p>O desemprego é um problema já muito antigo e, ainda hoje, uma realidade na maioria dos países, principalmente nos subdesenvolvidos. As causas desse grande mal podem ser resumidas em três: a imigração dos habitantes da zona rural para os centros urbanos, a falta de habilitação dos que buscam empregos e a automatização do trabalho.</p> <p>(...) O segundo motivo, falta de habilitação dos que buscam emprego, é o mais significativo nos dias atuais. Por ser uma consequência do desemprego das décadas passadas, cada vez mais,</p>

<sup>14</sup>Grifo meu.

<sup>15</sup>Sobre essa categoria de coesão, falei mais detidamente logo adiante.

<i>Coes</i>	passadas, ] [ mais jovens, ] sem habilitação e experiência, começam a procurar empregos para ajudar nas despesas família, mas justamente por essas características não o encontram. (...)	jovens, sem habilitação e experiência, procuram emprego para ajudar nas despesas da família, mas justamente por suas características não o encontram. (...)
(E. / Gustavo F. - T128 - Fig.279-282)		
OBS.: Indico com os colchetes, no corpo, o trecho a que se referem os símbolos classificatórios ? e <i>Coes</i> , na margem.	OBS.: Para dar uma solução aos problemas apontados, Gustavo reformula (por substituição) todo o trecho focalizado pela correção, e não apenas um item localizado.	

Já neste exemplo, os colchetes feitos no corpo são apenas uma referência ao escopo da classificação na margem — a falta de coesão seqüencial (indicada pelos primeiros colchetes) e de coesão referencial (pelos últimos)<sup>16</sup>. Não se trata, pois, de uma indicação exata de onde se devam efetuar as modificações esperadas.

É evidente que correções indicativas como estas, que chamem a atenção para problemas que ocorrem além dos limites da frase (no caso, a coesão), só podem apontar itens que consistam numa mera referência ao problema que está sendo visado, e não necessariamente as formas específicas que devam sofrer alteração; aí a vagueza da correção.

Agora, vejamos que tipos de problemas são focalizados por indicações na margem.

### 3.2.2.2. Indicativas na margem

Correções indicativas realizadas na margem, de tipo *puro*, ou seja, que não se apresentam reforçadas por classificações, são inexistentes no *corpus*. O caso abaixo, por exemplo, em que o professor prefere a margem ao corpo do texto para fazer indicações cujo escopo não vai além de palavras específicas, foi o único que se encontrou do gênero:

#### Exemplo 107

	1a. versão	2a. versão
<b>X</b>	<p style="text-align: center;"><i>A vida no antigo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A vida das pessoas mais velhas era muito difícil e complicada</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>A vida do antigo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A vida das pessoas mais velhas era muito difícil e complicada,</i></p>

<sup>16</sup>Definirei melhor esses conceitos na seção 3.2.3.1.1.

XX	pois o trabalho domestico era dobrada	pois o trabalho doméstico era dobrado.
XX X	As crianças faziam seu proprio brinquedor aucontrario de hoje pois ho temos muitos recursos e não damos valor a nada.	As crianças faziam seus próprios brinquedos, ao contrario de hoje, pois hoje temos muitos recursos e não damos valor a nada.
X	Eu gostava que antes fosse o hoje para todos usarem a imaginação	Eu gostaria que antes fosse hoje para todos usarem a imaginação
X X	e trabalha ao que é melho do que pensar e ter	e trabalharem que é melhor do que pensar e termos.
	<p>ao contrário                      dobrado  melhor                                brinquedos  doméstico                            próprios  difícil                                 hoje  Coloque ponto final em  suas frases!</p>	
		(C. / Patrícia C. - T32 <sup>17</sup> - Fig.111-112)
OBS.: C. traça um “X” na margem a cada ocorrência problemática. E apresenta, em seqüência ao texto, a solução dos problemas ortográficos.	OBS.: Patrícia altera sem dificuldade os itens lexicais indicados e resolvidos na 1ª. versão, por C.	

Nota-se que, muito embora C. trace apenas vários “X”, na margem, para indicar cada problema localizado (o que consistiria numa indicativa na margem de tipo *puro*), ela também reescreve com a ortografia correta (em seqüência ao texto da aluna) todas as palavras sinalizadas — hibridizando, assim, a intervenção.

Não fossem as resoluções apresentadas em seqüência ao texto de Patrícia (o que também quase não se vê no *corpus*), essa intervenção de C. poderia ser considerada *pura*. A singularidade do episódio me leva a afirmar, pois, a inexistência de indicativas *puras* na margem.

Mas repare-se que nesta correção as indicações se referem a erros ortográficos precisos ou a problemas localizáveis típicos de indicações *in loco*. Como, então, explicar que essa intervenção não tenha sido realizada no corpo? Por que C. indicou os erros ortográficos com um “X” na margem e não com símbolos icônicos no corpo (o que seria mais esperado, fase às demais evidências citadas)?

Segundo depoimento de alguns professores-sujeitos, dentre os quais a autora da correção em tela, muitas vezes, com a intenção de que o aluno identifique, por si, o local do “erro”, este não é indicado com tanta precisão na hora da correção. Isso me

<sup>17</sup>Além de revisado *in loco*, o texto é totalmente reescrito.

leva a inferir que se trate do caso acima, sobretudo considerando que, a despeito de todos os “X” indicativos, na margem, somente no “pós-texto” (que no original está no verso da folha) o professor incluiu as respectivas resoluções. Provavelmente, a intenção de C. foi dificultar um pouco (ou não facilitar tanto) o trabalho de Patrícia, na análise e reescrita de seu texto<sup>18</sup>.

Tal, contudo, não parece ser a razão que levou a professora Z. a corrigir os dois próximos textos abaixo da forma que segue (com indicações quase “puras”, na margem).

Primeiro caso:

Exemplo 108

1a. versão		2a. versão
<i>Traves-</i> <i>-são</i>	<p>(...) <i>O menino tentou disfarçar com um ar de que era inocente.</i></p> <p>— <i>Nada. Nada mãe</i></p> <p><i>Sua mãe disse nada mesmo meu filho. então o que você está carregando.</i></p> <p>— <i>Olha, mãe, eu vou te contar (...)</i></p>	<p><i>O menino tentou disfarçar com um ar de quem era inocente</i></p> <p>— <i>Nada. Nada mãe</i></p> <p>— <i>Sua mãe disse nada mesmo meu filho então o que você está carregando</i></p> <p>— <i>Olha, mãe, e vou te contar (...)</i></p>
	(Z. / Joelma - T56 - Fig.142-145)	
	<p>OBS.: Para indicar o problema causado pela ausência da pontuação própria do discurso direto (em <i>Sua mãe disse nada mesmo meu filho então o que você está carregando.</i>), Z. traça um colchete na margem e escreve <i>Travessão</i>. Mas não corrige da mesma forma o idêntico problema que se repete no parágrafo seguinte do texto (em <i>Olha mãe eu vou te contar</i>). Este é corrigido de modo resolutivo.</p>	<p>OBS.: Joelma incorpora sem dificuldade o travessão em — <i>Olha, mãe, eu vou te contar</i> (objeto da resolutiva no corpo), mas não em — <i>Sua mãe disse nada mesmo meu filho então o que você está carregando</i> (objeto da indicativa na margem).</p>

Não sabemos o que de fato levou Z. a tal comportamento interventivo. Mas podemos supor que, embora o problema em *nada mesmo* seja da mesma natureza que em *Olha mãe*, há uma pequena diferença: há, em *nada mesmo*, menos espaço no corpo para uma resolutiva (a inserção do travessão) do que em *Olha mãe*; daí a opção pela indicativa.

Segundo caso:

Exemplo 109

1a. versão	2a. versão
<i>O disco--voador</i>	<i>O disco--voador</i>

<sup>18</sup>Outras evidências dessa intencional “complexização” da tarefa de reescrita podem ser encontradas no *corpus*. Um delas é o exemplo 76 já citado.

ponto final	Um dia eu estava passeando a noite numa rua muito esquizita e vi uma espaçonave muito grande quando eu fui ver não era uma espaçonave, era um disco-voador.  escutei um barulho  e sai correndo e chamei o meu pai  ele disse: Por que está assustado? (...)	Um dia eu estava passeando à noite numa rua muito esquisita e vi uma espaçonave muito grande quando eu fui ver não era uma espaçonave, era um disco-voador escutei um barulho e sai correndo chamei o meu pai ele disse: — Por que está assustado? (...)
	(Z. / Gerson - T57 - Fig.146-147)	
OBS.: Apesar dos círculos nos conectivos, Z. apenas indica o problema de pontuação do trecho com um traço vertical na margem e a expressão <i>ponto final</i> .		OBS.: Gerson incorpora as resoluções apresentadas por Z., no trecho, mas não encontra meios para solucionar o problema da pontuação (que apenas havia sido indicado na margem).

Como no caso anterior, o problema apontado na margem é recorrente no trecho. Isso pode ter influenciado uma certa *economia* na correção de Z.: um traço na margem e uma expressão breve/curta dão conta de apontar o que a professora percebeu que se repete numa pequena extensão de texto.

Mas casos de correções na margem exclusivamente indicativas que falam de problemas tipicamente locais, como estes, são raros no *corpus*, pois próprios de um determinado professor-sujeito, ou de uma circunstância de correção bastante específica, como a que se viu.

O mais comum, entretanto, de se encontrar como **típico de indicações na margem** são casos que divergem dos de C. e de Z., acima comentados. Observe-se o exemplo que segue:

Exemplo 110

	1a. versão		2a. versão
Você não terminou sua idéia → melhore	Leio no jornal folha de São Paulo quinta: feira 4 de abril de 1991, que a farra do boi uma brincadeira (Que solta o boi para correr atrás); Que sempre feriu muitas pessoas e matou animais, esse ano a violência	ainda não ficou bem!	Leio no jornal folha de São Paulo <del>quinta</del> <del>-feira</del> 4 de abril de 1991, <del>sobre</del> que a farra do boi, uma farra que gera violência e até <del>mesma maneira, até a violência</del> diminuiu A secretária de Segurança  Pública (SSP) às Santo

<p><i>diminuiu.</i></p> <p>A secretária de segurança pública (SSP) de Santa Catarina (...)</p>	<p>Catarina(...)</p>
<p>(I. / Nelzita S. - T4 - Fig.11-14)</p>	
<p>OBS.: Para fazer referência ao problema de estruturação textual, I. delimita a extensão do trecho focalizado por uma chave, na margem, e escreve <i>Você não terminou sua idéia. Melhore.</i> A única forma sublinhada no corpo é o <i>Que</i> inicial.</p>	<p>OBS.: Nelzita tenta fazer as alterações não-localizadas pela correção, mas não obtém grande sucesso, como atesta a própria correção resolutiva de I., no corpo (a inserção de <i>sobre</i>), e o “bilhete”, na margem.</p>

Este exemplo, em contraponto aos anteriormente citados, confirma o que venho postulando: que é mais **difícil** para o professor indicar no corpo, na superfície, na materialidade lingüística mais imediata, e perceptível já numa primeira passada de olhos, aqueles problemas mais **profundos** do texto, que demandam uma leitura cuidada de toda uma seqüência. Por isso é que faz suas indicações na margem, onde tem mais liberdade para operar. Além disso, parece-lhe não bastar apenas a indicação: um comentário adicional impõe-se-lhe como necessário. É que na **margem**, diversamente do corpo, os aspectos focalizados pela correção indicativa são de natureza **global**, não-pontual ou local.

É van Dijk quem distingue entre *coerência local* (referente a partes do texto ou a frases ou a seqüências de frases dentro do texto) e *coerência global* (que diz respeito ao texto em sua totalidade), conceitos assim definidos:

“Até agora, discutimos as propriedades semânticas do discurso somente pelas relações entre sentenças ou entre proposições, isto é, em pares, conexões lineares entre elementos numa seqüência. Temos resumido estas propriedades sob o termo “**coerência local**”. Há, contudo, um terceiro aspecto importante da semântica do discurso que requer nossa atenção. A significância do discurso reside não somente neste nível local (ou **microestrutural**) de orações adjacentes e conexões de sentenças, mas também, num nível **global**. Devemos também explicitar as propriedades do significado de fragmentos maiores de um discurso, como os parágrafos, enquanto conjuntos. (...) Da mesma maneira, fazemos afirmações sobre o significado dos segmentos maiores do discurso ou de todo o discurso que não podem ser simplesmente definidos em termos das condições de coerência local (...). Falamos sobre o tópico, o tema, o assunto, o ponto de vista, ou o resumo de um discurso, noções estas que não se aplicam a sentenças ou proposições individuais. Contudo, supomos que, além da estrutura semântica local, um discurso também tem uma estrutura semântica global ou **macroestrutura**.”

(van Dijk, 1985: 42-51)<sup>19</sup>

“(...) nos ocuparemos de um aspecto de coerência semântica que chamaremos *coerência linear* ou *local*. Este tipo de coerência se define em termos das relações semânticas entre orações individuais da seqüência. (...) também falaremos da chamada *coerência global* que caracteriza um texto como um todo. Veremos, sem dúvida, que a coerência local e a global são interdependentes. (...) veremos com tanto a coerência local como a global se relacionam com a *coerência pragmática*; definida não segundo as

<sup>19</sup>Grifos meus. Essa distinção já aparecia em van Dijk & Kintsch (1983).

orações, mas segundo os atos de fala produzidos com a emissão de um texto em um contexto adequado. (...) estas três classes de aproximações da noção de coerência deveriam ser complementadas por uma explicação cognitiva, afinal de contas, a coerência textual depende da interpretação semântica e pragmática feita por um leitor/ouvinte.”

(van Dijk, 1980: 25-26)<sup>20</sup>

Esses conceitos são, igualmente, retomados por Koch e Travaglia, da seguinte maneira:

“A coerência local advém do bom uso de elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa. Incoerências locais advém do mau uso desses mesmos elementos lingüísticos para o mesmo fim. (...) É preciso observar que a incoerência local não impede totalmente o cálculo do sentido, embora o torne mais difícil; mas, ao se construir um texto, é preciso cuidado, pois o acúmulo de incoerências locais pode tornar o todo do texto incoerente.”

(Koch & Travaglia, 1990: 35-37)

Sendo assim, enquanto nas indicativas no **corpo** o professor focaliza problemas tipicamente **microestruturais**, ou locais, nas indicativas na **margem**, a tendência é focalizar problemas tipicamente **macroestruturais**, ou globais. **Na margem, o professor procura traçar sinais que apontem unidades maiores que a frase** (seqüências de frases ou parágrafos inteiros), como em *que a farrá do boi, uma farrá que gera violência e até mesmo mortes, esse ano a violência diminuiu* (do último exemplo). Observe-se como é significativo o tipo de sinal empregado nesses casos: linhas paralelas (exemplo 109), colchetes (exemplo 108), chaves (exemplo 110) etc.; traçados na margem, parecem ser mais apropriados que sublinhas ou círculos *in loco*, por exemplo, para dar conta de indicar extensões de texto maiores que a frase. É como se o professor dissesse o seguinte ao aluno com a indicação: *Mais ou menos nesse trecho é que está o problema. Encontre-o.*

Entretanto, **quando as intervenções indicativas são na margem, a possibilidade de o aluno alterar com perfeito sucesso é menor** do que quando as indicações são no corpo, porque, como já dissemos, não há um roteiro para o trabalho de reescrita. De forma absolutamente diversa dos casos em que se vê amparado pelas intervenções indicativas *in loco* (no corpo) — e, por isso, executa a tarefa de reescrita com maior desenvoltura —, quando a indicação de problemas que extrapolam os limites frásticos se dá na margem, o aluno se vê desprovido de pistas concretas (ou de uma rota mais precisa de ação) para efetuar a revisão com tranqüilidade. Face ao *Mais ou menos por aqui* da indicação na margem, o aluno muitas vezes se perde. Observe-se a dificuldade que Nelzita tem de reescrever seu texto, no exemplo 110.

O que me cabe, então, dizer do estilo indicativo de correção, diante do observado?

Que, se as indicações no corpo se prestam mais adequadamente para fazer referência a problemas tipicamente microestruturais (por isso localizáveis materialmente), ao passo que as indicações na margem são mais adequadas para uma remissão a problemas tipicamente macroestruturais (logo, não-punctuais em termos de superfície), realmente existe uma forte *distribuição complementar* a reger essas diferentes estratégias interventivas. Usa-se o corpo quando o tipo de

---

<sup>20</sup>Negritos meus.

problema permite (os locais), e a margem quando o tipo de problema não permite que se use o corpo (os globais).

E, se considerarmos que quanto mais próxima da superfície textual for a correção, mais ela estará centrada em aspectos que se resolvem no (micro) nível da frase, vale dizer que correções que **se limitam** a indicações localizadas, no corpo, revelam uma postura do professor **estritamente** voltada para esses aspectos, em detrimento dos demais globais.

Certamente, as revisões que procurarem responder a intervenções dessa ordem demonstrarão uma preocupação do aluno com aspectos dessa espécie, como se imprimir textualidade e legibilidade à própria redação se limitasse a dar conta disso. Voltarei mais detidamente a essa questão no próximo capítulo.

Importa, por ora, reconhecer que algo mais forte do que uma simples preferência pessoal está por trás das escolhas que o professor faz quanto às formas que devem assumir suas intervenções escritas.

Mas e com a correção classificatória? Será que acontece o mesmo? Estarão os símbolos do código metalingüístico em *distribuição complementar*, tal qual as indicações no corpo e as indicações na margem?

Vistas as formas resolutiva e indicativa de intervenção, passo, agora, a analisar a relação entre os problemas das redações e a classificação que deles fazem os professores. E, em seguida, que influência tem isso na revisão.

### 3.2.3. Um código inconsistente

Retornemos à listagem de sinais do código de correção classificatória. E, agora, como que munidos de uma lente de aumento, procuremos visualizar de que forma os símbolos, ali dispostos em uma ingênua e despreocupada ordem alfabética, podem ser — digamos, mais inteligentemente — agrupados em classes que os distingam por pequenos conjuntos significativos. Embora o leque de sinais empregados nesse tipo de correção seja amplo (reflexo, por certo, da própria complexidade do fenômeno língua), o que se observa é que há pelo menos cinco grandes focos de interesse nessa correção codificada: vou chamá-los de *convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual*. Se rearranjarmos a seqüência listada numa nova configuração, teremos algo mais ou menos parecido com o seguinte:

#### convenções da escrita

x	Vírgula
Pfç	Paragrafação
δ / *	Parágrafo
X	Ponto Final
P	Pontuação
PDD	Pontuação do Discurso Direto
PDI	Pontuação do Discurso Indireto
M	Maiúscula
m	Minúscula
LO	Linguagem Oral
O	Ortografia

DS	Divisão Silábica
Cr	Crase
DL	Desenho da Letra
G	Grafia
TL	Traçado da Letra
A	Acentuação

#### norma culta

Rg / Reg	Regência
C P	Colocação Pronominal
CN	Concordância Nominal
C / Conc	Concordância
CV	Concordância Verbal
Dg	Desvio Gramatical

#### estruturação frástica

Prep	Preposição
Pron / Pr	Pronome
Pron rel	Pronome Relativo
EF	Estrutura da Frase
Fr	Frase mal-construída
Fv	Forma Verbal

#### léxico

il	Impropriedade Lexical
IV	Impropriedade Vocabular
voc	Vocabulário

#### organização textual

EI	Erro de Informação
Amb	Ambigüidade
D	Dubiedade
Coes	Coesão
Coer	Coerência
?	Confuso
DD	Discurso Direto
DI	Discurso Indireto
FN	Foco Narrativo
Rd / Red	Redundância
R / Rep / Rp	Repetição
S / Seq	Sequenciação
TV	Tempo Verbal

Façamos, agora, um pequeno cálculo — ainda que não tenha sido esse meu objetivo primeiro. Dos 34 sinais que totalizam o conjunto de expressões verbais metalingüísticas encontradas no *corpus*, 14 referem-se às convenções para o uso da escrita (*Pfç/ð/\**, *x*, *X*, *P*, *PDD*, *PDI*, *M*, *m*, *LO*, *O*, *DS*, *Cr*, *DL/G/TL*, *A*); 6 são

relativos aos padrões típicos da norma culta (*Rg/Reg, CP, CN, C/Conc, CV/Dg, Prep, Pron/P/Pron Rel*); 2 dizem respeito às regras de estruturação frástica (*Prep, Pron/Pr, Pron rel, EF/Fr, Fv*); 1 remete ao léxico (*i I/IV/voc*) e 11 falam de aspectos de organização textual (*EI, Amb, Coes, Coer/?, DD, DI, FN, Rd/Red, R/Rep/Rp, S/Seq, TV*)<sup>21</sup>. Considerando-se que 5 destes últimos (*Amb, Coes, DD, DI e FN*) só são empregados por um único professor-sujeito<sup>22</sup>, e que o símbolo *EI* (*Erro de Informação*) é utilizado apenas por um outro professor-sujeito<sup>23</sup> — o que configura uma idiosincrasia no *corpus*<sup>24</sup> —, pode-se dizer que, efetivamente, apenas 5 símbolos referentes ao **texto como unidade** são de uso comum ao grupo de professores-sujeitos<sup>25</sup>. O que isso significa?

Significa que as questões de convenção associadas às de modalidade escrita são o foco de interesse principal desse grupo de corretores — praticamente 50% dos sinais. Na outra metade, e distribuídos quase que igualmente, estão os outros quatro blocos (os relacionados à norma culta, à estruturação frástica, ao léxico e à organização textual). Isso revela que ao lado de uma preocupação com o padrão culto e com a frase convive um interesse voltado para o *texto*. O que mostra que, se por um lado a unidade *texto* não é a questão que mais preocupa esse grupo de sujeitos, por outro, não se pode afirmar que se trata de um aspecto por ele negligenciado.

A julgar pela enorme quantidade de símbolos que remetem às convenções relacionadas à modalidade escrita, em contraste com o reduzido número dos que dizem respeito aos aspectos textuais, fica claro como a tipologia que está na base do código de correção classificatória se apresenta de modo acentuadamente refinado no que tange às questões que se esgotam no domínio da frase, e de modo marcadamente grosseiro quando se trata de problemas que extrapolam esse limite e passam a dizer respeito ao *texto*. Isso aponta para uma **assimetria** no rol de sinais empregados pelos professores-sujeitos em sua tarefa de correção; uma assimetria que não tem raízes senão numa variável vital para o trabalho com textos na sala de aula: a concepção de linguagem que norteia toda a atividade mediadora do professor.

---

<sup>21</sup>Obviamente, há símbolos que se encaixam em mais de uma das categorias que aqui estou tentando perfilar, até porque os aspectos a que fazem remissão têm relação com diferentes níveis de análise linguística. A *Repetição*, por exemplo, é um aspecto que tanto pode se manifestar no nível da frase (repetição de palavras ou expressões até o limite de uma sentença) — e aí, dependendo do co-texto e do contexto, pode ser considerada um (negativo) “vício de linguagem” ou uma (positiva) questão de estilo — como pode se manifestar no nível do texto (repetição de palavras ou expressões fora dos limites de uma sentença). A *Ambigüidade* é outro aspecto que no nível da estrutura sintática (ambigüidade devida à colocação, à ordem dos constituintes oracionais) adquire caráter diferente do que no do texto (ambigüidade de formas pronominais). E assim por diante.

<sup>22</sup>Eu.

<sup>23</sup>A professora C.

<sup>24</sup>Não encontrei evidência, nos textos do *corpus*, do uso desses sinais pelos demais professores-sujeitos, o que evidentemente não significa que na época da coleta essa nomenclatura (ou esse aspecto) não fizesse parte do código por eles empregado em seu trabalho de correção. Estou tomando como dado significativo, contudo, aquilo que é possível afirmar a partir do *corpus* obtido, ou seja, que há alguns símbolos (aspectos de correção) que só são encontrados nas produções de 2 professores-sujeitos e que, curiosamente, referem-se aos problemas globais de organização textual.

<sup>25</sup>Não me parece pertinente saber se determinado símbolo é utilizado por este ou por aquele sujeito. O que é significativo observar nos dados é se há um aspecto ou um conjunto de aspectos relativos à linguagem que seja focalizado por mais de um professor-sujeito. A questão do símbolo em si, enquanto signo, é menor, já que é o seu conteúdo que interessa e não sua forma. Parece-me pertinente, entretanto, assinalar que *Rd, R e S* são símbolos que se alternam com *Red, Rep e Seq* (variantes livres, portanto) porque só há um outro professor-sujeito utilizando-o além de mim.

Que concepção de linguagem subjaz a um trabalho de correção de redações cujos instrumentos — uma enorme gama de símbolos — estão norteados, na sua maioria, para questões de regra, de norma e de convenção? Que concepção de linguagem está por trás de uma correção calcada numa classificação de problemas que se preocupa mais com a letra, a sílaba, a palavra, a frase, a oração e o período (para usar a conhecida nomenclatura escolar), do que com o próprio texto? Que concepção de linguagem sustenta uma correção que privilegia a parte em detrimento do todo, o produto em vez do processo, o instrumento no lugar do uso ou, ainda, a forma mais que o conteúdo?

Essa pergunta poderia se estender na forma de muitas outras paráfrases; todas elas convergiam para uma velha dicotomia já bastante conhecida dos lingüistas, sobretudo a partir de Benveniste (1970): a que opõe uma *lingüística das formas* a uma *lingüística da enunciação*; ou, em outros termos, uma postura *formal* a uma *funcional*, isto é, **uma visão de linguagem como sistema** a uma **visão de linguagem como discurso**.

A primeira, decorrente da influência do movimento estruturalista nos estudos lingüísticos, cujos representantes mais expressivos são Saussure (1916) e Chomsky (1957), entende a linguagem como um objeto estruturado, cabendo à ciência Lingüística a descoberta de regras internas a essa estrutura.

A segunda, que se desenvolveu a partir de Benveniste (1956), de Jakobson (1957), e de filósofos analistas da Escola de Oxford, como Austin (1972), inclui nesse objeto estruturado o que o primeiro chamou de *aparelho formal da enunciação*, de modo que passariam a fazer parte dos estudos da linguagem os mecanismos pelos quais o falante, apropriando-se da língua, transforma-a em *discurso*, numa instância específica de enunciação.

Bastante discutidas por Possenti (1993), essas posições são por ele assim esboçadas:

“a) **as línguas são códigos**, estruturas, e tudo o que elas significam significam por obra de alguma combinatória de elementos lingüísticos; b) **as línguas não são códigos** em nenhum sentido, e toda a significação que elas veiculam depende de outros fatores, que poderiam ser resumidos sob o nome de contexto ou de circunstância de ocorrência dos enunciados.”

(Possenti, 1993: 13<sup>26</sup>)

Voltando à questão que coloquei acima, e na tentativa de esboçar uma resposta, é possível dizer que, considerando-se sobretudo o valor semântico da maioria das expressões verbais (símbolos) criadas pelo nosso grupo de professores-sujeitos — no conjunto de suas individualidades — para compor uma metalinguagem de correção, o trabalho de intervenção que aqui descrevi e identifiquei como classificatório parece se moldar mais dentro dos parâmetros definidos pela postura teórica referenciada pela letra a), por Possenti.

Entretanto, se não fosse possível encontrar no *corpus* nenhum símbolo de correção relativo aos aspectos *textuais* e, portanto, a elementos que remetem necessariamente ao contexto de situação em que a produção do aluno se deu, ou seja, ao *discurso*, aí, sim, seria possível afirmar com convicção que o trabalho de correção desses sujeitos estaria inscrito nos moldes de uma concepção *formalista* de linguagem. Muito embora se saiba que grande parte desse trabalho tem como fonte de inspiração

<sup>26</sup>Grifos meus. Essa oposição será melhor tratada no capítulo 4.

as tradicionais categorias da NGB<sup>27</sup>, onde a descrição do funcionamento da língua cede lugar à imposição de normas que supervalorizam a variedade padrão, e para as quais se utilizam unidades de análise até os limites sentenciais, há que se reconhecer que um passo adiante foi dado por esse grupo de sujeitos. Na tentativa de uma nova tipologia que requer o domínio de uma terminologia para a qual a NGB não fornece respaldo, fica evidente que esse grupo de professores-sujeitos vive um desafio: o de buscar em outro lugar os parâmetros para seu trabalho.

Se fizermos uma pequena análise da nomenclatura de que se servem para falar dos problemas que extrapolam os limites da frase, veremos que, afora a pequena herança das categorias de análise da Teoria Literária (*Foco Narrativo*), é à Linguística que os termos mais “de vanguarda” do código são tomados de empréstimo (*Coesão*, *Coerência* e *Seqüenciação*). Este fato não é de estranhar, haja vista que boa parte dos professores-sujeitos, na época da coleta dos dados, já havia passado pela experiência de freqüentar um curso de especialização ou pós-graduação nesta área<sup>28</sup>.

Isso revela a grande influência que a pesquisa científica linguística está tendo, microscopicamente, no trabalho desse grupo de sujeitos e, portanto — pode-se dizer —, macroscopicamente, no ensino da língua como um todo. Ou seja, que existe um sintoma de articulação entre a academia e o 1o. e 2o graus, aquele que se pode entrever, por exemplo, do trabalho de correção de textos de um grupo restrito de professores de Português da região de Campinas. O que significa que a escola de hoje não está parada; caminha, ainda que a passos de tartaruga.

Mais do que isso: os dados empíricos apontam inequivocamente para o fato de que na escola dos anos noventa há uma espécie de fusão/confusão entre duas grandes vertentes teóricas acerca do fenômeno linguagem. Convivem, no trabalho de correção dos sujeitos desta pesquisa, duas concepções de linguagem diversas: uma que provém da ortodoxia escolar<sup>29</sup>, fundada nos postulados da Gramática Tradicional, e que tem na *Estrutura da Frase (EF)* o seu representante dileto; outra que tem suas fontes na Linguística teórica moderna, e que encontra na *Coesão (Coes)* e na *Coerência (Coer)* as suas “vedetes”. Cada uma delas, a seu turno, gera um determinado tipo de “marcação”, de anotação, de correção pelo professor, uma forma diferente de ver e de indicar os problemas de redação para o aluno e, conseqüentemente, uma resposta diferente por parte deste ao reescrever o próprio texto.

Porém, não há dúvida de que a NGB ainda prevalece frente à alternativa oferecida pela Linguística. Para o professor mais apegado aos moldes da Gramática Tradicional, não há por que fazer uso de sinais outros que não aqueles mesmos — tão conhecidos... — que falam de acentuação, de pontuação, de ortografia ou de concordância; afinal, são esses os conceitos que se cobram nas provas<sup>30</sup>... além do que, o aluno que está acostumado com eles “vai poder corrigir muito bem sua redação”...

Mas para aquele professor insatisfeito, que vai se dando conta de que os instrumentos do passado já não são mais suficientes, parece valer a pena arriscar falando de coisas novas, que não estão nas lições de gramática, mas que dão o maior

<sup>27</sup>Nomenclatura Gramatical Brasileira.

<sup>28</sup>A saber: L., N., C. e Ml.

<sup>29</sup>Tomo este termo de empréstimo a Jesus (1995).

<sup>30</sup>E nos concursos públicos, e no vestibulinho, e no vestibular...

rendimento nas aulas de *análise lingüística* (já que os alunos são levados a perceber “algo mais”, ao lerem e reescreverem textos coletivamente)<sup>31</sup>.

A essa questão de concepção de linguagem subjacente ao trabalho de correção retornarei no capítulo 4, quando explorarei mais alguns aspectos teóricos da prática de correção. Por enquanto, quero, ainda, tecer algumas considerações acerca da estratégia classificatória de correção.

Vou, agora, comentar as diferenças formais que se podem reconhecer nos próprios símbolos classificatórios, que acabo de agrupar em conjuntos significativos distintos. E dizer das relações possíveis de serem estabelecidas entre o emprego do símbolo classificatório e a utilização simultânea de um outro sinal, de natureza indicativa, como suporte expressivo pelo professor.

No momento em que se volta o olhar para o casamento entre símbolos, para a hibridização da correção classificatória, enfim, para a mistura de intervenções num mesmo episódio, o que se percebe é que quando os problemas são tipicamente **locais** (cf. van Dijk & Kintsch, 1983), — ou seja, estão dentro dos blocos que chamei de convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica e léxico —, além de ser **mais provável** a ocorrência do suporte indicativo no **corpo** do texto (como apontei), a classificação codificada desses problemas, na margem, se dá por meio de **símbolos precisos**, objetivos, claros. Reveja-se o exemplo 104, a título de ilustração. Em exemplos dessa ordem, um símbolo como *C* (*Concordância*) não só é uma referência exata à natureza do problema, mas também uma pista de revisão generosa, do *tipo* *Altere a terminação do verbo*. Assim também se dá com símbolos como *A* (*Acentuação*), *M* (*Maiúscula*), *O* (*Ortografia*), *Reg* (*Regência*) e outros que pretendem falar acerca de problemas que se resolvem a nível de superfície, por meio de operações de revisão muito simples (seja de adição, supressão, deslocamento ou substituição de elementos).

Já quando os problemas são tipicamente **globais** — isto é, quando pertencem ao bloco de organização textual — além de o suporte indicativo ser **menos provável** de ocorrer, e de ser feito em geral na **margem** do texto — conforme demonstrei (ver exemplo 110) —, a classificação codificada se faz através de **símbolos vagos**, imprecisos, obscuros. Símbolos como *Coer* (*Coerência*) e *?* (*Confuso*) remetem a uma **característica do texto**, ou seja, da interlocução do aluno como um todo, e não a uma determinada forma de expressão (material de superfície) — como é o caso de todos os outros quatro blocos apontados, e, dentro deste bloco específico de organização textual, os símbolos *Coes* (*Coesão*) e *Seq* (*Seqüenciação*). Eis a razão por que nem sempre é possível identificar no corpo as marcas lingüísticas desse tipo de problema (reveja-se o exemplo 108). Além, portanto, de se constituir numa referência vaga ao aspecto textual em questão, símbolos dessa espécie não dão recado algum de revisão ao aluno, justamente por remeterem a problemas cuja solução demanda alterações mais profundas de substituição — e não pequenas adições, supressões, substituições ou deslocamentos, como é o caso dos problemas mais localizados referenciados pelos outros blocos de símbolos do código.

Assim, se por um lado, para falar dos aspectos relacionados à materialidade textual, o professor se mostra seguro nas intervenções que faz, por outro, para fazer remissão a aspectos mais profundos do texto, revela-se desamparado e inseguro. A sua

---

<sup>31</sup>Por exemplo, *Erro de Informação (EI)*: está aí um aspecto crucial para a atividade jornalística profissional (ou amadora, como a que falantes desempenham em suas conversações cotidianas). fator de coerência externa bastante relevante; por que não explorá-lo com os alunos?

facilidade e habilidade em empregar sinais do tipo *A*, *O* e *CV*, por exemplo, contrasta gritantemente com a dificuldade que demonstra na utilização de símbolos como *Coer* e até mesmo *Coes* e *Seq*. Segundo entendo, essa dificuldade reside principalmente no uso da metalinguagem: Como classificar o problema detectado? Como fazer referência à sua natureza lingüística?

Logo, enquanto se pode afirmar a existência de uma **precisão de critérios** a orientar a correção codificada, no que diz respeito aos problemas relacionados a **aspectos microestruturais**, deve-se reconhecer que, no tocante aos **aspectos de macroestruturação**, ao contrário, o que se nota é uma impressionante **imprecisão de critérios** que norteiem a utilização do código classificatório.

Vamos às evidências. Segundo pude observar com relação a aspectos textuais mais **globais** (no sentido de não-típicamente locais), ocorrem, no *corpus*, três fatos significativos e típicos do estilo classificatório de correção:

1. uso de símbolos diversos para fazer referência a uma mesma infração;
2. uso de símbolos-curingas para fazer referência a infrações distintas; e
3. uso de “bilhetes” para fazer referência a infrações previstas pelo código, mas não suficientemente indicadas por meio dele.

Vejamos o que nos dizem os dados acerca de cada um desses fatos.

### 3.2.3.1. Vários símbolos para um mesmo problema

Não estou aqui me referindo ao fato de os professores divergirem entre si quanto à escolha do sinal a empregar, para fazerem referência aos problemas que detectam na leitura das produções — como era de se esperar e como realmente se verifica na apresentação da listagem do código classificatório (ver seção 1.3.). Quero chamar a atenção para o fato de um mesmo professor utilizar **ora um ora outro sinal** para apontar um mesmo problema cuja natureza extrapola o nível do meramente localizável.

Quando falo na utilização de sinais diversos para fazer referência a um mesmo problema, quero apontar uma hesitação do professor quanto ao símbolo metalingüístico a empregar. Marcas dessa hesitação podem ser encontradas ou num mesmo episódio de correção (e aí o sujeito sou eu) ou em episódios distintos.

Observemos o primeiro desses casos.

#### 3.2.3.1.1. Único episódio

Somente numa parte do *corpus*, qual seja, em textos por mim corrigidos, é que se observam indícios de dúvida quanto ao sinal a empregar numa mesma instância interventiva, isto é, quando se trata de apontar um determinado problema, no contexto de uma redação específica. Casos semelhantes não foram detectados no conjunto dos demais textos analisados.

Muitas vezes, na dúvida entre o uso de um ou de outro símbolo classificatório para falar de um problema de âmbito textual, ou seja, que não está relacionado nem à norma culta, nem às convenções típicas da modalidade escrita, nem às questões de estruturação frástica, nem ao léxico, opto por empregar mais que um símbolo. Vejam-se os casos a seguir:

Exemplo 111

	2a. versão	3a. versão
<i>P. Seq</i>	<p>(...) Olhei para o lado e uma pessoa me observava. Fiquei confuso e envergonhado e percebendo o meu desespero, ela aproximou-se de mim. Sem perceber, comecei a desabafar com ela. Foi bom pois isso abriu minha cabeça: como eu poderia ter a certeza de que aquela criança tinha realmente, alguma coisa a ver com meu encontro? (...)</p>	<p>(...) Olhei para o lado e, mesmo tonto, percebi que uma pessoa me observava. Fiquei envergonhado, pois ela deveria estar lá há muito tempo e teria visto o meu exame: eu estava gritando, falando sozinho, de tão bêbado que eu me encontrava. Ela aproximou-se de mim e perguntou se eu precisava de ajuda. Falei uma porção de besteiras para tentar me desculpar. De repente, sai sem dizer mais nada, bêbado, triste e sem destino. (...)</p>
	(E. / Anali H. - T157 - Fig.318-320)	
	<p>OBS.: Com <i>Seq</i>, na margem, digo que o problema é de <i>Seqüenciação</i>; mas usa também <i>P</i> para especificar que é devido à <i>pontuação</i> da seqüência assinalada pelos círculos.</p>	<p>OBS.: Anali reformula uma grande extensão de seu texto.</p>

Enquanto *Seq* parece apontar para o que há de problemático no produto texto onde intervenho, *P* parece apontar para como se resolveria a questão, para como antevejo a solução (algo do tipo: *Fiquei confuso, envergonhado e, percebendo meu desespero, ela aproximou-se de mim*, ou *Fiquei confuso e envergonhado, e percebendo meu desespero, ela aproximou-se de mim*, ou, ainda, *Fiquei confuso e envergonhado. E, percebendo meu desespero, ela aproximou-se de mim*). A dúvida que me levou a essa intervenção “dupla” é esta: falar de algo que está explícito no texto (a seqüenciação comprometida, tanto que pode ser nele indicada — os círculos nos conectivos) ou de algo implícito, que só pode ser inferido a partir da leitura de toda a seqüência (a pontuação omitida)?

A correção na forma duplamente codificada parece ter chamado a atenção de Anali, que acaba reformulando seu texto para além da expectativa do próprio símbolo, já que a alteração não tem por escopo apenas a pontuação do trecho.

Outro exemplo:

Exemplo 112

	1a. versão	2a. versão
	<p>(...) <i>Flash-back</i> 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 <i>Kid-Fumacinha</i>, filho do <i>Kid-Fumaça</i> 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 = EF redundante</i></p>	<p>Correção local:</p> <p>(...)</p> <p><i>EF = E agora seu filho vai vingar a morte do pai, pois Flash back é que o prendeu. (...)</i></p>
		(E. / Rogério F. - T111 - Fig.249-252)
	OBS.: Aqui acabo por recorrer a dois símbolos ( <i>EF = Red</i> ). Porém, ainda insatisfeita, faço outra tentativa, na forma de um “bilhete” “pós-texto”.	OBS.: Rogério altera, em “errata”, a seqüência focalizada.

A correção codificada, aqui, como se vê, é altamente angustiante. Os recursos empregados nessa intervenção à margem pareceram-me insuficientes para mostrar a Rogério que o problema da seqüência indicada pelos colchetes é devido a uma série de coisas. Primeiro: a ambigüidade da pró-forma *seu* em *E agora seu filho veio* (já empregada no período precedente, em *seu maior inimigo*): filho de quem? Há, no universo textual, dois possíveis referentes a que a expressão pode estar fazendo remissão (*Kid-Fumacinha* e *Kid Fumaça*). Segundo: a recorrência do termo *filho* em *E agora seu filho veio*, uma vez que já havia sido empregado no período precedente, em *filho do Kid-Fumaça*. Terceiro: a não-escolha do artigo definido *o* (em vez de *seu*) em *E agora seu filho veio* (o que daria *E agora o filho veio*), para evitar a ambigüidade que um emprego alternativo com a pró-forma *ele* geraria (que daria *E agora ele veio*). A utilização que faço de dois símbolos e um “bilhete”, para apontar um único problema, atesta uma dúvida: falar de algo que se pode apontar no texto (a *Estrutura da Frase* marcada por colchetes: *E agora seu filho veio para vingar a morte do pai*, em que se usou *seu filho*)? Ou falar de algo que não se pode marcar na superfície textual, mas que afeta a cadeia coesiva de todo o texto — e que, por isso mesmo, me pareceu *Redundante*?

Embora Rogério não altere *seu filho*, a resposta dada com a inserção da explicativa (*pois Flash back é que o prendeu*) mostra que a correção duplamente codificada chamou-lhe a atenção.

Ambos os exemplos tratam de problemas de coesão. O primeiro, de *coesão seqüencial*; o segundo, de *coesão referencial*. É de Koch a distinção:

“(...) tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a *coesão referencial* (referenciação, remissão) e a *coesão seqüencial*

(seqüenciação).

(...) Chamo, pois, de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. (...) o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve; ou seja, como diz Blanche-Benveniste (1984), o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Isto é, o referente é algo que se (re)constrói textualmente.

Além disso, cabe lembrar que, de acordo com Kallmeyer et al. (1974), a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos.

A remissão (...) pode ser feita *para trás* e *para frente*, constituindo uma *anáfora* ou uma *catáfora*.

(...) A *coesão seqüencial* diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (...) O texto é, como diz Weinrich (1964), uma ‘estrutura determinativa’ cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais. Esta interdependência é devida, em parte, aos diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua.”

(Koch, 1989: 27, 31, 49)<sup>32</sup>

Mas, como disse, essa insegurança do professor ao intervir classificatoriamente no texto, em casos de correção que falam de problemas que vão além do mero domínio das convenções — e que, por isso mesmo, extrapolam o nível microestrutural —, não se dá apenas na forma de episódios de correção “dupla” em uma mesma redação (como os que acabo de mencionar) típicos da performance particular de um sujeito corretor. Tal insegurança também se verifica quando se comparam diversos episódios de correção, isto é, diversas instâncias interventivas em diferentes redações com problemas do mesmo tipo.

Vejamos, então, esse segundo caso.

### 3.2.3.1.2. Episódios distintos

Em se tratando de redações diversas, essa correção dupla pode ser observada em textos interventivos de dois sujeitos — eu e C. Problemas de incoerência local devida a falhas na referenciação (isto é, uso inadequado de mecanismos coesivos de remissão, dificultando a compreensão do texto por parte do leitor), por exemplo, aparecem sinalizados, na correção, de duas formas por C., quer por *Fr* (*Frase mal construída*), quer por ? (*Confuso*), como se pode observar pelos dois próximos exemplos:

#### Exemplo 113

1a. versão	2a. versão
------------	------------

<sup>32</sup>Negritos meus.

<p><i>Fr</i></p>	<p>(...) O homem, ao poluir as águas, pode estar prejudicando a si mesmo e a seus familiares, pois poluindo os rios está destruindo o meio ambiente onde vive e deixando que os germes causadores de doenças vivam</p> <p>Exemplos destes <b> fatos </b> são: fabricar, de papel e celulose como a Champiam em Mogi Guaçu, que polui as águas com resíduos industriais, destruindo a vida animal e vegetal onde é jogado o resíduo (...)</p>	<p>(...) Exemplo destes fatos são: fábricas de papel (...)</p>
<p>(C. / Lúcio C. - T34 - Fig.118-120)</p>		
<p>OBS.: Com <i>Fr</i>, na margem, C. assinala a incoerência local gerada pelo emprego de <i>(d)estes</i> na seqüência. A resolutiva com a inclusão de <i>fatos</i> procura esclarecer a classificação.</p>	<p>OBS.: Lúcio simplesmente acata a resolução de C., incluindo <i>fatos</i> no texto.</p>	

Exemplo 114

	1a. versão	2a. versão
	<p>há seis anos atrás na festa do casamento de Ari, seu tio Benedito pegou um pênis postigo e começou a mostrar para todos</p> <p>Benedito mostrou o pênis para a irmã de Gláucio e ela começou a chorar</p> <p>Todos aceitaram isso como uma brincadeira, Benedito pegou sua esposa no</p> <p style="text-align: center;"><i>beijá-la</i></p>	<p>(...) Todos aceitaram isso como uma brincadeira, Benedito pegou sua esposa começou a beijá-la (...)</p>

?	colo e começou a beijá-lo assim termino a historio	
(C. / Patrícia C. - T31 - Fig.109-110)		
OBS.: O símbolo ?, na margem, assinala a incoerência local gerada pelo emprego de <i>beijá-lo</i> na seqüência. A indicação (o círculo) e a resolutive (a substituição por <i>beijá-la</i> , reforçam a sinalização.	OBS.: Patrícia incorpora a resolução de C. e suprime a última frase do texto.	

Considerando-se a citada definição de Koch (1989: 33) sobre o conceito de *referência*, no texto de Patrícia, o pronome oblíquo átono *-lo* é uma *forma remissiva* sem *referente*, já que não remete a nenhum elemento particular do gênero masculino no texto, mas sim do gênero feminino (*sua esposa*) (grafado *esposo*, por Patrícia). Daí a sua impropriedade, assinalada pela correção de C.

O mesmo ocorre com o texto de Lúcio: o *referente* que (*d)estes* retoma está ausente de toda a seqüência textual, já que não há, nesta, nenhum grupo nominal que poderia preencher as condições de concordância estabelecidas (masculino plural).

A diferença entre um caso e outro reside na natureza do elemento lingüístico focalizado pela correção. Enquanto *-lo* é uma forma remissiva não-referencial livre, (*d)estes* é uma forma remissiva referencial presa. É Koch quem esclarece:

“As **formas não-referenciais livres** são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que são utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual. A estes ficaria reservada a denominação genérica de ‘pronomes’ ou de ‘pró-formas’.(...)”

Estes pronomes fornecem ao leitor/ouvinte *instruções de conexão* a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Quando anafóricos, têm por tarefa sinalizar que as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente.

No caso de haver mais de um grupo nominal que poderia ser potencialmente o elemento de referência, por preencher as condições de concordância do pronome, as indicações referenciais das predicções feitas sobre cada elemento desempenham papel decisivo na decisão do leitor/ouvinte sobre qual dos possíveis elementos de referência ele deve identificar efetivamente como tal.”

(Koch, 1989: 37<sup>33</sup>)

São elas: pronomes pessoas de 3a. pessoa, pronomes substantivos, numerais, advérbios “pronominais”, expressões adverbiais e pró-formas verbais.

“**Formas remissivas não-referenciais presas** (“artigos”): são as formas que vêm relacionadas a um nome com o qual concordam em gênero e/ou número, antecedendo-o e ao(s) possível(is) modificador(es) de nome dentro do grupo nominal, e que, embora não sendo (*a priori* e sempre) artigos, exercem, nessas condições, a “função artigo”, isto é, pertencem ao paradigma articular funcionalmente definido.”

(Koch, 1992: 34)

<sup>33</sup>Negritos meus.

São elas: os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais<sup>34</sup>.

A singularidade do caso de Lúcio está também no estatuto da forma *fatos* incluída por C.: trata-se, segundo Koch, de uma *forma remissiva referencial cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” das instruções de sentido de partes antecedentes do texto*, tal qual a exemplificada pela autora:

“Imagina-se que existam outros planetas habitados. *Essa hipótese* tem ocupado a mente dos cientistas desde que os OVNI’s começaram a ser avistados.”

(Koch, 1992: 47)

A ausência do SN<sup>35</sup> *fatos* (acrescentado pela professora) funcionando como elemento de referência demonstra a dificuldade de Lúcio proceder à categorização aludida por Koch. A intenção do aluno só nos é possível de ser identificada pelo emprego de *(d)estes*, a forma remissiva.

Mas o que me leva a discutir tais casos é o fato de que, apesar de se tratar de episódios de correção que não ocorrem numa mesma instância interventiva, como os anteriormente citados, estes exemplos de correção em episódios distintos também mostram como a intervenção pode assumir um caráter “dúbio” na forma (intervenção dupla, como chamei), porque a hesitação do professor se configura igualmente. A dificuldade que se coloca para C. é da seguinte ordem: qual símbolo empregar? *Fr*, para dizer a Lúcio que o problema daquele trecho específico de seu texto é a **combinação de formas** (no caso, a ausência de uma instrução referencial e de conexão para a pró-forma *destes* na expressão *Exemplo destes são*) — que, por sua vez, causou um problema de incoerência local? Ou o símbolo *?*, para dizer a Patrícia que o problema é justamente de **coerência**, de interpretação (a falta de um potencial elemento de referência no co-texto mais imediato de *beijá-lo*, a que se possa atribuir a forma referencial *-lo*)? Talvez, o emprego de resolutivas em ambos os casos, como suporte, seja a alternativa encontrada por C. para sanar sua dificuldade em classificar problemas desse tipo e ser clara na intervenção.

Pelas respostas que Lúcio e Patrícia dão às intervenções da professora, podemos supor que não é o uso de *?* (*confuso*) ou *Fr* (*Frase mal construída*) na margem, que está fazendo diferença. A aparente facilidade do trabalho de revisão, nesses casos, deve-se muito mais às resoluções no corpo que acompanham as classificações na margem que aos símbolos escolhidos por C. para fazer remissão aos problemas de coesão detectados.

Além de C., também eu alterno o uso de alguns símbolos, empregando ora um, num texto, ora outro, em outro texto; ambos, porém, com o mesmo valor. Uso, por exemplo, às vezes *FN* (*Foco Narrativo*), às vezes *Coer* (*Coerência*), para falar de problemas da mesma natureza. É o que demonstram os dois exemplos a seguir:

#### Exemplo 116

	1a. versão	2a. versão
	<i>Era uma vez um pastor.</i>	

<sup>34</sup>Para maiores detalhes, ver Koch, 1992.

<sup>35</sup>Sintagma nominal.

<p><i>Fu</i></p>	<p>Ele vivia gritando socoro, socoro, o lobo o lobo socoro, aldeões.</p> <p>E quando os aldeões chegavam não via lobo nenhum, só viram o pastor gozando da nossa cara. (...)</p>	<p>(...) E quando os aldeões chegaram não viam lobo nenhum, só virão o pastor gozando da cara deles. (...)</p>
<p>(E. / Fernanda D. - T87 - Fig.218-221)</p>		
<p>OBS.: Com <i>FN</i>, na margem, faço referência à utilização imprópria de <i>nossa</i> (1ª pessoa), já que o narrador escolhido por Fernanda é a 3ª. pessoa.</p>	<p>OBS.: Fernanda substitui tranqüilamente <i>nossa cara</i> por <i>cara deles</i>.</p>	

Como se vê, a mudança do foco narrativo, causou um problema de interpretação, de coerência, portanto.

Exemplo 117

2a. versão	3a. versão
<p>(...) Eduardo, irmão de João, havia nos dito que um rio bom para pescar era o Piracicaba. Então eu e Roberto decidimos ir até lá para pescar.</p> <p>Nós estávamos muito animados, e nos divertimos bastante no caminho.</p> <p>Entretanto ao chegar no rio, tivemos uma decepção. O rio parecia estar morto. Nas suas margens avistava-se espumas ou sabão e muitas coisas boiando sobre sua superfície.</p> <p>(...) Logo vimos</p>	<p>(...) Logo então,</p>

<i>Coer</i>	então, que este rio tinha sido bom de pesca, pois naquele dia estava mais do que claro que não havia mais peixes. (...)	<i>Coer</i>	vimos que este rio tinha sido bom de pesca, pois naquele dia estava mais do que claro que não havia mais peixes. (...)
(E. / Flávia G. - T159 - Fig.323-325)			
OBS.: Com <i>Coer</i> , na margem, faço referência à expressão <i>este rio tinha sido</i> , onde Flávia justapõe <i>este rio</i> e não <i>aquele rio a tinha sido</i> , e <i>este rio a tinha sido</i> e não <i>a foi</i> .		OBS.: Flávia não altera a pró-forma <i>este</i> (fato assinalado na margem, por mim, com o novo <i>Coer</i> , na margem, com a sublinha no corpo).	

Embora a mudança de foco narrativo, neste caso, não tenha afetado a interpretação do texto, como no exemplo anterior, mesmo assim, eu assinalei que se tratava de um caso de coerência interna. Usar *este*, uma expressão do mundo comentado, para mim, parece uma escolha inapropriada à justaposição com *tinha sido*, uma expressão do mundo narrado.

A mesma questão que C. se colocava, nos outros dois exemplos acima mencionados, é enfrentada por mim, nestes exemplos de agora: O que apontar? A causa ou a consequência do problema? A não-manutenção do **foco narrativo** escolhido por Fernanda (3ª pessoa), que gerou a incoerência local? Ou justamente a **incoerência** local que foi gerada pela mudança do foco narrativo por Flávia?

No primeiro caso, a classificação *FN* na margem parece ter bastado para Fernanda alterar *nossa cara* por *cara deles*. Já no segundo, *Coer* não cumpriu a finalidade pretendida: Flávia não altera *este rio tinha sido* (nem por *aquele rio tinha sido* nem por *este rio foi* — como se poderia esperar). Ou ela não compreendeu a correção codificada, ou não a aceitou.

Segundo me parece, **quando se trata de problemas** desse tipo, **de coerência, o professor tem um comportamento interessante: ou ele focaliza a recepção do texto do aluno, isto é, ou ele corrige como co-autor, e aí aponta para a forma, ou ele corrige como co-leitor, e aponta para o conteúdo.**

Explico. E a fim de evitar mal entendido, começo pelas noções de *forma* e *conteúdo*:

“*Forma* será entendida na sua oposição tradicional a *conteúdo*, sendo conteúdo qualquer efeito de sentido que a forma, utilizada contextualmente, é capaz de produzir, seja uma informação, seja um efeito de tipo ilocucional, de tipo perlocucional, seja uma inferência, etc.; enfim, todos os elementos recobertos pelas diversas teorias da significação. A forma é o veículo lingüístico, realizado sonoramente, que veicula ou provoca os efeitos de sentido. Não se deve, portanto, reduzir a noção de forma de maneira a recobrir apenas o que é apreendido sob a noção de significante (da mesma maneira como a noção de efeito de sentido não deve recobrir apenas o terreno do significado). Interessa exatamente é apreender a noção de forma enquanto materialidade significativa.

(...) No nível da fonologia e da morfologia, quer-se apreender sob o conceito de forma a matéria sonora investida de papel significativo.

(...) No nível específico da sintaxe, por forma entende-se basicamente as diversas

modalidades pelas quais uma sentença se dispõe perceptivamente ao interlocutor, denunciando seu modo de estruturação.

(...) No nível das unidades maiores do que a frase, a forma diz respeito basicamente à organização do que se poderia chamar de texto.

(Possenti, 1988: 117-119)

Nesse sentido, quando a intenção é evidenciar a *forma* empregada pelo aluno em seu texto, que por sua vez causou um determinado efeito de sentido, no lugar de dizer exatamente isso, que se afetou a coerência, o professor opta por tentar levar o aluno a perceber o que foi que gerou o problema. E aí a correção vai especificar a natureza particular daquele aspecto formal que interferiu no conteúdo. É o que ocorre com *Fr*, usado por C. (no exemplo 115, em contraponto ao exemplo 114), e com *FN*, por mim empregado (no exemplo 116, em contraponto ao exemplo 117).

Ao utilizar *Fr*, C. se refere, conforme vimos, a um caso típico de coesão que tem repercussão na coerência mais localizada do texto (o uso de *destes*, sem referente expresso). *Fr* (*Frase mal construída*) evidencia, pois, o trabalho de **escolha formal** pelo aluno, Lúcio, mal sucedido.

Já ao utilizar *?*, no exemplo 114, ao contrário, C. não mais deseja tematizar a causa da inconsistência, mas ela própria, como consequência de uma escolha formal qualquer por Patrícia, que não importa considerar naquele momento. O **efeito** de sentido de *beijá-lo* é que parece interessante assinalar.

Nos meus casos de intervenção ocorre o mesmo. Falar do *Foco Narrativo* para Fernanda (no exemplo 116), apontando justamente a co-ocorrência da primeira e da terceira pessoas no mesmo texto, parece fazer mais sentido para mim do que dizer que aquilo me impressionou pela inconsistência que produz.

Por outro lado, dizer do estranhamento que a leitura de *destes*, naquele contexto específico me causou (exemplo 117), pareceu-me mais pertinente do que apontar a natureza da forma lingüística empregada por Flávia.

Tentar fornecer uma resposta adequada à questão do que leva o professor a se ocupar de uma ou de outra coisa, em cada episódio interventivo é, entretanto, algo difícil de se fazer. O que, contudo, certamente pode ser dito é que essa alternância entre focalizar a *formu* e enfocar o *conteúdo* só é possível de se dar pela natureza própria do fenômeno da *coerência*.

Segundo Koch e Travaglia,

“(...) a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (...) Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. (...) Esta unidade resulta numa forma de organização superior (...) que relaciona os elementos entre si.”

(Koch & Travaglia, 1990: 21-22)

Isso quer dizer que, ao explicarmos o que é coerência textual, não é suficiente assinalar as relações que devem existir entre as unidades lingüísticas que representam superficialmente o texto, mas é necessário considerar o processo total, desde a

intenção comunicativa do falante até as estruturas lingüísticas em que se manifesta finalmente esta intenção.

Muito embora os estudiosos acentuem que a coerência é um fenômeno de natureza global, referente ao texto como um todo, na medida em que ativa processos cognitivos e interacionais que remetem ao texto como unidade de sentido, sendo, pois, ao mesmo tempo, semântica e pragmática, ela tem, para autores como Koch e Travaglia, “também uma dimensão sintática (gramatical, lingüística)” (Koch e Travaglia, 1989: 12) que é preciso reconhecer.

Nessa mesma linha de pensamento, estão van Dijk (1981) e van Dijk e Kintsch (1983), para quem o termo *coerência* pode ser usado em sentido geral para denotar que alguma forma de relação ou unidade no discurso pode ser estabelecida. Contudo, por conceberem a coerência, como mencionei, não só num âmbito global (no texto como um todo), mas, igualmente, num âmbito local (frases ou seqüências de frases no texto), eles reconhecem a existência de diversos tipos de coerência: a coerência semântica (que diz respeito à relação entre significados dos elementos das frases em seqüência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo (macroestrutura semântica); a coerência sintática: que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica (por exemplo, uso de pronomes e SNs definidos); a coerência estilística: que significa que um usuário, em seu texto, faz uso do mesmo estilo ou registro, na escolha lexical, comprimento e complexidade da frase etc., noção que parece necessária para explicar fenômenos de quebras estilísticas; e coerência pragmática: que caracteriza o discurso quando estudado como uma seqüência de atos de fala, desde que atos de fala em seqüência sejam condicionalmente relacionados e satisfaçam as mesmas condições de propriedade que se mantêm para um contexto pragmático dado (uma seqüência de pedido polido seguida por uma ordem seria pragmaticamente incoerente).

O aspecto sintático da coerência é largamente explorado por Koch (1989), no estudo dos fenômenos de coesão. E é esse aspecto que me parece crucial de ser considerado, se quisermos entender o porquê do comportamento do professor em correções duplas, como as mencionadas.

Como bem coloca Bernárdez (1982), embora metodologicamente seja importante separar coesão de coerência, é preciso não esquecer que são dois aspectos do mesmo fenômeno. E mais:

“Todos os estudiosos do texto estão de acôrdo quanto ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto.

(...) Na verdade, a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos.”

(Koch & Travaglia, 1989: 23-24)

Assim sendo, se, por um lado, as marcas de coesão têm a função de facilitar o cálculo da coerência de um texto e, portanto, a sua interpretação, por outro, são essas mesmas marcas que podem fazer com que haja incoerência numa dada seqüência de texto, que, mesmo não impedindo o cálculo de sentido por parte do receptor, geram um estranhamento pela violação ou não-uso de certos elementos necessários ao cálculo mais direto da coerência (cf. Charolles, 1987).

Ora, não é isso que acontece nas produções citadas? Empregos de expressões como *Exemplos destes são*, (exemplo 113), *começou a beijá-la* (exemplo 114), *nossa*

*cara* (exemplo 116) e *este rio tinha sido* (exemplo 117) violam as especificidades de uso de certos elementos da língua, no caso, os pronomes anafóricos. Por isso, prejudicam a coerência local do texto, muito embora não impeçam o cálculo de seu sentido global.

Para Bernárdez (1982), há três fases no processo de criação de um texto, e as falhas de coerência podem ocorrer em qualquer uma delas: na fase da intenção comunicativa, na do planejamento global que possibilite realizar essa intenção, ou na fase da formulação lingüística, responsável pela realização das operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o falante seja capaz de reconstituir ou identificar a intenção comunicativa inicial.

Violações como as mencionadas são típicas dessa última fase de produção textual, de modo que é possível que o professor, ao apontá-las, tanto enfatize, no nível superficial, as marcas de coesão mal empregadas, como ressalte, no nível profundo, os efeitos de sentido, de coerência, causados por essas mesmas marcas.

Tenho que, **quando o professor fala da forma, coloca-se como produtor do texto**, estabelecendo, assim, um grau de proximidade mais acentuada com o aluno. Já **quando remete ao conteúdo, coloca-se nitidamente na perspectiva de quem lê**, aproximando-se, inclusive do leitor virtual do texto.

Isso mostra como esse trabalho de mediação à distância, via escrita, mobiliza a capacidade de empatia por parte do interveniente. Talvez, quanto maior for esse grau empático, maior a probabilidade de se empregarem marcações de caráter duplo, seja num mesmo episódio de correção, seja em episódios distintos.

Além da referida hesitação quanto ao uso de *FN* e *Coer*, também — como um sujeito entre os demais — apresento outra, em minhas correções. Trata-se do emprego alternado de *Seq* (*Seqüenciação*), *Coes* (*Coesão*), e *P* (*Pontuação*), quando pretendo falar de um mesmo tipo de problema. É o que se observa nos três exemplos abaixo:

Exemplo 118

	1a. versão	2a. versão
<i>Seq</i>	( ) As horas de descanso, distração são preenchidas pela televisão, por ser um dos meios mais baratos de diversão (...)	(...) As horas de descanso e distração são preenchidas pela televisão, (...)
(E. / Leandra I. - T136 - Fig.290-293a)		
	OBS.: Com <i>Seq</i> , na margem, faço referência ao uso da vírgula após <i>descanso</i> e não após <i>distração</i> , na seqüência <i>As horas de descanso, distração são preenchidas pela televisão</i> <sup>36</sup> .	OBS.: Leandra substitui a vírgula após <i>descanso</i> pelo conectivo <i>e</i> .

<sup>36</sup>No momento da intervenção, assinali a vírgula pelo fato de seu emprego ter me causado, como leitora, a sensação (equivocada) de que *distração* estava tendo um tratamento “apositivo” por Leandra (o que exigiria outra vírgula após o termo). Não soube ler a seqüência como um caso de encadeamento sem conector (no caso, *e*, o que daria *descanso e distração*).

Exemplo 119

1a. versão		2a. versão
<i>Coes</i>	(...) A poluição também faz parte do quadro que aterroriza São Paulo, as fumaças lançadas pelas indústrias e pelo motor dos carros está escondendo São Paulo numa enorme nuvem negra $\odot$ que causa a cada dia que passa (...)	(...) está escondendo a cidade numa enorme nuvem negra que causa a cada dia que passa (...)
(E. / Leandra I. - T135 - Fig.286-289)		
OBS.: Com <i>Coes</i> , na margem, falo do problema seqüencial causado pelo uso do conectivo <i>e</i> na seqüência <i>está escondendo São Paulo numa enorme nuvem negra e que causa a cada dia que passa</i> .		OBS.: Leandra suprime o <i>e</i> da seqüência focalizada.

Exemplo 120

2a. versão		3a. versão
<i>P</i>	(...) Os salários baixos podem trazer a fome, $\odot$ a miséria. O maior problema são com os aposentados. (...)	(...) Os salários baixos podem trazer a fome e a miséria. (...) O maior problema são com os aposentados (...)
(E. / Rogério F. - T107 - Fig.240-241)		
OBS.: Com <i>P</i> , na margem, aponto para o uso da vírgula após <i>fome</i> <sup>37</sup> .		OBS.: Rogério suprime a vírgula e adiciona a partícula <i>e</i> na seqüência.

Em qualquer desses casos, minha dificuldade como professor-sujeito esteve relacionada ao gerenciamento dos símbolos metaalingüísticos a empregar, para fazer

<sup>37</sup>Este é um outro caso em que, num rigor excessivo, não aceito a construção justaposta sem partícula. Segundo Koch, o *encadeamento* é um dos mecanismos de seqüenciação frástica:

"O encadeamento permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou seqüências maiores do texto. Pode ser obtido por *justaposição* ou por *conexão*. A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de partículas seqüenciadoras. A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos lingüísticos*. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto-e-vírgula, dois pontos, ponto) e, na fala, pelas pausas."

(Koch, 1989: 60)

referência a problemas de coerência e de coesão. Isso mostra como problemas dessa ordem são um grande desafio para o professor ao corrigir classificatoriamente.

Curiosamente, entretanto, essa dificuldade parece ora afetar ora não o comportamento do aluno revisor na reescrita de seu texto. Tanto Fernanda (exemplo 116), como Leandra (exemplo 118) não se mostram perturbadas pela correção. Já Flávia (exemplo 117) sim — note-se que neste caso só usei classificatória e indicativa, não “bilhetes”. O que me permite inferir que **não é o símbolo metalingüístico em si, escolhido pelo professor, que vai levar a uma diferença significativa na performance revisiva do aluno produtor**. Em outras palavras: não é o fato de C. empregar *Fr* ou *?*, nos exemplos 113 e 114 (para falar da referenciação); ou de eu usar *FN* ou *Coer*, nos exemplos 116 e 117 (para apontar a incompatibilidade de certas formas com o foco narrativo escolhido); ou, ainda, de eu empregar ora *Seq*, ora *Coes*, ora *P*, nos exemplos 118, 119 e 120 (para dizer que a coesão sequencial do texto está comprometida); enfim, não são fatos como esses que importam<sup>38</sup>. De outro modo: **não é tanto a forma de se referir classificatoriamente aos problemas do texto que conta na correção, mas o tipo de problema focalizado pelo professor na leitura que faz do texto do aluno**. A essa questão voltarei mais adiante.

O fato de haver no *corpus* casos de hesitação do professor no emprego do símbolo classificatório, como os que acabo de mostrar, revela haver um conjunto de símbolos que são utilizados por alguns professores-sujeitos (no caso, eu e C.) de forma mais generalizada que os demais classificatórios, e que, portanto, formam, com estes, um par opositivo significativo. São símbolos que não remetem necessariamente à forma lingüística empregada no texto pelo aluno (como os relacionados à norma culta ou às convenções da escrita), mas que, por dizerem respeito a um aspecto de significação mais amplo envolvido no uso dessa mesma forma, falam dela apenas indiretamente. Daí muitas vezes não se fazerem acompanhar de sinais precisos indicativos no corpo, que apontam exatamente para o elemento de superfície a ser alterado — como os outros símbolos do código —, deixando-se apenas complementar, de vez em quando, por indicações mais vagas.

Usados com maior cuidado do que todos os outros, esses símbolos mais gerais são encontrados em contextos onde, por vezes, talvez coubessem outros, mais específicos. Desempenham, assim, um forte papel substitutivo (na falta de algo melhor, servem eles mesmos), funcionando como uma espécie de **curinga**, que vale mais quando se trata de falar de aspectos que fogem do âmbito do estritamente local e que, por isso mesmo, escapam à minuciosa classificação do código.

Vejamos, pois, quais são e como se comportam tais símbolos-curingas, nas correções.

### 3.2.3.2. Símbolos-curingas

Três grandes curingas foram encontrados no conjunto de sinais analisados. Apresento-os por ordem crescente de frequência de emprego no *corpus*:

1. *Coes* (*Coesão*);
2. *Coer* (*Coerência*) / *?* (*Confuso*); e
3. *Fr* (*Frase mal construída*) / *EF* (*Estrutura da Frase*).

---

<sup>38</sup>Se bem que para mim importa (nos dois sentidos, como professora e como pesquisadora) o fato de ser justamente eu o sujeito que mais hesita nas correções que faz.

Observemos cada um em separado.

### 3.2.3.2.1. Coes (Coesão)

Nos textos interventivos que analisei, o símbolo *Coes* (*Coesão*) é usado apenas por um sujeito — eu, seja para apontar problemas de **seqüenciação** como de **referenciação**. A *Linguística Textual*, contudo, já há muito esclareceu a diferenciação entre esses fenômenos coesivos (cf. Koch, 1989, já mencionada). Mas, a despeito dessa distinção teórica, em muitos episódios de correção não a reconheço na classificação que faço dos problemas que detecto. Observem-se estes casos:

Exemplo 121

1a. versão		2a. versão	
? V = Coes	(...) Um dia um garoto pediu em namoro Luciana, Paula e Simone falaram para que Luciana não aceitar para que quando Luciana for namorar, Simone e Paula não ficar sem ela. (...)	CV	(...) Um dia um garoto pediu em namoro Luciana, Luciana ficou indecisa e pediu opinião de suas amigas. Paula e Simone disse para Luciana não aceitar o namoro. Com isso, Paula e Simone iam ficar sem ela. (...)
	(E. / Fabiana L. - T102 - Fig.232-233)		
OBS.: Com IV = <i>Coes</i> , na margem, aponto para o problema de seqüenciação causado pelo uso inadequado do conectivo <i>para que</i> , sublinhado, no corpo.		OBS.: Fabiana faz uma substituição total do trecho, o que entretanto, causa um novo problema (de concordância) por mim assinalado, na margem.	

Exemplo 122

1a. versão		2a. versão	
[ ? ] Coes	(...) O segundo motivo, falta de habilitação dos que buscam emprego, é mais significativo nos dias de hoje. [ Conseqüência do desemprego das décadas passadas,] quem? [ mais jovens ], sem habilitação e experiência, começam		(...) nos dias atuais. Por ser uma conseqüência do desemprego das décadas passadas, cada vez mais, jovens, sem habilitação e experiência, procuram emprego (...)

<p>a procurar empregos para ajudar nas despesas da família, mas justamente por essas características não o encontram. (...)</p>	
(E. / Gustavo F. - T128 - Fig.279-282)	
<p>OBS.: Com <i>Coes</i>, na margem, aponto para o problema de referenciação da seqüência indicada pelos últimos colchetes (<i>mais jovens</i>), no corpo.</p>	<p>OBS.: Gustavo faz uma grande substituição na seqüência.</p>

Como dá para perceber, *Coes* é um grande curinga, que utilizo para apontar indistintamente problemas que dizem respeito a qualquer um dos dois grandes aspectos vinculados à coesão textual: a referência e a seqüenciação. Muito embora essa classificação mais geral *Coesão* não especifique qual desses dois aspectos distintos está em jogo, o que vale a pena salientar é que, em ambos os casos (tanto de referenciação como de seqüenciação), a classificação na margem se deixa subsidiar por sinalizações no corpo (sublinhas ou colchetes), o que nem sempre ocorre com o outro curinga (*Coer*), conforme se verá.

Isso se deve à natureza dos problemas coesivos: eles se permitem sinalizar no corpo, uma vez que o próprio fenômeno da coesão, como apontei também na Introdução desta tese, é explicitamente revelado por meio de marcas lingüísticas formais na estrutura superficial do texto (cf. Koch e Travaglia, 1990: 13). As indicações que se fazem no corpo, de modo a reforçar a sinalização *Coes* na margem, nada mais são do que pistas mais precisas fornecidas pelo professor de como o aluno pode proceder à revisão; pistas que só são possíveis de serem traçadas graças à natureza típica dos problemas coesivos.

Eu já havia sinalizado a pertinência, para os fins desta análise, de se considerar minha hesitação como professor-sujeito nas anotações de correção. Não é, portanto, gratuito o fato de, nesta seção, eu ter apresentado dados que revelam não só o estatuto de curinga de *Coes*, como também um comportamento diferenciado de um dos sujeitos face aos demais.

Não é extremamente significativo o fato de o sujeito mais instável nesse grupo de corretores ser justamente eu? Os símbolos que uso para falar de certos problemas não são compartilhados por nenhum outro integrante do grupo. *Coer*, por exemplo, além de outros já citados, não é empregado por mais ninguém que faça parte do conjunto de professores-sujeitos. Isso mostra talvez haver de minha parte uma disposição maior para o risco do que por parte dos meus colegas sujeitos, ainda que a preço de uma enorme angústia pessoal minha face às incertezas que carrego e que demonstro nas correções que faço. São inúmeros os casos de borrões ou de uso de corretivo que se pode encontrar em minhas anotações no *corpus*, demonstrando um permanente comportamento de auto-correção.

Com exceção do exemplo 83 (onde I. rasura o símbolo *C*, na margem), não encontrei registros de atitudes epilingüísticas dessa natureza nos textos dos demais colegas professores-sujeitos. Enquanto eles agem como que movidos por uma certa convicção, eu me polio o tempo todo, com medo de cada passo dado. De todo o grupo, eu aparento ser o sujeito mais inseguro, com menos certeza quanto ao uso dos meus instrumentos de trabalho, ou das técnicas que utilizo.

Isso é significativo por várias razões. Primeiro, essas intervenções ocorreram num momento específico de minha vida profissional, previamente a esta tese, quando eu me perguntava, solitariamente, como é que eu deveria me dirigir ao aluno por meio de metalinguagem. Segundo: essas intervenções continuaram a ocorrer num momento que coincidiu com o da elaboração do meu projeto de tese; portanto, além de retratarem uma questão pessoal, passaram a ser fruto de um a dúvida metódica, e a ter um valor crucial para mim, já que se transformaram em tema de pesquisa. Terceiro: muito embora metodologicamente, no momento da coleta dos dados eu não tivesse tido a intenção de transformar os textos dos meus alunos, por mim corrigidos, em dados de pesquisa, essas intervenções passaram a ser um grande desafio pessoal para mim, pois eu já entrava em contato, na época, com todo um universo de intervenções. (as de meus colegas, agora sujeitos) às quais tinha acesso por conta deste trabalho de tese. De modo que, mesmo sem saber que, mais tarde, elas viriam a público, a propósito da pesquisa, eu já me incomodava muito com a minha performance interventiva. Por isso me dava o direito de experimentar a todo momento. Se faz sentido dizer que eu estava em busca de um estilo pessoal de intervenção, faz mais sentido ainda afirmar que meu estilo era não ter estilo algum. Com receio das pequenas sutilezas inerentes ao trabalho de correção, estava sempre tentando algo novo em meu trabalho. Vivía, pois, um verdadeiro paradoxo: sabia que precisava ir além para conseguir mais, mas sabia também que ir além significava correr riscos de conseguir menos ainda e, contrariamente ao esperado, confundir o aluno em vez de esclarecê-lo. Não me contentava com o que já tinha; partia rumo ao desconhecido, tentando formas novas para me dirigir ao aluno de modo codificado. E aí me arrependia, equivocava-me, voltava atrás; mas inventava novamente, tentava outra vez, arriscando sempre. Minhas intervenções me permitiam ir além do domínio da decisão, da certeza; talvez por serem construídas justamente no interior da dúvida, da insegurança, da dificuldade. O que me faz lembrar Rubem Alves que, citando T. S. Eliot e Adélia Prado, diz:

“Salva-me ó Deus, da dor do amor não satisfeito, e da dor muito maior do amor satisfeito. (...) O que eu quero é fome.”

(Alves, 1997: 56)

São poucos os professores-sujeitos que se arriscam dessa forma, nos textos analisados e, talvez, por isso mesmo, os símbolos que remetem a problemas no nível macrotextual sejam tão escassos no *corpus*, relativamente aos demais do código. É provável que, se os outros sujeitos também se arriscassem, outros seriam os dados e outra seria a realidade encontrada no *corpus*. Na parte final desta tese, pretendo retomar esse dado contextual importante da pesquisa: o do risco e suas implicações.

Passemos, agora, a mais um curinga.

### 3.2.3.2.2. ? (*Confuso*) / *Coer* (*Coerência*)

Além de *Coes* (*Coesão*), o curinga ? (*Confuso*) / *Coer* (*Coerência*), por sua vez, é utilizado para fazer referência a **vários tipos de problemas geradores de incoerência local**. É o que mostram os exemplos que seguem:

Exemplo 123

1a. versão	2a. versão
(...) os políticos sempre <i>dão</i> um jeito para desviar a verba da educação, para manter a "corrupção em dia" e continuar elegendo-se com seus discursos desonestos, continuando assim mantendo a fama de "país dos ? caloteiros" sem a menor dificuldade pois o povo não entende nada ficando sempre pra trás, sem ter a menor culpa (...)	(...) Assim, mantêm a fama internacional de "país dos caloteiros" sem a menor dificuldade, pois o povo não entende nada e fica sempre pra trás, sem ter a menor culpa. (...)
(Mc. / Thiago B. - T76 - Fig.200-201)	
OBS.: Mc. emprega o símbolo ?, no corpo, sobre a expressão "país dos caloteiros".	OBS.: Thiago não altera a expressão entre aspas, mantendo-a tal qual no original.

Talvez o fato de o sinal ? ter sido feito no corpo e de modo sobreposto à expressão "país dos caloteiros" torne-o ambíguo: não se sabe se ele se refere à própria expressão (e demanda, assim, maiores esclarecimentos quanto à sua referência — que, contudo, me parece perfeita, já que as aspas são o recurso adequado a este uso do discurso direto) ou se se refere ao restante do texto, já que de fato há um problema de interpretação gerado pelo encadeamento utilizado (a mudança de tópico de *políticos* para *povo*, na explicativa *pois o povo não entende nada ficando sempre para trás* não permite a utilização de *sem ter a menor culpa*, na seqüência, já que esta se refere ao tópico inicial).

Seja como for, o emprego de ? por M., nesta intervenção, advém da sua intenção de apontar algo que afetou a coerência do texto de Thiago.

Não sabemos se o comportamento de Thiago, nessa revisão, se explica por um desentendimento seu da correção de M., ou se por uma resistência sua em acatar a pecha de "sem sentido" atribuída à seqüência.

Outro exemplo:

#### Exemplo 124

	1a. versão		2a. versão
não precisa colocar parágrafo?	(...) Foram levados para a floresta Amazônica. Um lugar onde há baracões de diferentes tipos de sangue e serpentes.		(...) Levaram-se para a floresta Amazônica.
?	Este lugar é um lugar onde tirado sangue	?	Um lugar onde há baracões de diferentes tipos e serpentes. Este lugar é um lugar onde é tirado sangue e

e mandado para o exterior. (...)	mandado para o exterior. (...)
(N. / Roberta B. - T61 - Fig.161-171)	
OBS.: Com o símbolo ?, na margem, N. fala da inadequação da frase indicada na margem.	OBS.: Embora resolva o problema da coordenação com <i>barracões de diferentes tipos e serpentes</i> , Roberta não procede à alteração da paragrafação. A incoerência do trecho, assim, se mantém.

Como no caso acima, há ambigüidade na utilização do primeiro símbolo ? : apesar do “bilhete” na margem, não se sabe se ? se refere à inadequação da paragrafação que isolou a frase nominal apositiva *Um lugar onde há barracões de diferentes tipos de sangue e serpentes*, ou se refere à seqüência *onde há barracões de diferentes tipos de sangue e serpentes*, cuja coordenação com *e* amplia o escopo da preposição *de* (em *tipos de sangue e serpentes*) nessa estrutura apositiva explicativa: quais constituintes *e* estaria coordenando? Os objetos de *há* (*barracões de diferentes tipos de sangue e serpentes*)? Ou os complementos de *tipos* (*sangue e serpentes*)? Em qualquer dos casos, pois, o uso do símbolo ? por N. tem o objetivo de atentar Roberta para uma questão de coerência de seu texto.

A não-alteração do texto por Roberta (no caso do primeiro ?) nos leva a inferir que a correção codificada de N. não surtiu efeito. Seu comportamento é idêntico ao de Thiago, no exemplo anterior.

Mais um episódio:

#### Exemplo 125

	1a. versão	2a. versão
? {	(...) Eles tinham com de se comunicar com as pessoas assim mandando eles para suas cidades (...)	(...) Eles tinham como se comunicar com a cidade grande e assim mandando recado p/ irem buscá-los. (...)
(N. / Roberta B. - T61 - Fig.161-171)		
OBS.: Com o símbolo ?, na margem, N. se refere à incoerência local do trecho assinalado.		OBS.: Roberta altera toda a seqüência assinalada.

O símbolo ?, neste caso, aponta para um problema diverso dos já citados: a justaposição de duas preposições (*com* e *de*) me levou inicialmente a supor que a aluna se esqueceu de impedir (por meio de apagamento) que o leitor tivesse acesso à gênese do seu texto, ao seu pensamento no momento da escrita, registrando, primeiro, *com* de *comunicar* (porque tinha a intenção de escrever *tinham comunicado*) e, depois, *de* *se comunicar* (porque mudou sua intenção inicial para *tinham de se comunicar*). De qualquer modo, presumi que se tratava da influência de um fato típico da oralidade: um menor rigor quanto ao planejamento do que será dito e a impossibilidade de se anular o já dito — o que na escrita, contudo, não se coloca, justamente pela possibilidade desse tipo de apagamento.

A modificação que Roberta faz em seu texto, substituindo *com de* (em *Eles*

*tenham com de se comunicar*) por *como* (em *Eles tinham como se comunicar*) faz, contudo, cair por terra as suposições que ambas (professora e pesquisadora) fizemos na leitura da primeira versão. Ao que parece, nem a professora N. nem eu, que me deixei levar pela sua interpretação, fizemos a leitura adequada do trecho. De qualquer modo, a construção é esdrúxula. E a utilização de ? por N. deve-se justamente ao fato de ela criar, se não uma dificuldade de interpretação, ao menos um estranhamento no leitor.

Novo e último exemplo de ?:

Exemplo 126

	3a. versão	4a. versão
?	<p>(...) As propagandas de muitos produtos que se vêm espalhadas pelas televisões, revistas, jornais, é um grande exemplo de poder publicitário sobre os consumidores. Quando os anúncios são bem formulados no desenvolvimento de uma idéia e, principalmente, quando provocam risos nas pessoas por causa da ironia, quase sempre conseguem convencer qualquer um a comprar os produtos anunciados. E por que isso acontece? Por fazerem o uso da lábia, [apresentando um ser e sempre perfeito], que todo consumidor gostaria de ser e será com a compra do produto. (...)</p>	<p>(...) Por fazerem o uso da lábia, apresentando um ser sempre perfeito, que (...)</p>
	(E. / Anali H. - T147 - Fig.300-305)	
	OBS.: Com ?, na margem, faço referência à vagueza da estrutura sinalizada pelos colchetes.	OBS.: Anali suprime o e da seqüência sinalizada.

Parece que o que me levou ao emprego de ?, neste episódio, foi o uso do conectivo *e* na estrutura *apresentando um ser e sempre perfeito*. Se a seqüência fosse *apresentando um ser sempre perfeito*, conforme a alteração de Anali, ela estaria

perfeita no contexto. O uso de *e* causa uma incoerência na seqüência *apresentando um ser*, cuja referência se perde, dificultando, assim a compreensão.

Diferentemente de seus colegas, Anali não apenas muda seu texto, como igualmente tem sucesso na operação. Isso nos diz que, da mesma maneira que as alterações efetuadas nas revisões podem encontrar explicação nos símbolos empregados nas correções, elas podem se dar à revelia destes.

Conforme demonstram esses exemplos, o símbolos ? e sua variante *Coer* são curingas, na medida em que podem ser empregados em qualquer contexto cujas escolhas formais, pelo produtor, implicarem num problema de interpretação, ou seja, dificultarem o processamento do texto pelo leitor.

Agora, o último curinga.

### 3.2.3.2.3. *Fr* (*Frase mal construída*) / *EF* (*Estrutura da Frase*)

O símbolo *Fr* e seu correlato *EF* é o mais largamente utilizado pelos professores-sujeitos para fazer referência àqueles problemas que não são do domínio do texto, em sua globalidade, mas que também não são do âmbito das convenções lingüísticas, seja em relação à norma padrão, seja em relação à modalidade escrita. Por ser de utilização corriqueira, *Fr/EF* é empregado tanto para fazer referência a problemas estruturais **que levam a incoerências**, como a problemas estruturais **que não têm reflexo na interpretabilidade do texto**. Vejamos<sup>39</sup>:

Exemplo 127

1a. versão		2a. versão	
	<p>Hoje meu amigo Marcos contou uma história de sua família.</p> <p>Ele contou que seu bisavô que também se chama Marcos, então ele tinha um grupo que tinha seu passatempo e tiro a alvo e só bisavô do Marcos não tinha uma arma.</p> <p>Ele comprou uma arma e foi atirar lá na estrada (...)</p>	<p><i>Fr</i></p> <p><i>Fr</i></p> <p>Hoje meu amigo Marcos contou uma história de sua família.</p> <p>Ele disse que seu bisavô, que também se chama Marcos, <del>então Marcos</del> participava de um grupo que tinha <b>como</b> seu passatempo o tiro ao alvo e só o bisavô do Marcos não tinha uma arma. (...)</p>	
(C. / Giovanni A. - T35 - Fig.121-123)			

<sup>39</sup>No próximo exemplo, meus comentários incidirão sobre a segunda versão da produção.

OBS.: C. chama a atenção de Giovanni para o problema de coesão referencial causado pelas repetições lexicais.	OBS.: Ambos os <i>Fr</i> são usados para apontar problemas de coesão.
---	---

O que importa assinalar neste exemplo (segunda versão) é que enquanto o primeiro *Fr* aponta para a falta de coesão referencial, o segundo aponta para uma falha na coesão seqüencial do trecho.

Observe-se, entretanto, que o primeiro é usado para falar do problema causado pela terceira ocorrência da expressão nominal *Marcos*, portanto, aponta para um aspecto de referenciação do texto. A tentativa de desambigüização dessa forma por C. (ao riscar *então Marcos*) mostra que, na verdade, esse *Fr* além de falar de que se trata de um problema coesivo fala também que esse problema **afeta a coerência** do texto, já que essa forma referencial demanda um esforço maior de cálculo interpretativo por parte do leitor, para identificar seu referente.

Já o segundo *Fr* acompanhado de uma resolutiva (a sobreposição de *como a seu, no corpo*), é usado para falar apenas de um problema coesivo de seqüenciação, que, neste caso, não impede o cálculo de sentido pelo leitor, como o anterior — **não afeta, portanto, a coerência**.

Diferentemente deste caso, contudo, os exemplos abaixo demonstram que, quando *EF* (*Estrutura da Frase*) é usado para falar de problemas estruturais que não interferem na coerência local, em geral se trata de problemas estruturais gerados por um desses dois fatores: ou de ordem sintática, a **má combinação de constituintes** (falta/excesso), ou de ordem lexical, a **má seleção de constituintes** numa dada seqüência. Observem-se os exemplos seguintes:

#### Exemplo 128

	1a. versão	2a. versão
<i>Fr</i>	(...) <i>vi uma estrela de cauda sem igual, brilhante avermelhada e meio azulada.</i> <i>Eu corri para dentro</i> <i>para</i> <i>de casa para pegar a minha luneta e olhei para o céu (...)</i>	(...) <i>Eu corri para dentro de casa para pegar a minha luneta (...)</i>
(C. / Lúcio P. - T33 - Fig. 113-117)		
	OBS.: Com <i>Fr</i> , na margem, C. faz referência à omissão de <i>para</i> — que, no entanto, me parece perfeita — (em <i>corri para dentro de casa pegar</i> ), acrescentado por C. no corpo do texto.	OBS.: Lúcio incorpora a resolução apresentada por C. (a inserção de <i>para</i> ).

#### Exemplo 129

	1a. versão	2a. versão
	(...) <i>Saindo de casa</i>	

<b>EF</b>	<p>encontrou sua amiga, a vizinha, e foram conversando [ até a lá. ]</p> <p style="text-align: center;">A vizinha estava com um problema, precisava de dinheiro (...)</p>	<p>(...) e foram conversando. A vizinha (...)</p>
(E. / Rogério F. - T108 - Fig.242-245)		
OBS.: Com <i>EF</i> , na margem, falo da inadequação da preposição <i>a</i> , na seqüência delimitada pelos colchetes.		OBS.: Rogério suprime a seqüência <i>até a lá</i> .

Exemplo 130

1a. versão		2a. versão
<b>EF</b>	<p>(...) Cheguei e um homem, com roupa de uma cor só, chegou perto e perguntou se eu conhecia o José das Flores. Quase me esqueci que era este o meu nome, por ter ouvido a vida toda as pessoas me chamarem de Tio Dã. [ um apelido carinhoso que os amigos gostavam de me chamar. ] (...)</p>	<p>(...) por ter ouvido a vida toda as pessoas me chamarem de Tio Dã, apelido carinhoso que os amigos gostavam de usar para me chamar. (...)</p>
(E. / Anali H. - T151 - Fig.306-311)		
OBS.: Com <i>EF</i> , na margem, aponto o problema gerado pelo emprego de <i>que</i> , na seqüência delimitada por colchetes.		OBS.: Anali suprime o artigo indefinido <i>um</i> (em <i>um apelido</i> ) e substitui <i>gostavam de me chamar</i> por <i>gostavam de usar para me chamar</i> .

Tanto *Fr* como sua variante *EF* parecem ter passe livre para referenciarem aspectos sintáticos (agora no sentido de “boa-formação” da gramática gerativo-transformacional de Chomsky) que não atefam a coerência.

Seguem evidências de como essa generalidade do símbolo-curinga *EF/Fr* leva o professor usuário a cometer equívocos de correção perfeitamente evitáveis<sup>40</sup>:

Exemplo 131

1a. versão	2a. versão
------------	------------

<sup>40</sup>Por questões éticas, decidi assinalar aqui apenas os meus próprios equívocos de correção.

<b>EF</b>	(...) Eu <i>precisa</i> ver como a vida era realmente, para poder escrever o meu livro sobre o perigo de viver, [ assunto o qual todos se referiam ] com muito medo em minha casa. (...)	(...) Eu <i>precisava</i> ver como a vida era realmente, para poder escrever o meu livro sobre o perigo de viver, assunto que todos se referiam com muito medo em minha casa. (...)
		(E. / Anali H. - T144 - Fig.293b-299)
OBS.: Com <i>EF</i> , na margem, falo da regência do verbo <i>referir-se</i> , na seqüência indicada pelos colchetes.		OBS.: Anali substitui <i>o qual</i> por <i>que</i> .

Este exemplo mostra como um caso típico de regência é referenciado por um símbolo de categorização mais frouxa, como *EF*. Por que um símbolo mais preciso (como *Reg*, que aliás, está no rol dos por mim empregados como sujeito) não foi utilizado? Provavelmente porque falar em *Estrutura da Frase* é falar de uma porção de coisas — o risco de se errar é menor. Mas até que ponto falar de uma porção de coisas, muitas vezes, não significa falar pouco demais para o aluno? Essa é a questão.

Outro exemplo:

#### Exemplo 132

	1a. versão	2a. versão
<b>EF</b>	(...) <i>Fui até o prédio em que Theodoro tinha entrado e quando eu estava subindo as escadas ouvi gritos no corredor. Sai correndo para arriguar e cheguei bem a tempo. Edna estava com uma arma na mão, pronta para matar-lo. Pulei em cima dela e consegui [ impedir o outro assassinato. ] (...)</i>	(...) <i>e consegui impedir outro assassinato. (...)</i>
		(E. / Anali H. - T153 - Fig.312-317)
OBS.: Com <i>EF</i> , na margem, falo do problema referencial causado pelo emprego do artigo definido <i>o</i> em <i>o outro assassinato</i> .		OBS.: Anali suprime o artigo definido da forma remissiva.

Como se pode notar, este é um caso típico de super-generalização do símbolo *EF*. Na verdade, o problema em pauta é de coesão: a função anafórica do artigo definido *o* não cabe no trecho (não há, no universo textual, outro elemento a que esse

componente de superfície possa fazer remissão). Por que, então, não apontei justamente isso? *EF*, com certeza, diz muito pouco. Mas provavelmente, com ele, minha margem de erro é menor.

Mais um exemplo:

### Exemplo 133

	1a. versão	2a. versão
<i>EF</i>	(...) — Oi, Carol! Tudo bem?  — Gabriela, [ quanto tempo ]? Como você está bonita! (...)	(...) <i>EF</i> — Gabriela, <u>há quanto tempo?</u>  <i>Esta é a expressão culta. Ok.?</i>
(E. / Fábio R. - T160 - Fig.326-328)		
	OBS.: Com <i>EF</i> , na margem, falo da expressão típica do registro informal oral ( <i>quanto tempo?</i> ).	OBS.: Fábio procede às demais alterações (revisão local, tipo errata), exceto à que atenderia <i>EF</i> <sup>41</sup> .

Mais do que um caso de má-utilização do código, este exemplo nos mostra como muitas vezes é difícil, para o professor, se despojar de seu papel de vigilante da norma culta. A seqüência assinalada pelos colchetes é perfeita nesse contexto de diálogo entre personagens adolescentes. Tanto que Fábio não a altera na segunda versão: ou porque ele discorda da correção, ou por não conhecer a forma culta que eu insisto em cobrar com o “bilhete” resolutivo na segunda versão. *EF*, novamente, é usado por mim de forma acentuadamente genérica.

Esse uso abusado de *EF* (*Estrutura da Frase*) reflete bem o problema que há nessa classificação: a falta de especificidade do símbolo para fazer referência a problemas de natureza distinta, colocando, lado a lado, problemas de organização textual do sentido e problemas de mera estruturação frástica. Na dúvida entre falar da forma ou do conteúdo<sup>42</sup>, o professor usa logo *EF* (que fala de ambas as coisas ao mesmo tempo, mas de nenhuma em particular), numa espécie de grande “cartada”, já que, na pior das hipóteses, o que pode ocorrer (como se infere da segunda versão do texto de Fábio, no último exemplo) é o aluno precisar de um comentário adicional (escrito ou oral) que lhe permita maiores esclarecimentos.

Levando, pois, em conta essas colocações acerca dos símbolos-curingas do código e, sobretudo, a sua diferença de comportamento face aos demais classificatórios, é possível afirmar que, juntos, eles se contrapõem a todos os outros, estando com estes numa relação de *distribuição complementar*, dentro do código, tal qual a que se observou nos sinais indicativos de corpo e de margem.

Porém, se lembrarmos que as indicações que se fazem no corpo são as que justamente reforçam os símbolos classificatórios mais precisos (os que falam de problemas microestruturais), e que as indicações que se fazem na margem são as que

<sup>41</sup>Os demais códigos de correção aos quais o aluno dá uma resposta localizada (sem a reescrita de todo o texto, mas apenas do trecho específico a ser alterado), e não-pertinentes à presente discussão, foram omitidos nesta apresentação.

<sup>42</sup>Poderíamos dizer: da expressão ou do sentido.

subsidiar os símbolos classificatórios mais vagos (os que remetem a problemas macroestruturais), podemos concluir que, na verdade, a *distribuição complementar* observada tanto num estilo interventivo quanto noutra é uma só. Ou seja: o que não pode ser referenciado de forma livre são os problemas do texto. Não se pode dizer que haja *variação livre* no emprego das marcações do professor, porque o que as coloca em relação de complementariedade é a natureza lingüística dos problemas do texto. **Problemas da frase** se deixam referenciar mais facilmente **no corpo** e por **símbolos precisos**; **problemas do texto**, mais facilmente por indicações **na margem** e por **símbolos imprecisos**. Esta é a grande *distribuição complementar* apontada pelos dados de correção do *corpus* que merece ser destacada. E é (não-exclusivamente, mas sobretudo) por causa dela que o professor escreve “bilhetes” textuais-interativos — o assunto da próxima seção.

### 3.2.4. Textuais -interativas: “bilhetes”

Conforme expus no capítulo 1, o “bilhete” é o recurso de intervenção escrita típico daqueles casos em que o professor quer tematizar ou a tarefa de revisão do aluno, ou a sua própria tarefa de correção de professor. Se ele tematiza a revisão, é para cobrar um trabalho não-realizado ou, então, parabenizar o trabalho realizado. Se ele tematiza a correção, é para justificá-la ou, então, esclarecê-la.

Já comentei, na seção 1.4., cada um desses casos, quando apresento o tipo correção textual-interativa. Minha intenção, agora, é observar com maior rigor, aqueles episódios em que o tópico do “bilhete” é, particularmente, o(s) problema(s) do texto.

Como disse, quando o professor se dá conta de que, em função de uma série de fatores (como o nível de conhecimento do aluno, ou o tipo de problema do texto, por exemplo), não basta interferir resolutiva, classificatória ou indicativamente, seja na margem, seja no corpo do texto, ele parte para a produção de um “bilhete”.

Segundo pude notar, quando a intervenção textual-interativa tematiza especificamente os problemas do texto, ela pode assumir uma dessas duas funções: ou explicitar a própria correção codificada, ou superá-la, falando de problemas que, por extrapolarem o nível microestrutural, não se deixam apontar nem indicativamente no corpo, nem classificatoriamente de forma precisa na margem, pois, embora sejam previstos pelo código classificatório, não são por ele referenciados adequadamente.

Os casos que selecionei abaixo foram agrupados em dois conjuntos. O primeiro (exemplos 134, 135 e 136) procura mostrar como os “bilhetes” podem ter esse caráter explicitador dos símbolos do código. E o segundo (exemplos 137 e 138), demonstra como podem extrapolá-lo, indo além disso, falando do que o código não dá conta.

#### Exemplo 134

	1a. versão	2a. versão
	(...)	(...)
$\delta$ OIP	A senhora estava voltando do super mercado quando tropeçou	A senhora estava voltando do super mercado quando tropeça

<p>O P A   TV  TV   Rep   TV TV Rep   TV Rep   TV TV O Rep</p>	<p>em uma pedra, e caiu no chão recolheu as suas coisas quando percebeu que avia esquecido o guarda-chuva no caminho voltou para pegalo. A velhinha volta para buscar o guarda-chuva e derruba as coisas de novo. A velhinha vai indo embora e deixa o livro no caminho de novo. A velhinha teve uma idéia. A velhinha larga as coisas no chão e pega uma banana e o livro, em quanto ela lia o livro e comia a banana ao mesmo tempo. <i>Você contou tudo direitinho, mas... Não repita tanto, e procure escrever tudo no passado, como você começou o texto, OK?</i></p>	<p>em uma pedra, e cai no chão. Recolhe as suas coisas quando percebe que havia esquecido o guarda-chuva no caminho. Volta para pega-lo. A velhinha volta para buscar o guarda-chuva e derruba as coisas no chão de novo. Ela vai indo embora e deixa o livro no caminho. Tem uma idéia, ela larga as coisas no asfalto e pega uma banana e o livro, em quanto ela lia o livro e comia a banana ao mesmo tempo.</p>
(E. / Igor C. - T85 - Fig.217)		
<p>OBS.: Além de fazer uso dos símbolos <i>Rep</i> e <i>TV</i>, na margem, falo desses dois problemas escrevendo um "bilhete" em seqüência ao texto.</p>	<p>OBS.: Igor substitui todas as formas remissivas.</p>	

Certamente, o que me levou a interferir textual-interativamente além da correção codificada é a recorrência de ambos os problemas coesivos: o de seqüenciação (pela gerenciação inadequada dos tempos verbais ao longo de todo o texto) e o de referenciação (pela repetição exaustiva de *velhinha*). A intervenção, neste caso, assume um tom explicativo, de explicitação, esclarecendo os próprios símbolos *TV* e *Rep* usados na margem.

Em resposta ao meu "bilhete", Igor altera com sucesso as formas coesivas referenciadas de modo codificado na margem. É notável, como consequência, a melhora coesiva de seu texto.

Outro exemplo:

Exemplo 135

1a. versão		2a. versão
<p>[confuso]</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. ] E por causa da televisão que a violência na sociedade está crescendo. (...)</p> <p>O trecho [ ] está confuso, porque você deixou de dizer coisas importantes. Deixe claro o seu pensamento para o leitor.</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)
<p>OBS.: Escrevo <i>confuso</i>, na margem, demarcando com uma chave o mesmo trecho sinalizado por colchetes, no corpo. E acrescento o “bilhete” no “pós-texto”.</p>		<p>OBS.: Rogério substitui toda a seqüência indicada pelos colchetes.</p>

Em vez de eu utilizar somente a classificação codificada ?, na margem, para falar da incoerência local, acabo escrevendo por extenso a própria tradução do símbolo ?, como se ela fosse necessária para a boa interpretação de meu texto interventivo por Rogério. E para garantir a indicação, escrevo o “bilhete” no final. Aqui, novamente, a intervenção tem função explicitadora da linguagem icônica de teor indicativo, na margem.

O efeito da correção é tal, que Rogério faz uma extensa alteração na segunda versão de seu texto.

Mais um exemplo<sup>43</sup>:

Exemplo 136

1a. versão	2a. versão
------------	------------

<sup>43</sup>Neste caso, focalizarei a correção relativa à segunda versão da redação.

<p>A   E7</p>	<p>(...) Seu nome é Ruid Balão. Ele é gordo e consegue retirar sua própria gordura para jogar nos ladrões, aprisionando-os com uma gosma grudenta na qual se forma da gordura. Sua gordura é inacabavel [e ele imortal ]. (...)</p>	<p>E7 Coes</p>	<p>(...) Seu nome é Ruid Balão. Ele é gordo e consegue retirar sua própria gordura para jogar nos ladrões, aprisionando-os [ com uma gosma grudenta na qual se forma da gordura. ] Sua gordura é inacabavel, ele é imortal (...)</p> <p>Observe como fazer a coesão do texto com o pronome adequado:</p> <p>(...) com uma gosma grudenta.</p> <p>A gosma grudenta se forma da gordura.</p> <p>Prou (não pode ser <u>na qual</u>)</p> <p>(<u>não é na gosma que se forma a gordura</u>)</p> <p>que   a qual</p> <p>Aprisiona-os com <u>uma gosma</u>.</p> <p>A gosma se forma da gordura.</p> <p>Aprisiona-os com uma gosma <u>que se forma da gordura</u> (...)</p>
---------------	---	--------------------	---

(E. / Rogério F. - T111 - Fig.249-252)

OBS.: A seqüência *aprisionando-os com uma gosma grudenta na qual se forma da gordura* parece não chamar a minha atenção, neste episódio de correção.

OBS.: Utilizei dois símbolos e um enorme "bilhete", para falar de uma simples estrutura sintática (a mesma que não me incomodou na primeira versão).

Meu comportamento na leitura desta reescrita é bastante interessante: revela que eu não me dei conta de algo, quando corrigi a primeira versão; algo que me incomodou, contudo, na segunda. Para expressar meu incômodo, na dúvida entre *EF* e *Coes*, utilizo ambos (faço, pois, uma codificação dupla). Entretanto, para tentar superar possíveis lacunas em meu discurso codificado, escrevo um enorme “bilhete”, em seqüência ao texto. Na verdade, uma verdadeira aula de gramática, onde chego, inclusive, a apontar uma solução para Rogério. Meu objetivo, portanto, é, mais uma vez, esclarecer minha própria correção (o uso de *EF* e *Coes*). Como, entretanto, Rogério não produziu a terceira versão, não sabemos o efeito dessa minha intervenção discursiva.

Seguem, agora, dois exemplos que pretendem mostrar como os “bilhetes” são uma tentativa de o professor superar a correção meramente codificada, extrapolando, assim, os limites do próprio código classificatório:

Exemplo 137

	1a. versão	2a. versão
<i>PDD P</i> <i>P</i>	(...) Pipo vai pegar meu livro. <i>No</i> quarto, escuro.	(...) — Pipo, vai pegar meu livro no quarto escuro?
<i>PDD*</i> = <i>coer</i>	Você não vai. A mãe eu tenho medo.	— Você não vai?
<i>PDD A</i> <i>O</i>	Talém, Tati pega lá meu livro.	— Como foi o teatro?
<i>PDD P</i>	Já estou indo mãe. Quando Tati entrou sentiu uma coisa e soltou um berro.	— Mãe, foi engraçado.
<i>8 PDD</i> <i>PDD</i> <i>P</i>	E saiu correndo e disse um fantasma no quarto escuro. Quando viu era a bexiga azul.	— Pipo, vai pegar meu livro no quarto escuro?
	<i>Você tentou contar a conversa entre as personagens, mas</i>	— Talém, já estou indo. Quando viu não aguentou e não foi.
		<i>Aqui você tem de dizer que ele não foi, senão fica estranho, certo?</i>

<p><i>esqueceu da pontuação dos diálogos.</i></p> <p><i>Como deve ser?</i></p> <p><i>Corrija, OK?</i></p> <p><i>* Como é que a gente sabe que o Pipo não foi ao quarto?</i></p>		
(E. / Fernanda D. - T96 - Fig.228-231)		
OBS.: Faço uma série de classificações, na margem, e escrevo um enorme “bilhete” no final.	OBS.: Fernanda altera toda a seqüência final de seu texto.	

Como se vê, o primeiro parágrafo do meu “bilhete”, na primeira versão, retoma a própria recorrência da intervenção codificada na margem (*PDD*). É, pois, explicativo. Mas o asterisco e a o comentário final falam de um aspecto impossível de ser referenciado via indicação no corpo, ou apenas via classificação metalingüística codificada na margem. Não se trata, então, apenas de esclarecer a própria correção, como nos dois casos anteriores.

A revisão de Fernanda responde adequadamente à questão da pontuação do discurso direto. Mas não ao aspecto de coerência, como diz meu novo “bilhete”.

#### Exemplo 138

1a. versão	2a. versão
<p><i>Título?</i></p> <p><i>Detetive Freitas fora chamado para resolver o caso de um cientista assassino.</i></p> <p><i>Sua única pista era uma agenda onde um líquido fatal era descrito.</i></p> <p><i>[Ele vai ao laboratório do cientista</i></p>	<p><i>Título</i></p> <p><i>Detetive Freitas fora chamado para resolver o caso de um cientista assassino.</i></p> <p><i>Sua única pista era uma</i></p> <p><i>de quem?</i></p> <p><i>agenda onde um líquido fatal era descrito. ⊗</i></p> <p><i>Freitas procurou em seus arquivos por algum criminoso que</i></p>

criminoso) [\*] 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. [\*][\*][\*]]

Os frascos recolhidos, foram examinados detalhadamente, [mas só conseguiram descobrir o líquido fatal depois deste ser utilizado em cobaias.] [\*][\*]

\* Como ele poderia saber que esse cientista era o criminoso?

\* Conte em detalhes este trecho da história.

\* Por que ele fez isso? Qual foi o raciocínio dele? Este detalhe é super-importante.

Está indo bem.

Só precisa relaxar

pudesse ter alguma ligação com o tal líquido e achou um falso cientista preso por ter um laboratório clandestino.

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 <sup>de quem?</sup> e tentou pegar o líquido sozinho.

Chegando lá, ele encontrou vários frascos diferentes sem nomes. Na agenda estava escrito que o líquido mortal era péssimo e azedo, ele olhou vidro por vidro e recolheu cinco que tinham cheiro estranho.

Os frascos foram detalhadamente examinados, mas só se pôde descobrir o líquido mortal depois de ser usado em cobaias.

\* Como essa agenda chegou às mãos do detetive?

\* péssimo: o que você quer dizer com isso? Atenção à descrição.

<p><i>para não ter medo das idéias que com certeza vão surgir.</i></p>	<p><i>Ficou bom, mas ainda curto demais. Você anda fazendo economia para escrever?...</i></p> <p><i>Veja: para atuar num vestibular, seu texto ainda necessita de reparos com relação à coletânea (proposta original).</i></p>
<p>(E. / Fernando F. - T126 - Fig.275-276)</p>	
<p>OBS.: Os asteriscos que faço no corpo, acompanhando os colchetes, assumem a função de referenciar cada uma das observações no “bilhete” “pós-texto”.</p>	<p>OBS.: Fernando faz várias alterações. Mas elas ainda me parecem insuficientes; daí o novo e extenso “bilhete”.</p>

Aqui nesta primeira versão sequer uso símbolos na margem. Para falar da macroestruturação e da coerência global do texto, a única saída que me parece interessante é dirigir-me a Fernando através de um “bilhete” — o mesmo se dá na segunda versão (quando também reclamo da resistência de Fernando em escrever).

Aqui, novamente, o objetivo não é explicitar a utilização de um símbolo qualquer, até porque ele não foi empregado, mas ir além da trivial e impotente correção codificada (icônica ou verbal).

O que a reescrita de Fernando nos mostra é uma impressionante retomada global de todo o texto, com alterações que respondem a cada uma das observações que compõem meu “bilhete”.

O curioso, neste caso, é como a própria configuração desta correção (através de observações específicas) aponta para gênese do meu texto interventivo. Por que após o uso de um único asterisco, no corpo, uso três em vez de dois? Com certeza porque me dei conta da questão em momento posterior ao registro escrito dos três asteriscos referentes ao segundo problema. Entre ter de colocar três asteriscos no segundo comentário do “bilhete” e três asteriscos no corpo do texto (atitude epilingüística necessária para salvaguardar minha boa imagem de professora junto ao aluno), preferi a segunda opção. Assim, os comentários no “bilhete” ficam seqüencialmente organizados, muito embora não tenha sido possível ordená-los numericamente, como desejaria, no corpo, sem rasuras.

O exemplo que segue serve para mostrar, mais uma vez, como acaba sendo trabalhosa uma correção que tenha por objeto um texto com problemas de organização global. Veja-se o esforço de I. para se fazer entender nessa intervenção escrita<sup>44</sup>:

#### Exemplo 139

1a. versão	2a. versão
------------	------------

<sup>44</sup>Estarei aqui rerepresentando o exemplo 97, porém numa configuração diversa, e com comentários diferenciados na OBS.

O poeta Vinicius de Moraes fez ~~em~~ uma de suas poesias, falando sobre A Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal.

Mas a b.a.

Eu ~~acho~~ que não é só uma triste solução como também uma ameaça, **X** por causa desse tempo que está havendo tantas guerras, já pensou ~~se~~ em cada guerra soltassem uma bomba? que bomba?

O que seria do mundo e dor ar que vivemos.

~~Com~~ a história de bomba nunca foi uma grande alegria do mundo, alegria pra poucos, tristeza pra muitos

A bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade de Hiroshima e dias depois em Nagasak,

*ram*

milhares de pessoas morrem

Você também não gostou?

O poeta Vinicius de Moraes fez em uma de suas poesias, falando sobre A Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal.

Eu acho que não é só uma triste solução como também uma ameaça, por causa desse tempo que está havendo tantas guerras, já pensou em cada guerra soltassem uma bomba?

O que seria do mundo e dor ar que vivemos.

Com a história de bomba nunca foi uma grande alegria do mundo, alegria pra poucos, tristeza pra muitos

A bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade de Hiroshima e dias depois em Nagasak,

milhares de pessoas morrem

A

Comece por aqui

<p>entre crianças, mulheres e homens, o motivo exato eu não sei <u>mais</u> deve ser <i>a poder.</i></p> <p>por causa de <del>política</del></p> <p><i>Nelzita, este seu texto está muito ruim. Procure melhorá-lo, mudando os períodos de lugar e explicando melhor suas idéias.</i></p>	<p>entre crianças, mulheres e homens, o motivo exato eu não sei mais deve ser</p> <p>por causa de política</p>
<p>(I. / Nelzita S. - T6 - Fig.17-22)</p>	
<p>OBS.: Várias são as intervenções efetuadas por I: 1. risca a preposição <i>em</i>, mostrando que não é necessária na seqüência <i>O poeta Vinicius de Moraes fez em uma de suas poesias falando sobre</i>; 2. risca <i>Eu acho que</i> e escreve acima <i>Mas a b.a. (b.a. = bomba atômica)</i>, dando a sua proposta de argumentação para o trecho; 3. sobrepõe um X acima da vírgula depois de <i>ameaça</i>, sugerindo uma outra pontuação; 4. traça dois grandes X sobre a seqüência <i>por causa desse tempo que está havendo tantas guerras, já pensou em cada guerra soltasse uma bomba?</i>; 5. acrescenta a conjunção <i>se</i> na referida seqüência (sugerindo <i>já pensou se em cada guerra</i>); 6. interroga a aluna sobre a referência de <i>bomba</i> no mesmo trecho (<i>que bomba?</i>); 7. risca <i>Bom</i>, indicando a interferência inadequada da oralidade, e sobrepõe a maiúscula (<i>A história</i>) para indicar o início do novo parágrafo; 8.</p>	<p>OBS.: Em resposta à correção de I, Nelzita traça um enorme "X" sobre os dois primeiros parágrafos, atitude comentada pelo novo "bilhete" de I. (<i>Você também não gostou?</i>)<sup>45</sup>.</p>

<sup>45</sup>Na leitura do original, é possível perceber que o "X" fora executado pela aluna, e não pela professora, porque está em tinta azul; e que ele ocorre em momento posterior à correção da primeira versão pela professora (realizada em vermelho), já que não faria o mínimo sentido antes, principalmente se considerarmos que é justamente o "X" (única alteração na reescrita) que se torna objeto da correção de I. nesta segunda versão, via "bilhete" na margem.

<p>propõe uma mudança na macroestrutura do texto, sugerindo um início (<i>Comece por aqui</i>); 9. sobrepõe a forma de plural (<i>-ram</i>) à de singular na forma verbal <i>morrem</i> e a sublinha; 10. circunda a conjunção <i>mais</i>, indicando o erro ortográfico; 11. escreve <i>o</i> por cima do <i>-e</i> da preposição <i>de</i>; 12. risca <i>política</i> e escreve <i>poder</i> no lugar (sugerindo <i>do poder</i> em vez de <i>de poder</i>). Contudo, justamente por saber da insuficiência de tamanho trabalho de sua parte, para dar conta de mostrar a Nelzita que o problema principal é o da macroestruturação de todo o texto, I. lhe escreve o “bilhete” no final da produção.</p>	
---	--

O caso citado revela, portanto, como pode ser grande o efeito de uma correção dessa natureza (o “bilhete” não-codificado), quando se trata de chamar a atenção do aluno para a organização de seu texto como um todo, levando-o a rever a própria escrita. Com certeza, essa força é muito maior que a de um simples sinal colocado na margem, seja este qual for.

O exame da revisão que Nelzita faz em resposta à intervenção de I. é revelador de como lhe pareceu significativo todo o trabalho da professora. Essa é a força do caráter dialógico de um “bilhete” desse gênero, que focaliza os níveis interfrástico e textual da redação; além do que somente uma correção desse tipo permite que a professora expresse, na segunda versão, sua percepção de que a sua mediação não só surtiu efeito, como também obteve aprovação por parte da aluna. *Você também não gostou?* é o mais genuíno atestado da interlocução que se processa por escrito nesse tipo de correção.

Episódios como esse nos mostram como é sintomático o grau de consciência do próprio professor-usuário quanto à imprecisão dos símbolos que utiliza na correção codificada (a classificatória, sobretudo), e como o código metalingüístico se revela débil demais para dar conta da virtualidade de problemas de ordem textual passíveis de ocorrerem numa redação.

Vale, ainda, ressaltar que não se escrevem, com freqüência, “bilhetes” para casos de problemas tipicamente locais, como *Acentuação* ou *Ortografia*, por exemplo. “Bilhetes” que focalizam problemas desse gênero só ocorrem em casos específicos de grande reincidência dos mesmos e, muitas vezes, com um intuito resolutivo, face à previsível dificuldade do aluno em proceder à revisão. Veja-se o próximo exemplo<sup>46</sup>:

#### Exemplo 140

1a. versão	2a. versão
<p>(...) <u>Em quanto</u> isso parava uma</p>	<p>(...) Enquanto isso parava</p>

<sup>46</sup>Não é por acaso que, como se notará, o episódio apresentado é do mesmo aluno-sujeito com domínio rudimentar da ortografia (Humberto, aluno de uma escola rural), cuja oralidade muito provavelmente deve se distanciar bastante da linguagem escrita ensinada pela professora.

nova chamada Maria com sua filha Jamires de 3 anos de idade.

Então neste momento um dos meninos gritou e a Maria levou um susto depois saiu o Leandro correndo de dentro do mato e aí que o susto foi maior:

E ela pegou um monte de pedras e falou:

— Deus moleque, vocês quase me madaram de susto.

E ela togou uma pedra mais um dos meninos saiu correndo no colonhã

Então os dois foram empora mais no meio do caminho eles resolveram voltar e pedir desculpa a ela.

E ele voltaram lá para pedir desculpa a ela e o Leandro falou:

— Não foi por mal nos pensavamos que era o Flavio.

Mais não atandou pois ela estava muito merfosa.

E eles foram embora no outro dia ela que estava junto de sua irmã falou:

— Dafendo aquele menino foi ele que me deu um susto.

*Humberto você precisa prestar muita atenção ao escrever certas palavras. Nós devemos escrever um pouco mais caprichado, isto é, nós devemos escrever de um modo diferente daquele que falamos.*

uma chamada Maria com sua filha Jamires de 3 anos de idade.

Neste momento um dos meninos gritou e a Maria levou um susto.

Depois saiu o Leandro correndo de dentro do mato e aí que o susto foi maior.

E ela pegou um monte de pedras e falou:

— Deus moleque, vocês quase me mataram de susto!

E ela tacou uma pedra neles e um dos meninos saiu correndo no capim colonial.

Os dois foram embora mas no meio do caminho, eles resolveram voltar e pedir desculpas a ela.

Eles falaram:

— Não foi por mal, nós pensavamos que fosse o Flavio.

Mas não adiantou pois ela estava muito merfosa. E eles foram embora.

No outro dia, ela, que estava junto de sua irmã, falou:

— Está vendo aquele menino foi ele que me deu um susto.

<p><i>Enquanto isso -</i>  <i>matar -</i>  <i>mataram -</i>  <i>tacou -</i>  <i>capim colonial -</i>  <i>embora -</i>  <i>mas -</i>  <i>voltar -</i>  <i>voltou -</i>  <i>adiantou -</i>  <i>neruosa -</i>  <i>Desculpa -</i>  <i>Está vendo -</i>  <i>Corrija com muita atenção !</i></p>	
(I. / Humberto - T24 - Fig.74-78)	
OBS.: Além dos círculos e das indicações no corpo, I. escreve um extenso “bilhete” resolutivo, no “pós-texto”.	OBS.: Humberto procede às alterações ortográficas, seguindo as resoluções da professora.

Dada a quantidade de palavras grafadas incorretamente, I. chama a atenção de Humberto de duas formas: com indicações no corpo e através de um extenso “bilhete”, onde apresenta a solução para os termos circundados<sup>47</sup>.

Mas, excetuando-se casos como este, em que o “bilhete” tematiza especificamente um aspecto marcadamente *formal* do texto — e, friso, em razão da sua recorrência ao longo de toda a produção do aluno — **a grande maioria de correções textuais-iterativas** encontradas no *corpus* que remetem particularmente aos problemas do texto (não são, pois, nem reforços positivos nem negativos quanto à tarefa de revisão em si), **ocorrem quando esses problemas são de ordem textual**.

Sem entrar em detalhes, eu já havia mencionado, na seção 1.4. desta tese, que os “bilhetes” se dividem em duas categorias: os que remetem a problemas superficiais e os que remetem a problemas profundos do texto.

Com a apresentação que aqui venho fazendo desde o capítulo 1, já deve ter ficado claro que, para o professor falar daqueles problemas tipicamente *formais*, para cuja solução são suficientes apenas alterações revisivas de **superfície**, basta ele fazer uso do **código** classificatório, pois os símbolos que remetem a problemas dessa ordem, como já apontei, são claros, objetivos, precisos. Os “bilhetes”, portanto, que tematizarem aspectos lingüísticos *formais* do texto do aluno só fazem sentido em contextos bem particulares, onde tais aspectos chamam a atenção pela repetição, pela recorrência sistemática ao longo de todo o texto. Daí sua raridade no *corpus*.

<sup>47</sup>Caso semelhante já havia sido exemplificado no capítulo 1 (exemplo 77).

Em contrapartida, os exemplos que acabo de apresentar, mostram que, para o professor fazer referência a problemas que remetem à relação *forma/conteúdo*, cuja solução demanda alterações de revisão **não tão superficiais** e até mesmo **profundas** (já que envolvem toda uma cadeia de relações ao longo do texto), e para cuja referência o código se mostra incipiente, insuficiente e, portanto, impróprio, tornam-se necessárias formas de expressão de outra natureza: “bilhetes”. Como, sabemos, a maioria dos alunos tem problemas nesse nível, a maior parte dos “bilhetes” do *corpus* consiste, pois, de correções que tematizam aspectos desse tipo.

Logo, posso dizer que essa inviabilidade, demonstrada pelos dados, de se fazer referência codificada a problemas da ordem do texto se configura, no *corpus*, por essas duas estratégias criadas pelo professor: a utilização de uma intervenção codificada “dupla” (uso de mais um símbolo-reforço ao lado de outro já empregado), e/ou a produção de um “bilhete” textual-interativo (seja como reforço a um símbolo já empregado, seja como recurso-extra de intervenção, dada a impossibilidade de se proceder à codificação). Ou seja, se o professor não recorre ao próprio código, para se fazer entender, então é no discurso natural do cotidiano (e não no artificial, condensado, codificado, da correção), que ele vai buscar a forma de parecer mais explícito ao aluno.

Ora, o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estruturação textual em si mesma. Logo, se entendermos as marcações que o professor faz na redação do aluno como um *texto*, veremos que também neste o sentido não está apenas na forma da expressão, nos símbolos de correção empregados. Todo o contexto aí envolvido deve ser considerado para a construção do sentido pretendido pelo professor: os próprios problemas de redação tematizados, o nível de conhecimento lingüístico do aluno, a convenção estabelecida entre professor e aluno acerca do próprio código em uso (o conhecimento metalingüístico partilhado) etc.

Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto — e, a seu turno, o professor — precisa (tanto quanto o aluno) proceder a um ajuste do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (cf. Nystrand e Wiemelt, 1991). Como diz Koch (1997: 34), “na verdade é este o grande segredo do locutor competente”.

Logo, é a **busca de uma maior competência comunicativa por parte do professor** que pode justificar a maioria de suas explicitações de correção via correção dupla ou via “bilhetes”.

Um texto será explícito não quando o que é dito coincide com o que o produtor pretende significar, mas quando o que é dito consegue estabelecer um balanceamento adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser presumido como partilhado (cf. Koch, 1997).

O professor sabe que o código de correção é, pela própria natureza, limitado em termos de significação. Na verdade, o código (principalmente o classificatório, onde se usam abreviações) é — digamos — uma forma “condensada” de linguagem, por isso mesmo extremamente carregada de implícitos. Implícitos estes de várias ordens, uma vez que remetem a conhecimentos de estatuto diverso: lingüístico, superestrutural (de gêneros textuais), estilístico (de registros e variedades de língua), intertextual (de outros textos), enciclopédico (modelos, *frames* e conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”) (cf. Heinemann e Viehweger, 1991, apud Koch, 1997: 26-28).

O professor sabe, também, ainda que intuitivamente, que, em muitos casos, dentro do rol de signos do código de correção, há aqueles de significação mais explícita, cujo referente está expresso no texto, e aqueles de significação mais implícita, cujo referente não está expresso na materialidade lingüística. Estes últimos, diferentemente dos primeiros, vão exigir do aluno todo um cálculo de sentido, para identificar qual é o elemento (o *designatum*), no mundo textual, para o qual ele aponta, fazendo referência.

Os de significação explícita, conforme salientei, são os que se fazem acompanhar, na sua grande maioria, de sinais indicativos no corpo do texto do aluno. São, pois, os símbolos que aqui venho chamando de precisos (por não provocarem nem hesitação do professor, ao corrigir, nem maiores dúvidas do aluno, ao revisar), e que dizem respeito a problemas locais de produção, relacionados a fenômenos lingüísticos tipicamente microestruturais, que se enquadram no nível da frase, a saber: os de convenção escrita, os de norma culta, os de léxico, e os de estruturação morfo-sintático-semântica, conforme aludi.

Os símbolos de significação implícita, contrariamente, são os que quase sempre não se permitem reforçar por indicações no corpo do texto (nesse caso, as indicações típicas que os acompanham ocorrem, em geral, na margem). Tais símbolos, mais vagos, como disse, demandam um esforço referencial maior do professor, para se fazer entender (uso de símbolos-reforço ou “bilhetes”), pois remetem a problemas globais de produção, que têm a ver com fenômenos lingüísticos macroestruturais, típicos do texto enquanto unidade: são os de organização textual.

Os símbolos de significação explícita não exigem balanceamento algum por parte do professor, que ao empregar um  $\delta$  (*Parágrafo*), ou um *P* (*Pontuação*), por exemplo, sente que **tudo** pode ser partilhado com o aluno, naquele momento. Nada mais precisa ser explicitado num símbolo preciso como  $\delta$ , cuja significação ou é *Mude de parágrafo*, ou é *Não mude de parágrafo*. A única coisa pressuposta no primeiro caso é aquilo que a própria leitura do texto do aluno já diz: *Você não mudou de parágrafo*; enquanto que, do mesmo modo, o único pressuposto, no segundo, é *Você mudou de parágrafo*. Basta a leitura do original, da 1a. versão, pelo aluno, para se saber de qual dos casos se trata. Da mesma forma, nada precisa ser explicitado num *P*, que significa *Mude a pontuação*. Muito embora em relação a  $\delta$  o leque de possibilidades de *P* seja maior, elas ainda podem ser gerenciadas com tranqüilidade, porque são, igualmente, previsíveis. Se o pressuposto em *P* é *Você usou a pontuação inadequada*, o que o aluno tem diante de si, com um *P*, é: ou *Pontue*, ou *Não pontue*, ou, ainda, *Troque o sinal de pontuação*. Enquanto *Pontue* pressupõe *Você não pontuou*, e *Não pontue*, ao contrário, pressupõe *Você pontuou*, *Pontue diferente* pressupõe *Você usou o sinal de pontuação errado*. Novamente, a volta ao texto original é que dará a chave da resposta, para o aluno saber em qual caso se encaixa a correção e, assim, a revisão.

Em contrapartida, os símbolos de significação implícita demandam um enorme trabalho de balanceamento, pelo professor, que, ao contrário dos casos citados, entende que **nada** (ou muito pouco) pode ser partilhado com o aluno no momento de utilização dos mesmos. A começar, a própria significação de um *Seq* (*Seqüenciação*), por exemplo, é complexa e, por essa razão, de ordem diversa da dos símbolos recém-apontados. O que significa *Seq*? Talvez *Você usou uma* (observe que é *uma* e não *a*) *seqüenciação inadequada*. E o que isso pode querer dizer? *Faça seqüenciação*? *Não faça seqüenciação*? *Troque a seqüenciação*? Por certo, não se trata de fazer ou não

fazer seqüenciação, até porque esse é um traço necessariamente presente no texto, e não cabe ao aluno decidir pelo seu “uso” ou “não-uso”. Logo, se *Seq* só pode significar *Mude a seqüenciação que você fez*, ou *Trabalhe a seqüenciação*, ainda fica a dúvida: De que seqüência se está falando? De alguma específica ou de todo o texto? Mesmo que o professor a indique (no corpo, ou na margem), ainda permanece o problema: *O que foi que eu fiz de errado, exatamente? Devo mudar pelo quê? Trocar, alterar a seqüência apontada por qual outra? Devo mexer em tudo ou só numa parte?* São tantas as possibilidades...

Dentro da significação mais geral que qualquer um dos símbolos do código pode ter, como *Faça diferente do que você fez*, o *Faça diferente* dos símbolos de significação explícita diverge do *Faça diferente* dos símbolos de significação implícita.

No caso dos símbolos de significação explícita, *Faça diferente* aponta para um leque de possibilidades muito restrito, normalmente duas (*Se fez, não faça, Se não fez, faça*, e *Se fez dessa forma, faça de outra* — como é o caso do citado *P*, por exemplo).

Já em se tratando de símbolos de significação implícita, esse leque de possibilidade abre-se de tal maneira, que o *Faça diferente* pode significar muitas coisas. O que significa “fazer diferente” no caso de um *Coer* (*Coerência*), por exemplo? As alternativas são muitas (conforme mostrei na seção 3.2.3.2.2.) e esse é o ponto.

A diferença, pois, que se pode postular entre esses dois grupos de símbolos do código é o **grau de explicitude que carregam consigo**. Como a explicitude deve ser avaliada em termos da reciprocidade entre produtor e leitor/ouvinte tal como mediada pelo texto (Nystrand & Wiemelt, 1991), pode-se dizer que os significados que devem ser tornados explícitos pelo professor, ao proceder a uma correção codificada, dependem, em larga escala, do uso que ele vier a fazer dos fatores de contexto em jogo (modelos cognitivos contextuais, cf. van Dijk, 1995).

**A questão principal que se coloca para nós diante disso é, portanto, saber qual é o projeto de dizer do professor corretor.** É resolver os problemas do texto para o aluno (resolutiva)? É apontá-los (indicativa)? É classificá-los (classificatória)? Ou tudo isso? Afinal, **qual é o objetivo do professor que corrige redações?** É interagir com o **modo de dizer** do aluno? É interagir com o **dizer** do aluno? Ou com ambas as coisas (textual-interativa)?

Dependendo da postura do professor quanto àquilo que ele julga ser seu papel, uma ou outra resposta será dada a essas questões vitais para o trabalho docente de quem mexe com ensino da língua.

Se o alvo do professor forem as estratégias de dizer do aluno, um será seu projeto de dizer, ao passo que, se no seu horizonte estiver o dizer do aluno, outro será tal projeto.

Dado que o texto é um conjunto de pistas, de marcas, de sinalizações deixadas pelo produtor para que o interpretador, via mobilização contextual e co-textual, chegue ao sentido por ele pretendido (cf. Koch, 1997: 26), posso afirmar que **os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa**, para o aluno (e para nós, analistas) **do seu projeto de dizer**.

Se o professor só apresenta soluções para o aluno, as resoluções nada mais são do que pistas de que o seu objetivo era **executar** a revisão pelo aluno. Conseqüentemente, um aluno que encontrar pela frente só correções resolutivas, por certo entenderá que o macroato de fala do professor foi *Resolva esse problema assim* (*porque é assim que se resolve*).

Se o professor aponta, mostra ou indica, de modo codificado (sem resolver nem classificar) os problemas do texto, suas indicações serão pistas precisas de que sua intenção era **dizer onde** eles se localizam no texto. E o aluno que se deparar com correções indicativas, interpretará a macroproposição do professor como *Ache o problema que eu disse onde está e resolva-o*.

Se o professor tipifica, categoriza, classifica de forma codificada os problemas do texto para o aluno (sem resolvê-los nem indicá-los), as classificações que fizer soarão como pistas de que sua meta era **dar-lhes um nome**, segundo um certo tipo de categorização. Assim, face a correções classificatórias, o aluno processará o macro-ato de fala do professor como sendo *Ache onde está o problema que eu disse qual é e resolva-o*.

E, por último, se o professor resolve e/ou aponta e/ou classifica os problemas encontrados no texto, porém não através de código, mas de modo textual-interativo, sua fala apresentar-se-á ao aluno como algo do tipo *Refleta sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa*.

Sem dúvida, projetos de correção monofônicos (resoluções) orientam-se por uma concepção de linguagem e de escrita bem diversa da de projetos polifônicos (indicações, classificações e “bilhetes”). E, dentro destes, projetos polifônicos menos dialógicos (correções codificadas voltadas para aspectos que se esgotam no âmbito frástico) sinalizam uma imagem de texto também bastante diversa da de projetos polifônicos altamente dialógicos (como os “bilhetes”, que vão para além da frase). É disso que tratarei na próxima seção.

### 3.3. Problemas da frase e problemas do texto

Ao que parece, portanto, o que estive aqui descrevendo, o comportamento verbal do professor corretor, que deixa marcas em várias dimensões da folha de papel já escrita e preenchida pelo aluno, está condicionado ao seu próprio projeto de dizer. E este, por sua vez, é reflexo de uma determinada concepção de escrita e de linguagem — e, obviamente, como não podia deixar de ser, de educação<sup>48</sup>.

Segundo foi possível mostrar, **o tipo de problema**, de infração (ou, mais vulgarmente falando, de “erro”) **apresentado pelo texto** — na verdade, lido, encontrado, identificado pelo professor — **é um fator determinante tanto do modo pelo qual o professor atua na correção**<sup>49</sup>, **como do modo como o aluno executa a revisão**.

Repetindo: quanto mais **local** (cf. van Dijk & Kintsch, 1983), ou seja, mais no nível **microestrutural** e **superficial** do texto 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, conseqüentemente, mais claro, menos ambíguo, mais **preciso**, pois de significação explícita, é o símbolo metalingüístico empregado para classificar o problema.

Em contrapartida, quanto mais **global** (cf. van Dijk & Kintsch, 1983), mais no nível **macroestrutural** e **profundo** do texto se encontra o problema — ou seja, mais

<sup>48</sup>Não me deterei sobre esta questão. Mas já devem ter ficado claras nas entrelinhas as extremas diferenças de postura educacional que se podem entrever de correções estritamente monofônicas e de correções acentuadamente polifônicas.

<sup>49</sup>Descartado o aspecto idiossincrático ligado a cada sujeito corretor, evidentemente.

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, razão pela qual aparecem seja a codificação dupla, sejam os “bilhetes”<sup>50</sup>.

Essa explicitude relacionada aos símbolos empregados pelo professor para falar de problemas microestruturais e essa implicitude para falar de problemas macroestruturais aponta para um aspecto fundamental da correção codificada, que tem a ver com a própria forma com a qual ela se dá.

O código a partir do qual ela se constitui é, como se viu, uma linguagem e, o mais importante, uma linguagem de tipo muito particular: uma metalinguagem. Como tal, o código opera com um conjunto de signos que remetem à própria linguagem — como, é característico de toda metalinguagem.

Dado que os fatos de linguagem, em sua dimensão cognitiva, sócio-interacional e textual (cf. Koch, 1997: 26-28), são plurais quantitativa e qualitativamente, isto é, inúmeros e diversos uns dos outros, os signos que constituem o código classificatório e que a eles fazem referência são, por princípio, de tipos diferenciados. Como se mostrou, há os que remetem à norma culta, os que remetem às convenções de uso da modalidade escrita, os que remetem à estrutura frasal, propriamente dita, ou boa-formação gramatical<sup>51</sup>, os que remetem ao léxico e os que remetem à coesão e à coerência textuais, ou seja, ao discurso.

Poderíamos dizer que o código metalingüístico empregado na correção está sujeito, como a língua, aos mesmos imperativos do problema geral da significação lingüística, para cuja resolução os lingüistas vêm esboçando tentativas, na forma de modelos teóricos os mais variados. Utilizando uma nomenclatura bakhtiniana, eu diria que o código de correção, justamente pelo seu estatuto de linguagem, tem por propriedade básica e fundamental a tensão entre o *tema* e a *significação* (cf. Bakhtin, 1981a) — característicos do sentido. Diz Bakhtin:

“(...) Vamos chamar o sentido da enunciação completa como o seu *tema*. (...) o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. (...) O tema de uma enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

Entretanto, se nos limitássemos ao caráter não-reiterável e historicamente único de cada enunciação concreta, estaríamos sendo medíocres dialéticos. Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma *significação*. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é na essência irredutível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem.

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se

<sup>50</sup>Não estou afirmando que os “bilhetes” só aparecem nestes casos, até porque já mostrei em que condições eles ocorrem. Mas a correção textual-interativa, como se viu, é mais propensa a acontecer em contexto de ocorrência de problemas que extrapolam o nível frástico.

<sup>51</sup>O sentido, aqui, é o mesmo de *aceitabilidade*, da Gramática Gerativo-Transformacional (cf. principalmente Chomsky, 1957 e 1965).

adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa.”

(Bakhtin, 1981a: 128-129)<sup>52</sup>

Isso me permite afirmar que os símbolos metalingüísticos do código classificatório que fazem referência a problemas que aqui venho chamando de **locais** — os relacionados a convenções (escrita / norma culta), ou a regras (estrutura gramatical) — são elementos que contam com uma *compreensão responsiva* do aluno orientada mais para um *estágio inferior da capacidade de significar* do próprio código (cf. Bakhtin, 1981a: 131), ou seja, mais para a sua *significação* que para o seu *tema*. Isto quer dizer que a investigação de sua significação pelo aluno, enquanto elemento lingüístico a ser compreendido dentro do contexto geral dos sinais empregados pelo professor, tende mais para o sistema da língua — neste caso o próprio código — ou, em outros termos, tende mais para a investigação do símbolo enquanto palavra dicionarizada, do que para a significação contextual que possa ter esse símbolo nas condições em que foi enunciado.

Já os sinais que remetem a problemas **globais**, de coesão e de coerência, são, ao contrário, elementos orientados mais para o *tema* do que para a *significação*, pois são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres que os demais do código. Tendem, assim, para o *estágio superior da capacidade de significar* do próprio código, pois a sua investigação, pelo aluno, é uma investigação da significação contextual que tem o sinal nas condições de enunciação concretas que constituem aquele texto específico (a redação). Como tal, estas formas realizam-se mais como a categoria de *enunciado*, proposta pelo autor, enquanto que aquelas mais como a categoria de *oração*:

“As fronteiras do **enunciado** concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores. (...) O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

(...) as fronteiras da **oração** (unidade da língua) nunca são marcadas pela alternância dos sujeitos falantes que, se enquadrassem a oração em suas duas extremidades, a converteriam num enunciado. (...)

A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. A oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades; não é delimitada em suas duas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do *outro* locutor, ou seja, de determinar uma resposta. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática. (...)

---

<sup>52</sup>Negritos meus.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam **enunciados** constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações” (...) (Bakhtin, 1992: 293-297)<sup>53</sup>

Assim, por serem típicos de uma utilização mais *temática* pelo professor, os símbolos referentes à macroestruturação do texto (decorrentes de correções-*enunciado*) não se deixam estabilizar tanto quanto os demais, em termos de significação. São, assim, de significação mais aberta, demandando uma participação do *outro* — o aluno — num grau mais acentuado; ao passo que os referentes à microestruturação do texto (decorrentes de correções-*oração*) fecham-se em significações mais consolidadas e mais ou menos fixas, onde o papel do *outro* é minimizado quase que ao extremo<sup>54</sup>.

Acredito, entretanto, que, embora, como demonstrei, sejam mais trabalhosas para o professor, e mais difíceis de serem compreendidas pelo aluno, as correções *temáticas* são mais produtivas que as demais, pois quanto mais distante do corpo, mais na margem, se fizer a sinalização (correção-*tema*) e mais problemática for a tarefa de revisão para o aluno, mais importância terá o problema no contexto geral da redação. Já, ao contrário — e como apontei — quanto mais no corpo estiver o sinal que identifica o problema (correção-*significação*) e mais tranqüila parecer ao aluno a revisão, menos importante será este problema no contexto geral da redação<sup>55</sup>.

Posso reforçar ainda mais esse traçado da diferença entre correções-*tema* e correções-*significação*, tomando a questão por outro ângulo: a partir da noção de *higienização* tratada por Jesus (1995) em seu trabalho sobre reescrita de textos escolares.

Segundo essa pesquisadora, certas práticas escolares de abordagem da produção escrita configuram um enfoque que se poderia chamar de “higienização do texto do aluno”:

“(...) A reescrita transforma(va)-se numa espécie de “operação limpeza”, onde o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, ‘lingüisticamente correto’ mas prejudicado na sua potencialidade de realização.”

(Jesus, 1995: 54)

Ora, o que são as correções-significação senão solicitações de varredura textual? E o que são as operações de revisão que atendem a essas correções senão recursos de profilaxia, remédios para se curarem os “males” do texto?

---

<sup>53</sup>Grifos meus.

<sup>54</sup>É claro que, por princípio, qualquer símbolo empregado pelo professor pode ser tomado como um *todo*, que funciona como um *enunciado*, no sentido de que implica uma atitude responsiva do aluno. O professor só faz marcas no texto porque espera que o aluno reaja a elas, refazendo seu texto. Porém, há que se reconhecer que, internamente ao código, há aqueles sinais cujo comportamento se enquadra mais de acordo com uma categoria que de acordo com outra.

<sup>55</sup>Estou entendendo importância tendo em vista a noção de coerência; portanto, em termos do grau de gravidade do problema: um acento gráfico omitido numa forma verbal como *é*, por exemplo (o que daria *e* — algo bem diferente) tem, em geral, bem menos efeito no cálculo de sentido pelo leitor que uma referência mal construída, por exemplo, ou uma progressão temática pouco trabalhada.

Sendo assim, por focalizarem aspectos que fogem a um controle tanto da forma de correção como da forma de revisão, **as intervenções que não se limitam apenas a uma higienização da produção são as temáticas, ou seja, as que atentam para problemas de organização textual global.**

Segundo nos mostram os dados aqui analisados, **são correções desse tipo que levam a uma reescrita de maior qualidade**, isto é, a uma maior *textualidade* das produções finais dos alunos (produtos-textos acabados, dados a público), não as demais. De modo que **confirma-se, assim, minha hipótese inicial**, mencionada na Introdução deste trabalho.

Como demonstrei, existe dificuldade na tarefa de revisão. Ora, a *análise lingüística* não é outra coisa senão um **trabalho** do sujeito. E todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto; pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação.

Quando o sujeito realiza o trabalho de *análise lingüística*, sabemos, ele opera sobre a materialidade textual, ou seja, manipula elementos de superfície; até mesmo porque a *forma* lingüística (aquilo que estrutura a própria linguagem) é o recurso disponível para se chegar ao *sentido*. Tanto é assim, que inúmeros estudiosos, citados por Koch, já o disseram à sua maneira:

“(...) Isenberg [1975] ressalta a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico: o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele irão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais. (...) o ouvinte não se limita a “entender” o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto. (...) Em Van Dijk (1981: 210), por exemplo, lê-se “... o planejamento pragmático de um discurso ou conversação requer a atualização mental de um conceito de ato de fala global. É com respeito a esse macroato de fala que se constrói o **propósito** da interação: que X quer saber ou fazer algo. (...) Schmidt (1971: 33) escreve, acerca da **teoria do ato verbal**: “A linguagem... já não é considerada primariamente como **sistema de atividades** ou **de operações**, cuja estrutura consiste em realizar, com a ajuda de um repertório aberto de variáveis (...) e um repertório fechado de regras, determinadas operações ordenadas, a fim de conseguir um determinado objetivo, que é informação, comunicação, estabelecimento de contato, auto-manifestação, expressão e (per)formação da atividade. Por isso é que propõe, para os “jogos verbais” de Wittgenstein, a denominação “jogos de atuação comunicativa”. (...) Beaugrande & Dressler (1981), por seu turno, afirmam: “A produção e a recepção de textos funcionam como **ações discursivas** relevantes para algum plano ou meta”.

(Koch, 1997: 16-17)

Se observarmos a atividade epilingüística que produtores mais experientes realizam com seus textos (escritores, redatores, jornalistas, editores e revisores) veremos que eles mexem na forma, sim, mas **o** fazem porque querem mexer no conteúdo. Em outras palavras: trabalham a superfície porque visam as profundezas do texto. Ou, ainda, alteram as formas de dizer para garantir o próprio dizer. As tentativas

são, pois, todas de dar sentido ao que se escreve, de garantir que o outro compreenda aquilo que se diz, de estabelecer coerência ao texto, de interagir, em última instância.

Ora, o que isso nos diz? Que, se é assim na vida, não há por que na escola as coisas tomarem um rumo diferente. Transpondo isso para o nosso contexto: se as alterações de superfície só valem na medida em que servem às mais profundas, não há por que fazer o aluno se voltar apenas para elas.

Logo, por que não mostrar-lhe que, ao mexer com elas (ou pelo menos com a maioria delas) mexe-se, muitas vezes, com todo o texto? Talvez seja porque

“ (...) Habitados à higiene da *racionalidade*, ao inescapável *método* de pensar as partes para nos aproximarmos de respostas *provisórias*, temos caminhado e nos fixado nas partes, nas passagens, mantendo sempre no horizonte esta suposição de que o todo será um dia compreendido (...)”

(Geraldini, 1996: 97)

Por que, entretanto, não fazer nosso aluno ver que, muito embora seja possível se dizer a mesma coisa de muitas formas, há pequenas (e, às vezes, grandes) diferenças de sentido em cada coisa que se diz, diferenças devidas a diferentes condições de uso da própria língua? Por que não lhe mostrar que dizer *pires-de-oliveira* não é o mesmo que dizer *pratinho-de-azeitona* (apesar de, em certas circunstâncias, até poder sê-lo)?

É claro que ocupar as aulas de *análise linguística* com assuntos dessa natureza implicaria em relegar para segundo plano muitas das atividades gramaticais que tradicionalmente têm constituído a tônica do ensino da língua<sup>56</sup>. Mas, se isso não for feito, como, então (pensando agora no contexto específico deste trabalho), garantir performances de produção diferenciadas das higienizações de José V. (exemplo 104), Gerson (exemplo 109) e Giovanni (exemplo 127) aqui apresentadas?

Logicamente, como demonstrei, tais performances (reescritas de textos anteriormente produzidos) respondem a interferências de outros leitores que não seus próprios autores (as correções dos professores). E como quem arma a clave dá o tom da música, é de se esperar que se outra fosse a postura do professor frente ao texto, outras seriam as suas preocupações, logo, se outra fosse a sua “pergunta”, conseqüentemente, outra seria a resposta do aluno.

“ (...) Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores. (...)”

(Possenti, 1996: 22-23)

**Um professor que considere a redação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um leitor, mesmo sendo ele um leitor diferenciado, como já mencionei. Olhará, pois, para o texto do aluno como um todo.** E, mesmo que não deixe de lado os prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.), estará preocupado, muito mais, com

<sup>56</sup>Principalmente as tão conhecidas análise morfológica e análise sintática (até no máximo, o período composto).

o recado desse aluno, com o que ele tem para dizer, e com o que ele conseguiu veicular com as formas que utilizou; enfim, se ocupará prioritariamente da *coerência global* da redação, da sua *macroestruturação*, da sua organização enquanto *texto*. Isso o fará se ocupar, por exemplo (cf. Koch, 1990: 84), de fazer o aluno ver se o seu texto não tem *lacunas* a serem preenchidas (explicitações), se o receptor do texto terá, a partir dos elementos textuais de superfície, condições de fazer as inferências necessárias para relacionar os elementos do texto, criando um mundo textual e estabelecendo a *unidade de sentido* que dá a sua coerência. Isso o levará a exigir do aluno cuidado com todas as referências presentes no texto (coesão referencial), bem como com todas as pressuposições nele presentes que exigem um conhecimento prévio de outros textos (intertextualidade). E a exigir, também, muita atenção no gerenciamento da relação entre as informações já dadas no texto e as informações a serem dadas (tratamento dado/novo; coesão seqüencial). Isso irá levá-lo, ainda, a cobrar o domínio, naquele texto, dos recursos lingüísticos utilizados, mostrando, por exemplo, que certas incoerências locais podem estar sendo devidas a um desconhecimento, de parte do aluno, do valor de uso de certos termos, ou de certas construções.

Enfim, uma postura desse tipo, que, por não se fixar exclusivamente na forma, centrar-se-á na discussão da relação forma/conteúdo, servirá

“(...) para conscientizar o aluno de que o trabalho de produção de um texto é um trabalho de escolha e utilização dos recursos lingüísticos que permitam melhor viabilizar a intenção comunicativa que se tem, face a fatores textuais, ideacionais e interpessoais. Tal consciência servirá também para torná-lo mais eficiente no trabalho de compreensão de textos, já que, para usar uma metáfora, os dois processos representam o caminho percorrido em sentidos contrários. (...) O que o ensino da língua na perspectiva textual e interativa faz é viabilizar um trabalho que seja dinâmico, porque aborda os elementos da língua em seu funcionamento efetivo, real.”

(Koch & Travaglia, 1990: 86)

Todas as recomendações técnicas que o professor vier a fazer em função de um posicionamento desse tipo **não cabem**, por certo, **num código estanque de símbolos de correção**. Exigem muito mais que uma locução fechada e assimétrica, como a que se efetiva através dos símbolos das correções-*oração* apontados, voltados para o domínio de regras rígidas (que o aluno desconhece e que são de domínio do professor e/ou da gramática). Requerem, antes, uma interação aberta, simétrica, onde professor e aluno estejam no mesmo plano de igualdade (interlocutores), sendo, assim, correções-*enunciado*, nas quais não há como haver controle nem da pergunta do professor, nem da resposta do aluno, já que são muitas as possibilidades.

Enquanto correções<sup>57</sup> no estilo dos exemplos 85, 90, 94, 104, 107, 127 e 141 citados **restringem-se a aspectos de superfície**, tratando-os de uma forma desarticulada, como se cada “erro” localizado fosse destituído de valor na cadeia de significação do texto, e como se uma *análise lingüística* imanente dos problemas bastasse; correções no estilo dos exemplos 95, 96, 110, 134, 135 e 138 mencionados, **cobram um passo além da higienização**, pois induzem a uma *análise lingüística* que se estende para fora do âmbito da base sintático-semântica do texto, em seus aspectos de coesão e coerência.

---

<sup>57</sup>O texto corretivo do professor como um todo (enunciado acabado).

Como decorrência, enquanto Patrícia C. (exemplo 107) e José Vicente (exemplo 104) dão um **acabamento à segunda versão de seu texto voltado exclusivamente para pequenas “anomalias” localizadas** (atitude de limpeza que não distancia tanto o texto reescrito do seu original), Rogério (exemplo 135), Fernando (exemplo 138), Igor (exemplo 134) e Fernanda (exemplo 137) **avançam nas alterações que promovem na reescrita de suas produções**, ao retomarem seu discurso original pelo uso de formas alternativas — superando, assim, as próprias expectativas de sua professora. Mais que alterar apenas a forma de dizer, eles acabam alterando o próprio dizer de seus textos; logo, seu próprio discurso, sua própria interação com o leitor virtual de seus textos. Isso porque, ao tentarem responder às correções-tema de suas professoras, eles são levados a mexer na coerência de seu texto, a explicitar coisas, deixando-os com menos lacunas (*gaps*), mais explícitos, mais legíveis, mais compreensíveis.

Portanto, não me parece exagero postular que **retextualizações do tipo revisão pós-correção**, como as aqui tematizadas, **não estão na dependência apenas da maturidade lingüística do aluno, mas também da maturidade lingüística do professor**. Longe de querer afirmar uma passividade por parte do aluno retextualizador, há que se reconhecer (por conta da análise dos dados) a importância da mediação didática do professor requerente.

Logo, se por um lado o processo se dá nos limites da capacidade do aluno, por outro ele também se dá nos limites da capacidade do professor. Como falante nativo da língua, mesmo; mas, igualmente, como estudioso da linguagem — que, espera-se, ele seja. Desta maneira, fica difícil estabelecer parâmetros claros que nos permitam visualizar até onde vai uma atuação e onde começa outra.

Seja como for, é certo que as intermediações via correção envolvem um domínio da língua, uma sensibilização para os fatos de linguagem, de um modo geral, por parte do professor, mas envolvem, igualmente, um domínio da metalíngua que lhe possibilitará falar desses mesmos fatos de um modo um pouco mais sofisticado que aquele utilizado por falantes leigos, para realizar a intermediação esperada. E é neste ponto que as afirmações de Marcuschi mostram-se novamente significativas para nós.

“As **atividades de transformação** [da fala em escrita] dizem respeito a operações que vão além da simples regularização lingüística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação ou redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. (...) Nesse processo de reescrita algumas **estratégias de regularização lingüística** entram em ação. As primeiras alterações têm muito a ver com os fenômenos mais estreitamente relacionados à **norma lingüística padrão** e por isso mesmo são atividades elementares ligadas à **corretude intuitiva**. Posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica e a argumentatividade e acham-se ligadas à **reordenação cognitiva** e à transformação propriamente dita. (...) As operações [seguintes] são ações claras que envolvem **acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos**, quando for o caso. (...) Sua realização exige do falante um maior domínio da escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio, havendo aqui uma forte influência do processamento cognitivo. Também supõe maior variedade vocabular. (...) É nestas últimas duas atividades que surgem os problemas relativos ao fenômeno cognitivo da interpretação encontrados na compreensão textual (...).

Se o conhecimento que o professor tiver da língua ou da metalíngua estiver permeado por uma concepção formalista de linguagem, voltada para aspectos de sistema e de estrutura lingüística, com certeza, seu texto corretivo tematizará esses aspectos em detrimento de outros. E muito provavelmente constituir-se-á numa “requisição” que não ultrapassará o nível das operações de *substituição* e *reorganização de natureza morfossintática*, aludidas pelo autor.

Já se os conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos de professor se orientarem por uma concepção sócio-interacionista de linguagem, por certo, seu discurso corretivo tematizará justamente os aspectos relacionados à interação e, portanto, à relação forma-conteúdo — não apenas à forma, como no primeiro caso. Aí valerá como uma “requisição” que chegará até às operações de *acréscimo informacional*, *substituição lexical*, *reordenação estilística* e *redistribuição dos tópicos discursivos*, mencionadas por Marcuschi.

Obviamente, por conseqüência, as retextualizações que vierem a se realizar em decorrência do primeiro tipo de concepção, incidirão sobre aspectos superficiais de simples limpeza epidérmica do texto, “disciplinando-o” no sentido de dar-lhe uma aparência mínima de escrita formatada segundo os padrões ditados pela gramática.

Contrariamente, retextualizações a propósito do segundo tipo de concepção, não se aterão àquilo que diz respeito à “depuração” formal do texto; muito mais do que isso, incidirão sobre a própria relação do autor com o texto de origem (iluminada pelas interferências de um outro leitor desse mesmo texto), ou seja, sobre a relação mesma do autor com o leitor virtual (o interlocutor), via texto.

Digamos de um outro modo. Quando o aluno é levado a uma mera assepsia do texto, ele é, na verdade, levado a separar forma/conteúdo, para poder operar sobre as formas do dizer. Só que, na medida em que a importância sobre tais formas passa a adquirir um grau exageradamente grande, há uma espécie de alienação desse aluno para com o conteúdo expresso por essas mesmas formas. De modo que as retextualizações, neste caso, parecem não implicar necessariamente, numa leitura do texto, ou numa interpretação, como quer Marcuschi.

Agora, quando a leitura que o professor faz do texto do aluno tematiza **também e sobretudo** o dizer desse aluno, e não somente as formas de dizer, ela põe a descoberto a compreensão desse dizer (pelo professor ou por qualquer outro leitor), ou seja, a coerência global do texto. Daí as retextualizações implicarem numa efetiva leitura do texto, verdadeira retomada das relações entre as formas de dizer e o próprio dizer.

Explicam-se, pois, as diferenças de qualidade textual entre o primeiro e o segundo caso.

Não se trata de defender aqui o uso apenas de correções textuais-interativas em detrimento de correções codificadas. É preciso ficar claro que, muito embora eu tenha demonstrado que aquelas conduzem a alterações de refacção mais produtivas que estas, há problemas que não demandam “bilhetes” e cuja referenciação, via correção, pode perfeitamente se dar de modo codificado, como vimos. Afinal, um texto pode conter problemas de várias categorias.

A questão é que **certos problemas de produção** (os de organização textual global, os macroestruturais, de coesão, de coerência), como demonstrado, **não se**

---

<sup>58</sup>Negritos meus.

**permitem referenciar, na correção, apenas de modo codificado:** justamente porque eles só podem ser apontados por símbolos vagos, imprecisos, de significação implícita, é que eles pedem algo mais que os demais problemas (símbolos adicionais, que lhes reforcem a remissão, ou “bilhetes”, que os esclareçam). Prova disso, como aponte, são tanto os reforços codificados (correções duplas), como os reforços não-codificados (“bilhetes” explicitadores de símbolos).

A propriedade ou pertinência da correção de caráter textual-interativo, portanto, se aplica, digamos, num grau mais acentuado, a problemas da ordem do texto, os globais, e não-necessariamente a todos os potenciais problemas de produção escrita, seja em que nível for (fonológico, morfológico ou sintático) — embora, como igualmente demonstrei, os “bilhetes” sejam perfeitamente cabíveis em qualquer caso, a depender das circunstâncias<sup>59</sup>.

Como, entretanto (e este é o ponto fundamental que me interessa destacar), os dados nos mostram que são as alterações de refacção decorrentes de correções textuais-interativas as que colocam o texto produto revisado pelo aluno num nível de qualidade textual muito superior em relação ao texto produto de alterações que respondem a correções codificadas, **sou levada a crer na maior eficácia dos “bilhetes” enquanto estratégia interventiva a distância (isto é, escrita, longe da presença do aluno), para fazer referência a problemas tipicamente textuais.**

Contudo — é preciso frisar — se o professor não estiver atento aos problemas de nível superior, isto é, aos **problemas textuais** de produção (que, como visto, são inúmeros), certamente, não há “bilhete” no mundo que possa fazer milagres, a ponto de conduzir o aluno a performances escritas de maior qualidade. Se ele não estiver atento para o *dizer* do aluno, para o *tema* do enunciado desse aluno, enfim, para o *sentido global* vinculado pela unidade redação-texto como um todo, ele pode escrever até cartas, que a revisão-resposta certamente estará circunscrita a aspectos que encontram na unidade *frase* (ou, no máximo, no nível interfrástico) o seu limite. Isso porque, se ele não se voltar para essa unidade de ordem superior, que é o *texto*, é porque, com certeza, centrará sua atenção mais nas *formas de dizer*, que no *dizer* do texto.

Esse enfoque, certamente, trará (como a escola tem insistentemente nos mostrado) conseqüências desastrosas para o ensino.

A primeira delas é a concepção de linguagem e de escrita que induzirá o aluno a ter. Uma concepção formalista de linguagem como *sistema* (que exclua seja os aspectos históricos e sociais da linguagem, seja a atividade do sujeito na situação efetiva de interlocução) não levará o aluno a entender um fato básico: que os indivíduos não se comunicam por palavras, nem por frases, nem por um conjunto delas; logo, quando escrevem, não escrevem só palavras, frases ou conjuntos de frases, mas escrevem *textos*.

A segunda conseqüência desse enfoque, decorrente da primeira, é a provável indução do aluno a uma certa incapacidade para a leitura adequada de textos. Tendo sido sistematicamente levado a ler sentenças (ainda que complexas), ou conjuntos (ainda que complexos) de sentenças, o aluno, por certo, apresentará dificuldade para ler textos. Até porque, habituado a lidar com o domínio do parcial, sentirá uma estranheza muito grande ao se deparar com o domínio do global. Apresentará

---

<sup>59</sup>Aliás, não há dúvida: os “bilhetes” seriam o ideal, sempre. Não obstante, as condições de trabalho do professor só lhe permitem operar dentro do universo do possível.

dificuldades para saltar, na atividade de processamento fragmentado, de uma unidade menor (a frase) para uma unidade global maior (o texto).

E a terceira consequência de tal enfoque, decorrente, por sua vez, da segunda, é a possível performance pouco satisfatória, em termos de produção escrita, que condicionará o aluno a apresentar. Tendo sido levado a produzir *orações*, certamente terá enormes dificuldades para produzir *enunciados* (cf. Bakhtin, 1992). E isso tudo a despeito de todas as queixas e reclamações constantes dos professores, e de todos os esforços dos alunos em sentido contrário.

Um exame do episódio de revisão abaixo pode servir para bem ilustrar o que digo:

Exemplo 141

	1a. versão	2a. versão
A	Ladras a solta, fugitivas em Vinhedo, socorro! socorro!	A - têm
P	Elas tem que ser presas, elas merecem morrer	P - merecem morrer!
	Eu senti tanto medo!	A - têm
	A cidade está em perigo.	P - Onde será que vão essas pessoas más, que cometem crimes e roubos, que não tem onde morar.
	O mundo está com ladras à solta.	P - Enquanto tiver crianças na rua vai ter mais ladrões e ladras, porque quando eles crescem, não tem dinheiro, nada, e eles tem que roubar, e assim aumenta o número de ladrões e ladras.
A   P	Onde será que vão essas pessoas más, que cometem crimes e roubos, que não tem onde morar.	A - têm
	Enquanto tiver crianças na rua vai ter mais ladrões e ladras, porque quando eles crescem não tem dinheiro, nada, e eles tem que roubar, e assim aumenta o número de ladrões e ladras.	A - têm
A   P		Você está corrigindo certo quando corrige separadamente. Mas errado quando corrige no texto. Atenção!
A	Tarefa: 2a. versão local	Tarefa: fazer novamente.
(E. / Fernanda D. - T93 - Fig.224-225)		
OBS.: Faço referência aos aspectos pontuais, via código.		OBS.: Fernanda procede à correção localizada, ora acertando ora errando

Fernanda, aluna da 4a. série, já apresenta o comportamento danoso a que aludi: ela acerta quando o item é descontextualizado (o acento gráfico e o ponto final) mas erra quando ele aparece contextualizado. E é justamente isso o que procuro apontar com meu “bilhete”, na segunda versão.

Logo, **enquanto não houver uma grande mudança na concepção de língua do professor, que traga em seu bojo uma mudança na concepção de leitura e de escrita, nada mudará na escola** — como bem apontou Possenti:

“ (...) Frequentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessários uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga).”

(Possenti, 1996: 16)

Retomo, portanto, aqui o que Koch & Travaglia (1990) já disseram:

“ (...) Para nós, metodologia é sobretudo uma questão de postura, ideologia, metas, objetivos e fundamentos e não apenas de técnicas de ensino. É uma questão muito mais de engajamento do professor, sua concepção de educação e de linguagem (expressão do pensamento? reflexo do pensar? instrumento de comunicação? forma de interação?) do que o que fazer e como fazer. Isto certamente virá como consequência natural do posicionamento metodológico do professor e, evidentemente, do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo de ensino/aprendizagem, no caso, a Língua Portuguesa: sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registros) e seus usos. Cremos nunca ser demais lembrar que é impossível existir metodologia eficiente sem tal conhecimento.”

(Koch & Travaglia, 1990: 82)

Como, entretanto, promover uma mudança de postura?

Usando uma metáfora, eu diria que **é preciso, antes de mais nada, atravessar a ponte que vai da frase para o texto no ensino da língua. Isso significa incorporar, na prática, algumas das contribuições de recentes estudos da linguagem, particularmente da Lingüística Textual e da Análise do Discurso.**

Por um lado, levar a Lingüística Textual para as aulas de Português não significa simplesmente transferir para o ensino de 1o. e 2o. graus as descobertas da ciência Lingüística (até porque isso é impossível e inútil). Também não significa ter as mesmas preocupações que os lingüistas do texto têm, nem os mesmos objetivos. Significa apenas pensar a linguagem e todos os fatores nela envolvidos segundo os postulados dos pesquisadores desta área, baseando-se, por exemplo, em algumas (não todas) descobertas suas: as principais.

Pode-se dizer que levar a Lingüística Textual para a sala de aula significa apenas entender (aquilo que já disse): que **a unidade comunicacional da língua é o**

*texto*; que o acontecimento *texto* é o meio pelo qual a língua funciona — e não a frase, não um conjunto de frases, de sentenças, de orações, de períodos. Logo, muito embora possa haver uma certa utilidade — cultural, como defende Perini (1996) — em se proceder a análises sintáticas e morfológicas na escola, não são essas mesmas análises (por mais bem feitas que sejam), com toda metalinguagem que carregam, a (atenção ao singular!) estratégia de ensino que pode levar o aluno a aperfeiçoar sua capacidade de interação pela/na língua. Nem o ensino da gramática normativa como um fim em si mesmo, que não encare a metalinguagem apenas como um instrumental.

Levando-se em conta os exemplos apresentados, o **que pode fazer com que o aluno seja capaz de interagir com variedades distintas de língua (inclusive a culta), com ambas as modalidades lingüísticas (oral e escrita), e em todos os seus níveis estruturais (do fonético ao estilístico) é a adoção de uma perspectiva textual-interativa.**

Por outro lado, levar a Análise do Discurso para o interior do ensino de Português significa integrá-lo a uma concepção abrangente de funcionamento da linguagem

“ (...) na dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeito, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade.”

(Coudry, 1986: 68)

Trata-se, pois, de **não mais suspender o exercício intersubjetivo e interpessoal da linguagem, com atividades que isolem a oração (a ser compreendida, a ser analisada, ou a ser produzida) de seus aspectos sociais de funcionamento, sempre interacionais.**

Nesse sentido, a construção de atividades de ensino deve inserir-se na perspectiva do *discurso*, mais especificamente, na perspectiva de situações dialógicas, as mesmas em que professor e aluno entretêm conversações.

O tratamento gramatical, assim entendido, visa a objetivar o discurso como seu eixo, relativizando conceitos lingüísticos teóricos, e trazendo para dentro de si inúmeros aspectos de linguagem antes marginalizados, como os fatores contextuais e intersubjetivos, que tornam a significação possível.

Tal postura não abolirá o trabalho com a gramática das aulas de Português (como se isso fosse possível); apenas irá encará-lo de outra maneira, qual seja, de modo dinâmico, abordando os elementos da língua em seu funcionamento real, efetivo.

Se é verdade, como dizem os lingüistas, que as línguas variam e mudam, a gramática (conjunto de regras) não tem por que ser estática, como tem sido o uso que dela se tem feito nas aulas de Português; mesmo porque, como diz Possenti,

“ (...) são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir.”

(Possenti, 1996: 55)

Do dinamismo da gramática cuidam os lingüistas, mas do dinamismo da língua cuidam os falantes (entre os quais os lingüistas, e também os professores, os alunos

etc.). Portanto, dinamizar o ensino da gramática é algo que diz respeito não aos especialistas, lingüistas, mas àqueles que o tomam também como objeto de trabalho: os professores de língua. É a eles que cabe essa tarefa.

Trata-se de um trabalho que se assenta inteirinho na exposição do aluno aos dados de linguagem (o maior número possível de experiências lingüísticas):

“Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua — e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.”

(Possenti, 1996: 84)

Esse trabalho começaria, parece-me, com a leitura. É ela que pode proporcionar uma vivência do aluno com mundos lingüísticos possíveis, conhecidos ou desconhecidos, aumentando seu repertório. E atividades de leitura, geralmente chamadas de compreensão/interpretação de textos, não excluem, certamente, atividades de reflexão sobre a linguagem onde se podem considerar, por exemplo, alguns fatores de coerência, como os propostos pela Lingüística Textual: a necessidade do conhecimento prévio do tema e de outros textos (intertextualidade), a influência da situação de produção (situacionalidade) e dos interactantes (intencionalidade, aceitabilidade, focalização e argumentatividade), a partilha do *conhecimento de mundo* posto em ação no texto (inferências) e, também, os *recursos lingüísticos* (coesão) manipulados pelo texto.

Esse mesmo trabalho passaria pela escrita, a partir de um ponto sobre o qual falei no início desta tese, e sobre o qual acordam todos os professores-sujeitos aqui analisados: a solicitação ao aluno para que produza um texto inserido em contextos reais de interação comunicativa (a propósito de temas e de tipos textuais que estejam sendo trabalhos no universo da sala de aula); seja por conta da leitura de textos escritos, seja a propósito da compreensão de textos orais, leitura e compreensão estas realizadas em sala, sobre esses temas e tipos.

Dando prosseguimento, essa metodologia de trabalho com a língua faria entrar em cena a *análise lingüística* dos textos produzidos, coletiva (*reestruturação de textos*), ou individualmente (*correção de redações*) — nos moldes aqui defendidos — onde a gramática, entendida como conhecimento interiorizado, seria ensinada em termos de “aceitação ou recusa de hipóteses a respeito de dados” (cf. Possenti, 1996: 84-85).

E, para fechar o ciclo metodológico, teriam lugar as atividades de reescrita, sobretudo individual (*revisões*), para a qual seriam requeridas experiências tanto de *leitura* como de *escrita* e *análise lingüística* (aquelas mesmo previamente realizadas coletiva ou individualmente pelo aluno).

Como justificar teoricamente uma prática assim delineada? Franchi também pode ajudar a esclarecer o que quero dizer:

“ (...) Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo — a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo tempo, constitui o sistema

simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.”

(Franchi, 1977: 16-17)

Assim, se as expressões lingüísticas não carregam em si todos os elementos necessários à sua interpretação, se a significação só se torna possível em virtude do contexto, do acontecimento interlocutivo *texto*, não há razão para uma abordagem de qualquer forma lingüística fora de suas condições de produção<sup>60</sup>.

“ (...) Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender em seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico — resultante do trabalho discursivo do passado — é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.”

(Geraldi, 1996: 28)

Por esta razão, descartam-se práticas de ensino da língua *imanes* e descontextualizadas, seja em que frente de trabalho for (*leitura, gramática ou redação*).

Portanto, concluo que **estão, igualmente, fora de propósito práticas de intervenção escrita (correções de redação) que apenas isolem as formas lingüísticas empregadas pelos alunos em seus textos, tratando-as como se precisassem apenas ser corrigidas por si mesmas**, como se o gesto epilingüístico de alterá-las não tivesse efeito na veiculação de sentido global do texto. A correção pela mera correção não tem fundamento.

**Logo, correções de redação que se pretenderem realmente produtivas só terão valor na medida em que abordarem as formas lingüísticas sob análise dentro do universo textual-interativo do qual são inalienáveis as suas próprias condições de produção.**

Aliás, fica claro por que o termo *correção* de redação vingou na escola: ele é sintomático do caráter deliberativo que passou a ter o trabalho interventivo do professor no texto do aluno. Igualmente, não é gratuita minha escolha do termo *intervenção*, para referenciar esse trabalho específico. Jesus (1995), pelas mesmas razões, também se utilizou dele:

“Usamos o termo intervenção por achá-lo apropriado para caracterizar uma postura marcada por alguns preceitos filiados à ordem jurídica: a) um poder central com o papel de regularizar anormalidades que prejudicam o funcionamento de um sistema; b) violação da independência ou do desejo, em virtude da intromissão indébita de outro.”

(Jesus, 1995: 96-97)

**Logo, se a escola, isto é, os professores, assumissem que corrigir redações é, antes de tudo, ler textos, algo de revolucionário aconteceria: os alunos passariam a ler e a escrever de verdade.**

<sup>60</sup>A não ser, evidentemente, em casos de pesquisa científica, onde os propósitos são bem diversos dos do ensino.

Importa, por fim, salientar mais um aspecto fundamental do trabalho de correção, para o que me valho, mais uma vez, das idéias bakhtinianas.

### 3.4. Um gênero especial de discurso

Evidentemente, o trabalho de correção que aqui tomei como objeto de pesquisa, e que se configura como um texto escrito nos moldes que aqui descrevi, faz parte de um trabalho maior de mediação realizado pelo professor para intervir no processo de produção textual do aluno: os comentários orais e individuais acerca do texto produzido, os comentários orais e coletivos nas chamadas aulas de reestruturação de textos; enfim, as mais diversas e possíveis atividades realizadas em sala com textos escritos, dos próprios alunos ou de outros, seja a título de leitura, seja de produção ou reprodução. Ou seja: o que aqui vim chamando de *correção* não é, sabemos, o único recurso de que dispõe o professor para efetivamente fazer a sua intermediação.

Contudo, como ficou demonstrado, esse trabalho específico que procurei focalizar mais de perto tem, evidentemente, o seu alcance próprio, pois, como se viu, as respostas que os alunos dão ao reescreverem seus textos são verdadeiras *réplicas* a esse discurso escrito do professor. Sem deixar de reconhecer todo esse contexto de influencição, a que aludi, nas reescritas, e todo esse volume de eventuais enunciados outros a conjugarem forças na construção das *atitudes responsivas* dos alunos em seus textos, devo admitir (face à análise que fiz) que o **papel dessa correção** — digamos — **formal pelo professor é preponderante** nesse mesmo contexto.

Parece-me possível, então, dentro do quadro esboçado, supor que esse trabalho específico de correção, que se dá na forma de um texto escrito sobreposto ao texto do aluno, seja um **discurso de tipo particular**, já que carrega em si todas as características peculiares do que Bakhtin chama de *gênero*. Senão, vejamos.

Dado que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua nos mais variados modos, e dado que essa utilização se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas,

“(…) não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.”

(Bakhtin, 1992: 279)

Dáí que

“(…) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso* “

(Bakhtin, 1992: 279)

Para o autor, portanto, é possível realizar-se uma classificação dos discursos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, o que evidentemente deve se dar em função da diversidade desses mesmas esferas.

Posto, porém, que essas esferas se apresentam menos desenvolvidas ou mais desenvolvidas, face à simplicidade ou complexidade das sociedades da qual fazem

parte, é possível pensar, ainda, numa diferenciação essencial entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo):

“Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. — aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (...) Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (...)”

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem de reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.”

(Bakhtin 1992: 281-285)

Nesse sentido, o fazer pedagógico, que constitui uma esfera de atividade humana de caráter bastante específico, tem, como as demais, por traço tipificante, a geração de um discurso apropriado para a sua realização: o discurso pedagógico — um *gênero* particular, portanto. Face, todavia, às necessidades ainda mais especializadas desse discurso, de se adequar às condições impostas pelo ensino da língua — o discurso metalingüístico —, e mais, pelo ensino da escrita, para se tornar propício não só a falar da própria língua, mas também a falar didaticamente da escrita, esse mesmo discurso pedagógico se subdividiu<sup>61</sup>, especializando-se ainda mais, surgindo assim o discurso da correção.

Logo, assim como podemos caracterizar o discurso pedagógico como um *gênero*, de acordo com os postulados bakhtinianos, podemos, igualmente, ver no trabalho interventivo que o professor realiza sobre a escrita do aluno, particularmente formatado de modo mais ou menos estanque (um texto escrito que se sobrepõe ao texto do aluno), a configuração de um *gênero* de caráter bastante peculiar; já que

“ (...) As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.”

(Bakhtin 1992: 325)

Considerando-se, sobretudo, essa estabilidade formal própria com que se realiza (um texto que se sobrepõe a outro, no corpo, na margem ou em seqüência), a temática própria sobre a qual incide (o dizer e modo de dizer do aluno), o estilo composicional próprio com o qual opera (resoluções, indicações, classificações e/ou “bilhetes”), e o tipo próprio de relação entre o locutor e o outro parceiro da comunicação verbal que instaura (a intermediação possibilitada pelo lugar institucional ocupado pelo professor), **não há dúvida, portanto, de que estamos diante de um gênero secundário de discurso de tipo especialíssimo**: um fenômeno que, na ausência de um termo melhor, mais específico, podemos chamar de **gênero corretivo**.

<sup>61</sup>Numa espécie de estilhecimento, o pedagógico se concretizou em subtipos ainda menores: linguagem de sala de aula, de livro didático, de enunciado de prova etc..

## COMO (NÃO) CORRIGIR REDAÇÕES NA ESCOLA

Face ao caminho reflexivo até aqui percorrido, o que me cabe, ainda, acrescentar?

À guisa de conclusão deste trabalho de tese, farei algumas considerações sobre um aspecto que considero relevante para os propósitos da pesquisa, apresentado na seção introdutória, a saber: a relação entre concepção de linguagem e prática escolar de correção de redações. Para tanto, resgatarei alguns dos pontos vitais deste trabalho, de modo a poder mostrar como os resultados de uma análise iluminada pelo foco da Lingüística Textual prestam-se a uma leitura sob outra perspectiva: a da Análise do Discurso.

Como mencionei, esta pesquisa nasceu de um questionamento: “Como corrigir redações?”. Certamente, tal questão se colocou em função de uma insatisfação pessoal minha de como a correção de textos escolares vem sendo tradicionalmente conduzida, não só em virtude de dificuldades enfrentadas por professores-corretores (entre os quais me incluo) em proceder a uma intervenção ao mesmo tempo inteligente e produtiva no texto do aluno, como em virtude das enormes dificuldades que alunos produtores encontram para vencer as dificuldades inerentes ao seu processo de aquisição da escrita sem, contudo, apresentar, no final do mesmo, um comportamento verbal que possa ser julgado satisfatório<sup>1</sup>.

Escolhido o posto de observação (a Lingüística Textual), o recorte a ser feito (a prática de intervenção escrita do professor) e o *corpus* a ser analisado (redações escolares de 1o. e 2o. graus *corrigidas* e suas respectivas *revisões*), decidi que a análise estaria configurada por uma comparação entre *textualizações* (cf. Marcuschi, 1994), ou seja, entre os textos escritos e os textos reescritos, de modo que eu pudesse identificar o papel da interferência de um determinado leitor (o professor-corretor) no processo de produção escrita do aluno, para, de posse disso, delinear possíveis respostas à minha questão inicial e, conseqüentemente, possíveis caminhos de ação pedagógica.

A leitura desses textos (escrita, correção e revisão), como esperava, permitiu-me não apenas traçar uma descrição da prática de correção de redações pelo professor na escola, como, igualmente, identificar os efeitos desse trabalho no processo de aquisição da escrita pelo aluno. Permitiu-me, ainda, perceber que não é indiferente a forma como se dá a intervenção; **a natureza do trabalho de mediação do professor é altamente pertinente**: dependendo da maneira como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno.

Verifiquei que, na esmagadora maioria dos casos, **a tarefa do professor, ao corrigir, assemelha-se à tarefa do detetive**, ou do médico, que, de posse de uma lupa, ou de um estetoscópio, parte à caça de pistas daquilo que procura (este último, das doenças, aquele, do crime, e o primeiro, das infrações textuais). Assim, os “erros” de produção detectáveis no texto consistiriam em sinais evidentes da sua presumível “violação” lingüística, ou “enfermidade” textual; daí a necessidade de identificá-los,

---

<sup>1</sup>Pelo menos aquilo que o senso comum entende por final do processo, ou seja, o término do 2o. grau, em função das atuais condições sócio-político-econômicas de ensino no País.

para se proceder a um trabalho “profilático” ou de “saneamento”. Mais que uma simples leitura, a tarefa de correção, portanto, consiste numa leitura de tipo especial, uma leitura-“diagnóstico”, que curiosamente é, ao mesmo tempo, uma leitura-“prognóstico” e uma leitura-“intervenção”, que visa à “cura” dos “males” do texto.

**Identifiquei quatro tipos de estratégias interventivas nos textos do corpus:** a **correção resolutiva** (em que se apresentam soluções para os problemas detectados no texto, com propostas precisas de alterações), a **correção indicativa** (onde se indicam, por meio de símbolos icônicos, os “sintomas” da “moléstia” textual), a **correção classificatória** (na qual se apontam, por meio de uma metalinguagem codificada específica, as categorias nas quais tais “sintomas” poderiam ser classificados), e a **correção textual-interativa** (“bilhetes”, por meio dos quais se estabelece uma interlocução não-codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto, ou, ainda, atentando-se para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor).

Mostrei o caráter monofônico (cf. Bakhtin, 1981b) do tipo resolutivo de correção, em contraponto à natureza polifônica dos outros três tipos e, assim, **as desvantagens metodológicas de uma correção estritamente resolutiva**, face à análise lingüística que uma metodologia que valoriza a reescrita espera do aluno.

A partir daí, comecei a investigar as razões pelas quais esse diálogo professor-aluno se dá ora no corpo do texto (resolutivas e indicativas), ora na margem (indicativas e classificatórias), ora em seqüência ao mesmo — no “pós-texto” — (textuais-interativas). E minha pergunta passou a ser: O que leva o professor a intervir mais diretamente na forma da expressão, fazendo marcações na superfície textual, em alguns casos e, em outros, fazendo marcações de modo gradativamente distanciado dessa forma e dessa superfície, na margem e no “pós-texto”?

Acreditando que, além de uma suposta idiosincrasia dos professores-sujeitos no trabalho de correção, razões de ordem estritamente lingüística pudessem explicar a variação nesse comportamento escrito dos intervenientes, observei que, enquanto as correções no corpo se voltam para problemas tipicamente locais, de ordem microestrutural (circunscritas ao domínio da frase), as correções na margem e as que se fazem em seqüência ao texto (“bilhetes”) atentam tanto para problemas locais como para problemas globais, de cunho macroestrutural (que extrapolam os limites frásticos). Porém, destas duas categorias, apenas as últimas, isto é, as **correções-“bilhetes” “pós-texto”, prestam-se a uma focalização mais adequada de problemas tipicamente globais**, de macroestrutura (isto é, de natureza eminentemente textual).

Na tentativa de verificar em que medida as revisões-respostas dos alunos, decorrentes de um e de outro tipo interventivo, apontam para diferenças significativas em termos da qualidade do produto-texto final dado a público como reescrita, passei a analisar a relação correção-revisão, e pude compreender o quanto as alterações de refacção realizadas pelos alunos mostram-se determinadas pelas marcas interventivas dos professores. Ou seja, a estreiteza da relação correção-revisão é tal, que mesmo aquelas alterações que os alunos realizam em seus textos por conta própria (não-previstas por um dado texto corretivo específico do professor) podem encontrar explicações na relação mesma que se cria entre o professor, a linguagem que este usa para falar dos problemas do texto, o aluno, e a linguagem que este manipula em seu texto para refazê-lo, ao longo do processo geral de intervenção (de forma mais longitudinal, quando se considera todo o ano letivo, ou um período de tempo maior do

que aquele que vai da escrita à reescrita de um único texto, no qual o aluno tenha sido exposto diversas vezes à leitura de textos intervencionados, com fins de refacção).

A análise que fiz dos dados revelou que **correções monofônicas**, isto é, **intervencções de tipo resolutivo**, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, onde apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte deste: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor. Revelou, em contrapartida, que **correções polifônicas**, ou seja, **indicativas, classificatórias ou textuais-interativas**, dada a simetria que instauram nesta mesma relação, na qual **tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto**, acabam gerando outro tipo de revisão: alterações bem ou mal sucedidas (tendo em vista o grau de estranhamento que criam em termos de recepção), que revelam, contudo, uma tentativa do sujeito de rever seu discurso, assumindo-se como autor.

A análise revelou, ainda, que **revisões-oração** (cf. Bakhtin, 1992), isto é, refacções **que respondem a correções tipicamente locais** (cf. van Dijk e Kintsch, 1983) — sejam elas resolutivas, indicativas, e/ou classificatórias — **mostram uma preocupação do aluno apenas com a superfície textual**, enquanto que **revisões-enunciado**, ou seja, reescritas **que atendem a correções globais** — indicativas e/ou classificatórias e/ou textuais-interativas — **demonstram um maior envolvimento do aluno sujeito-produtor com aspectos mais profundos do próprio discurso**.

Em outros termos: revisões pós-correções locais (ou correções-*significação*, cf. Bakhtin, 1981a) se apresentam como uma espécie de varredura dos problemas “epidérmicos” do texto, constituindo-se numa mera higienização textual; já revisões pós-correções globais (ou correções-*tema*) mostram um trabalho “subcutâneo” do aluno-sujeito para além dessa higienização. Enquanto as primeiras se voltam apenas para os aspectos formais da expressão, estas últimas, contrariamente, se voltam para a relação entre a forma da expressão e seu sentido. De modo que, **se o que interessa às primeiras é apenas uma alteração na forma do dizer, as segundas se ocupam mais com a manutenção ou alteração do próprio dizer**.

Esse tipo de constatação me levou a inferir que **no ensino de redação na escola há duas posturas teóricas em relação à linguagem convivendo lado a lado: uma, formal**, pautada pelos ditames da NGB, que entende a língua como sistema fechado e o fenómeno linguagem na sua imanência, isolado de suas condições de produção; e **outra, funcional**, ou textual-interativa, que vê a língua como atividade, logo imersa num universo contextual repleto de relações de múltiplas ordens.

A primeira concepção

“(…) considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações (...)”

(Koch, 1992: 9)

A segunda concepção é aquela que encara a linguagem

“(…) como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada, como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes. Trata-se, como diz Geraldi (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior

de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.”  
(Koch, 1992: 9-10)

No dizer de Neves, esta oposição estaria assim configurada:

“Na verdade, pode-se distinguir dois pólos de atenção opostos no pensamento lingüístico, o *funcionalismo*, no qual a função das formas lingüísticas parece desempenhar um papel predominante, e o *formalismo*, no qual a análise da forma lingüística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários. (...) os **formalistas** — entre eles os gerativistas — estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas — seus constituintes e a relação entre eles — mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como ‘um conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. Os **funcionalistas**, por seu lado, se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular, do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. (...) no **paradigma formal**, uma linguagem natural é vista como um sistema abstrato autônomo em relação aos modos de uso, enquanto, no **paradigma funcional**, considera-se que as expressões lingüísticas não são objetos funcionais arbitrários, mas têm propriedades sensíveis a, e co-determinadas por, determinantes pragmáticos da interação verbal humana.”

(Neves, 1997: 39-46)<sup>2</sup>

Pode-se dizer, pois, que a **concepção formal é própria daquelas correções-oração (ou correções-significação)**, que atentam exclusivamente para aspectos localizados do texto, portanto, com ênfase nas formas do dizer. A **concepção funcional é específica daquelas correções-enunciado (ou correções-tema)**, que não se prendem apenas à materialidade textual, mas à globalidade do texto enquanto dizer e, assim, às relações forma-sentido.

Seguindo a linha do pensamento bakhtiniano, pode-se, ainda, dizer que o paradigma *formal* corresponde ao que o autor chamou de “*objetivismo abstrato*”, na sua célebre oposição quanto às orientações principais do pensamento filosófico e lingüístico. Já o paradigma *funcional* se encaixa dentro daquela que se consagrou como sendo a postura por ele defendida:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

(Bakhtin, 1981a: 123)

O exame dos dados revelou que, em virtude da convivência, na escola de hoje, dessas duas posturas teóricas, a reger práticas diversas de abordagem de textos escritos, via correção, **não é todo professor que está atento para os problemas de natureza global dos textos**. Isso porque tais problemas têm a ver com a **inserção do projeto de dizer do aluno num universo discursivo**, onde o interlocutor e os

---

<sup>2</sup>Negritos meus.

demais fatores contextuais em jogo determinam não só a escolha do tipo de texto (*superestrutura esquemática*, cf. van Dijk, 1980: 53), como das formas lingüísticas mais viáveis para o tratamento que se deseja dar a um dado tema (*macroestrutura semântica*, cf. van Dijk, 1980: 43). E, ainda que as correções do grupo de professores-sujeitos analisado se apresentem objetivas, e demonstrem uma forte segurança da parte dos mesmos em relação ao próprio trabalho interventivo escrito, não há, em geral, uma preocupação com tais aspectos. Mostrou também que **aqueles professores que se revelam atentos para problemas de natureza textual** (que não se esgotam nas questões de domínio da norma padrão, nem das convenções para o uso da modalidade escrita da língua) **ainda se mostram inseguros em como proceder à mediação** que a instituição escolar deles espera, em como chamar a atenção do aluno para esse nível de análise lingüística de seu texto.

Por certo, a insegurança de uns deve-se à **extrema força exercida pela Gramática Tradicional** na condução dos rumos do ensino da língua, durante décadas, ao passo que a insegurança de outros se explica pela **timidez com que têm chegado** até esse mesmo ensino **as principais reflexões da ciência lingüística**, rompendo com aquela mesma força. Para se proceder a correções tipo *oração*, bastam as categorias da NGB; porém estas se mostram insuficientes e inadequadas quando se pretende criar correções tipo *enunciado*: **a dialogia, sobretudo através de “bilhetes” textuais-interativos, demanda capacidade de o professor interagir por escrito com o aluno** — o que, sabemos, paradoxalmente ainda está aquém do desejado, dadas as atuais condições de trabalho docente no ensino fundamental e médio, como também as condições de precariedade e indigência (desde as que se prendem às questões materiais até às gerenciais) em que se encontra a educação em geral no País. Além disso, uma correção na perspectiva do *texto* **demanda critérios mais precisos de análise da língua e, portanto, conhecimentos mais apurados do funcionamento da linguagem como ação intersubjetiva**. Ou seja, noções mais sofisticadas que aquelas assentadas nos parâmetros da NGB, acerca dos mecanismos que regem as escolhas lingüísticas dos sujeitos, em função dos espaços que estes ocupam socialmente, e dos efeitos de sentido de tais escolhas na interação.

Como, entretanto, os dados desta pesquisa (haja vista os exemplos apresentados) nos mostram **que a maioria dos problemas de redação dos alunos-sujeitos está no nível textual**, no nível do discurso, e que, contrariamente, **só uma minoria das correções dos professores são nesse nível** (ainda que sob a forma de “bilhetes”), a prática de correção do grupo de professores-sujeitos aqui analisada aponta para a **pertinência de uma postura textual-interventiva na mediação, que se volte para o texto-enunciado do aluno como um todo, e não apenas para o seu texto-oração, parcial e descontextualizado**.

Porém, para que uma postura dessa natureza tenha espaço nas aulas de redação das nossas escolas, e passe a fazer parte do cotidiano de trabalho daqueles que se ocupam com o ensino da língua aos que dela são falantes nativos, **haveria uma necessidade de se alterar a concepção de linguagem que rege este mesmo ensino e, conseqüentemente, a prática de correção de textos vigente** (que se infere da maioria dos textos-correções encontrados no *corpus*).

Acredito que a via apropriada para se chegar a isso seria **incorporar ao ensino da língua novas aquisições dos estudos da linguagem**, sobretudo aquelas advindas de áreas específicas desta ciência, como a Sociolingüística, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso.

Significaria perceber, de uma vez por todas, que as línguas variam (há outros falares que é preciso considerar, não só o dialeto padrão) e mudam (não há por que defender uma gramática que pode não mais corresponder ao atual estágio de evolução da língua). A variação e a mudança lingüística se explicam justamente em função da natureza constitutiva da linguagem (cf. Franchi, 1977).

Significaria perceber que é preciso ensinar *língua* e não gramática na escola (gramática também, mas não só). É não apenas a gramática normativa, mas a descritiva também, que incorpora a variação e a mudança, e põe em ação a gramática internalizada, a partir de hipóteses dos alunos acerca do que venham a ser as regras sintático-semântico-pragmáticas do domínio do fonológico ao estilístico, que regem as interações verbais, orais ou escritas, entre os falantes da língua.

Isto significaria perceber que **ensinar a língua, na escola, é antes de tudo ensinar a ler e a escrever. Não palavras, ou frases, ou um conjunto de frases, mas textos; não orações, ou períodos compostos por coordenação e subordinação, mas discursos.**

Isso tudo significaria, principalmente, entender que ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e a escrever **textos coerentes**, para o que se ativam conhecimentos de várias ordens, não só o gramatical, mas, igualmente, o cognitivo, o sócio-interacional e o textual (cf. Koch, 1997: 28), como exposto anteriormente.

Tal mudança de postura não será possível enquanto o professor ainda se mantiver preso **unicamente** às questões de norma, de forma, de estrutura, ligadas ao nível do *sistema* lingüístico. **Nada de novo ocorrerá no ensino da língua se o professor não começar a se voltar também para o texto, o discurso, e não começar a tratar o aluno como outro, como interlocutor.** Uma concepção textual ou discursiva da linguagem faz-se necessária, na medida em que se estaria pressupondo um *sujeito* ativo e participativo na atividade lingüística interativa.

Creio que este é o ponto vital daquilo que poderia ser uma “revolução” no ensino da língua no País. Não se pode postular que se fale em *texto*, ou em *discurso*, na escola, se as próprias expressões lingüísticas, que são a tônica da prática de ensino da língua, não se incorporarem a uma prática real, interpessoal, contextualizada de uso da língua, uma prática de ação intencional e recíproca, nessa mesma escola.

Não se trata, porém, apenas de uma mudança de ponto de vista teórico, desgarrada de uma prática a reboque, até porque, no meu entender, é justamente por conta do enfoque teórico proposto que fica impossível deixar de mudar a prática.

Por um lado, o privilégio e interesse aqui dados à interação, na escola, vai de par com uma visão de linguagem que incorpora o *sujeito* e todos os aspectos sociais envolvidos nas atividades específicas de utilização, construção e interpretação da linguagem. Por outro, atividades verbais (lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas), que podemos tanto chamar de atividades *discursivas* como de atividades de *produção textual*, são necessariamente, segundo Leont’ev (1971, apud Koch, 1997), presididas por ações humanas, de caráter psíquico, “para a realização de fins sociais” (Koch, 1997: 13).

Se as expressões lingüísticas não carregam em si todos os elementos necessários à sua interpretação, se é só enquanto *discurso*, envolvendo todos os demais fatores contextuais e intersubjetivos que a significação é possível, e se é só enquanto *texto* que a *coerência* de um enunciado se viabiliza, há sempre espaço para a atividade do *sujeito* que interage.

O modo como o aluno tem tradicionalmente sido tratado na escola, levando-se em conta a maioria dos dados analisados, revela não a presença de um *sujeito*, autor,

que passa pela experiência de constituir-se como locutor. Ao contrário, revela um aluno que joga o jogo da linguagem à maneira de quem meramente cobre as próprias “faltas”, denunciadas pelo “cartão amarelo”, sempre a postos, do juiz-professor. De falta em falta e de cobrança em cobrança, sobra-lhe pouco tempo para as “grandes jogadas”. Com a atenção nas técnicas de pequenos lances, como atuar no campo e jogar o grande jogo?<sup>3</sup>

O modo como se dá a prática de correção de redações na escola, a julgar pelos textos do *corpus*, aponta **para uma grande maioria de professores preocupados com a linguagem em sua imanência**, subtraída de sua função social. Na maior parte dos textos analisados, apesar da pressuposta intenção de se deixar o aluno escrever livremente, o professor exerce, via intervenção escrita, um forte controle sobre a atividade de produção escrita, de modo a conduzir o texto para um sentido fechado, considerado por ele como o melhor, ou único possível. Tudo se passa como se houvesse a necessidade de se controlar, pela linguagem, o outro, a partir do controle dos efeitos de sentido do dizer desse outro. O que ocorre é **uma grande manipulação do sentido, com uma ênfase exagerada na forma, na perspectiva da língua enquanto código, sistema estanque de signos**. Não se percebe, assim, o aluno como *autor*, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição conscientemente assumida numa determinada enunciação.

A esse trabalho, quero contrapor (e propor) um outro, também presente no *corpus*, tentando mostrar **como o acesso do aluno ao mundo da escrita se dá pelo processo interativo, que o constituirá enquanto sujeito juntamente com o professor mediador**:

“O acesso da criança na linguagem se dá com a capacidade da criança de objetivar-se como sujeito, substituindo-se à terceira pessoa de quem faz dela menção (“ele”), ocupando o lugar do interlocutor (“tu”) quando lhe dirigem a palavra e, progressivamente, quando assume o papel do locutor (“eu”).”

(Coudry, 1986:102)

Ainda que seja praticamente impossível romper totalmente com a artificialidade instaurada pela própria imposição da situação interlocutiva professor/aluno em sala de aula, fundada em estereótipos sociais conhecidos, os dados nos mostram que há um caminho que torna possível naturalizar esse tipo de efeito na relação: com abordagens textuais, discursivas, interativas.

**O professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno** que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade. Não é isso que nos dizem alguns episódios de correção do *corpus*<sup>4</sup>?

O reverso dessa situação já nos é conhecido: um distanciamento, muitas vezes enorme, entre os interactantes, por conta de se supervalorizar o **como se diz**, prescindindo-se de **quem diz, para quem se diz, o que se diz, para que se diz, e em que situação se diz**.

<sup>3</sup>É de Coudry (1986:101) a metáfora do futebol. Uso-a aqui, por entender que, guardadas as devidas proporções, o tratamento que se dá, na escola, ao aluno aprendiz da escrita, assemelha-se àquele que recebe o afásico em procedimentos tradicionais de avaliação e terapia de linguagem.

<sup>4</sup> Refiro-me ao “bilhetes”, sobretudo os exemplos 75 e 138.

Na condição de meros professores observadores, anulamos o *sujeito* aluno, que não se integra no processo senão com aprendiz, objeto de nossa investigação, porque, na verdade, anulamos as suas próprias possibilidades de linguagem, tal qual se faz tradicionalmente com o afásico:

“(...) isto porque avaliar expressões lingüísticas isoladas desse contexto é servir-se da linguagem para construir um domínio representativo higienizado e frio, fazendo abstração da própria linguagem.”

(Coudry, 1986:117)

Por esta razão, isto é, justamente por envolver a linguagem, a prática de mediação pedagógica do professor e, em especial, a de correção de redações, não pode se dar senão nos contextos social, interacional e intersubjetivo, onde a linguagem é possível.

Procedimentos de correção que queiram ultrapassar de longe métodos usuais e já cristalizados de intervenção não podem se restringir ao trabalho de apenas tingir todo o texto de vermelho, com solicitações que podem ser respondidas apenas com alterações de refacção meramente localizadas<sup>5</sup>; carregando a idéia de que escrever é estruturar frases e juntá-las de maneira adequada ou correta; de que ser *autor* é reproduzir formas.

Além dos fenômenos microtextuais que têm ocupado a maior parte das aulas de redação, conforme nos dizem os dados, abrangem-se, também, na construção dialógica e contextualizada da linguagem, fenômenos macrotextuais, como o uso de recursos de natureza sintático-semântico-pragmática, a manipulação de esquemas textuais complexos, e os problemas lingüísticos decorrentes da integração do *sujeito* nas condições e produção de seu texto face a esses mesmos usos e manipulações.

Isso significa que 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 imanentemente lingüísticos**: 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.

**Para a constituição do aluno como *sujeito* pela linguagem escrita, é imprescindível que se dê a devida importância, na correção, também a essas condições de determinação discursiva da significação.**

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

Certamente, uma correção centrada na perspectiva textual-interativa amplia o universo de percepção de problemas de redação pelo professor: afora os típicos da Gramática Tradicional, **muitos outros** demandam também uma abordagem. (Além do que uma postura dessa natureza certamente minimizará a importância que tem fortemente sido dada a tais problemas). Conseqüentemente, **uma correção dessa ordem amplia o universo de conhecimentos lingüísticos do aluno e, por isso, abre a possibilidade de performances escritas mais satisfatórias.**

---

<sup>5</sup>Em qualquer fase do aprendizado o aluno tanto poderá apresentar problemas micro como macroestruturais.

Igualmente, corrigir nessa perspectiva é relativizar a tarefa técnica classificatória (ou tipológica) de problemas pelo professor, uma vez que a **correção textual-interativa centra o professor mais na atividade de leitura — e a revisão, por ricochete, mais na atividade de produção.**

A prática de correção, tal como aqui defendo, nasce, portanto, de um encontro entre *sujeitos* (aluno, professor e outros) em processos lingüísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva.

Nesta perspectiva, entendo que **não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim, também, e principalmente, como negociação de sentidos, face aos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores (professor e aluno).** A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto de *leitura que deve ter* (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do leitor-professor): *leitura-interlocução*, típica da discursividade que emerge na interação autor / texto / leitor; no nosso caso específico, na relação **autor-aluno / texto-redação / leitor-professor co-autor / texto-correção / leitor-aluno co-leitor / texto-revisão / leitor.**

Face a isso vale, então, perguntar: Como aliar a necessidade teórica de o professor fazer o seu trabalho de correção numa perspectiva textual-interativa, tomando o texto todo do aluno como unidade de análise (para que a revisão por este aluno seja produtiva), à suposta impossibilidade real de se focalizarem problemas de organização textual de uma forma mais racional e objetiva, como querem os estilos indicativo e classificatório de correção?

Os próprios professores já nos dizem que é através de “bilhetes”.

Mas como fazer isso de uma maneira evidente e livre de dúvidas para ambas as partes, de modo a garantir a mesma clareza que têm as outras formas de intervenção que atentam para problemas não-globais? Isso é possível?

Parece-me que não. Por mais que os professores se instrumentem, não há garantias dessa ordem.

**O que proponho é que o trabalho de correção seja feito tomando-se como base as categorias de análise da Lingüística Textual e as contribuições da Análise do Discurso.** Seria bastante útil que o professor norteasse o seu trabalho tendo-as como referencial teórico, para poder fazer remissão com mais segurança (ou menor insegurança) àqueles problemas para os quais a Gramática Tradicional não oferece resposta. E mais: para ter a garantia, pelo menos um pouco maior, de que a sua correção vai “funcionar”, “dará certo”, porque levará o aluno a assumir efetivamente o trabalho que é escrever. Ainda mais porque é esse conhecimento teórico que mobilizará sua prática, no sentido de torná-la menos estática e artificial, mais dinâmica, mais natural, porque interativa.

Entretanto, ainda que esse conhecimento se sedimente, nada pode nos dar uma certeza quanto à perfeita determinação da linguagem (e/ou metalinguagem) utilizada pelo professor nas correções que vier a fazer. Simplesmente porque é próprio da linguagem seu caráter de indeterminação:

“(..) estudos mais recentes mostram que no domínio do que seria a lingüística das formas, há uma indeterminação das estruturas sintáticas e semânticas, de tal forma que mesmo as categorias, as relações e os sentidos se constituem efetivamente nos processos discursivos e de constituição das línguas. A realidade não apresenta uma língua

estruturada, embora mantendo alguns lugares destinados, por oposição aos outros, a marcar a presença do sujeito. Apresenta-o, ao contrário, como tendo por traço relevante a própria atividade do sujeito, atividade esta de natureza constitutiva e não apropriadora. O que não significa que o falante não deve submeter-se a um conjunto de regras, porque nem tudo é indeterminado. A atividade do sujeito não se dá apenas em relação ao aparelho formal da enunciação mas em relação aos e sobre os próprios mecanismos sintático e semântico. É nesta atividade que o sujeito se constitui enquanto tal, e exatamente por esta atividade.

O objeto deste novo modo de abordagem dos fenômenos lingüísticos é o *discurso*, entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário. Não se trata, pois, apenas de estabelecer relações entre formas, mas de descobrir por quais procedimentos (entre os quais as regras gramaticais, mas não só) se dá a atividade discursiva.”

(Possenti, 1988: 49)

Dizendo de outro modo:

“Um *texto* se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.”

(Koch, 1997: 25)<sup>6</sup>

A *dialogia* que se instaura em todo e qualquer processo interventivo do professor, seja ele escrito ou não, inclusive no processo de aquisição da escrita pelo aluno, é a mesma que se dá nas interlocuções do cotidiano dos falantes da língua. E, no entanto, nada nem ninguém pode nos garantir que essa interlocução específica se realize sob a aura da certeza de uma interpretação coerente por qualquer uma das partes. Aliás, a análise dos dados revelou isso também. Assim como acontece nas conversações que falantes entretêm no dia-a-dia, seja oralmente, seja por escrito, também na conversa que o professor realizar com o aluno acerca de seu texto, seja falando, seja escrevendo, sempre sobrarão espaço para dúvidas, mal-entendidos, todos típicos da própria interação verbal humana:

“Não parece o mais adequado considerar a atividade do falante como aquela que se *utilize* de uma língua como instrumento à sua disposição, pois esse instrumento (...) não existe (isto é, não existe uma língua estruturada, nem o sentido fixo dos elementos não-dêiticos). Na verdade, o locutor constrói seus instrumentos lingüísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso. Essa atividade de constituição transforma o locutor em sujeito.(...). Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. E que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele certo efeito, a coincidência não é garantida. (...) A seleção de um conjunto de recursos expressivos ao invés de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar. Por efeitos entenda-se: informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta etc.”

---

<sup>6</sup>Os grifos nessas citações são por minha conta.

Portanto, não é a busca por uma forma ou outra de dizer em si, por este ou aquele símbolo classificatório, por esta ou aquela metalinguagem de análise empregada na correção classificatória ou na correção-“bilhete” que pode garantir que a intervenção do professor se fará de modo mais ou de modo menos interessante, de modo mais ou de modo menos politicamente correto, ou de modo mais ou de modo menos produtivo, para o aluno.

“Porque se a nossa tradição escolar prefere a ‘clareza’ da elocução, poder-se-ia argumentar que se exige mais inteligência para entender o que não está dito do que para entender o que está dito... Na verdade, o discurso que exige maior participação do contexto é apenas menos determinado sintática e semanticamente, e só uma concepção de língua que não inclua os interlocutores pode considerar que os discursos mais dependentes do contexto são menos capazes de expressar significação. A determinação é a exceção, não a regra, nas línguas naturais, e é mais marcada na tradição da escrita porque ela foi inventada para a comunicação à distância, no tempo e/ou no espaço, e para isso teve que desenvolver mecanismos especiais de explicitação, desnecessários para parceiros face a face.”

(Possenti, 1988: 82)

Além disso, muitos são os fatores envolvidos.

Um deles: a própria formação do professor. Não é o emprego do termo *Coesão*, ou *Referência*, ou *Seqüenciação*, por exemplo, pura e simplesmente, que fará mágicas no trabalho de correção e, portanto, no ensino da escrita. É preciso compreender o alcance de cada uma dessas expressões e o porquê da necessidade ou pertinência de sua utilização em certos contextos de correção.

Outro fator: a história de vida do aluno, sua capacidade de lidar com conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos. De nada adianta o emprego de uma rica nomenclatura, por parte do professor, se ela não fizer sentido para o aluno; se não levá-lo a repensar sua escrita.

E sobretudo: a própria interação professor-aluno. Muitas vezes, além da formação do professor e da história de vida do aluno intervêm fatores de outra ordem na interação, como a empatia deste em relação ao professor, e em relação à linguagem em geral e à escrita em particular, o envolvimento deste aluno com seu próprio processo de aquisição da escrita, sua disposição para o trabalho de escrita e de reescrita, seu envolvimento com o tema de seu texto, com os propósitos do mesmo e com o interlocutor; enfim, fatores que não se circunscrevem apenas ao discurso interventivo do professor, às formas de dizer empregadas por este professor na correção que realiza no texto do aluno.

Que não se entenda, entretanto, que, em função da indeterminação lingüística apontada, qualquer pode ser a forma de linguagem empregada pelo professor para corrigir redações. Já mostrei, no decorrer da análise, que não é assim. A despeito de todos os fatores apontados, atente-se para o fato de que

“(...) por mais relevantes que sejam os fatores que poderiam ser chamados sem nenhuma exigência de refinamento conceitual de ‘extralingüísticos’ (isto é, não-lexicais ou sonoros) para a descoberta do sentido, a *forma do discurso*, desde que tomada em sua materialidade mesma, e não como hipostasia de uma metalinguagem, é o elemento essencial na construção do sentido. Ela nunca o esgota, por causa da indeterminação

desta forma, mas o fato de não esgotá-lo não implica em seu abandono ou sua consideração apenas em último lugar. Os elementos “extralingüísticos” devem sempre ser considerados, é claro, inclusive porque eles não são relevantes apenas para a interpretação dos discursos, mas desempenham um importante papel no condicionamento de sua própria forma.”

(Possenti, 1988: 115)

Por isso, nunca poderá ser neutro o discurso do professor e, evidentemente, a *forma* da qual ele se utiliza para interagir com o aluno (a propósito dos textos que este escreve, ou de qualquer outra coisa). **O texto corretivo do professor, seja ele qual for, sempre será reflexo de uma determinada concepção, tanto de educação como de linguagem.**

Logo, se desejamos que algo mude no ensino da língua, e em especial, no ensino da língua escrita, reafirmo: **é a concepção de linguagem do professor que deve ser revista**, pois a partir do momento em que se conceberem diferentemente as coisas pertinentes ao ensino, outra, necessariamente, será a linguagem empregada para se fazer valer este ensino. Inclusive a linguagem da correção de redações, que aqui chamei de estilo corretivo de linguagem.

Como mudar a concepção de linguagem dos professores que corrigem textos escolares é uma questão que compete sobretudo à universidade. Mas como alterar a prática de correção de redações é uma questão que compete aos professores.

Por essa razão, uma pergunta fica, ainda, para ser respondida: Como pode o professor realizar, na prática, correções textuais-interativas (“bilhetes”) que, pela própria natureza, demandam tempo físico bem maior que correções icônicas (indicativas) ou codificadas (classificadoras), dentro das atuais condições de trabalho docente em que se dá o de correção de redações? Como conversar por escrito com o aluno, segundo uma concepção diferenciada de linguagem, dentro do escasso tempo que tem disponível o professor para essa tarefa?

Como já disse, o que leva o professor a escrever “bilhetes” “pós-texto”, no lugar (ou além) de traçar círculos, chaves, sublinhas, ou até mesmo abreviações (letras-símbolos) que classificam os problemas encontrados no texto em categorias, de acordo com a sua natureza lingüística, é a sua percepção do exato limite da correção codificada. O professor consciente do trabalho interventivo que executa sabe que nem tudo pode ser referenciado de forma econômica para o aluno. Sim, pois o que são os sinais indicativos e classificatórios (principalmente estes) senão uma forma de **agilizar** o trabalho de intervenção por escrito? O que pode explicar esse estilo mais codificado de correção senão a **pressa** típica de quem sempre tem pilhas e pilhas de redações para corrigir? O que são as correções indicativa e classificatória senão tentativas inteligentes criadas pelo professor para dar conta de proceder com **eficácia e rapidez** à tarefa que lhe cabe?

Sabemos que, como acontece com todo trabalhador inserido no modo de produção capitalista, ao professor também é imposta uma carga excessiva de trabalho. Fazemos, nós professores, sempre muito, por muito pouco. Produzimos em grande quantidade, muito embora nossos salários sejam sempre minguados: uma grande produção para um retorno financeiro absolutamente irrisório e desproporcional<sup>7</sup>.

Porém, seja como for, o quadro negro em que nós professores estamos inseridos enquanto trabalhadores é um fato. E é com esse fato que nos debatemos

<sup>7</sup>Não entrarei na discussão das razões sócio-político-ideológicas que estão por trás dessa situação. Não é esse meu objetivo. Para isso remeto o leitor a trabalhos específicos dessa área.

diariamente. Tentamos saídas de todas as formas. Em todas as instâncias. Em todas as áreas do conhecimento.

Na área específica do ensino da língua, as tentativas são de todo tipo e espécie (desde a luta para a aquisição de livros de literatura para a formação de uma biblioteca mínima em escolas fundamentais mais carentes, até a luta por melhores condições de trabalho em faculdades de Letras de universidades privadas). Mas uma luta ainda se nos afigura como inalienável do cotidiano de quem trabalha com produção de textos escolares: o excesso de mão-de-obra que está sempre por trás da tarefa de correção de redações. Como levar a cabo a tarefa, sempre maçante, de ler e corrigir um número sem-fim de textos escritos por nossos alunos? Como oferecer, para uma classe sempre numerosa, e quase sempre superlotada, um retorno, por escrito, via correção, sobre o trabalho de produção realizado, de modo que seja interessante para ambas as partes? Como dar conta, a um só tempo, não só de perceber o que há de bom e de ruim nos textos, como também (e sobretudo) de mostrar para cada aluno aquilo que pode permanecer como está em sua redação e aquilo que deve ser alterado? Como gerar a **produtividade** que o sistema espera de nós, **num universo de quantidade**, sem, contudo, afetar a qualidade que queremos garantir ao nosso trabalho? Enfim, como não nos alienarmos, não nos anularmos, nem anularmos nossos alunos com nosso trabalho?

O que os dados desta pesquisa particular nos dizem acerca das tentativas de solução desse problema por um grupo específico de professores que trabalham com ensino escolar da escrita é que existe uma saída possível para se vencer esse drama: codificar a linguagem da correção.

Afinal, para quê o professor faz uso de um círculo, uma sublinha ou um colchete, no corpo do texto, ou traça uma linha, uma chave ou uma “cobrinha” na margem? Ora, justamente para não ter de escrever toda a seqüência lingüística que normalmente esses sinais significam: algo do tipo *Aqui tem um problema*, ou *Isto está errado*, ou *Corrija isto aqui*. E para quê ele escreve um *A*, um *CV* ou um *Reg*, na margem? Pela mesma razão, para não ter de repetir, cada vez, a mesma ladainha: *Aqui tem um erro de Acentuação*, *Aqui o erro é de Concordância Verbal*, ou *Corrija a Regência*, por exemplo<sup>8</sup>.

Assim, se, por um lado, corrigir os textos de modo indicativo é codificar a forma de apontar as coisas no texto, dizendo **onde está** localizado o “erro” na materialidade lingüística de superfície, por outro, corrigir os textos de modo classificatório é codificar a forma de dizer **qual é** o “erro” (que, por sua vez, pode ou não ser apontado por uma indicação).

E o que é codificar senão combinar com os usuários da linguagem a ser codificada que certas formas de dizer usuais serão representadas por novas formas mais econômicas de dizer que substituirão as usuais (e passarão a ser usuais em um dado contexto)?

A linguagem codificada é, pois, a tentativa, na prática, de o professor superar as barreiras do tempo, sempre tão curto, para a tarefa de correção.

---

<sup>8</sup>No folclore que faz parte do trabalho docente, ouve-se dizer que há colegas (de outras áreas, inclusive) que levam isso às últimas conseqüências, fazendo uso de determinados carimbos, com mensagens-clichês estereotipadas, do tipo: “*Absurdo!*”, “*De onde você copiou isso?*”, “*Refazer por completo*” etc. Esse traço da massificação do trabalho docente também pode ser encontrado em recentes estratégias de cursinhos pré-vestibular que, para dar conta de corrigir as redações do grande número de alunos que compõe sua clientela, trabalha com folhas-padrão, onde o corretor já encontra impressos os recados de correção a serem dados para o aluno.

**Entretanto (e isso os dados também nos dizem), essa saída ainda deixa a desejar:** ela não é inteiramente válida, porque não-aplicável a qualquer circunstância. **A correção codificada só é interessante para determinados tipos de problemas: os da frase, não para os outros; porque os outros (todos os outros) isto é, os do *texto*, ao contrário (e isso os dados também nos dizem), demandam um outro tipo de correção, a não-codificada: “bilhetes”.**

O curioso é que essa demanda vai justamente contra as expectativas do professor, que busca alternativas práticas mais ágeis e funcionais para seu trabalho. E aí o problema permanece: Como conversar por escrito com o aluno (isto é, com todos os trinta, cinquenta ou oitenta de uma classe, ou todos os trezentos, quinhentos ou oitocentos de um único professor<sup>9</sup>? Como otimizar o tempo que se tem de fato para essa tarefa de casa sem perder de vista as próprias condições do trabalho de correção, que depõem contra esse mesmo desejo de otimização?

Mais uma vez, são os dados que nos fornecem uma resposta: arriscando. **É a ousadia do risco que pode nos mostrar a saída.** E isso não se consegue sem uma dose de coragem, de otimismo, de boa-vontade, de idealismo, e de auto-confiança, principalmente.

Os professores que arriscam, por certo, o fazem por olharem para seus alunos de outro modo: como *sujeitos*. Uma “dúvida-tostines”, então, se coloca em face disso: Olham para seus alunos como *sujeitos* porque podem? Ou podem porque olham para seus alunos como *sujeitos*? Dizendo de outro modo: Será que são as condições de trabalho do professor que vão determinar seu maior ou menor poder de risco? Ou, ao contrário: é sua maior ou menor ousadia que vai determinar suas condições de trabalho?

Parece-me que nem uma nem outra coisa. Não dá para dizer que é o grau de disposição pessoal do professor para o risco que vai lhe garantir uma melhor condição profissional. Os professores-sujeitos que mais arriscam, segundo nos revelou o exame do *corpus*, não vivem condições semelhantes de trabalho. Enquanto eu atuo com classes reduzidas, em caráter de aula particular, com alunos de classe social e economicamente privilegiada, I., por exemplo, atua numa escola rural do Estado, em regime de ensino sistematizado, com classes entre trinta e quarenta alunos, todos de origem sócio-econômica desprivilegiada.

Embora se possa argumentar que isso pode fazer diferença, em certos aspectos, vale dizer que em outros não — como, aliás, os dados nos mostram. Portanto, não se pode dizer que são as condições materiais de trabalho docente que determinam o grau de disposição pessoal para o risco, por parte do professor.

Por outro lado, também também não é possível afirmar que é a boa condição profissional do professor que determina o poder de risco de cada um. É grande o número de colegas que estão atuando em escolas que pagam melhor, que trabalham com um número de alunos por sala mais aceitável, e que oferecem maior respaldo tanto técnico como material ao seu corpo docente. Isso, entretanto, não garante que tais profissionais tenham uma atuação qualitativamente melhor do que outros que não dispõem de tais condições.

De modo que a noção de poder que está pressuposta em minha “dúvida-tostines” extrapola o aspecto meramente material da questão. Segundo acredito, **a chave do problema está nas mãos de cada um que se permitir colocar-se como**

---

<sup>9</sup>Enquanto que no 1o. e 2o. graus, a média pode ser trinta, na universidade privada, classes com mais de oitenta alunos são muito comuns, em aulas de Leitura e Produção de Textos.

***sujeito*, para poder olhar para seu aluno como tal. Para que o aluno possa assumir a sua identidade como *autor*, o professor tem que se assumir como *autor*, antes. Interagindo. Diferenciando-se. Dizendo não à mesmice das receitas prontas, da reprodução. Abrindo espaço para si mesmo. Identificando-se como *sujeito* de seu discurso mediador. Assumindo o lugar que verdadeiramente ocupa neste mundo de uma enganosa e aparente homogeneidade.**

É preciso, pois, **que não se silenciem as múltiplas vozes dos protagonistas desta cena**, para que a alteridade, a diferença, o estranho, o novo, inerentes ao processo de autoria e de identificação dos *sujeitos*, aconteçam.

Seja como for, esse é mais um grande desafio, me parece, do trabalhador do ensino da língua no contexto histórico brasileiro deste final dos anos noventa<sup>10</sup>. Algo que, sem dúvida, vai exigir de nós, professores, muita reflexão, muita experiência, muita luta conjunta, que só o tempo pode nos proporcionar.

De qualquer forma, essa barreira entre a teoria e a prática tem de ser rompida. Mas, segundo entendo, essa não é uma questão que cabe exclusivamente à academia resolver. Nós, professores, que façamos a nossa parte.

Ainda que, por vezes, no meio do caminho haja uma pedra.

Ainda que, por vezes, como o poeta, precisemos humildemente pedir: — Me empresta a chave?

Ainda que nossas escolhas cotidianas nos façam lembrar, a todo momento, uma simples, mas grande, verdade:

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

(Caetano Veloso)

---

<sup>10</sup>De outros desafios muita gente tem se ocupado. Cito alguns: Geraldi (1997), Possenti (1997), Perini (1996), Coracini (1995), entre tantos outros.

## ABSTRACT

Aiming to find answers for a fundamental methodological question of written language teaching at school (“how to correct compositions”), this thesis has two principal foci: the first descriptive and the second analytical. I will show how intervention in the correction of composition functions in a group of teachers working with rewrites in class. Then, I try to analyze the results of this practice from the point of view comparative retextualization (compositions produced by a group of students that have been corrected and rewritten).

The theoretical instruments I have used as a basis for my analysis — whether for the textual interventions on the part of teachers or whether for the rewritten texts — will be found within a social-interactive conception of language that focuses on text or discourse. The analysis points to a cohabitation of various correction skills, ruled by diverse conceptions of language. As student performance depends on the teacher in his or her role of ‘corrector’, the analysis also demonstrates a narrow relation between correction and revision tasks, indicating the relevance of the teacher’s theoretical position in his or her intervention.

The analysis showed, moreover, the advantages of a textual-interactive position for the correction of compositions (‘interventive’ reading), since retextualization on this basis is more productive than those forms of correction centered on a view of language stressing immanency. However, since this is not the ideologically dominant position in language teaching nowadays, and since a socio-interactive view of language is to be found only in the specific work of this or that teacher, the thesis will suggest the necessity of a revision, on the part of composition teachers, of their conception of language on the basis of recent contributions to language studies.

Key-words: composition, correction, revision, writing, teaching, Portuguese language.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. Bernadete M. (1988) "A propósito de leitores e de escribas". In: *Idéias*, 3, São Paulo: FDE.
- \_\_\_\_\_ et al. (1997) *Cenas de Aquisição da Escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1998) "Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular". In: *Leitura: teoria & prática*. Associação de Leitura do Brasil, v. 31, Porto Alegre: Mercado Aberto.
- ALVES, Rubem (1997). "O que eu quero é fome". In: *Cenas da Vida*. Campinas: Papyrus, p. 53-56.
- APLEBEE, A.N. (1981) "Look at writing". In: *Educational leadership*, p. 458-462.
- ATHAYDE JUNIOR, Mário C. (1995) *O Discurso Político em Redações de Professores: exercícios de leitura*. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.
- AUSTIN, J.L. (1972) *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (1981a) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2a. ed. (original de 1929).
- \_\_\_\_\_ (1981b) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária (a primeira edição francesa é de 1970).
- \_\_\_\_\_ (1982) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE Robert Alain de (1980), *Text, Discourse and Process*. Londres: Longman.
- \_\_\_\_\_ & DRESSLER Wolfgang U. (1981) *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag. Trad. inglesa: *Introduction to Textlinguistics*, London: Longman.
- BELLERT, I. (1970). "On a condition of coherence of texts". In: *Semiotica* 2:335-363.
- BENVENISTE, Émile (1956) *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Cia. Editora Nacional & EDUSP, 1976 (trad. de *Problèmes de linguistique générale*).
- \_\_\_\_\_ (1970) "L'appareil formel de l'enóntiaton". In: *Langages*, 17, Paris: Didier-Larousse, pp. 12-7.

- BERNÁRDEZ, Enrique (1992) *Introduction a la Linguística del Texto*. Madrid, espasa-Calpe.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1984). "La dénomination dans le français parlé". In: *Recherches sur le Français Parlé* 6, Université de Provence.
- BROWN, Gillian & YULE, George (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- 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.
- \_\_\_\_\_ (1983) "Coherence as a principle in the interpretation of discourse". In: *Text* 3(1), pp. 71-97.
- \_\_\_\_\_ & EHLICH, Marie-France (1986) "Aspects of textual continuity: linguistic and psychological approaches". In: *Texts and text processing: Workshop*. Poitiers, 22-25 set., pp. 1-32.
- \_\_\_\_\_ (1987) *Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*. Université de Nancy 2, cópia de inédito.
- \_\_\_\_\_ (1979) "Données empiriques et modélisation en grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la cohérence discursive". *Langue et discours*, 34. Besançon, 75-97.
- CHOMSKY, Noam (1965) *Aspects in Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT, Press.
- CONTE, M.E. (1977) *La linguística testuale*. Milão: Feltrinelli Economica.
- CORACINI, M. José R.F. (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA VAL, M.da G. (1994) *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes.
- COUDRY, M. Irma (1986) *Diário de Narciso*. Tese de Doutorado. IEL, Unicamp.
- CULIOLI, A. (1982). Préface. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Ed du CNRS, pp. 9-12.
- DASCAL, Marcelo (1983) *Pragmatics and the philosophy of mind*, vol. I: *Thought in language*. Amsterdam: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_ & WEIZMAN Elda (1987) "Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model". In: J.

Verscheuren and M. Bertucelli -Papi (eds.), *The Pragmatic Perspective — Selected Papers from 1985 International Pragmatics Conference* (pp. 31-46). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

\_\_\_\_\_ “Dez maneiras de ser incompreendido (e algumas sugestões para evitá-las)”. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1o. e 2o. graus*. São Paulo, SE/CENP, 3 v., p. 7-15.

DOLZ, Joaquim (1995) “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”. In: *CL&E : Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26: 65-77.

DRESSLER, W. (1970) “Modelle und Methoden der Textsyntax”. In: *Folia Linguistica*, 4, p. 64-71.

FABRE, C. (1986) “Des variantes de brouillon au Cours Préparatoire”. In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, pp. 59-79.

\_\_\_\_\_ (1987) “Sémiotique de la rature”. In: TEM, *Texte en Main*, Librairie de l’Université, 2 pl. Martin, Grenoble.

FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore G.V. (1983) *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1985) “Critérios de Textualidade”. In: *Veredas* 104, São Paulo: PUC-SP/EDUC, p. 17-34.

FIAD, Raquel S. (1989) “O professor escrevendo e ensinando a escrever”. In: *Contexto & Educação*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, p. 72-78.

\_\_\_\_\_ (1991) “Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos”. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, Lisboa.

\_\_\_\_\_ & MAYRINK-SABINSON (1991) “A escrita como trabalho”. In: *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, p. 55

FRANCHI, Eglê (1984) *E as Crianças Eram Difíceis... A Redação na Escola*. São Paulo: Martins Fontes.

FRANCHI, Carlos (1977). “Linguagem - Atividade Constitutiva”. In: *Almanaque*, 5, p. 9-27.

\_\_\_\_\_ (1987) “Criatividade e Gramática”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 9. IEL, Unicamp.

FUCHS, C. (1982) “Eléments por une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits”. In: *Lá Genèse du Texte: les modèles linguistiques*. Éd. du CNRS, p. 73-102.

- GARRAFA, Lilian C. (1987) *Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- GERALDI, João W. (org.) (1984) *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- \_\_\_\_\_ (1991) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1996) *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras.
- GIL, Gilberto (1996) "Meditação", 64898 199, Warner/Chappel. In: POSSI, Zizi. *Valsa Brasileira*. CD V 20020, Velas.
- GINZBURG, Carlo (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *mitos, emblemas e sinais*. (Tradução) São Paulo: Companhia das Letras (original de 1939).
- GÓES, Maria Cecília R. de (1995) "A constituição do escritor: observações sobre a relação da criança com seu próprio texto" In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29, p. 77-84.
- GRÉSILLON, A. & LEBRAVE, A. J.-L. (1983) "Avant-propos". In: *Langages*, 69, p. 5-10.
- \_\_\_\_\_ (1982), "Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs". In: *La Genèse du Texte: les Modèles Linguistiques*. Éd. du CNRS, pp. 129-175.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and Conversation". In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 8, New York, Academic Press, pp. 41-58.
- GRILLO, Sheila V.de C. (1996) *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor e aluno na revisão de texto*. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Rugaia. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- HARWEG, R. (1968) *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980) "Identifying the Organization of Writing Process". In: GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. (Orgs.) *Cognitive Process in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- HEINEMANN & VIEHWEGER 1991. *Textlinguistik - Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

- INDURSKY, Freda e CASTRO, Maria L.D. de (orgs.) (1995). *Organon*, 23. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ISENBERG, H. (1970) "Der Begriff 'Text' in der Sprachtheorie". In: Deutsche Akademie der Wissenschaften, Berlin, Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik, *ASG -Bericht* 8, p. 1-21.
- \_\_\_\_\_ (1975) "Einige Begriffe für eine Linguistische Texttheorie". In: F. DANES & D. VIEHWEGER, *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- JAKOBSON, Roman (1957) "Shifters, verbal categories and the Russian verb". In: *Selected Writings*, Haia: Mouton, pp.130-47.
- JESUS, Conceição A. de (1995) *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de Mestrado. IEL, Unicamp.
- KALLMEYER, W., MEYER-HERMANN, R. et al. 1974. *Lektürehalleg zur Textlinguistik*. Vol. II: Reader, Frankfurt, Athenäun.
- KATO, Mary (1986) *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore G.V. (1984) *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1987) Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: KIRST & CLEMENTE (orgs.) *Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- \_\_\_\_\_ & TRAVAGLIA (1989a) *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1989b) *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ & Travaglia (1990) *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (1992) *A Inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (1994) *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1995a) "Aquisição da escrita e textualidade". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29, p. 109-117.
- \_\_\_\_\_ (1995b) "O texto: construção de sentidos". In: *Organon*, 23, p. 19-25.
- \_\_\_\_\_ (1996) "Cognição e processamento textual". In: *Revista da ANPOLL* 2, p. 35-44.

- \_\_\_\_\_ (1997) *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (no prelo) Revista ALFA, vol. 42.
- LANG, E. (1971) "Über einige Schwierigkeiten beim postulieren einer 'Textgrammatik". In: E. CONTE (1977) *La linguistica testuale*. Milão: Feltrinelli Economica, p. 86-120.
- \_\_\_\_\_ (1972). "Quand une 'Grammaire de Texte' est-elle plus adéquate qu'une Grammaire de Phrase?". *Langages* 7: 75-80.
- LINS, Osman (1977) *Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus.
- LYONS, John (1987) *Linguagem e Linguística. Uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- MARCUSCHI, Luiz A. (1983) *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife, Universidade Federal de Pernambuco.
- \_\_\_\_\_ (1994) "Da fala para a escrita: processos de retextualização". Mimeo.
- MEYER-HERMANN, Reinhard (1976) "Some topics in the study of referentials in Portuguese". In: Schmidt-radefelt, J. (ed) *Readings in Portuguese Linguistics*. Amsterdam: North-Holland Publish Co.
- NEVES, M. Helena de M. (1997) *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- NOSELLA, M.L.C.D. (1979) *As Belas Mentiras*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- NYSTRAND, M. & WIEMELT, J. (1991). "When is a text explicit?" Formalist and dialogical conceptions. In: *Text* 11, p. 25-41.
- ORLANDI, Eni de L. P. (1995) "Texto e discurso". In: *Organon*, 23, p. 109-116.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
- PÉCORA, A.A.B. (1983) *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- PERINI, 1996. Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática.
- PETÖFI, Janos. (1973) "Towards and Empirically Motivated Grammatical Theory of Verbal Texts". In: PETÖFI, J. S. and Rieser (org.) (1973), *Studies in Text Grammar*. Dordrecht, D. Reidel, p. 205-275.
- POSSENTI, Sírio (1993) *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.

- \_\_\_\_\_ (1996) *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- RAMOS, Ricardo in (1974). *Os Melhores Contos Brasileiros de 1973*. Porto Alegre: Globo, pp. 169-175.
- REY-DEBOVE, Josette (1982). "Pour une lecture de la rature". In: *La Genèse du Texte: les Modèles Linguistiques*. Paris: Ed. du CRNS.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1974) *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix (trad. de Cours de Linguistique Générale, original de 1916).
- SCHMIDT, S. J. (1973). *Texttheorie. Probleme einer Linguistik sprachlichen Kommunikation*. Trad. bras.: *Linguística e Teoria de Texto*, Pioneira.
- SERAFINI, Maria T. (1989) *Como Escrever Textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da (1994). *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de Doutorado. FE, Unicamp.
- SOMMERS, N. (1980) "Revision strategies of students writers and experienced adult writers". In: *College Composition Communication*, 31, p. 378-388.
- TRAVAGLIA, Neusa G. (1992). *A Tradução numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- VAN DIJK, Teun A. (1964) *Some Aspects of Text-Grammar*. The Hague - Paris, Mouton.
- \_\_\_\_\_ (1980) *Estructuras y Funciones del Discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México / Espanha / Argentina / Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1981) *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlim/New York: Mouton.
- \_\_\_\_\_ & KINTSCH, W. (1983) *Strategies in Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1985) "Análise Semântica do Discurso". In: KOCH, Ingedore G. V. (org.) (1992) *Cognição Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Cognitive context model and discourse". In: STAMENOW, M. (org.) *Cognition and Consciousness*.
- VELOSO, Caetano (1988) "Dom de Iludir". In: *Meu nome é gol*. CD 83684-2, Polygram.

WEINRICH, Harald. *Tempus: Besprochene und Erzählte Welt*. 2a. ed. alemã. Trad. francesa: *Le Temps* (ed. du Seuil), ed. espanhola: *Estructura y función de los tiempos en el language*.

ZILBERMAN, Regina (org.) (1982) *A leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

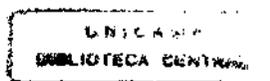
**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz**

## **COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA**

**Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch**

**UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1998**



**VOLUME 2**

## **ANEXO I**

No. do texto no corpus	Professor	Aluno	Página do caderno	Série escolar	Tipo de texto N / D / O <sup>1</sup>	No. da escola	Rede de ensino E / M / P <sup>2</sup>	No. da figura no Anexo II
T1	I.	José V.	1-6	7a.	N	I	E	1-6
T2	I.	José V.	17-18	7a.	N	I	E	7-9 <sup>3</sup>
T3	I.	José V.	35-42	7a.	N	I	E	
T4	I.	Nelzita S.	5-7	7a.	D	I	E	11-14
T5	I.	Nelzita S.	10-11	7a.	O	I	E	15-16
T6	I.	Nelzita S.	14-19	7a.	D	I	E	17-22
T7	I.	Nelzita S.	20-24	7a.	D	I	E	23-27
T8	I.	Nelzita S.	47-50	7a.	O	I	E	
T9	I.	Mário H.	22-25	8a.	N	I	E	28-30
T10	I.	Dayse	3-6	7a.	N	I	E	31-32
T11	I.	Dayse	27-31	7a.	D	I	E	33-35
T12	I.	Dayse	32-37	7a.	O	I	E	36-37
T13	I.	Dayse	38-57	7a.	N	I	E	37-42
T14	I.	Dayse	58-61	7a.	N	I	E	
T15	I.	Dayse	67-72	7a.	D	I	E	43-46
T16	I.	Clóvis	8-12	5a.	N	I	E	47-48
T17	I.	Marta	43-47	7a.	N	I	E	49-51
T18	I.	Marta	69-71	7a.	O	I	E	52-54
T19	I.	Marta	26-35	7a.	D	I	E	55-59b
T20	I.	Patrícia	1-6	5a.	N	I	E	60-62
T21	I.	Patrícia	13-18	5a.	N	I	E	
T22	I.	Patrícia	29-39	5a.	N	I	E	63-73
T23	I.	Patrícia	45-48	5a.	D	I	E	
T24	I.	Humberto	5-9	5a.	N	I	E	74-78
T25	I.	Humberto	38-45	5a.	N	I	E	79-81
T26	I.	Glauco	1-6	7a.	N	I	E	82-84
T27	I.	Glauco	35-43	7a.	N	I	E	85-93
T28	I.	Glauco	44-49	7a.	N	I	E	
T29	I.	Glauco	23-31	7a.	D	I	E	
T30	C.	Fábio A.	7-8	5a.	N	II	E	
T31	C.	Patrícia C.	21-22	5a.	N	II	E	109-110
T32	C.	Patrícia C.	26-27	5a.	D	II	E	111-112
T33	C.	Lúcio P.	10-12	5a.	N	II	E	113-117
T34	C.	Lúcio C.	25-26	5a.	D	II	E	118-120
T35	C.	Giovanni A.	11-12	5a.	N	II	E	121-123
T36	C.	Fábio C.	20-21	5a.	N	II	E	
T37	C.	Fabiana R.	5-6	5a.	N	II	E	
T38	C.	Liana C.	21-22	5a.	N	II	E	
T39	C.	Robsom	21-22	5a.	N	II	E	124-125
T40	C.	Robsom	23-25	5a.	N	II	E	
T41	C.	Robsom	43-44	5a.	N	II	E	126

<sup>1</sup> N (narração), D (dissertação), O (outros).

<sup>2</sup> E (estadual), M (municipal), P (particular).

<sup>3</sup> A p.19 extraviou-se do caderno do aluno.

No. do texto no corpus	Professor	Aluno	Página do caderno	Série escolar	Tipo de texto N/D/O <sup>4</sup>	No. da escola	Rede de ensino E/M/P <sup>5</sup>	No. da figura no Anexo II
T42	C.	Gustavo C.	7-8	5a.	N	II	E	
T43	C.	Gustavo C.	13-14	5a.	N	II	E	
T44	C.	Gustavo C.	19-20	5a.	N	II	E	
T45	C.	Daniela L.	18, 6 <sup>6</sup>	5a.	N	II	E	
T46	C.	Daniela L.	24, 8	5a.	N	II	E	128
T47	C.	Daniela L.	25, 9	5a.	N	II	E	
T48	C.	Daniela L.	26, 10	5a.	N	II	E	
T49	C.	Juracy Jr.	4-5	5a.	N	II	E	
T50	C.	Juracy Jr.	17-14	5a.	N	II	E	129
T51	C.	Viviane	5-6	7a.	N	II	E	130
T52	C.	Viviane	7-8	7a.	D	II	E	
T53	C.	Viviane	9-10	7a.	N	II	E	131-132
T54	Z.	Mahatma	1-4	5a.	N	III	M	133-136
T55	Z.	Joelma	14-22	5a.	N	III	M	137-141
T56	Z.	Joelma	32-35	5a.	N	III	M	142-145
T57	Z.	Gerson	1-2	5a.	N	III	M	146-147
T58	Z.	Gerson	5-8	5a.	N	III	M	148-151
T59	N.	Domitila	3-7	5a.	N	IV	P	152-156
T60	N.	Pedro J.	17-20	5a.	N	IV	P	157-160
T61	N.	Roberta B.	17-32	5a.	N	IV	P	161-171
T62	N.	Juliana A.	5-12	5a.	N	IV	P	172-176
T63	N.	Juliana A.	13-26	5a.	N	IV	P	
T64	N.	Juliana T.	8-16	5a.	N	IV	P	
T65	A.	Fernanda R.	1-4	7a.	O	IV	P	177-178
T66	A.	Fernanda R.	5-8	7a.	D	IV	P	179-180
T67	A.	Fernanda R.	9-14	7a.	D	IV	P	181-183
T68	A.	Fernanda R.	31-53	7a.	N	IV	P	184-186
T69	A.	Fernanda R.	46-53	7a.	D	IV	P	187-194
T70	A.	Giovana V.	2-8	7a.	N	IV	P	
T71	Mt.	Solano J.	1-4	5a.	N	V	P	195
T72	Mt.	Solano J.	5-7	5a.	N	V	P	196
T73	Mt.	Solano J.	13-15	5a.	N	V	P	197
T74	Ml.	Daniela V.	43-52	6a.	D	V	P	
T75	Mc.	Nina S.	1-4	8a.	D	V	P	198-199
T76	Mc.	Thiago B.	1-6	8a.	D	V	P	200-201
T77	Mc.	Rosângela M.	1-6	8a.	D	V	P	202-204
T78	Mc.	P. Júnior	1-8	8a.	D	V	P	
T79	S.	M. Laura	3-4	5a.	N	V	P	206-207
T80	S.	M. Laura	5-7	5a.	N	V	P	208-210
T81	S.	M. Laura	22-25	5a.	N	V	P	211-214
T82	S.	M. Laura	27-28	5a.	N	V	P	215-216

<sup>4</sup> N (narrção), D (dissertação), O (outros).

<sup>5</sup> E (estadual), M (municipal), P (particular).

<sup>6</sup> Por motivo desconhecido, a seqüência de textos no caderno desta aluna diverge da dos demais do corpus.

No. do texto no corpus	Professor	Aluno	Página do caderno	Série escolar	Tipo de texto N/D/O <sup>7</sup>	No. da escola	Rede de ensino E/M/P <sup>8</sup>	No. da figura no Anexo II
T83	S.	M. Laura	29	5a.	O	V	P	
T84	E.	Igor C.	3-5	3a.	N	VI	P <sup>9</sup>	
T85	E.	Igor C.	10	3a.	N	VI	P	217
T86	E.	Igor C.	24-25	3a.	D	VI	P	
T87	E.	Fernanda D.	4-8	4a.	N	VI	P	218-221
T88	E.	Fernanda D.	21-22	4a.	D	VI	P	
T89	E.	Fernanda D.	54-55	4a.	N	VI	P	
T90	E.	Fernanda D.	72-74	4a.	N	VI	P	
T91	E.	Fernanda D.	83-86	4a.	N	VI	P	222-223
T92	E.	Fernanda D.	88-89	4a.	N	VI	P	
T93	E.	Fernanda D.	90-92	4a.	D	VI	P	224-225
T94	E.	Fernanda D.	95-96	4a.	N	VI	P	226
T95	E.	Fernanda D.	100-101	4a.	N	VI	P	227
T96	E.	Fernanda D.	114-118	4a.	N	VI	P	228-231
T97	E.	Ivan C.	5-7	5a.	N	VI	P	
T98	E.	Ivan C.	9-10	5a.	D	VI	P	
T99	E.	Ivan C.	20-23	5a.	N	VI	P	
T100	E.	Fabiana L.	10-13	6a.	N	VI	P	
T101	E.	Fabiana L.	18-21	6a.	N	VI	P	
T102	E.	Fabiana L.	35-37	6a.	N	VI	P	232-233
T103	E.	Fabiana L.	43-46	6a.	N	VI	P	
T104	E.	Fabiana L.	48-55	6a.	N	VI	P	234-237
T105	E.	Fabiana L.	89-92	6a.	N	VI	P	238-239
T106	E.	Fabiana L.	113-115	6a.	N	VI	P	
T107	E.	Rogério F.	14-17	7a.	D	VI	P	240-241
T108	E.	Rogério F.	20-23	7a.	N	VI	P	242-245
T109	E.	Rogério F.	30-34	7a.	N	VI	P	246-247
T110	E.	Rogério F.	33-34	7a.	N	VI	P	248
T111	E.	Rogério F.	51-55	7a.	O	VI	P	249-252
T112	E.	Rogério F.	72-73	7a.	D	VI	P	
T113	E.	Rogério F.	79-80	7a.	D	VI	P	
T114	E.	Rogério F.	85-88	7a.	N	VI	P	
T115	E.	Rogério F.	123-124	7a.	N	VI	P	
T116	E.	Rogério F.	145-153	7a.	D	VI	P	253-255
T117	E.	Rogério F.	156-159	7a.	D	VI	P	256-257
T118	E.	Rogério F.	165-176	7a.	N	VI	P	258-266
T119	E.	M. Gabriela	20-22	8a.	D	VI	P	267-268
T120	E.	M. Gabriela	27-30	8a.	D	VI	P	
T121	E.	M. Gabriela	34-56	8a.	D	VI	P	
T122	E.	M. Gabriela	66-68	8a.	D	VI	P	
T123	E.	André R.	14-17	1a. <sup>10</sup>	N	VI	P	

<sup>7</sup> N (narrção), D (dissertação), O (outros).

<sup>8</sup> E (estadual), M (municipal), P (particular).

<sup>9</sup> Os textos 84 a 161 são da escola de redação.

No. do texto no corpus	Professor	Aluno	Página do caderno	Série escolar	Tipo de texto N/D/O <sup>11</sup>	No. da escola	Rede de ensino E/M/P <sup>12</sup>	No. da figura no Anexo II
T124	E.	André R.	19-22	1a.	N	VI	P	269-270
T125	E.	Fernando F.	4-5	1a.	N	VI	P	271-274
T126	E.	Fernando F.	74-75	1a.	N	VI	P	275-276
T127	E.	Gustavo F.	2-3	2a.	D	VI	P	277-278
T128	E.	Gustavo F.	22-25	2a.	D	VI	P	279-282
T129	E.	Gustavo F.	26-28	2a.	D	VI	P	
T130	E.	Gustavo F.	44-47	2a.	D	VI	P	
T131	E.	Gustavo F.	51-55	2a.	D	VI	P	
T132	E.	Leandra I.	8-10	2a.	N	VI	P	
T133	E.	Leandra I.	18-20	2a.	N	VI	P	283-284
T134	E.	Leandra I.	22-28	2a.	D	VI	P	285
T135	E.	Leandra I.	33	2a.	D	VI	P	286-289
T136	E.	Leandra I.	40-42	2a.	D	VI	P	290-293a
T137	E.	Leandra I.	44-46	2a.	D	VI	P	
T138	E.	Anali H.	2-6	Vest. <sup>13</sup>	D	VI	P	
T139	E.	Anali H.	8-13	Vest.	N	VI	P	
T140	E.	Anali H.	15-20	Vest.	D	VI	P	
T141	E.	Anali H.	23-26	Vest.	D	VI	P	
T142	E.	Anali H.	32-35	Vest.	D	VI	P	
T143	E.	Anali H.	38-41	Vest.	D	VI	P	
T144	E.	Anali H.	43-52	Vest.	N	VI	P	293b-299
T145	E.	Anali H.	54-63	Vest.	N	VI	P	
T146	E.	Anali H.	65-69	Vest.	N	VI	P	
T147	E.	Anali H.	74-79	Vest.	N	VI	P	300-305
T148	E.	Anali H.	81-84	Vest.	D	VI	P	
T149	E.	Anali H.	86-91	Vest.	N	VI	P	
T150	E.	Anali H.	93-99	Vest.	N	VI	P	
T151	E.	Anali H.	101-110	Vest.	N	VI	P	306-311
T152	E.	Anali H.	112-118	Vest.	D	VI	P	
T153	E.	Anali H.	120-125	Vest.	N	VI	P	312-317
T154	E.	Anali H.	128-133	Vest.	D	VI	P	
T155	E.	Anali H.	136-141	Vest.	D	VI	P	
T156	E.	Anali H.	165-168	Vest.	N	VI	P	
T157	E.	Anali H.	170-174	Vest.	N	VI	P	318-320
T158	E.	Anali H.	177-179	Vest.	N	VI	P	321-322
T159	E.	Flávia G.	3-5	Vest.	N	VI	P	323-325
T160	E.	Fábio R.	9-10	Vest.	N	VI	P	326-328
T161	E.	Fábio R.	13-15	Vest.	D	VI	P	

<sup>10</sup> Primeira / segunda série do segundo grau.

<sup>11</sup> N (narração), D (dissertação), O (outros).

<sup>12</sup> E (estadual), M (municipal), P (particular).

<sup>13</sup> Vestibulando (a).

## **ANEXO II<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Por motivo técnico, foram anuladas as seguintes figuras: 9, 10, 94 a 108, 127 e 205.

1

### Viagem de avião em São Paulo

Estava estudando o meu diário quando o programa é interrompido pelo piloto do avião para informar um desastre no avião. Está em cima de um canal de um canal. Este avião está em passagem em baixada em um aeroporto pequeno muito próximo de um bairro residencial. O co-piloto então piloto de o avião e o piloto estão no lugar de o piloto de o avião começa a descrever o co-piloto descreve longo um percurso desse avião de em as casas onde está saída de um hospital mas o piloto entram no carro, e o avião caiu em cima de uma rua, e os deuses moveram na hora.

Fig.1

2  
ainda  
mas  
aprendeu!

### Viagem de avião em São Paulo

mas nenhum dos tripulantes atenderam perímetros quais.  
 C os 36 pessoas que estava no avião conseguiram sair.  
 P o co-piloto e o co-piloto ficou preso nas pernas e o homem chegou para pagar o depoimento de o avião.  
 A mas a água deles acabou em todos os passos os passagem em um balde e passagem em uma mesma piscina que ficava próximo de o local de o ocidente.  
 C Os conseguiram apenas o depoimento de o co-piloto e o piloto que estava preso nas pernas.  
 A ninguém teve direito de o motivo de o depoimento de o avião.  
 C mas é uma possibilidade de ser erros de o avião.

Fig.2

Para explicar melhor meu idioma.  
 Alguém as palavras ortografia  
 Precisa concordar uma palavra com a outra.  
 as 36 pessoas que estava no avião.  
 a água deles acabou.

Alguém as palavras a tempo de o avião.

### Legenda

- A - acentuação
- O - ortografia
- C - concordância
- P - pontuação
- Eq - equívoco
- \* - parágrafo

explicar  
melhor

Fig.3

### Viagem de avião em São Paulo

Estava estudando o meu diário quando o programa é interrompido pelo piloto do avião para informar um desastre no avião. Está em cima de um canal. Este avião está em passagem em um aeroporto pequeno muito próximo de um bairro residencial.

...

Fig.4

16  
Voo de avião em Bauru

Estava assistindo orau da  
curca, quando o programa é  
interrompido pela plantão  
da glóbulos amarelo, um dos  
voo: avião cae em cima de  
um carro, este avião ia pen-  
sar em Bauru ao aeroporto  
ficou muito perto de um  
bairro residencial. O co-piloto  
então pilotando o avião, ten-  
samente o avião se descontrola,  
o co-piloto precisa pousar um  
pouco forçado. Volvito re-  
drezou as casas antes de ar-  
tear no aeroporto, e perto  
do aeroporto tinha um hos-  
pital onde sua mãe e filha  
e quando eles entraram de-  
tro do carro, o avião caeu em  
cima deles e eles morrem  
na hora.

Fig. 5

17  
Volvito pegou fogo, mas  
nada um dos tripulantes, todos  
ferimentos, graças a 20 pesso-  
as que estavam no avião  
conseguiram sair e o co-  
piloto ficou preso nas fer-  
ragens.

Os bombeiros chegaram pa-  
ra apagar o fogo do avião,  
mas a água deles acabou, e  
taram as pessoas com um  
balde pegaram água na  
piscina que ficou perto  
do local do acidente.

Eles conseguiram apa-  
gar o fogo e tiraram o co-  
piloto a qual estava preso  
nas ferragens.

Ninguém sabe direito  
o motivo de queda do avião,  
mas a única possibilidade de  
ser erro da pilotagem.

Fig. 6

17  
mudou momento de cruzado para  
cruzado

Eu não esperava essa mudança  
repentina na avião, mas esse plano  
de governo de edler tem suas das  
nata, porque de jeito que está  
a Cruz na Brasil, se não der sei-  
ta, vai piorar, mais ajuda nos  
palestinos, acho que vai melho-  
rar a Brasil.

haquelo dia tite, medo...

Eu uma mancha de Inca para,  
quando eu e mais 2 irmãos meus  
passamos, nossos avôzinhos, para  
citar passamos numa mata que  
ficava perto de nossa casa.

Entramos na mata, fomos  
perto de cima do dia para dar se  
me encontrava alguma coisa  
lha! mais uma mancha  
atras da mata disse meu irmão

Fig. 7

18  
Humberto quer era o de meio

foquei meu avôzinhos e a-  
centei a pomba em dia bom  
no meio da cabeça, peguei  
ela e dei para meu irmão  
mais velho que se chama-  
va elatis para guardar ela num  
saco.

humberto em muitos lugares  
na mata e matamos muitos  
pombos.

foquei para meu irmão  
que estava na hora de ir  
para casa quando estavam  
quase chegando em casa e eu  
pisei em cima de um espinho  
e abri para o meu pé e estava  
parado numa costela, pensei  
que fosse a cabeça que tinha,  
me picado e comeci a gritar,  
você não sumiu e falta me picou

meus irmãos me le-  
varam para casa e minha

Fig. 8

6  
Leis no jornal, violência  
e menos na ferra do lei

Leis no jornal (Alta de  
São Paulo) quinta-feira, 11 de  
abril de 1954 que a ferra  
do lei uma brincadeira,  
como volta o lei para cover (mas)  
que sempre peria muitos  
passar e matar animais,  
esse ano a violência dimi-  
nuir.

A secretaria de segurança  
Pública (SSP) de São Paulo  
divulga, ontem, relatório  
divulgando que a violência  
contra os animais diminuiu  
este ano durante a ferra  
do lei. O secretário Sidney  
Pacheco disse que a queda  
na violência não significa

Fig.11

7  
que ela tenha sido erradicada.  
Como se sabe a ferra do  
lei foi proibida pela lei por  
que havia muita violência  
nao se na parte de chegar  
e matar alguém, mas como  
de fugir de muito do lei.

As situações que fogem  
ao controle da polícia,  
como as ferras não pro-  
gramadas - afirmou.

Além da morte de um  
perceador, a polícia registrou  
(em) atropelamento e lesões  
de 10 rebanhos; 9 casis não  
registradas, de mulheres de  
prefeitura de Governador Alvaro  
Ramos, ferra no ferra.

Como seu povo se ver  
no jornal, nem sempre são  
programadas as ferras

Fig.12

de lei, isso quer dizer  
que se uma pessoa estiver  
passando ela pode ser  
atrapalhada pela lei

Você está melhorando!

Passei <sup>nao ia</sup> ~~que~~ <sup>passar</sup> ~~passar~~ <sup>mais</sup> ~~mais~~ Gabriel 11/19

Leis no jornal, violência é  
menor na favela de lei

Leis no jornal Folha de São  
Paulo, quinta-feira, 4 de Abril de 1961,  
~~na~~ a favela de lei, uma favela  
que gera muita violência e  
até mesmo mortes, ~~esse caso a violência é~~  
menor

A secretaria de segurança  
Pública (SSP) de Santa Catarina

Fig. 13

disse que a situação é ruim  
que a violência ~~contra~~ <sup>contra</sup> os  
amigos diminuiu, etc. isso,  
durante a favela de lei. O desen-  
tado Sidney Paschoa, disse que  
a queda na violência não signi-  
fica que ele tenha sido arrastado  
Como se sabe a favela de lei  
foi criada pela lei, por que  
havia muita violência, não só  
na parte de chegar a matar  
alguém, mas como de furtar  
muito dos animais.

Há situações que fogem ao  
controle da polícia, como as  
favelas não programadas, como

Uma das vítimas de um assalto  
da polícia registrou um  
~~caso~~ <sup>caso</sup> ~~atrapalhado~~ <sup>atrapalhado</sup> e registrou  
a secretaria, o caso não  
registrou, da mulher do prefeito

Fig. 14

to do governo das Ilhas Romas,  
favela na favela  
Como deu para se ver no  
jornal, nem sempre são  
programadas as favelas de  
lei, isso quer dizer que se  
uma pessoa estiver passando  
ela pode ser atrapalhada pela  
lei.

Derogar

A  
C

O ônibus chega,  
para todos estudarem,  
O sino a tocar  
Os alunos não deroga,  
Sem vontade de estudar  
Os professores não deroga,  
Sem vontade de trabalhar  
O diretor olha pela  
janela

Fig. 15

A

Éta gente besta, Meu Deus!

Você acha mesmo?!

Gabriel 12/14

Derogar <sup>político</sup> ~~político~~

O ônibus chega,  
para todos estudarem,  
O sino a tocar  
Os alunos não deroga,  
Sem vontade de estudar  
Os professores não deroga,  
Sem vontade de trabalhar  
O diretor olha pela janela  
Éta gente besta, Meu Deus!

Atenção!

Fig. 16

Continue fazendo poemas Izabel 2/5

Bomba atômica, triste religião

Queto Vinicius de Moraes fez uma de suas poesias, falando sobre a Bomba atômica, que é uma triste religião para acabar com uma guerra, porque mata tudo ao animal e vegetal. Mas a vida é no mundo que nós e não é uma triste religião como também uma ameaça por causa desse tempo que está havendo tantas guerras, já houve em cada guerra milhares de bombas.

Você também não gostou?

Fig.17

que seria do mundo e do bem que viemos. Bem a história da bomba nuclear foi uma grande alegria do mundo, alegria para poucos, tristeza para muitos.

com o nome de bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e dias depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram entre crianças, mulheres e homens, o motivo exato eu não sei, mas saber por causa do poder.

E os seus poemas?

Nilzete, este seu texto está muito ruim. Procura melhorar-lo, mudando os períodos de lugar e explicando melhor suas ideias.

Izabel 2/5

Fig.18

A bomba atômica

A bomba atômica foi lançada no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e dias depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram, entre crianças, mulheres e homens.

A bomba atômica foi um grande desenvolvimento, no momento militar, países pobres adotaram a mesma técnica.

As bombas ficaram tão potentes que foram para destruir o mundo 60 vezes, então resolveram desarmar algumas, agora dá para destruir o mundo 60 vezes.

P

Fig.19

A bomba atômica

A primeira bomba atômica foi lançada pelos Estados Unidos na noite 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e dias depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram entre crianças, mulheres e homens.

A bomba atômica foi um grande desenvolvimento no momento militar, e pararam de ser usados por países pobres.

As bombas ficaram mais desenvolvidas, há potentes que foram para destruir o mundo 60 vezes, então resolveram fazer o desarmamento militar.

P

P

Fig.20

Desarmaram algumas, mas escreveram mesmo da pra destruir o mundo. Agora ele está bom!

No rascunho você falou do Brasil, por que não passou neste caderno?

Essa coisa, você se esqueceu do título. É a opinião de Vinícius de Moraes? 15/5

Você escreveu isto 20/5

Bomba atômica: proteção ou ameaça

A primeira bomba atômica foi lançada pelos Estados Unidos no dia 6 de agosto de 1945 sobre a cidade Hiroshima e outras depois em Nagasaki, milhares de pessoas morreram, entre

Fig. 21

crianças, mulheres e homens. A bomba atômica é um grande desenvolvimento no armamento militar, localizada nos países desenvolvidos, hoje potências que usam para destruir o mundo das vezes.

Então, desarmaram algumas, mas escreveram mesmo da pra destruir o mundo das vezes.

Então, desarmaram algumas, mas escreveram mesmo da pra destruir o mundo das vezes.

É o Brasil? É Vinícius?

R: Não esqueci o Brasil porque não ficava quem escrevia que ~~foi~~ realmente para se bombas.

Não esqueci a opinião de Vinícius porque ia ficar muito confuso demais.

Fig. 22

O mundo dividido em partes

Com a ~~teoria~~ <sup>geografia</sup> da ~~teoria~~ <sup>geografia</sup> mundo, fui revisando suas páginas e descobri que o mundo é dividido em partes e me interessou muito como um mundo pode ser dividido em partes?

Em revisando as páginas e nisso que entendi que o mundo é dividido em classes: 1º mundo não tem problemas, 2º mundo é equilibrado e 3º mundo tem muita decadência e morte.

Das três partes, o Brasil faz parte do 3º mundo, mas não deveria continuar sendo do 3º mundo.

Fig. 23

Fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobri coisas que ~~nos~~ <sup>agora</sup> nós tem problemas de movimentos, terremotos, furacões etc.

Mas fui me conformando e pensei melhor no Brasil e assim por que quer, tem tudo para ser melhor para ser do 2º mundo.

O povo ~~tem~~ <sup>tem</sup> de se conscientizar e apelar um pouco, exigindo de seus dirigentes, lutando pelo que é seu. Começando a tirar esse governo que não faz nada para apelar o povo.

É o título? Volte a falar dele! / Izabel 3/6

estudou melhor

Fig. 24

O mundo dividido em partes

Com o livro de geografia nas mãos, fui virando as páginas e descobri que o mundo é dividido em três partes e isso me interessou muito. Como um mundo pode ser dividido em três partes?

Fui virando e lendo as páginas e soube que entendi que o mundo é dividido em classes: O 1º primeiro mundo é constituído pelos países economicamente desenvolvidos, de estrutura capitalista e altamente industrializados; Estados Unidos, Canadá, Japão, Grécia

Fig. 25

Portugal, Espanha etc

O 2º Segundo Mundo: São consideráveis como percentagem em Segundo Mundo as nações recém-sobrevividas, caracterizadas pela União Soviética: Cuba, e parte socialista da União Soviética, Alemanha etc

O 3º Terceiro Mundo: O Terceiro mundo reúne algumas poucas nações capitalistas subdesenvolvidas: Brasil, Venezuela, México, China, Chile, Coreia do Norte etc

O subdesenvolvimento é marcado por uma escassez de recursos e de riqueza entre os países ricos e os muitos pobres, subnutrição e graves problemas educacionais

Fig. 26

ramentários e alimentares. Apesar de o Brasil possuir uma imensa extensão territorial, população numerosa e grandes recursos naturais, grandes problemas afligem a sociedade brasileira

O círculo vicioso da pobreza no Brasil, cada vez almenta mais, e para cada vez mais pobre em favor cada vez mais grande

Se o pobre continuar desse jeito vai acabar existindo o 4º mundo!

O final do outro texto está bom, por que não o usou?

Você fez uma boa pesquisa

Fig. 27

### Francisco Rical

Francisco, um garoto 15 anos, de cor negra, muito delgado e tímido, queria estudar um vestibular, para entrar em uma das melhores de sua cidade. Francisco passou em primeiro lugar no vestibular, que foi sua maior vitória. Ele fez muito para seus pais, que lhe dão um abraço.

Francisco, assim logo após acabar pagou seu material e foi para escola, com o pensamento de fazer novos amigos, mas

curiosamente, teve uma grande decepção com seus amigos, porque todos o desrespeitam muito por ser de cor negra. Ele guarda ressentido sua para o recreio. Ele tentava fazer amizade com alguém, logo de escutava "Vai embora desta escola, você é um negro", ou "vai para o inferno". Isto foi muito ruim para Francisco, que resolveu sair da escola.

Isto é muito comum, na vida de hoje, e sempre tem algum preconceito. O preconceito das outras pessoas para Francisco, era devido à cor negra, e devido a ele ser pobre. Isto não deveria acontecer, porque todo brasileiro tem a capacidade de passar no vestibular, de ter a capacidade de estudar na escola, com nenhum preconceito.

Mário atenção é uma coisa muito importante para aprender alguma coisa.

Para aprender a escrever corre

Fig. 28

também, é preciso muita  
atenção também  
preconceito - no título -  
Veja no texto como você escreveu - cuidado!  
No vestibulinha o pessoal tem preconceito contra quem não escreve corretamente as palavras  
Você não corrigiu seus textos nem uma vez, isto faz com que você continue cometendo os mesmos erros desde o começo  
Você vai me entregar 4 textos novos na 2ª feira e vai corrigir todos os outros textos, se quiser melhorar  
Lizabel 20/11

Fig. 29

Imagens racistas!

Francisco, um garoto de 15 anos, de casa muito dedicada ao estudo, quando entrou no vestibulinha para entrar em uma das escolas "melhores" de sua cidade. Francisco passou em primeiro lugar no vestibulinha, logo foi para a escola geral, logo foi matriculado para sua mãe, que ele foi ficando os parágrafos.  
Francisco comprou seu material e foi logo para escola com o pensamento de estudar e fazer novas amizades.  
Quando Francisco, teve uma grande decepção com ~~os~~ seus amigos, logo logo mudou o desprezo para todos, de causa de sua mãe agora ficou. Quando Francisco saiu da escola, ele tentava fazer amizade com alguém, ele em chiquinho pelos seus amigos, ele estava um chiquinho Francisco de, ~~estava~~ ele estava muito de "incômodo" "seu papai, papinha" logo foi magoando muito Francisco, que resolveu sair da escola.  
Isto é muito comum, no dia de hoje, não sempre tem o preconceito, a discriminação, a ~~ma~~ discriminação, a discriminação em relação a cor, negro, pobre, a discriminação. Isto não devia acontecer, porque a discriminação tem a capacidade de ~~parar~~ no vestibulinha, de ter a capacidade de ~~parar~~ de estudar naquela escola, sem nenhuma preconceito.

Fig. 30

Junho de 83

Quando não ~~ch~~ hámos casa, e minha mãe tinha que ir as médicas  
Alk de ~~st~~ st  
A. ~~pa~~ pa ~~ma~~ ma de casa ~~de~~ de tardezinha  
A. ~~ma~~ ma ~~qu~~ qu ~~er~~ er ~~o~~ o ~~no~~ no ~~ite~~ ite.  
Demoramos um bom tempo no médico. Quando voltamos, o dono da farmácia (fuma ~~ba~~ ba ~~qui~~ qui meu pai trabalha) nos chamou na portaria e fomos nos enrolando até que nos levaram para a nossa casa. Lá havia uma assombração. Minha mãe apavorada ~~me~~ me ~~quis~~ quis ~~ga~~ ga ~~tar~~ tar ~~mo~~ mo ~~u~~ u ~~de~~ de ~~esperar~~ esperar, e então fomos para casa. Quando chegamos lá, a porta de madeira estava com a ~~ma~~ ma ~~ca~~ ca ~~na~~ na ~~assombração~~ assombração ~~de~~ de ~~nos~~ nos ~~parar~~ parar ~~esta~~ esta ~~va~~ va ~~toda~~ toda ~~me~~ me ~~ch~~ ch ~~o~~ o ~~parado~~ parado ~~a~~ a ~~pra~~ pra ~~de~~ de ~~co~~ co ~~zinho~~ zinho ~~estava~~ estava

Fig. 31

leitura de livros, e muitas outras coisas estavam fora de lugar.  
O maior universo foi a ~~de~~ de ~~ma~~ ma ~~ca~~ ca ~~na~~ na ~~assombração~~ assombração ~~de~~ de ~~nos~~ nos ~~parar~~ parar ~~esta~~ esta ~~va~~ va ~~toda~~ toda ~~me~~ me ~~ch~~ ch ~~o~~ o ~~parado~~ parado ~~a~~ a ~~pra~~ pra ~~de~~ de ~~co~~ co ~~zinho~~ zinho ~~estava~~ estava

Use o dicionário para corrigir suas palavras  
Lizabel 2/12  
Indivíduos  
Não corrija no próprio texto. Escreva outro →

Fig. 32

21  
 tudo por lá e também com a guerra, sem perdão, sem mes deus e paz.  
 Agora não nos resta mais interrogação, pois concluímos que a bomba é culpada, incontestável e óbvia.

Bum!  
 fim.

17 Este planeta é insignificante planeta de manchas coloridas.

18 Explique melhor em uma visão ampla do globo, imagine-me no espaço tendo como mundo um pequeno ponto de faros azul na imensidão negra do espaço.

A cores alegres, que escondem a dura realidade da dor, da miséria, da guerra, da

Fig.33

23 A injustica e ganancia aqui punk

A paz conquistada por poucos. Guerras cometidas por outros.

A fome embriaga devorando um 8 fortunas incalculáveis sendo desperdiçadas por outros.

Não precisamos ir muito longe. Na América Latina, a maioria

C. Passamos por problemas socio-econômicos. A América Latina é a maioria que foi uma nação próspera e rica, perdeu tudo, e hoje é uma nação pobre. A Bolívia burocrata dos drogas. O Brasil, 1º lugar em mortalidade infantil.

B na América Anglo Saxonica, as E.U.A e o Canada. Suas super potências do 1º mundo.

Roy Uma coisa, da qual não me conformo, é de comparar

Fig.34

29 tamanho do Brasil com o tamanho do Japão. E os japoneses conseguem ser mais inteligentes e mais preocupados com a inteligência e seu compromisso social, como sua tecnologia e super avançada. Enquanto o Brasil, vai quase falando, sem se preocupar com nada. O povo não sabe aproveitar as coisas que tem.

A não se preocupa em ir à escola para aprender a lidar com os

B problemas do país, curando os braços e se esperam tudo acontecer. Somos muito acomodados, é isso? Talvez?

C

É o título? É o começo do texto? Volta a falar dele. Fzabel 3/6

Fig.35

31 referendo

Éta casa velha! Que de uma boa reforma pensa se for preciso derrubar a casa.

A Troque as vigas velhas e gaste por vigas novas em folha.

C Troque as flores murchas, de cores que escondem a realidade e lá coloque novas flores de novas cores.

Tire das paredes, essas tintas fortes que cobrem de um jeito o seu

seu. É no lugar pintado com cores alegres e satisfatórias.

A Troque essas telhas que quem encobrem a situação de abandono da

Rod. E substitua a casa com telhas que transpareçam o amor.

C Troque as pedras que a formam

Fig.36

37  
fui, gostada e insuportável  
ó para a casa alegre,  
lá edoque, pessoas agradáveis.  
Um bom reforma!  
Cadê eu?

Faz tudo mais... Sade eu?  
Agudo a tecla, mais... Sade eu?

nao sei onde estou... Sade eu?  
nao me encontra... Sade eu?

Toda me perguntam: Cadê eu?  
Nao sei me responder  
Porque nao sei onde estou eu !!!

*corrija com atenção!*  
Tijolos → leia !!

Tijolos → leia !!

feito - gasta!  
Lizabel 12/6

Fig.37

38  
nao vive encontro... cadê eu?

Toda me perguntam cadê eu?  
Nao sei responder  
Por nao sei onde estou !!!

### Fantasia

Tudo começou quando fechei os  
olhos e comecei a imaginar.

A Imaginei um lugar insólito, lindo,  
maravilhoso; um lugar de sonhos que  
se localiza ao sul de Jandá,  
Amor, ao norte da estrela felicidade  
no centro da constelação Amizade.

A Era simplesmente fantástico.  
Quando cheguei lá, por meio  
da minha imaginação, fui  
O reaparecida por uma velhota  
que me levou para conhecer  
a pequena Terra dos sonhos.

Fig.38

39  
gode  
Conheci uma cachoeira de  
suco de laranja, um lago  
de chocolate, uma montanha  
de casquinha e coberta de por-  
viti de todas as sabores.

O sol brilhava forte ~~no~~ e  
maravilhoso, a vida era bem  
viva. Entre os homens nao  
havia rancor, odio nem disputa.  
Tudo era perfeito.

Me dei um beliscão, para  
ver se estava dormindo, pois  
onde vive nao poderia existir  
esse mundo tão maravilhoso.

Depois da expedição a velhota  
me levou uma maravilhosa  
e deliciosa sopa macaonada.

P Que vida boa, gente!

Pena que eu estava só  
imaginando.

Galaxia ~~de~~ minha memoria foi  
assim! Eu também!  
gostei! fim Lizabel 24/6

Fig.39

40  
Gostei, mas voce poderia  
descrever mais o "meu  
mundo".

### Fantasia

Tudo começou quando  
fechei os olhos e comecei a ima-  
ginar; imaginar o meu mundo  
de um mundo de sonhos, e  
meu mundo de sua localização  
o privilegiava; pois ficava ao  
sul do planeta Allegria,  
ao norte da estrela Felicidade,  
e tem no centro da constela-  
ção Amizade, tudo isso e des-  
se localizavam, a melhor per-  
tenciam à ~~uma~~ galáxia de  
Amor. Imaginar aquilo  
era o mesmo que viver  
aquilo, era simplesmente  
fantástico.

Quando abrisse minha  
imaginação no chat.

Fig.40

de algodão doce de lá, foi recepcionada por uma fada de chantilly, que me levou a uma expedição pelo mundo do sonho.

Primeiramente me levou para conhecer o pico mais alto do mundo dos sonhos o pico gelado imagine só, uma montanha de 12.000 (Dois mil) metros de sorvete e de casquinhas, e quando em erupção, jorava rios de chocolate. Foi uma delícia escalar aquele pico.

Depois me levou para conhecer o vale de pedrinhas, onde as pedras eram bagozinhos, beijinhos, cajuzinhos e muito mais. A água era doce de leite, e as fontes joravam suco de morango.

mp Jardim Fantasia, tudo

Fig.41

era um enorme bolo, as graminhas eram e as flores eram c. solitaria. Os lagos de manteiga de limão e de morango.

A neve que por lá caía era suspiros. (pate que me deu fome)

E nesta delícia de vida, a povo sabia viver a vida,

o (se) distúncão de ser, sem egoísmo, farsa? rebo e tudo mais. Paím, sabiam viver a vida, juravam para isso o amor, o mais puro e sincero Amor.

Eu estou pensando em me mudar pra lá, ~~estou~~ morando de vontade.

Vam comigo? Amável!  
Éret!

Fig.42

Depois de pensar muito, chegaram a conclusão de que o amor quebra todas as barreiras. Lixavam-se e tiravam din dos filhinhos e faziam felizes para sempre.

O sonho de todos

De repente você resolve: ser feliz,

Todos querem ser feliz,

Todos querem a felicidade.

A necessidade de ser feliz.

Te leva ao desespero.

Ninguém sabi porque...

Ninguém sabi, por onde começar

mas até mesmo o fito dentro da barriga da mãe, já é ciente desta necessidade.

Um impulso te leva a saber

que nesta noite de 31 de dezembro

A partir das 12:01h o mundo vai mudar e você será feliz.

Fig.43

Às 11:00h, a mãe gestante já anuncia o nome do filho que dará a 1:00h nasceu.

- O nome será Felicidade! afirma com alegria - meu filho de número 1992 se chamará Felicidade!

119h: champanha nas mãos, contagem agressiva 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0.

A mãe deu a luz ao seu filho de número 1992.

- Felicidade!, a Felicidade nasceu para os homens.

... champanhas se estavam

... Homens que se dizem felizes.

00:01 de 1992.

Homens, você, hipócritas, egostas, reclodas pelo uoh, um

o uma triste separação se preguntam

o Por quê foi criada a Felicidade?

Tente explicar mellhor, mas valias!

Fig.44

O sonho de todos.

31 de dezembro

De repente, resolve ser feliz.

Mas sabe porque

Mas sabe que esta necessidade vem com você desde o 1º dia do ano.

ano.

Você quer ser feliz

Todos querem a felicidade

Mas ninguém a encontra

Você sabe que precisa ser feliz

E até mesmo a criança,

sentindo do ventre da mãe

já sente desta necessidade.

- E hoje, meia-noite! - já diz.

- Esperte, da meia-noite seu feliz!

Agora: 11:58h, a mãe já anuncia o nome dos filhos de W. 1992:

- Felicidade! Meu filho já

ja

Fig.45

A se chamava felicidade

o seu papai e champaigne

11:59h

o contagem regressiva

10,9,8,7,6,5,4,3,2,1

... champaignes e estouram.

homens e você se dizem felizes.

O minuto de 1992

Você e homens hipocritas e

registas coisas as coisas

em uma triste secura, se

perguntam: fácil a felicidade

o champaigne se

o champaigne / max.

ressaca

A felicidade depende de cada um. Ela está dentro de nós e não numa taça de champaigne. Gabriel 12/11

Fig.46

O teco-teco que caiu na mangueira

Uma vez Alexandre, seu irmão e seu primo foram à casa do seu avô lá perto da entrada de Boulton.

Quando chegaram lá eles foram de volta de uma mangueira bem alto mesmo com o avô, mais o seu avô e eles ficaram de volta de uma mangueira bem alto mesmo. Eles ficaram com medo e seu avô foi marcar água (meus caro mais o Alexandre).

Um dia Alexandre e seu primo foram brincar na mangueira e o Alexandre (na mangueira) mais seu primo e o Alexandre. Dizia que ele não sabe explicar mais Alexandre estava muito longe da mangueira.

E se repente veio um teco-teco descendo do alto que veio do campo das limas que caiu ~~em um~~ <sup>em um</sup>

Fig.47

seu avô - sua avó?

mangueira X A panada feita de tudo que queriam um monte de galinhas mangueira etc.

E seu avô foi chamar algumas para tirar as panadas de dentro do teco-teco e também para tirar o teco-teco de lá.

Depois que tiraram o teco-teco e as panadas ~~foram~~ <sup>foram</sup> os restos de teco-teco de lá. O resto do teco-teco de lá, o resto do teco-teco de lá, o resto do teco-teco de lá. - ~~isso~~ <sup>isso</sup> foi um acidente que aconteceu com seu avô.

Eles ficaram PD - eles ainda não sabem como o teco-teco caiu e que deveria fazer. E depois que o caso se esclareceu e foi embora eles tiveram um relatório sobre os galhos da mangueira do teco-teco. E terminou tudo muito bem. mais se esqueceram ninguém.

Letra maiúscula para o nome de pessoas.

Fig.48

Olhos para o céu, e já  
 não vejo as estrelas.  
 - Eadi, eadi - eadi?  
 - Não, uma lembrança  
 honra.  
 - Que nomeu tinha  
 as estrelas?  
 - Eadi, eadi, eadi?  
 - Eorem - te rem  
 que memoi elizi  
 eadem.

Viagem aos planetas

Estava um dia lindo, quando  
 dei vontade fazer uma viagem.  
 Então, arrumei a bagagem,  
 e parti viagem.  
 Quando estava lá em cima,  
 senti um medo terrível, pois  
 estava bem a cima das nuvens  
 brancas, ~~mas não~~ algodão,  
 mas logo os medos passaram.

Fig.49

Comeci a apreciar a paisagem,  
 pela pequena janela do ônibus  
 vi a estrela cadente que  
 brilhava como um diamante.  
 Mas pra frente e o céu  
 os planetas: Marte, Júpiter,  
 Plutão, Mercúrio.  
 Ao passar pelo planeta  
 Júpiter me lembrei que cada  
 dia me sinto gigante, e o  
 meu era ~~o meu~~ ~~aquele~~ ~~abandonado~~  
 e esqueci as conchas que  
 tinha na minha caixa de  
 viagem.  
 Depois de contatar os  
 planetas estava na hora de  
 receber os raios solares,  
 mas não podia me chegar  
 muito perto, pois ~~estava~~  
 do lado de fora ~~do~~ ~~lado~~  
 Então depois de receber  
 tudo, preparei minha mala  
 com o que precisava, e  
 pensei no ar do porto.

Fig.50

Comigo preciso um caro pa  
caro.  
 No peito palçada, mas eu  
 sabia que me ava um dia,  
 não quando.  
mas família de querer  
de quela viagem pela nuvem  
Boas idêias!  
 Não use "então", pois esta  
 palavra faz parte da língua  
 falada e não escrita.  
 Venus  
 lembrar-se  
 em seguida  
 daquela  
 saudade  
 procure descrever  
 mais do que contar a  
 viagem  
 Izabel 24/6

Fig.51

no fim da gente, nada  
 mais,  
 foi na alma.  
 O começo estava melhor!  
 Izabel 11/11  
 Escreva sempre  
 que se lembrar de  
 mim !!  
A mestre com carinho  
 Com minha mestre aprendi  
 de muita coisa.  
 Ela é do tipo durona.  
 Gosta que a gente se  
 dedique, e mais que prestar  
at at at  
 Jamais despreza trabalho  
 um aluno, pois ela sabe  
 que está ali para ensinar,  
 não para fazer criticar a

Fig.52

essa a coisa  
 teve implicação com  
 os alunos, mas sempre  
 a gente, pois quer a  
 melhor para nós.  
 sabe que nesta vida,  
 tudo é difícil de conseguir.  
 Como ele mostra para  
 nós a realidade lá fora,  
 onde precisamos tra-  
 balhar para ter um futuro  
 melhor.  
 Jamais ela leva em brin-  
 eadaria as coisas sérias,  
 pois sabe o quanto custar  
 para ela chegar aonde  
 ela está.  
 Mesmo sabendo que  
 ela ganhava a miséria,  
 ela jamais desistia fáci-  
 mente, porque sabe que  
 importa, não é o dinheiro,  
 mas sim o futuro de

Fig.53

meu aluno.  
 Parabéns minha mãe,  
 por manter a equi- e mesmo  
 e amendo que nos? /  
 muito obrigada!  
 Como realizou meu trabalho  
 de técnico?  
 meu trabalho de técnico  
 não foi fácil no começo,  
 mas depois entendi tudo.  
 Para a identificação  
 e a escolha, meu objetivo  
 é indicar no alimento que há  
 apenas apenas de 1 grama  
 de eletrólito, 10ml de reagente  
 de Benedict, 1 lamparina de  
 álcool, 1 punco de magnésio,  
 1 colher de café, 1 colher  
 para beber de glicose,  
 1 colher para equermeia,  
 com a glicose e a água

preciso

Fig.54

as vezes, cai de vapor,  
 com medo de matar.  
 O querrela bomba  
 atômica, que não quer  
 de matar, e os vizos  
 e amigos que mate, no  
 arlim as pessoas acalor-  
 com a guerra.  
 Bomba atômica,  
 Guarda de uma nova  
 era.  
 Arcanjo impigne da  
 paz!  
 Laila 20/5  
 Com o mundo na  
 mão.  
 Quando eu tinha 5 anos  
 vivia perguntando para  
 meus pai onde ficava

Fig.55

o japonês.  
 meu pai dizia que fi-  
 cava em toquio de nos, que  
 quando aqui era noite lá  
 era dia.  
 minha cabeçinha ficava  
 toda confusa, e então ficava  
 perguntando para mim mes-  
 mo.  
 - Como posso estar pregan-  
 do no japonês, era que ele pi-  
 nos está com medo de ser pi-  
 rador, mas cabeças não estão  
 doborjelas.  
 Não entendia nada, como  
 que lá é noite e aqui é dia.  
 Mas este mundinho que  
 vive nos e mesmo compriço  
 do homem podem ver tanto  
 apenas 5 anos e já estava con-  
 a cabeçinha cheia de minhe-  
 ras, já pensou quando  
 estava na escola.

Fig.56

na  
 tipo nos formou da lei  
 não um pau chamado  
 eram e cada brigando e  
 meu pau e mentam os  
 0 bre a luma. todos a frito  
 com males que se tirou  
 A também na guerra.  
 também curá meus pau  
 falado sobre uma luma  
 7 que eles soltaram na  
 0 (cria) matando tudo.  
 0 para emrós de se ficar  
 confuso falar com medo.  
 e com medo chorar, meus  
 0 pau vinham vir porque  
 0 eu estava chorando, a  
 plácar para eles que tinha  
 muito medo com medo  
 P - Mãe, pai nos vamos  
 morrer.  
 A Que isso meu filho,  
 está a mais conversando  
 em vez de

Fig.57

A bobagem, não curamos e  
 que falar.  
 - meu filho, não acha que  
 uma bomba lá de baixo  
 0 vai estourar, não aqui em  
 cima <sup>de cima</sup>  
 0 (cria) eu confuso, mas  
 do que adiantava nos  
 em cima nada, tinha u-  
 ma cabecinha confusa.  
 Passaram tempo e então  
 fui eu mesmo, logo chegou  
 a hora de ir para a escola  
 mas em cima ponte  
 estava muito contente  
 por conhecer a mulher de  
 eolia, minha cabecinha  
 já tinha curado, e eu  
 também.  
 Eu que alegria, agora  
 posso saber mais sobre  
 esse mundo confuso.  
 Minha professora  
 li

Fig.58

vai ficar até conta de  
tanta pergunta que não  
fazes ~~de~~ e que minha  
mãe lembra a ver-  
dade.

A E também de que  
já adiantar de fazer  
eu tinha uma este é ma-  
morado não sabia nada  
mas logo conheci.  
agora eu sei em Kinoh  
melhor as equas.

é pergunta para  
minha professora sobre  
o japonês é da →  
ela explica dirigi-  
mos, e então vi que a  
mundo e como uma  
bola rolou. Não fi-  
camos a como da terra  
e o japonês <sup>de</sup> ~~é~~ não  
pode nos <sup>de</sup> ~~que~~ na  
cabeça e não ~~para~~

Fig 59 a

estava estava estava estava  
prezamos de  
muito mais de  
que de pedir,  
japão está em kinoh  
melhor este mundo com  
que normal.

Fig

alcança - lo  
pisar  
cavocar

Atenção ao tempo dos  
verbos.

Label 6/6

Com o mundo nas  
mãos

Quando eu tinha 5 anos  
via minha família para  
meu país onde ficava o japonês;  
meu pai dizia que ficava  
em trabalho de não, que quando

Fig 59 b

25-26 a história de Cuidis  
o caso recente

Madalena foi ao pitto →  
porque estava com ver- →  
dade de chupar manga →  
e resolveu subtrair mas →  
como o pi estava muito →  
alto, ela não conseguiu →  
subtrair, procurou um  
mas não achou.  
Começou atacar algumas  
pedras filmas das  
pedras voltou e caiu  
em cima da cabeça de  
Madalena.

Madalena voltou com  
as mãos na cabeça e  
sua irmã perguntou:  
\* O que aconteceu?  
Madalena respondeu:  
\* Se você não contar

Fig 60

2

para mãe sua irmã →  
 disse-lhe que não →  
 e caiu uma pedra →  
 na minha cabeça  
 e caí ai \* Madalena  
 foi ~~chamar~~ com sua  
 irmã para o quarto e  
 fez um curativo e  
 colocou um pouco de  
 pó de café e um chapéu  
 e foi trabalhar.

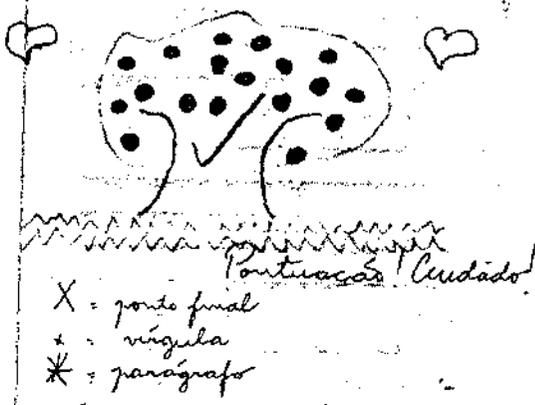
Quando Madalena  
 chegou em seu perito  
 sua mãe lhe perguntou:  
 — O que aconteceu,  
 Madalena, o que é  
 todo esse sangue \* não  
 é nada, mãe!

Sua mãe ficou des-  
 confiada e tirou o  
 chapéu e o pó e disse:  
 — Madalena, por que  
 você não me contou?

Fig.61

3

mãe eu fique com medo →  
 que o Sr. me batia →  
 a mãe de Madalena →  
 levou para o hos-  
 pital.



X = ponto final  
 + = vírgula  
 \* = parágrafo

Quando alguém fala, tem  
 que usar travessas nos  
 parágrafos, na outra linha!  
 Escreva ali o final da linha!

Fig.62

27

o pai que fugiu do  
 Brasil

No tempo dos quintais,  
 quando as crianças de  
 hoje ainda nem haviam  
 nascido, o mundo era muito  
 bonito.

Em todo lugar havia  
 muitas árvores, flores e  
 passarinhos e borboletas  
 de todas as cores.

Eu morava na casa de  
 Joãozinho e todos os dia  
 amigos dele vinham brincar  
 em cima: brincavam meu  
 tronco e iam subindo por  
 meus galhos até pertinho  
 do eu.

Quando cansados desciam  
 correndo rindo e falando  
 alto:

— O último a chegar lá

Fig.63

30

embriaco e a mulher do  
 padre!

É eu tinha de tomar  
 cuidado para não descer  
 nenhum, nem um cair de  
 mim.

Eu com medo de tanto  
 brincar e de brincar sem  
 chéia procuravam minha  
 sombra reclinavam no  
 meu tronco e dormiam a  
 beira até o sol se pôr.

Vivia bem feliz,  
 até aparecer na cidade um  
 homem grande de nome  
 Surfas e gordo foi uma  
 balla com bigode e voz  
 grossa de meter medo.

Surfas começou a comprar  
 tudo, matéria árvore destruiu  
 a casa.

É aconteceu que o pai de  
 Joãozinho teve de vender a

Fig.64

Joãozinho 32

casa.

Hoje a casa, amanha ar  
óvulas.

Os homens são uma bobeta  
Pensam que as óvulas só  
servem para empitar.

Não nos percebemos tudo.  
Não temer nariz mau respi-  
rarmos, não temos coragem, mau  
sentimos não temer lógums  
mau choramos muito quando  
nos maltratam.

Naquele dia tão triste já  
com saudade de Joãozinho  
e das óvulas. Com muita  
raiva de deusas gordas  
para de malco resolvi fugir e  
pude ficar de noite enquanto  
os homens degruam e com  
muito dificuldade aviam  
quei da terra munchas  
do ela que prendem as  
óvulas a terra, e por ela

Fig.65

que prendem as óvulas  
se alimentam.

32  
nunca vou esquecer  
como obeu como obeu  
fugi para montanha de  
onde vi a cidade toça da  
esperança de encontrar  
algumas óvulas.

da de lima vi a lima  
mau triste casar deu  
das óvulas também.

Entrevi minha exager  
bem devagrinha para não  
acordar de outras óvulas  
e olvidado satélite filiz da  
vida obru ate o sol nascer  
não sei onde estava  
com meus galhos

Yimba de ter descoberto  
aquella era na uma  
sentencia nas óvulas  
condemada a espera da  
exceção na parada cer.

Fig.66

33  
Toram - na toça.

Depois me simpilhorom  
e me lutarom de comunhas  
até a fabrica de reyler,  
chegamos la, no

no fundo de galpões deu  
olhar gromada quie me  
olharom pentativo "o que  
fazer comigo?"

Não eu conheci estes  
olhos azuis cheios de tenura  
reflexos de saudade e  
coimbra de minha filha  
como suu cavalinho de pan  
deu - me sentir muito feliz.

Não de ver sinto  
o o saudade deu  
fundo no peito de João e  
choro porque a saudade  
também deu em mim, como  
machados.

Com isso não triste como  
viver aqui nem em lugar

Fig.67

34  
alguns como viver aqui  
neste triste planeta Terra.

Fin

Vou aproveitar um  
ar ideias do livro  
"A" parece copia  
Zabel 2/6

conheci óvulas que fiquei do  
sentado

hoi tempo de quinta  
quando as óvulas de toça  
ainda nem havia nasido o  
mundo era muito bonito  
em todos lugares havia  
montes óvulas, floras e passa-  
ruim e boléias de toça  
as seu.

Eu morava na casa de  
Joãozinho e todos os dias

Fig.68

amigos dele vieram brincar  
em mim: abraçavam meu  
tranco e iam subindo por  
meus galhos até pertinho  
do eu.

211691

Quando contados, desciam  
correndo rindo e falando alto:  
— O último a chegar foi  
em braços a mulher do padre!  
Eu tinha de terer ajudado  
para não deixar nenhum menino  
cair de mim.

Já com sono de tanto  
brincar e de brincar bem  
cheio presenciamos minha zomba  
reconstruam no meu tronco  
e dormiam a boca até o  
sol se pôr.

Um dia bem leve até  
aparecer na cidade um  
homem grande de nome  
Sergio o Sardo fez uma  
balua com bigode e voz

Fig.69

grossa de meter medo.  
Sergio começou a comprar  
tudo? matava o arvore  
destruindo as casas.

É oconteu que o pai  
do Jacózinho teve de vender  
a casa.

Hoje a casa omonha  
as arvores.

Os homens são uns  
bobos.

Pensam que as arvores  
se podem para impitar.

Mal nos parecemos tudo.

Não temos raiz, mas  
respiramos, não temos cerebello  
mas sentimos, não temos  
lagrimas, mas choramos  
muito quando nos maltratam.

Naquele dia to triste foi  
por saudade do Jacózinho  
e por eu angar e com muito  
raiva do Sergio sardo

Fig.70

oara de melão resolvei fugir. Eu  
perei ficar de noite inquieto  
e o homem dormiu, e com  
muita dificuldade escorri que  
da terra minhas raizes  
são elas que prendem as  
arvores a terra, e por elas  
que prendem as arvores se  
alimentam.

Nunca vou esquecer como  
doeu como doeu.

Fugi para as montanhas  
de onde vi a cidade toda  
na escuridão e encontrar  
alguma estância.

Se de como vi a casa  
mas triste casa destruída  
das arvores também.

Entrevi minhas raizes  
sem desagarrar para não  
acordar as outras arvores  
e alivado satisfeito fui de  
vida dormir até o sol

Fig.71

nascer.

Não fui onde estava com  
meus galhos.

Tinha de ter desconfiado.

Aquela casa era uma  
surtaria.

As arvores cederam,  
a espera de escureção  
na surtaria cortaram-me  
tudo.

Depois me empelhoram  
e me levaram de comilha  
até a fabrica de mader,  
chegando lá no fundo do  
galpão, dei dois grande  
deus me olhavam  
pensativo! e que fazer  
amigo?

Mas eu conheci estes  
olhos aqui cheio de ternura  
reflexos de saudade e  
carinho de minha filha  
com seu cavalinho de pau

Fig.72

Fig-me sentir muito feliz.  
 Mas as vezes sinto a  
 saudade de ser fundo no  
 peito de Jacózinho e claro  
 porque a saudade também  
 doe em mim, como machadão.  
 Em geral não há como  
 viver aqui nem um lugar  
 algum como viver aqui neste  
 triste planeta terra.

Jim

A avó que fugiu do  
 quintal contos de Jacó

contos de Jacó no tempo de os quintas  
 quando as crianças de  
 rede avó não tinha  
 nada e quando era muito  
 bom.

Em todo o tempo, Jacó  
 não se esquece de flores e

Fig.73

2  
 de mel e que tudo o que  
 passa lá era feito de mel:  
 - Antomoni, pronto, cas de  
 mais, quando a abelha  
 Rainha sabe que havia uma  
 ser humano e quando seu  
 guardos mata. Lá:  
 E quando os guardos foram  
 matar e mesmo com seu  
 ferretos, ele levou um susto  
 e quando acordou olhada  
 para:

- Meu Deus! que sonho,  
 mas doído.

Cl. contos

Uma noite desta de  
 mesmo que se chamava adel  
 não é o contos que se chamava  
 sua leitura de resolução  
 dar um susto no blanco  
 Ela se lembrou sua mãe.

Fig.74

6  
 ? Em quanto uma parava uma  
ma chamada ma com uma  
filha Saines de 3 anos de idade.

Então neste momento um de meus  
 amigos e a mãe levou um  
 susto. Depois vai o de onde contos  
 de dentro do susto e do que  
 o susto foi maior.

E ela pegou um modo de pedra  
 e falou:

- Deus, me que se chamava ma  
ma de susto.

E ela de uma pedra  
ma de ma de ma de ma  
no Colônia.

Então os dois foram supra  
ma no ma de contos de  
resolução de pedra de ma  
 a de.

E ele resolução de ma  
pedra de ma de de de  
falou:

- Não sei por ma de ma

Fig.75

7  
 2  
ma de ma de ma  
ma de ma de ma  
ma de ma de ma  
 E ma de ma de ma  
ma de ma de ma  
ma de ma de ma  
 - ma de ma de ma  
 que me deu um susto.

Humberto, você precisa  
 prestar muita atenção ao  
 escrever certas palavras.

Nós devemos escrever  
 um pouco mais capricha-  
 do, isto é, nós devemos  
 escrever de um modo  
 diferente daquele que  
 falamos.

Enquanto isso  
 matar -  
 mataram -  
 tacou -

Fig.76

capim colonial.  
embora -  
mas -  
voltar -  
voltare.  
sodiantou -  
nervosa -  
Está vendo -

desculpa

Corrija com muita atenção!

Label 10/9

Cizata

Uma noite dita, foi mesmo.  
Adelson e o Leandro reapareceram das  
uma moto no Elvira. Eles se  
escondiam no moto.  
Enquanto isso passava uma  
chamada Maria com 2 ou 3 filhos  
Santos de 3 anos de idade.  
Neste momento um dos irmãos  
gitor e a Maria levou um susto.  
Depois foi o Leandro correndo.

Fig.77

de dentro do moto e aí que o  
esta foi assim  
E ela pegou um nabo de pita  
e falou:  
- Sem malícia, está quase  
me mataram de susto!  
E ela ~~trou~~ trouxe uma  
pedra nêta e um dos irmãos, não  
começo pelos capim colonial  
Os dois foram embora mas me  
aio do comilo e se deram  
voltar e pedir desculpa a ela.  
E eles falaram:  
- Não foi por mal, não sim  
assim que farei a história:  
Mas não adiantou pois ela  
estava muito nervosa e eles foram  
embora.  
No outro dia, ela, que estava  
guilt de sua irmã, falou:  
- Está muito aquele irmão  
foi ele que me deu um susto  
melhorar

Fig.78

Vendo - u um cão que fala e chora  
que vai morrer com os outros  
com ele.

Clareamento de formal

Rescapessa de 25 mil - para  
apenas com oitenta mil calorias  
dele braso de fúria preto que  
atende pela moral de moderna

Calitais a geladeira

Essa demora uma vez e  
muito mais de que de de de  
nis cerca de de de de  
Eu sei de de de de de  
mas amigo mas  
E folha de de de de de  
de ou de de de de de  
chegado a esse de de de de de  
muito de de de de de de  
a de de de de de de

Fig.79

galinheiro

O frango que a minha  
mãe tinha a gente para festa  
andando pelas grades da geladeira  
foi de de de de de de  
e de de de de de de  
depois de de de de de de  
foi de de de de de de  
construção de de de de de de  
a de de de de de de  
de de de de de de  
meu pai e minha mãe tinham  
chegado e de de de de de de  
quando de de de de de de  
apenas de de de de de de  
de de de de de de de  
para de de de de de de  
Eu de de de de de de  
mas de de de de de de  
e de de de de de de  
E de de de de de de  
- de de de de de de  
muito de de de de de de  
geladeira e de de de de de de

Fig.80

Corrija com muita atenção  
seus ideias são boas, pre-  
cisa escrever corretamente  
as palavras.

Peca para Vicente fazer  
ditado de palavras com  
f - v  
t - d  
Lizabel 26/9

Naquele dia em dois meses

Li, eu sou jovem.

Quando eu era pequeno que  
tinha 5 anos, meu pai sempre  
falava abondonado.

Ele falava que ela era jovem  
brava, porque todos os dias  
que entravam nela não  
voltavam.

Ele falava que até 9 filhos

Fig.81

O ladrão que entrou pelo  
esgoto.

Nunca, nunca, desde  
honrosa manhã de um  
dos dias da semana de  
meio de abril, meu tio  
como todos os dias,  
saíndo para trabalhar  
e como a noite tinha  
chovido e o chuveiro de  
casa começa quando  
ele abriu a porta,  
percebeu que seu  
cachorro havia saído  
junto com ele, então  
o que aconteceu?  
meu tio ~~de~~ disse:  
— já para dentro  
e o cachorro não veio  
do lado de trás.

empilhou  
melhor  
cachorro  
do meu  
dentro de

Fig.82

e, até aqui, mas o  
que se apresenta um  
ladrão com um revolver  
no pé, porque o infeliz  
era alejado dos dois lados,  
mas o ladrão  
disse para meu tio  
passar todos os objetos  
pessoais até a última  
peça de roupa masculina  
última. E meu tio agora  
só, começou a apresentar  
e no mesmo instante  
começou a tirar alguns  
objetos e tudo mas  
Mas quando chegou na  
última peça de roupa  
que era seu samba-carió  
então lá uma também  
mujada que o por  
consciência bater na

Fig.83

lado do cachorro que  
na mesma instante de ter  
balançado, resultando  
a mujada ter batido  
na cara do ladrão  
que estava se equili-  
brando só com uma  
das pernas pernas.  
Então agora aconteceu;  
o ladrão caiu no  
buraco que estava  
cheio de água por causa  
da chuva e então  
para se esgotar  
mas plafim.

Atenção ao escrever as  
palavras! Já está na  
hora de sentar corre-  
tamente as palavras  
Lizabel 26/9

Fig.84

35

Voyagers: Us separates do tempo

A 5. Temp  $\rightarrow$  en, um separa do tempo de um plano de trajeto para dar a volta no planeta.

A 6. Marte, Urano & Plutão.  $\rightarrow$  de. Além em o sentido de Marte mas verdade  $\times$  pois não dá o qu para explicar de  $\times$

Plutão parece muito bem além de Marte  $\rightarrow$  Plutão o modo por ad.  $\rightarrow$  mesmo modo  $\rightarrow$  Urano & Em Urano  $\rightarrow$  de muito para  $\rightarrow$  depois do mundo  $\rightarrow$  (além) no (faz) Urano  $\times$  Urano em Marte  $\times$  os anéis em planete muito quente  $\times$  logo investigar que sei está vendo de  $\rightarrow$  Plutão mais quente Plutão

Urano

Fig. 85

34

1. em Plutão etc em Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

A 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

A 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 7. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 8. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 9. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 10. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

Fig 87

36

alguns de Plutão ?

A 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

A 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 7. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 8. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 9. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 10. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

Fig. 86

37

depois  $\times$  quando estão Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

A 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

A 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 5. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 6. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 7. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 8. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 9. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

P. 10. Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão  $\rightarrow$  Urano e Plutão

Fig. 88

Você é um aluno.  
 compare:  
 Se você fosse um profes-  
 sor

suas idéias estão boas,  
 mas você precisa descre-  
 ver mais os lugares  
 por onde passará.

em uma = numa  
 re uma → não existe

Atenção à ortografia  
 das palavras

Líabel 27/6

Fig.89

Voyagem: Os viajantes do  
 tempo

Imagino eu, um viajante  
 do tempo em plena missa  
 de viagem para dar os  
 vults aos planetas, Marte, Vênus  
 e Plutão. E lá estão em  
 caminho de Marte meus  
 assistentes, pois não sabia  
 encontrar Pi. Saltando poucos  
 minutos para chegar em  
 Marte por a volta o mesmo  
 número e tornei esquisito  
 para - tão espantada  
 chegada em Marte.

Depois dos assuntos ter  
 passado, cheguei em Marte  
 e por sinal um planeta  
 muito quente e seco.  
 imaginei que nos teria recebido  
 ali, mas não haviam condições

Fig.90

alguma de tratamento  
 de vegetais. Então pensei  
 a respeito o lugar mais  
 de perto e me espantei  
 com as enormes elétros  
 instaladas pois fazem com  
 um fardo de tão quente.

Depois colhi alguns amostras  
 do solo, parti para Vênus,  
 pois Marte não me interessava  
 muito. Chegando em Vênus  
 esperei que não era tão quente,  
 mas estavam muito elétros.  
 Também não como em Marte,  
 mas tinha um lugar tanto  
 e também me impressiona  
 muito algumas condições  
 por reconhecidos por sim,  
 bem diferentes dos que estão  
 acostumados a ver diariamente  
 na Terra. E em seguida  
 um viajante de fibra nunca

Fig.91

expedição muito importante para  
 a CIA me interessar muito  
 pelo planeta e quis se  
 aprofundar mais no seu  
 reconhecimento e encontrar  
 dentro numa caserna.

Como estava seguro lá  
 dentro, e acendi minha  
 lanterna mas em flocos de  
 milímetros alguma coisa com  
 uma força bruta me  
 retirou a lanterna de meus  
 olhos. Lá mais que depois,  
 sou congado e não olhei para  
 trás e não quis saber sobre  
 o que estava me perseguindo.

Muito assustado, parti para  
 Plutão com o mesmo risco  
 que estava, quando estava  
 vindo para Marte. Lúcio ao  
 chegar em Plutão ali de  
 cara era um clima

Fig.92

Você leu o que está  
escrito no final  
do outro teste?

muito, não. Claramente para  
esta estória, nada, nenhuma  
vegetação, não mais peixe  
que não fosse muito novo.  
casas, e que se um  
além disso, depois  
da única experiência em  
L'Ange. Muito desanimado,  
voltei para o Planeta Terra  
mas me deu um a não  
poder ser muito usado o  
Planeta Terra.

Um bom lugar para  
de exploração, mesmo estando  
distante como está, com  
o sentido da palavra.

Usou o dicionário?  
Precisa usá-lo.

Fig. 93

58/3

n:32  
03/06/88

Uma brincadeira maliciosa

Hoje suas amigas estão na festa de casamento de  
Lúcia, seu tio Benedito pagou um prêmio por ela e  
começou a mexer com as amigas.

Com a ajuda de Benedito, o prêmio para a  
amiga de Lúcia e da esposa o tio  
Benedito ganhou isso com a ajuda  
de Benedito. Benedito pagou uma esposa no dia  
e começou a brincar.

deixa-la  
ofensiva  
história.

Fig.109

59/3

n:30  
04/03/88

Uma brincadeira maliciosa

Hoje suas amigas estão na festa de casamento de  
Lúcia, seu tio Benedito pagou um prêmio por ela e  
começou a mexer com as amigas.

Com a ajuda de Benedito, o prêmio para a  
amiga de Lúcia e da esposa o tio  
Benedito ganhou isso com a ajuda  
de Benedito. Benedito pagou uma esposa no dia  
e começou a brincar.

Fig.110

60/3

n:34  
25/02/88

A vida do amigo

A vida dos pessoas mais velhas  
na minha opinião é muito difícil, pois  
muito problemas e a vida é muito  
difícil. As crianças pagam seu preço  
por a vida de hoje, pois a vida é muito  
difícil. A vida do amigo é a vida.

Eu gostaria que amos fosse hoje para  
usarem a imaginação e trabalharem que a vida  
de quem pensa a vida.

ao contrário  
brincadeiras  
difícil

dolrado  
doméstica  
hoje

melhor  
próprio

Coloque ponto final em suas frases!

Fig.111

A vida do amigo

A vida das pessoas mais velhas é muito  
difícil e complicada, pois o trabalho doméstico  
é muito difícil.

As crianças pagam seu preço por a vida  
de hoje, pois a vida é muito difícil.  
Eu gostaria que amos fosse hoje para  
usarem a imaginação e trabalharem que a vida  
de quem pensa a vida.

Imaginação  
trabalhar  
hoje, o dia

Fig.112

17/4/86

SSE

Um novo cometa.

Este dia fui estava em minha casa olhando para o céu quando eu vi uma estrela de cor azulada, brilhante, avermelhada e muito azulada.

Eu corri para dentro de casa pegar a minha luneta e voltei para o jardim. A estrela já chegamos cada vez mais perto de mim, foi quando ela se chocou contra a terra, ficando em pedaços e ao meu lado ficou Billy.

No começo eu fiquei com medo de sair mais eu logo fui pegando a festa. Eu fui desolado e respeito de meu nome.

Eu fiquei pensando se eu poderia dar um nome a ela. Eu não sei, mas eu acho que eu posso.

Fig. 113

18 e 19 de maio de 1986  
17/4/86

Sch,

Seu Malley não ficaria bem na sua casa, Heley!

É este mesmo Malley?

Quando se vê que este cometa irá me levar? No caminho eu vi muitas estrelas brancas, inclusive a estrela dupla, uma estrela pertencendo da outra. O cometa deu a volta nela, quando eu percebi que ele estava voltando. Mas foi muito rápido, ele ficou em um instante, mas eu acho que havia estrelas e nebulosas muito enrugadas.

Eu observei os outros de uma pedra, quando o meu cachorro saiu correndo atrás de um monstro. Foi lá que eu vi um susto e chamei o meu cachorro de volta e corremos até que chegamos ao cometa. Eu queria para que ele voltasse para a terra, mas ele levantou e voltou para terra.

Eu vi uma noção e tanto.

Fig. 114

Um novo cometa

Este dia eu estava em minha casa olhando para o céu, quando eu vi uma estrela de cor azulada, brilhante, avermelhada e muito azulada.

Eu corri para dentro de casa pegar a minha luneta e voltei para o jardim.

A estrela já chegamos cada vez mais perto de mim, quando ela se chocou contra a terra, ficando em pedaços e ao meu lado ficou Billy.

No começo eu fiquei com medo de sair, mas logo fui pegando a festa.

Eu fui desolado e respeito de meu nome. Fomei no meu pensamento dar um nome.

Fig. 115

um nome. Em homenagem ao meu cachorro, Malley não ficaria bem.

Sch, seu rei: Halley!

É este mesmo Malley?

Quando se vê que este cometa irá me levar?

No caminho eu vi muitas estrelas brancas, inclusive a estrela dupla, uma estrela pertencendo da outra. O cometa deu a volta nela, quando eu percebi que ele estava voltando. Foi naquele momento que ele ficou em um instante, mas eu acho que havia estrelas e nebulosas muito enrugadas.

Eu observei os outros de uma pedra, quando o meu cachorro saiu correndo atrás de um monstro. Foi lá que eu vi um susto e chamei o Billy de volta e corremos até que chegamos ao cometa.

Fig. 116



Ogaramme Candiani de Aquino n°5 PI 23  
5º série A 9/11/10

O acidente que quase o lesou de novo  
ca. crua.

Hoje meu amigo Marcos contou uma  
história de sua família.

Ele <sup>contou</sup> que seu <sup>avô</sup> ~~avô~~, que também Pip  
se chama Marcos, <sup>em</sup> ~~ele~~ tinha um <sup>pequeno</sup> ~~pequeno~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
que <sup>tinha</sup> ~~tinha~~ um <sup>parceleiro</sup> ~~parceleiro~~ e <sup>teve</sup> ~~teve~~ a <sup>ideia</sup> ~~ideia~~  
de <sup>se</sup> ~~se~~ <sup>comprar</sup> ~~comprar~~ do <sup>avô</sup> ~~avô~~ Marcos, não tinha uma <sup>arma</sup> ~~arma~~  
nao.

Ele <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ uma <sup>arma</sup> ~~arma~~ e <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>atras</sup> ~~atras~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>rio</sup> ~~rio~~ que <sup>ninguém</sup> ~~ninguém~~ <sup>tem</sup> ~~tem~~  
<sup>na</sup> ~~na~~ <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ e <sup>tinha</sup> ~~tinha~~ uma <sup>pequena</sup> ~~pequena~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ um <sup>trigo</sup> ~~trigo~~ nas <sup>contas</sup> ~~contas~~ na <sup>pequena</sup> ~~pequena~~  
fazenda.

Ele <sup>decidiu</sup> ~~decidiu~~ <sup>iniciar</sup> ~~iniciar~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>rio</sup> ~~rio~~ que <sup>ninguém</sup> ~~ninguém~~ <sup>tem</sup> ~~tem~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ e <sup>tinha</sup> ~~tinha~~ uma <sup>pequena</sup> ~~pequena~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ um <sup>trigo</sup> ~~trigo~~ nas <sup>contas</sup> ~~contas~~ na <sup>pequena</sup> ~~pequena~~  
fazenda.

Fig 121

Por que não riscou as palavras erradas e não escreveu as corretas acima?

Por que não fez a correção a lápis, ou em outra cor, sobre o texto, antes de passar a limpo?

O fato de você não ter corrigido as palavras erradas e não ter escrito as corretas acima, mostra que você não sabe corrigir o texto antes de passar a limpo!

Fig 122

Ogaramme Candiani de Aquino n°5 PI 24  
5º série A 11/12/10

O acidente que quase o lesou do Marcos  
crua.

Hoje meu amigo Marcos contou uma história  
sua de sua família.

Ele <sup>diz</sup> ~~diz~~ que seu <sup>avô</sup> ~~avô~~, que também se <sup>chama</sup> ~~chama~~  
Marcos, <sup>em</sup> ~~em~~ Marcos participou de um <sup>pequeno</sup> ~~pequeno~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
pe <sup>que</sup> ~~que~~ tinha <sup>em</sup> ~~em~~ <sup>parceleiro</sup> ~~parceleiro~~ e <sup>teve</sup> ~~teve~~ a <sup>ideia</sup> ~~ideia~~  
de <sup>se</sup> ~~se~~ <sup>comprar</sup> ~~comprar~~ do <sup>avô</sup> ~~avô~~ Marcos, não tinha uma  
arma.

Ele <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ uma <sup>arma</sup> ~~arma~~ e <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>atras</sup> ~~atras~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>rio</sup> ~~rio~~ que <sup>ninguém</sup> ~~ninguém~~ <sup>tem</sup> ~~tem~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ e <sup>tinha</sup> ~~tinha~~ uma <sup>pequena</sup> ~~pequena~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ um <sup>trigo</sup> ~~trigo~~ nas <sup>contas</sup> ~~contas~~ na <sup>pequena</sup> ~~pequena~~  
fazenda.

Ele <sup>decidiu</sup> ~~decidiu~~ <sup>iniciar</sup> ~~iniciar~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>rio</sup> ~~rio~~ que <sup>ninguém</sup> ~~ninguém~~ <sup>tem</sup> ~~tem~~  
na <sup>estrada</sup> ~~estrada~~ e <sup>tinha</sup> ~~tinha~~ uma <sup>pequena</sup> ~~pequena~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>comprou</sup> ~~comprou~~ um <sup>trigo</sup> ~~trigo~~ nas <sup>contas</sup> ~~contas~~ na <sup>pequena</sup> ~~pequena~~  
fazenda.

Fig 123

Ogaramme n°17  
5º série 25/12/10

O <sup>avô</sup> ~~avô~~ do avô de Thiago?

Um dia na <sup>cidade</sup> ~~cidade~~ <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>Thiago</sup> ~~Thiago <sup>foi</sup> ~~foi~~  
Thiago <sup>moisés</sup> ~~moisés~~.~~

Depois de <sup>trabalhar</sup> ~~trabalhar~~ o <sup>pai</sup> ~~pai~~ <sup>de</sup> ~~de~~ Thiago <sup>ficou</sup> ~~ficou~~ <sup>doente</sup> ~~doente,  
Thiago e a <sup>tia</sup> ~~tia~~ de Thiago <sup>foram</sup> ~~foram~~ <sup>para</sup> ~~para~~ uma <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>conhecem</sup> ~~conhecem~~ a <sup>dona</sup> ~~dona~~.~~

— Eu quero o <sup>champanhe</sup> ~~champanhe~~. <sup>mas</sup> ~~mas~~ <sup>quero</sup> ~~quero~~  
o <sup>champanhe</sup> ~~champanhe~~, e a <sup>avó</sup> ~~avó~~ de Thiago <sup>falou</sup> ~~falou~~:

— É o <sup>champanhe</sup> ~~champanhe~~ que <sup>eu</sup> ~~eu~~ <sup>quero</sup> ~~quero~~  
e <sup>o</sup> ~~o~~ <sup>champanhe</sup> ~~champanhe~~ que <sup>eu</sup> ~~eu~~ <sup>quero</sup> ~~quero~~.

Eles <sup>foram</sup> ~~foram~~ <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~ e <sup>ela</sup> ~~ela~~ <sup>foi</sup> ~~foi~~  
excitada <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>trabalhar</sup> ~~trabalhar~~ na <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~ e <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
e <sup>ela</sup> ~~ela~~ <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~.

E <sup>tudo</sup> ~~tudo~~ <sup>conseguiu</sup> ~~conseguiu~~ e <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>para</sup> ~~para~~ <sup>uma</sup> ~~uma~~ <sup>fazenda</sup> ~~fazenda~~  
E a <sup>tia</sup> ~~tia~~ de Thiago <sup>mudou</sup> ~~mudou~~ <sup>seus</sup> ~~seus~~ <sup>costumes</sup> ~~costumes~~  
de <sup>trabalhar</sup> ~~trabalhar~~ o <sup>champanhe</sup> ~~champanhe~~.

Coloque ponto final em suas frases!

Fig 124

Gilson 1913  
5:4 21965

Visões das artes de Iluzão

Um dia no arado do Landrum o ar do Iluzão  
tinha mais  
Depois de alguns o pontos ficaram muito tardo  
e a ta de Iluzão viu uma campanha e  
começou a dizer:  
— Em que se campanha em que se  
campanha se ar do Iluzão ficou:  
— É a campanha e se que fazer.  
Os fram d'ar do Iluzão de modo acataram  
um trabalho no arado e foram vir e que era uma  
campanha da ar do Iluzão.  
E talo comaram a ler o campanha.  
E a ta de Iluzão matou uma vontade de ta  
o campanha!

Fig. 125

Am. Long 1218188

U Mistério da Cabeça Ilumina

Uma noite quando o tio de Iluzão, seu  
Vicente, estava arado do arado, d'arado, para arado  
em arado  
— Iluzão me poderia de arado arado, quando  
do arado, seu arado de arado de arado,  
com uma ta me arado. Seu Vicente arado,  
quando arado, arado, arado, que arado  
arado, arado arado arado Vicente arado  
arado arado que arado  
— Seu Vicente arado?

Fig. 126

24

6. S. 8b 5a. E m. 94

O Engelo

Numa linda noite a família  
de Nelson estava na casa do arado  
Iluzão, em uma cidade chamada  
Iluzão.  
Talvez resolveu arado um  
parceiro pelo arado arado, seu  
filho arado, arado arado arado.  
Se arado.  
Então arado arado arado arado  
de arado arado, arado arado arado  
arado arado arado arado arado  
de arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado arado  
arado arado arado arado arado arado

Fig. 128

Nota: Fig. 127 anulada



## Veludinha

Era uma terça-feira peguei minha capanguiha minha espingardinha, com os chumbos, e fui

E fui para o galinheiro os frangos fizeram um barulho, e não recordei nem até descobrir que eu estava ali ali.

De repente olha aí! uma manadilha de papalim voltou de! gritar o Paulo is espantou a manadilha e deixou passar em branco as migalhas e peixeote mesmo.

Peguei minha espingardinha e dei um

Todos voaram menos um o mais pequenino estava morto!

Corri lá pra ver ainda estava vivo.

Peguei na mão tão pequenino, tão maciinho como a o seu nome passavainho veludinho pronto você gosta?

Fig. 133

## Veludinho

Era uma terça-feira peguei minha capanguiha minha espingardinha, com os chumbos, e fui para o galinheiro.

Os frangos fizeram um barulho, e não percebi até que descobrissem que eu estava ali ali.

De repente olha aí! uma manadilha de papalim voltou de! gritar o Paulo? mas is espantou a manadilha, e deixou passar em branco as migalhas e peixeote mesmo.

Peguei minha espingardinha e dei um!

Todos voaram menos um o mais pequenino estava morto!

Corri lá pra ver ainda estava vivo.

Peguei na mão tão pequenino, tão maciinho, como a o seu nome passavainho? Veludinho pronto você gosta?

Peguei e levei para casa e fiz um curativo que ficou pior ainda, corri para todos os lados sem saber o que fazer.

Li me lembrei de uma tia que era veterinária e corri lá para ver se ela poderia salvar veludinho.

Ela pegou uma lindeia bem fininha, pôs numa agulha mais fina ainda e pôs numa agulha mais fina ainda e começou a costurar quando terminou peguei veludinho e fui

Fig. 135

Peguei e levei para casa e fiz um curativo que ficou pior ainda, corri para todos os lados sem saber o que fazer.

Li me lembrei de uma tia que era veterinária e corri lá para ver se ela poderia salvar veludinho.

Ela pegou uma lindeia bem fininha, e pôs numa agulha mais fina ainda e

E começou a costurar quando terminou peguei veludinho e fui embora para três dias tiraram os pontos e veludinho voltou feliz.

## A passagem no cemitério

Um rapaz chamado Marcos tinha que atravessar um cemitério, mas não que morria de medo um dia.

Marcos vinha voltando do rio e já estava perto do cemitério

Fig. 134

Embora Marcos três dias tiraram-se os pontos e veludinho voltou feliz da vida.

Fig. 136

Paraná

Éa um dia, de sexta-feira. Eu ia indo para a escola, já estava atrelada ia indo sem desliza, quando em vi uma placa escrito assim, "Estrada do sonho e realidade". Eu me assustei, eu ia todos os dias pela mesma rua e nunca tinha visto aquela placa.

Então eu disse:

- Vou para a escola que eu já estou atrelada, mas depois que acabar a aula eu vou olhar nesta estrada, e vou ver donde vem dor.

Fui correndo para a escola. Acabei a aula e eu raí. Fui direto para a estrada.

Chegando lá, confesso que fiquei meio assustada, mas foi só por um dois minutos.

Eu estava procurando de fome

Fig 137

e aparecer um lindo pomar a minha frente, e eu come estava com muita fome disse:

- Deixa de quem, foderle pomar, eu vou e come algumas frutas.

Comi e parei embalsado de uma árvore que tinha um lindo pomar. Parei e fiquei pensando "lá" que enquanto eu ficar aqui, eu vou feliz, anada, compreendida? Foi neste instante que apareceu um meio fato bonito a minha frente e "disse"

- Oi!!!

E eu me assustei e falei "quem é você?"

E ela me respondeu:

- Eu sou alguém a procura de outro alguém. Mas acho que eu já achei alguém. Meu

Fig 138

nome e Alexandre. E quem?

E a quem?

- O meu nome é Felma, e a Alexandre disse:

- Você está procurando de alguém que te faça feliz?

Eu disse - sim, porque e como você sabe disso?

E ele me falou calma uma pergunta de cada vez ok.

Sabe o porque? Porque muita gente procura a felicidade em outros lugares em coisas materiais, se que ai eles se enganam, a felicidade é amor e chente, mais acha em ninguém e também nada, nem dinheiro nada material, compra a felicidade. A felicidade está dentro de você mesma. Felma não adianta, você ficar procurando

felma

Fig 139

em outros lugares que você não vai achar. O amor acima, com presença que você quer está dentro de você mesma, a felicidade está dentro de você mesma.

Eu disse - Ah disse!

- Verdade, tudo que eu quero está dentro de mim mesma.

Eu dei a mão para ele e ficamos horas conversando e andando. Até que eu disse a Alexandre (eu disse que enfim estava.)

E ele disse:

- Quando tem gente conversa outra vez conhece você voltar, ok.

- Ok, Alexandre.

Eu vim embora e descobri que a estrada do sonho e realidade era na verdade uma

Fig 140

imaginação,  
 -donde a kom viver e'  
 nella ainda  
 -donde com a vida, mas  
 não para a vida pelo um  
 simples nado, J. Palma

antora J. Palma Campinas, 12-6-91

Campinas. 30 de julho de 1991

Leitão de Coração  
 Melhor do meu coração

Buen compra este coração  
 pobre apaixonado  
 Buen compra a pedalar  
 deste pobre coração?  
 Buen compra a pauca  
 Deste pobre coração  
 Pobre coração que de amor

Fig.141

Cap. 6-11-91

Le meu melhor amigo

O menino encontra, um filhote de cachorro na rua e foi direto para casa.

Chegando lá ele viu que sua mãe estava distraída nas costuras, e entrou rapidamente para seu quarto. Na sua hora que ele põe a mão na porta do quarto, e sua mãe falou de calças brancas

-O que você está carregando meu filho?

O menino tentou disfarçar com um ar de que era inocente.

-Nada, nada mãe

Sua mãe disse nada mesmo meu filho. Então que você está carregando.

-Ué, mãe, eu vou te contar

imaginação

Fig.142

-mãe, eu estou carregando a meu melhor amigo. Ele pode ficar, mãe?  
 Ela mãe respondeu:  
 -Não, levá de embora, tem 10 minutos.  
 O menino resolveu resolver de disse a mãe mandei.

-Não, ainda logo. Ele entra me quando. E disse

-Nesta casa não se tem direito sua mãe ficou brava e disse: ainda logo, menino!

Ele chorando, levou seu melhor amigo embora. Ele ficou muito triste, mas não adiantou

Cap -

Nunca mais faço isso

Foi esse ano mesmo no dia 12 de setembro foi a dia das crianças

Fig.143

-Eu não trouxe e nem vou trazer. Também  
 Soltei para a menina de todas. Ela logo disse

-Eu não vou trazer mais não vou voltar a mãe em nada ok.

-E as outras responderam - não e ela então disse. Eu não vou trazer. Também

E ficou aquela desculpa e ficou em dias e mais dias discutindo o problema do tal abrida.

Nunca aparecer ninguém para resolver

Cap. 6-11-91

Le meu melhor amigo

O menino encontra, um filhote de cachorro na rua e foi direto para casa.

Chegando lá ele viu que sua mãe estava distraída nas costuras, e entrou rapidamente para seu quarto. Na hora que ele põe a mão na porta do quarto e sua mãe falou de calças brancas.

-O que você está carregando, meu filho?

O menino tentou disfarçar com

Fig.144

em an de f... era insuante  
 - Nada, nada, mãe  
 - Sua mãe disse nada nem de seu  
 filha enfad e que não está carregando  
 - Alha, mãe, eu vou te contar,  
 - Mãe, eu estou carregando e meu  
 melhor amigo, ele pode falar, mãe?  
 E a mãe respondeu:  
 - Mãe, daí de embora, tem lá minha  
 mãe  
 O menino rodeou, rodeou (de) e disse  
 a (mãe) mãe  
 - Nesta cara não sei  
 - Mãe, anda logo.  
 Ele entrou no quarto, e disse  
 - Nesta cara não dá ter direito  
 sua mãe ficou brava e disse:  
 - Anda logo menino  
 Ele, chorando, levou seu melho a-  
 migo embora. Ele ficou muito triste  
 mas não adianta.  
 P.P.M.

Fig 145

30/04/93

O disco - voador

Um dia eu estava passeando  
 à noite numa rua muito espreita  
 e vi uma espaçonave muito  
 grande quando eu fui ver não  
 era uma espaçonave, era um  
 disco-voador. (1) senti um  
 burburinho e (2) ouvi quando (3) ouvi  
 o meu pai ele disse:  
 - Por que está assustado?  
 Ele respondeu:  
 - Eu vi um disco-voador  
 meu pai não quis acreditar e ele  
 foi ver ele depois, me disse:  
 - Não desculpe, meu filho, eu  
 não acredito em você, porque  
 eu pensava que disco-voador  
 não existia e estava de noite.  
 (4) depois dormiu e ao amanhecer  
 o disco-voador tinha sumido  
 e o meu pai disse: não fique  
 triste porque só foi um burburinho

Fig 146

31/05/93

O disco - voador

Um dia eu estava passeando  
 à noite numa rua muito  
 espreitada e vi uma espaçonave  
 muito grande quando eu fui  
 ver não era uma espaçonave,  
 era um disco-voador senti  
 um burburinho e ouvi quando  
 o meu pai ele disse:  
 - Por que está assustado?  
 Ele respondeu:  
 - Eu vi um disco-voador  
 O meu pai não quis acreditar  
 e ele foi ver, depois  
 - Me desculpe, meu filho, eu não  
 quis acreditar em você, porque  
 eu pensava que disco-voador  
 não existia e estava de noite.  
 (1) depois dormiu e ao amanhecer  
 o disco-voador tinha sumido  
 e o meu pai disse: não fique  
 triste porque só foi um burburinho

Fig 147

31/05/93

mentira tem forma curta

Um dia tinha um menino que  
 mentira muito,  
 Ele estava no meio dos  
 seus colegas contando que  
 tinha ouvido com o seu  
 pai e os seus colegas foram  
 perguntar para a mãe  
 dele se era verdade que  
 tinha acontecido alguma coisa  
 com o pai dele e sua  
 mãe disse:  
 - Quem falou pra vocês  
 que aconteceu alguma coisa  
 com o meu marido? (1)  
 O menino disse:  
 - Foi o meu pai, é a  
 mãe falou, é mentira de  
 e sempre fala isso pra  
 todo mundo e o pai  
 dele está viajando.

Fig 148

Éo seus colegas fizessem ele de mentirinha a humilhar ele na escola dai os outros que não sabia dei nada disso.

- Por que vocês estão rindo dele? Porque ele mentiu para nós disse que o seu pai tinha morrido e ele estava raptado

5/6/91

O menino que gostava de mexer com cachorro

Um dia tinha um menino, que gostava de mexer com cachorro. Um dia o cachorro escapou e o menino começou a correr. E o menino subiu numa árvore e tinha

Fig.149

4/23/91

Mentira tem nome custo

Um dia tinha um menino que gostava de mexer com cachorro

Ele estava no meio das duas colegas quando que tinha morrido seu e seu pai

Ele estava no caminho do hospital e os seus colegas fizeram perguntas para a mãe dele se era verdade que tinha acontecido alguma coisa como morrido e a mãe da menina perguntou que deu?

- Foi seu filho que ficou para todo mas que o seu cachorro tinha morrido e o caminho do hospital e a mãe do menino falou:

- Ele sempre fala isso para todo mundo.

Quando vier escola os seus colegas começaram a rir dele e o menino começou a chorar que não sabia que estava acontecendo perguntas?

- É um caso está falando de garoto porque ele mentiu que o seu pai tinha morrido e a sua mãe falou que era mentira dele porque em cada lugar que

Fig.150

Conto de natal

Doido natal na mansão da minha avó

Dia 24 de dezembro, 9 horas da manhã

Estava indo para casa da vovó, eu, meu pai, minha mãe e minha prima filha. Era natal, estava doida para chegar na casa da vovó. Lá é super legal. Cheguei lá 8 horas da noite, games, tv, estava passando o jornal, tinha

uma notícia que eu a minha prima morremos de vir, era que uma doida tinha fugido do manicômio e dos seram também que a doida estava solta na rua e que não conseguiram capturá-la

Fig.152

ele mora a ilha que é um de sua família moram e ele estava viajando

Um

quem

Fig.151

pois ela estava montada em cima de uma raca malhada que ela achou em um terreno baldio

Na manhã seguinte acordei e fui para cozinha, a mesa do café estava posta e lá estavam sentados meu pai, minha mãe, minha vó, minha prima e eu, na hora em que eu ia sair da mesa do café, tocou a campainha, minha prima falou:

- É a deida com sua raca malhada.

E todos começaram a rir

- Olha ~~filho~~ Luquinho -

disse minha mãe. Quando fui olhar, era meu tio, minha, seu bebê e o gato (leu), dei um beijo neles e vovó levantou e abo

Fig. 153

cou seu filho (túlio).

A noite, eram quase 10 horas da noite, o frango e o peru, estavam na mesa.

Quando de repente a porta se abriu e uma deida montada em uma raca malhada, entrou na sala de visita depois ~~vou~~ para cozinha, depois para a sala de visita e a deida gritou de, de, de, ~~vou~~ para o quarto de costura e a raca pôs em um alfinete e ~~quis~~ em cima da máquina dos costura novinha da vovó.

- Minha máquina de costura novinha. - falou vovó

Todo mundo preocupa do até o gato (leu), mas eu e minha prima morando

Fig. 154

de rir.

Passou 1 hora de confusão até acalmaram a deida e priorizaram a raca no bonheiro da empregada.

Quando bateu meia-noite fomos fazer a sua de natal, foi super divertido, a deida também comeu, mas acho que ela come demais, comou o frango inteiro só sobrou a coxa do frango, ganhamos presente eu ganhei três e minha prima três e meio. Na manhã seguinte li games para o manicômio e eles vieram buscar a deida, eu e minha prima achamos esse natal o natal mais divertido da nossa vida. No dia seguinte tivemos que

Fig. 155

embora 10 horas da manhã, chegamos em casa 3 horas da noite minha mãe, estava lá, sabe ela é uma loba, em vez de ela ir comigo para casa da vovó, foi viajar com o namorado, contei toda a história para ela, ela disse que está arrependida e que nunca mais viajar com o namorado e que comparando essa viagem com a dela, a viagem que ela foi ~~super~~ super sem graça.

Amilã.

Sei que uma pessoa ciente. Respeja meus motivos.

Um abraço,

Amilã

Fig. 156

O 1º parágrafo fica muito grande.  
Ele pode ser dividido em vários pará.

ela ou ele ?

Fig. 157

MOR: "Lagartixa Grande e Jacaré ou detetive?"

Era uma vez uma lagartixa que era detetive e vivia querendo ver um jacaré. Um dia então, a lagartixa viu em um jornal um anúncio sobre o Dr. Sapo. No outro dia ela foi até lá seguindo suas pistas e chegou no consultório pedindo um tratamento para ver um jacaré. Quando saiu do consultório tinha uma cabeça maior que o corpo do jacaré.

Na rua encontrou seus amigos que o acharam razoável e aproveitaram para contar ao jacaré que haviam perdido suas carteirinhas de detetive.

Depois de um mês de investigação, eles acharam as carteirinhas.

Fig. 158

com o seu mascote. Mas infelizmente elas estavam cansadas e por isso tiveram que fazer outras.

Depois de tudo isso, aproveitando a confusão, diferentemente o jacaré foi ao Dr. Sapo voltar ao que era antes, <sup>uma</sup> lagartixa.

FIAM

sp

Tedw,

Você entender bem a proposta.  
Sua história começa bem, mas foi pouco desenvolvida.

Um beijo e um abraço,

M

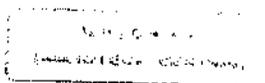
25/05

*[Signature]*

Você não fez o começo. Por quê?  
03/10/08

Fig. 159

Fig. 160



Rascunho das

A História: Banque fresco e  
O menino do deito verde

Banque fresco

- M Um belo dia, o menino
- M da idade leve foi à escola
- M da turma de Gordo. Ele

se encontraram na hora

de almoço. Depois da aula, passaram

o tempo para uma

conversa, onde o Gordo

Fig. 161

com sua mãe. Ela estava

com a mãe dele, logo atrás

M O Gordo tinha um

M Mãe e Gordo apelidaram

que fazia brotar flores

Fig. 163

de plantas, então sugeriu

M deu porque o Gordo

- Não vai dar!

- Não, não!

- Não!

- É Gordo se encontra

M Gordo saiu e foi para

Chiqui e dia dele

explicou no lugar com

modo. É Di com o Gordo

Fig. 162

Não precisa colocar parágrafo 5

Fig. 164

Si encontraron a  
 plantas na casa de  
 pessoa: isto era extra-  
 rdo porque a via licta-  
 ra, a terra não era fértil.  
 No dia seguinte, eles  
 foram para a mata.  
 Encontraram uma casa  
 muito bonita e tinham  
 um jardim com plantas.  
 Mas não havia nada ali  
 com a vida.  
 Foram ligados para a  
 floresta amazônica.  
 Um dia, quando há  
 o calor do dia, eles se  
 foram de manhã e  
 serpentes.  
 Este lugar é uma  
 floresta com muitos  
 animais e plantas.

Fig. 165

para a estirpe  
 em uma variedade grande  
 era a repetição.  
 No dia seguinte, eles  
 foram para o parque.  
 Todos tinham o mesmo ti-  
 po de sangue.  
 O lugar era muito  
 bonito e tinha: patos,  
 piscinas, lugares de  
 lazer.  
 Eles viram que estavam  
 ficando cada vez mais  
 claros a cada dia.  
 Então resolveram  
 fazer uma festa.  
 Para isso, eles  
 foram de algumas  
 casas para a mata  
 repetição, colheita.

Fig. 166

de plástico  
 encontraram, e  
 fizeram no dia seguinte  
 para a floresta.  
 Eles sabiam que iam  
 ter que andar muito,  
 então teriam que se  
 alimentar também.  
 O vento veio aquela  
 casa desmatada e  
 chegou seu lado.  
 Encontraram  
 eles se encontraram  
 na floresta.  
 Depois de alguns  
 dias e comida acabou  
 rapidamente também,  
 estavam sem nada  
 na floresta.  
 Assim se aliando  
 nas plantas.

Fig. 167

Refugio para a vida.

Fig. 168

chegaram na bacia  
amazônica onde foram  
de um lado para outro,  
navegando em uma  
canoa chamada

Julita

chegaram na outra  
margem acima encontrando  
Simamini cidade.

Elde moram os pedreiros  
vão viram um bur.

Elde aduam alguns  
e para ele os de

nao sa nova e aliço

Elde tinham com a

se comunicam com a  
cidade assim mandamos  
eles para sua família

FIM

Fig.169

Roberta,

Você entende esse e pronto e não  
falta para ligar as duas histórias

depois, com cuidado, os conceitos

Uma coisa é o preço

M. 26/05. Que

Fig.170

Roberta,

Você está ligando  
as duas com cuidado  
para não?

Que

06/08

11

Fig.171

19.03.91

História contada por  
Roberta e escrita por  
Juliana

A sacolinha de Prof. Raimundo

Na sacolinha de professor  
Raimundo, a sacolinha de

- Todos para dentro de  
nada - falou Raimundo

Sentaram todos e começaram  
a rir

- Dona Maria da Glória!

- Chamei, Chamei!

- Fimem... Fimem...

- Você tem um bolo, dividi-  
do em 12 pedaços. Você

comeu 6 pedaços, quantos  
pedaços restaram?

- Como Raimundo?

Fig.172

curam três  
47

obvio?

mas não mais.

Fig. 173

- O que?

10? - É obvio, no sentido de que

aproveita a conexão. Não ficaria

M - obvio mais de Marina da Glória

U - obvio mais de Marina da Glória

- O que deseja, amado mestre!

- Quem foi que deixou Maria

M - obvio mais de Marina da Glória

R - que trágica quem seria capaz

- Isso foi que lhe aconteceu.

M - obvio mais de Marina da Glória

M - obvio mais de Marina da Glória

Fig. 174

8 querida quem Maria foi lançada

U - obvio mais de Marina da Glória

M - obvio mais de Marina da Glória

13-03-91

Juliana

Portuguesa

Na escola de prof. Re

o sinal botu

Fig. 175

Juliana,

Vou adotar alguns dados importantes.  
O final precisa ser feito para  
a leitura que não consista, a este  
propósito.

U - obvio mais de Marina da Glória

M - 02/07

M - obvio mais de Marina da Glória

Fig. 176

27/02/191

### Passos para a produção de texto

1. No resumo, jogar as ideias como surpresas
2. Ler o que registou
3. Classificar ordenando as ideias para compor uma sequência lógica
4. Redigir o texto
5. Ler e modificar, melhorando-o
6. Passar a limpo no C.P.T.
7. (juntar o resumo)

É a proposta? O estudante de vida

Resumo?

Na cozinha da minha casa minha mãe está cozinhando e almoo (enjoio feijão e bife) no seu velho fogão de quatro bocas, aquecendo uma panela contendo arroz, outra contendo

Fig. 177

feijão e uma frigideira com uma contendo bife.

O estado do fogão é uma pequena pia, com um esboço de pia ao lado. Ao lado da pia há uma pequena geladeira, com baixo da pia há uma armário, e sem armário há um porta-toalhas com uma toalha fofa.

Na frente da pia, há geladeira e de fogão há uma estufa revestida de madeira com quatro cadeiras de madeira também. Em cima da mesa há uma pequena toalha e sobre a toalha há um vaso de barro rachado.

O piso da cozinha é feito de pedras de madeira, sendo que alguns são setos.

Há contradição no ambiente, repense-o.

É a conclusão?

Fig. 178

### Impressões pessoais sobre a leitura do livro "As Minas do Rei Salomão"

Este livro, por ser um clássico, possui uma linguagem um pouco difícil. É uma história gostosa de ler e interessante para a leitura. A linguagem é um pouco arcaica, mas não impede a leitura. Apesar dos muitos erros ortográficos, não houve problemas de compreensão, pois a história é muito interessante.

Em alguns momentos a história se torna um pouco mais difícil de ser entendida, mas isso não altera o conteúdo da história.

Foi uma boa e nova experiência para mim, na minha história de leitura, porque em minha vida não li clássicos, eu só lido livros

Fig. 179

livro do Rei Salomão (Rei Salomão), como uma leitura obrigatória.

24/06/191

### Reflexão da Produção de texto

Fazer a produção de texto com a seguinte proposta: Bibliotecas de classe.

1. Impressões sobre a leitura de um livro.

2. Comparação entre livros lidos (antes tempo gasto na leitura).

Impressões pessoais sobre a leitura do livro "As Minas do Rei Salomão".

Este livro, por ser um clássico, possui uma linguagem um pouco difícil. É uma história gostosa de ler e interessante.

Fig. 180

11

Características do ambiente  
apresentado no livro "Donho de uma noite de verão"

O ambiente mostrado no livro "Donho de uma noite de verão" é muito agradável, pois a história é contada nos mitos gregos e se passa em Atenas, em uma floresta próxima a essa cidade, e em um palácio onde vivem os principais atores.

O ambiente, na maioria dos versos, é mostrado de modo muito belo, romântico, agradável e agradável, fazendo contraste com esse quadro, aparece um ambiente mais, mais "amargo", triste e "áspero"; e isso mostra a influência dos personagens na descrição do ambiente, porque essa variação ocorre de acordo com a mudança de temperamento dos personagens. Por exemplo, se um

Fig. 181

personagem se encontra triste, a descrição do ambiente feita por ele mostra um local triste também. É por que a diferença entre riqueza e pobreza dos personagens, traz uma mudança no ambiente, pois, na maioria dos versos, se um personagem é humilde, e analisamos as montanhas "amargas", mais altas, "ásperas"; e se um personagem é rico, o ambiente se apresenta mais agradável, mais agradável, etc.

O tempo também influencia na descrição do ambiente, pois, na história, através do tempo se obtém uma ideia de que o ambiente é estático e somente os personagens é que têm movimentos.

Podemos ver então que este livro mostra muitas características contraditórias e apesar disso, podemos ter uma ideia bem clara do ambiente onde se passa a história, pois este se apresenta muito rico em sua descrição.

Fig. 182

12

seria oportuno especificar o ambiente, mencionando-lo.

20.10.19 L

Refazer da Produção de Texto

Fazer uma produção de texto sobre a Bulliõesa de Classe, com a seguinte proposta:

- 1) Discorrer sobre um dos elementos da narrativa.
- ou
- 2) Comparação entre dois ou mais elementos da narrativa.

Características do ambiente apresentado no livro "Donho de uma noite de verão"

O ambiente apresentado no livro "Donho de uma noite de verão" é muito

Fig. 183

13

O destino das vidas reais.

Falando desta história, e os dois meninos finalmente chegaram na cidade grande.

Eu de manhã e a fome fazia com que se pedissem aos vendedores que providenciam os quatro retornos de volta. E esse menino vindo das dominas das fábricas enfrentava a respiração. O trabalho dos cães e mais cães que passaram deixaram nos Jantares. Mesmo assim, a mente de cada um deles se encontrava repleta de pensamentos e esperanças.

Os quatro meninos sentaram-se na calçada e começaram a pedir esmolas. No fim da tarde conseguiram juntar alguns trocados que foram suficientes para comprar dois sanduíches de pão.

Fig. 184

com carne. Dividiam entre eles  
o alimento comprado até um  
"bar de esquina".

Depois foram para uma  
praça, onde discutiam sobre os oncos,  
5, lo Tem alguns tomates e

No dia seguinte, após andar  
sem se manifestar uma pessoa,  
na pela cidade, foram para a em  
na praça. Nesta, com pedações de  
madeira, papéis e arame, cons-  
Tínham um viveiro. Os outros  
moradores da família também os  
ajudaram.

Mais tarde, danta Vitória e  
a Yariano saíram para procurar  
emprego. Os vizinhos foram pro-  
lo curar alguma coisa para fazer  
pela cidade.

Na noite voltaram; danta  
p Vitória tinha conseguido empre-  
go como doméstica; Yariano não

Fig. 185

37  
No dia seguinte, após andar  
na sem se manifestar uma pessoa, o  
vizinho não pôde conseguir alguns  
chicletes para vender na rua fora;  
e a menina não se vendeu, e usou  
alguns artigos, que lhe ministraram  
a roupa.

Desta forma é que Yariand,  
danta Vitória e os dois vizinhos fo-  
ram morando na cidade grande.  
Passando por hora e mais dias,  
com outras ideias na mente. Agora  
não havia mais a ameaça de de-  
goda da rua com João e sua de-  
goda; e ela também não havia o  
p mesmo, com seu tempo de par-  
ta e com a criança, daí que os me-  
ninos quissem uma futura mulher na  
cidade? Qual seria o futuro destas  
crianças?

Fig. 186

### I Saeculo Literario

### III Saeculo de Poesia

Na primeira parte do I Saeculo  
literario e III Saeculo de Poesia,  
pode observar-se que os textos  
se dividiam em 4 grupos:  
os textos escritos pelos alunos de  
primario; textos escritos por alu-  
nos de 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> series, textos escri-  
tos por alunos de 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> series;  
textos escritos pelo collegial.

Os textos dos alunos do pri-  
mario consistiam, em sua mai-  
oria, de poesias de uma estrofe  
com quatro versos, ou um  
lg Hai-Kai mas tinham tambem  
algumas enumeracoes, namati-  
vos e poemas com mais de uma  
estrofe.

Qualmente, a linguagem  
na simples e como vocabularios.

Fig. 187

47  
pouco abrangente, as ideias dos poe-  
mas eram sempre "frescas", tomadas  
como que os textos literarios em  
sentido.

Os textos que foram escolhi-  
dos por estes alunos, eram, na maior  
parte, poemas de estrofe e poema  
lg de uma estrofe.

Entre os textos de 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> series,  
formavam a maioria, poemas de  
dois versos, mas não muito bem dispostos,  
depois de haverem lido o texto.

Entre os textos de 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> series,  
foi o de 7<sup>o</sup> series de 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> series, que  
consistiam, em sua maioria, de  
concretas, enumeracoes, e com mais  
de 4 estrofes ou 4 versos.

Em linguagem foi na mais  
apresentada, mas o vocabulario não  
na muito abrangente, ainda. E  
lg teriam poucas rimas, que eram  
quasi de forma mais natural.

Fig. 188

48

Os temas, geralmente, eram sobre os livros lidos durante o ano, ou sobre sonhos e visões.

Além da literatura, a maioria dos poemas possuía um caráter desinibido, ou satírico, que etimava no mais a atemporalidade dos temas do momento.

O grupo dos textos escritos por alunos de 7º e 8º séries eram na maioria dos casos, texto em prosa, poemas e poemas de 4 versos, mais alguns de 8 e 16 versos.

Mas também haviam algumas enunciações e dísticos. A linguagem já era mais elaborada e aperfeiçoada, o vocabulário já era mais abrangente. Nas poucas poemas de 8 versos que os alunos não usavam frequência dos versos, eram, e não, eram...

Fig. 189

49

... que queriam

Os textos usados foram bastante interessantes, engraçados e originais.

Além disso, havia alguns poemas, a maioria feita somente a margem esquerda. Porém, os textos que possuíam ilustrações bonitas, etimava mais a atenção.

Os textos feitos pelos alunos do Colégio usavam grande maioria, poemas em forma de enunciações, ou sátiras com rimas de 8 versos. Mas também haviam alguns textos em prosa.

A linguagem já se destaca mais, por ser mais elaborada e possuir um vocabulário um pouco mais amplo. A grande maioria dos poemas não possuíam rimas.

Fig. 190

50

Os temas tratados foram, geralmente, lamento, sentimentos, uniões, pensamentos e sonhos.

Todos os textos eram escritos à máquina, sem nenhuma ilustração; porém haviam alguns versos, mas quando haviam manjão, e o poema era escrito à mão.

Os tipos de textos existentes no Salão Literário e de Poesia eram, geralmente, poemas com o tema "labirinto", que foi trabalhado em todas as classes. Textos ou poemas sobre os livros lidos durante o ano, poemas de textos comparativos e desinibidos. Também haviam impersões pessoais sobre algo, traduções de poemas, poemas, e contos policiais. Além disso, enunciações, poemas sonetos, e poemas de diversos...

Fig. 191

51

Temas.

O projeto de montagem do Salão Literário de Poesia, envolveu muita criatividade, pois ficou diferente dos outros anos, e deve ser uma, etimava de há muito tempo, foi elaborada com materiais simples e baratos.

O tema "labirinto" é muito bom, pois é bastante abrangente, não envolve uma série de "linhas de pensamento", como se fossem as diversas camadas que formamos quando nos encontramos em um labirinto. O tema foi muito bem aproveitado, desde o trabalho feito na classe, o projeto do Salão, e por fim as poemas com este tema.

A decoração foi praticamente elaborada pelos alunos. Os textos que ficaram muito bons e engraçados...

Fig. 192

Tinha (em relação à ideia de fazer  
peneiras nas paredes do laboratório).  
E assim disse, foram usados ma-  
teriais bem simples também.

A minha participação no  
trabalho ditatório e de Peneira foi  
demonstrada na realização de  
um projeto para uma peneira  
que seria pintada nas paredes  
do laboratório; na pintura de uma  
das peneiras, com D.V.S. preto; na  
distribuição das peneiras no laboratório;  
na animação da "Casa de Sherlock  
Holmes"; e na construção de uma  
peneira para o laboratório com a te-  
ma "Laboratório".

Es minhas sugestões para  
um próximo laboratório ditatório e de  
Peneira que a data seja comuni-  
cada aos alunos com mais ante-  
cedência, para que haja um mel-  
hor planejamento e para que

Fig.193

for as peneiras serem ilustradas, e  
dever forma, chamariam mais  
a atenção. Eu sugiro também,  
que os trabalhos sejam separados  
pelos tipos de textos existentes, para  
ficar mais claro e bonito.

Eu gostei das peneiras, mas  
achei que elas não estavam tão  
bonitas quanto a dos outros meses,  
talvez pela falta de antecedência,  
com que se foi passada a data  
do laboratório. Porém, achei que os tra-  
balhos enviados foram muito mais  
bonitos e profundos.

Em qual, achei que ficou  
um bom trabalho, e que foi mu-  
to proveitoso para todos.

Fig.194

O cachorro sem dono (11)

1	Pedro e Paula, iniciaram a leitura da obra e da fábula.
2	- Que cachorrinho mais lindo!
3	- É - disse Paulo - ele é lindo realmente. Vamos brincar com ele?
4	- Vamos - disse Paula.
5	Eles brincaram e jogaram com o cachorro muito até que Paulo sugeria:
6	- Vamos chamá-lo de Bule!
7	O cão gostou tanto que até pulou em cima de Paulo e brincou lá todo dia sempre, apareceu João, o pai do irmão. Ele tinha o cão de casa de sua filha e disse:
8	- Você não poderia ficar com este cachorro, porque é muito bonito e eu não quero.
9	Pedro e Paula ficaram com ele e começaram a brincar e que fazer com o Bule.
10	Depois de um tempo, apareceram um menino e a procura de um cachorro e disse:
11	- Você viu algum cachorro sem dono por aqui?
12	Paulo disse: Não, não sei.
13	- Este cachorrinho também está à procura de um dono. Quer ficar com ele para sempre?
14	O menino se aproximou de Paulo e disse:
15	- Este é o cachorrinho de meus sonhos, eu quero ele para mim!
16	Paulo disse: Não!
17	Como disse, o meu Bule sempre me ajudou.

Fig.195

O Sapo Assado (12)

1	1º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
2	2º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
3	3º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
4	4º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
5	5º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
6	6º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
7	7º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
8	8º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
9	9º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
10	10º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
11	11º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
12	12º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
13	13º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
14	14º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
15	15º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
16	16º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
17	17º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
18	18º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
19	19º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.
20	20º - Uma vez, havia um sapo que estava muito triste e chorava muito.

Fig.196



29/1/53

### O Poder da palavra

No Brasil, o poder das palavras fica nas mãos das palavras. Através de seus discursos, que são ridiculamente mentirosos, levam as pessoas geralmente de mau humor a acreditar nos mentirosos e a votar neles. São vítimas de sua má instrução educacional, e que os leva a confiar nos políticos mesmo sem entender de assuntos, apenas porque acham a dicção bonita.

Se acredita-se, a educação fosse mais semelhante, essas pessoas de mau humor teriam mais oportunidade, melhor as palavras e o número de analfabetos seria menor. Não seriam tão dominados pelo poder das palavras dos políticos e isso faria o Brasil andar um pouco melhor, pois elegeram muitos Presidentes corruptos e outros políticos de mesma lei. Mas há um porém nisso: os políticos sempre dão um jeito para desviar a vista da educação para manter a "corrupção em dia" e continuar com seus discursos desonestos. Assim, mantendo a fama internacional de "país dos cabanos" sem a menor intenção de ir pra trás, sem ter a menor culpa.

Então eu pergunto: O que fazer em um país sem futuro?

O trabalho sério de "formigando" mais deuses. Feito por um brasileiro!

Fig 201

O nome Brasil  
Os dados que existem no mundo para (Brasil) mostra que nunca houve prosperidade e estabilidade econômica. Existem pessoas que acreditam em Deus como Deus, mas existem pessoas que não. Um bom exemplo é o governo português, que em 1976 ao passar para um partido político que se chamava...  
Essas pessoas que não acreditam em Deus...  
No Brasil, existe muita pobreza e um nível muito baixo de educação e o país está muito atrasado. Existem muitas pessoas que não sabem ler e escrever e isso é muito triste. O Brasil precisa de uma revolução para melhorar a educação e a moralidade da população. Não basta apenas mudar o nome do país, é preciso mudar a mentalidade das pessoas. O Brasil precisa de líderes que sejam honestos e que tenham a coragem de enfrentar os problemas do país. O Brasil precisa de uma nova constituição que garanta os direitos de todos os cidadãos. O Brasil precisa de uma nova estrutura de governo que seja eficiente e que seja capaz de resolver os problemas do país. O Brasil precisa de uma nova cultura que seja baseada na honestidade e na justiça. O Brasil precisa de uma nova história que seja baseada na luta pela liberdade e pela democracia. O Brasil precisa de uma nova esperança que seja baseada na fé em Deus e na fé no futuro do país. O Brasil precisa de uma nova vida que seja baseada na paz e na harmonia. O Brasil precisa de uma nova esperança que seja baseada na fé em Deus e na fé no futuro do país.

Fig 202

~~Handwritten text, mostly illegible due to heavy scribbling and crossing out.~~

Fig 203

Handwritten text, mostly illegible due to heavy scribbling and crossing out.

Fig 204

11/03/20

Meu sorriso acabou...

- P É não um pobre óculos" rosa trêmulo, e eu não sorria, não ter que chorar nem uma lágrima, nada, até que um dia uma menina de vinte precisava de óculos e me escolheu, foi assim acabou o meu sorriso.
- Uma semana depois eu estava pronta, já estava carregando aqueles óculos pesados em meus olhos.
- P Um homem, o pai da menina que me escolheu veio me buscar, logo me levou a sua filha e ela me experimentou, mas como ainda não tinha se acostumado comigo, ela me tirava a ponta, tirava a ponta. Eu ficava pra lá e pra cá, ela me mostrava para todo mundo e eu passava de mão em mão.
- Depois ela achou que eu estava ficando de mais e me levou na ótica para me converterem. Foi um dia doloroso, pois para me adaptar, sem me queirarem, para passar me aquecer bastante, até uma hora me pegou, me levou em uma máquina de aquecer e me aquecendo foi me doitando nos painéis, tudo isso foi muito doloroso, mas minha dona, Laura ficou satisfeita.
- Além de toda essa dor, no mesmo dia tive que ir à escola ajudar a Laura, minha dona a ser reager, e ela me tirava toda hora para ser a ausência de óculos e sem óculos, e para me limpar. E depois de tudo isso eu ainda tive que ficar com o T.V. com Laura até aquelas horas da noite e com o tratamento de Laura.

Fig.206

Nota: Fig.205 anulada

- 3 Foi assim todos os dias, só que melhores por minha dona já havia se acostumado comigo e eu com ela.
- Hoje eu já gosto da Laura e me apaixonei por seus lindos olhos castanhos.
- Meu sorriso pode ter se acabado mas eu aprendi a gostar da vida agitada e (do) amor, eu amo loucamente os olhos de Laura, e os vejo toda vez que ela pisca.

minha Laura, antes de qualquer coisa eu preciso expor a propósito, eu por algum dia ler.

Sua história ficou bem interessante e pode descrever que não esqueça de nada, muito especialmente a parte da história de sua vida.

apenas uma detalhada história de a história ficou interessante, tanto em relação a família da história.

4/3/20

Produza um texto narrativo em que você conte uma história. Semelhante ao que o narrador deve ser também o personagem.

Muito bem, você deu sua ideia para o novo texto. Fique bem ali quando.

21/3. 20.

Fig.207

- 3 Produza um texto narrativo em que você conte uma história na qual se possa uma estratégia de negociação.
- O narrador não deve ser personagem. Escrava diálogos.
- O poder ultra-jovem sem a toda.

- PO AP — Já sei, quero nadar.
- P — Não, quero nadar.
- PP — Mas já é tarde, querido.
- P — Então sem me puxar.
- Eu não posso, sou um avô e não sei nadar.
- P Um menino tenaz e mimado, mais ou menos a amor de idade, está em sua casa com o avô, porque seus pais saíram e só voltam de madrugada.
- O avô fala.
- P — Oh, querido, você não se vai de dar um banho?
- OP A — Não, quero nadar e descansar em tomar banho todo de novo.
- PP PP — Então, se quiser, querido e não esqueça a coisa.
- P — Eu já disse, quero nadar.
- PP — O avô falou já estava se cansando de tanto que tentou fazer com que aquele menino mandasse a máquina de lavar da piscina, e muda.
- OP — O avô insiste novamente, tentando agradar o neto:
  - São três palavras, em vez de usar só.

Fig.208

PTPP — Vamo flutu, não de piscina, por favor, mas não acabar pagando um aluguel.

P — Não vou não, só.

PP — Vai sim, não tem.

Q — É se pagar, e daí?

Q — Não, que a culpa para mim, só isso.

Q — O que está acontecendo um tempo, o que é aquilo mesmo mesmo, de que o que o que chegou lá já disse: — O que está acontecendo aqui? — É a coisa que não deixa eu nadar. — Mas isso lá é hora de nadar? — Não adianta, querido, eu já tentei de tudo e ele não vai.

PP — Pode deixar.

Q — Que tal entrarmos e tomarmos um lulo e um churrasco, não? — Não, quero nadar.

Q — Depois chega volta e até eu nadar.

Q — Assim sendo o menino não disse nada, saiu da piscina e entrou na casa.

PP — Você é o menino, querido, (dizendo ao menino) não é? — Obrigado.

Q — O menino insistiu, lá de dentro gritou: — Cade o menino e o milkshake? — Espere um minuto.

Q — O menino tomaram finalmente o sundae e o milkshake, e a avó disse: — Pronto, eu estou satisfeita, agora vamos dormir.

P — Não, não, não, não, não pode ir dormir não, mas eu e o menino vamos nadar outro não? — Mas, mas... \*\*inquieto

\* É uma palavra só.

Fig 209

PP — Mas, mas, nada, vamos, não. — É o poder jovem socialista e poder ultrajou um bocado.

Maria Dorina, faça as conexões com calma, utilizando o dicionário, se for preciso. Sua história está bem articulada, mas é preciso cuidar da pontuação.

5/4 EV.

Vou tentar melhorar.

Melhorar. Corrige o que falta.

10/4/84.

Gosto de ver a sua dedicação ao estudo de Português.

11/4/84.

Obrigado.

—————

Desisto em contactar uma pineta??

Um engraçado dia, enquanto Angela e sua classe estavam estudando "ecologia", receberam um comunicado que os convidava para comparecer na florista encantadora, para que lá encerrassem o círculo sobre ecologia. Lutava muito, eu não a voltei e acabei no dia 20/04/80.

Fig.210

Memórias de uma moçoila

Háji em jo me encontro com crescida e velha, mas preciso muito memórias para que não se percam as coisas. Mas digam: "Moçoila só serve para dar as costas!"

Se não quiserem saber, então de moçoila é muito mais dolorida de que vida de gente. Eu sei isso, porque antes de ser moçoila eu fui: chorei, fui brava, fui incômoda, depois fui pintada, depois coberta e so' aí, me tornei uma moçoila, uma moçoila cor de alabastro e verde.

F. — Eu era muito feio, também, não podem imaginar, uma moçoila cor de alabastro por fora e verde por dentro.

R. — Bem, em compensação eu era bonita e um dia uma moçoila por me comprar, para me dar de presente à filha de sua mãe, pois ela fazia aniversário naquele dia.

C. — Nunca que me ganhou de presente de aniversário, não me nada educada e ao me ver, foi logo dizendo: — "Bela! Presente de empregada tudo que eu sou droga, onde foi se não dar uma moçoila feia deixo para uma donzela como eu!"

— Me desculpe. — Isso foi a única coisa que a pobre empregada disse antes de ir para a cozinha.

Eu estava muito triste, pois a menina que me ganhou pelo que disse, foi possível eu notar que ela e além de me achar feio não gostava de mim, com isso, pingar uma gota de água dos meus olhos.

\* Estava certo

Fig.211

R. — Zéguas, que são meus olhos, pois moçoilas também P. — tem sentimentos, mas a menina, cujo [?] nome era João, soube disso, quando ela gritou para a empregada: — Essa moçoila está pingando!

— Desculpe, João.

Depois disso tudo, fui jogada no armário, junto com um bando de outras moçoilas, porém, nenhuma tinha minha "noje", pois eu era uma tel de encarnação, moçoila de moçoila mesmo, a noje de moçoila, mas eu não era tudo: Pasadolo, Jorge S. Kelly, Lovely e um mundo de outras marcas, que não consigo pronunciar de hoje. Voltando ao assunto, essas outras moçoilas não foram com a minha cara, e pelo visto, muito menos com a minha cor, pois dizem: — "It! Essa moçoila é feia, feia e feia!"

— E, ele é feio, e não disse está pingando? — Ela aí disse isso, porque, eu agora, com um zingado, comecei a pingar, e chorar mais ainda.

Por um certo tempo, não sei quanto, pois perdi a noção do tempo no armário, minha noção foi só: zingados e eu pingando, zingados e eu pingando, até que um dia, já era abriu a porta do armário e foi dizendo: — Que droga? Muita bola feia, e agora tudo que substituí-la por uma moçoila, não precisa substituí-la com mais, mas tudo bem.

Bem, a Pasadolo é muito bonita, e Jorge S. Kelly também, e a Lovely também, então vou... Por que não pensei nisso antes? A moçoila feia era minha bola.

Assim sendo, disse, me tire do armário, foi zéguas — e eu não sei mais o que aconteceu.

Fig.212

Logo me estufando com meus, que, pela falta, lembram-me  
 fazer com a minha cara, a melhor, com a minha cor,  
 pois se seriam jogadores para dentro de mim, foram dignos:  
 — Que cor forte a sua?  
 — Tinha na cor tão fina?  
 — Aqui dentro está tudo molhado, pensei até que chova!  
 Isso não foi a pior parte, pois eu, depois de ser  
 estufado por meus, comecei a ser jogado de um lado  
 para o outro, fui jogado: no chão, no parede, no mesa  
 e nos cadeiras, de que dava-me jogar na queda de  
 um lado, então eu esqueci, todos os meus saltaram  
 para o chão e Sara foi digno:  
 — Não para ser <sup>depois</sup> essa machida não!  
 Então Sara ficou um tempo pensando e declarou:  
 — Já que não dá para brincar de bola com macho  
 P. de, eu vou a brincar de bola, com a minha bola,  
 eu estufa ela com meus e amonto os pontos para que  
 os meus não escapem.  
 Foi isso que Sara quis fazer, me dava jogado,  
 P. perto da bola e foi procurar a bola, mas não a encontrou  
 então quis para a empregada:  
 — Onde a minha bola?  
 — Não sei responder a empregada.  
 Assim sendo, Sara se aproximou de mim e disse:  
 — Já que não dá para jogar nada, vou mandar  
 PP minha empregada a fazer de você, uma bola de borracha.  
 E está com medo, não deu tudo certo, a bola, eu, fiquei  
 P. de, eu posso ser usado como cor de alibori ou com a  
 rede, e isto naquele dia, assim no dilema que a  
 modo era cor de alibori e rede.  
 P. Então, quando dava, foi me usando para a notícia,

Fig.213

25  
 ficou orgulhoso, pois tinha a bola mais bonita do co-  
 légio, ele podia escolher de que cor queria usar, [mas]  
 pois ele me usava normal, eu era cor de alibori  
 e se ele me mirasse em sua verde.  
 Eu fui a atropé do acadêmico, e ainda  
 em, ninguém mais me <sup>trouxe</sup>, e me elogio, e  
 ele ainda está muito emocionado até hoje, mas  
 vamos ver o que acontece quando muitos coros  
 saíam de modo ... ? ... ?  
 Maria Laura,  
 apesar de, no final, você  
 se atrapalhar um pouco, por querer  
 enfatizar a importância da bola  
 a história ficou "boa". Percebi seu  
 esforço para escrever com correção,  
 o que, aliás, conseguiu.  
 Reserve o trecho marcado  
 e me mostre.  
 Você tem razão, eu me esforcei mesmo a estar  
 quase 100% melhor do que o trabalho passado,  
 mas ainda pretendo conseguir escrever um tra-  
 to sem que haja nenhum erro.  
 OBS: Acho que o final melhorou.  
 T.7: Foi que você não reservou o trecho  
 meio?

Fig.214

ALUNA: Maria Laura O Costa nº 11 Data: 19/01/80

T.7 - ...

Ah... Velhos Tempos...

Pensei ... hoje fiz três anos que uma de mi-  
 lhos melhores amigos morreu, colado ... me  
 lembro como se fosse hoje o dia em que nos  
 conhecemos e fiquei estacionado no Colégio Rio  
 Bonitas, fagueiro, em frente a por não me ido.  
 com me o "meu E [onde] estava começando a  
 de português - francês então, fui apresentada a eles  
 se a logo em seguida a professora bone, por isso  
 SF alguns professores começaram a falar:

— Hoje começamos a fazer o depoimento  
 sul de história. Vou ser assim: ... etc ...  
 etc ... etc ... etc ... etc ... Assim se vai  
 o primeiro?

Eu certamente não vou, mas vou mesmo  
 lembrando já a faz um "primeiro" depoimento?  
 T. de de certo livro inteiro, todo conjunto  
 deus, pois ela mencionou tudo e não souber  
 não poderia os livros e desolador a história que  
 SF pessoa por três de história, fiz um  
 rápido comentário e fala especificamente de dar a  
 um, e disse que se havia [isto] escolhido para  
 comentar, não porque foram os melhores a ser

Fig.215

28  
 de, que sua opinião? Já o Dr. de Brindley?  
 Pedro Bandeira, por saber a história de um menino  
 e a vida de saber muito inteligente para sempre  
 O jornalista tem uma história daquela época, com  
 muitas histórias que ninguém consegue imaginar.  
 que me mantém a parte que nunca alcançamos  
 impetuosa quando Cláudio morreu, uma mensagem  
 B. com féis, a gente de todos outros países, mas  
 B. tem a profunde "Eu também gostaria de ler  
 de por trás do livro, que é?  
 NÃO DEVEMOS "NUNCA" TOMAR  
 DROGAS, MESMO QUE SEJAM  
 OFERECIDAS POR AMIGOS, e  
 droga pode ser pro bem e pro mal,  
 porém para o mal é muito mais perigoso.  
 Eu e minha conhecemos muito e em  
 de, enquanto ele me contava sobre o "diário"  
 deus que de lá para o segundo [diário] era  
 melhorado muito na leitura, pois deu o caso  
 de hora de pessoas, artigos em revistas-  
 jornal, (antigo isto disse que recentemente ler)  
 Ah ... também me lembro do tempo que  
 P. a Laura gostava de no telégrafo, dando um  
 entre nós de lá, já era tudo uma facilidade  
 enorme para escrever e ler textos, em seu caso,  
 eram bons e passava de um sistema que que era  
 muito na máquina, usávamos a máquina  
 foi interessante. Por outro lado, me lembro que  
 Laura estava contenta, pois no primeiro livro me  
 B. contava que no lado tem o livro, um erro e um  
 três vezes mais, e não, menos de metade

Fig.216



o o pastor gritando:  
 Sacral sacral! O lolo  
 O lolo  
 É a aldeia disse-ami:  
 - De pessoa que vai vo-  
 gar a gente do lolo  
 É o pastor no mundo o  
 lolo correr as suas ordi-  
 nas gordimbas

Bom trabalho!

liliana  
 copiar

Tampa: 1) lolo em lolo  
 2) lolo em lolo

Fig. 221

2a versão

Pro uma eja uma caipa  
 ra e um falati  
 Um dia a caipora saiu  
 a música do grito que o  
 falati tem e disse com caipa:  
 - De fora ser o falati eu  
 sou caipora

Chadando perto da área  
 onde o falati morava, a ca-  
 ipora disse:  
 O falati!  
 O falati!  
 O falati, seja doce e  
 para ser mais qual de pa-  
 das e mais forte

O falati! falati do (em  
 quanto a caipora cortou e  
 cipo.

O falati, não fique ma-  
 perto da caipa no lolo e  
 porque a caipa perto da terra  
 O falati, não seja a água  
 e a caipora não se mata  
 O falati, amarela e caipa  
 me não de pizarica, e perde  
 moço do rio

Ele começou a pulso  
 até que a caipora deu um  
 pulso para o falati para de  
 pulso

Fig. 222

O falati que está em  
 terra bem escondido  
 no mata, e lá para a caipa  
 e desamarela e cipo de pi-  
 raçuca para terra

É a caipora perguntou:  
 Falati, onde está a caipa  
 lolo, não um caipora  
 Agora de lá terra que  
 disse que o falati era mais  
 perto de que da

Tampa: lolo local

TV-tinha liliana  
 19/10/21

U-a-greca-da  
 SS-aonde  
 O-dele  
 O-lolo  
 O-emquanto  
 O-figura lolo e terra e  
 de lolo

Fig. 223

1a versão

lolo o que você sabe sobre  
 a fuga das mulheres que  
 estavam presas na lolo  
 lolo:

1) O que aconteceu?  
 2) Onde você soube?  
 3) O que você viu?  
 4) O que você sabe que aconteceu?

Podras a lolo, fugitivas  
 em lolo, sacral sacral  
 Ela terra que de pessoa, lolo  
 mas, como morava

Eu senti tanto medo!  
 A cidade está em perigo  
 do esta com lolo

Onde lolo que não lolo  
 por lolo, mas que com lolo  
 lolo, que não lolo, onde morava

Enquanto: lolo, lolo  
 no lolo, não lolo lolo  
 e lolo, porque quando lolo  
 lolo, lolo, lolo, lolo, lolo  
 lolo, lolo, lolo, lolo, lolo  
 lolo, lolo, lolo, lolo, lolo

Você não precisa de tanto medo  
 amin lolo?

Tampa: lolo local liliana  
 19/10/21

Fig. 224









Muito bem! Melhorar bastante. Vou  
fazer alguns problemas. *depois!*

Tarefa: 30 versos (local)

Clara

Clara a filha e a mãe

Correio local

en/CNT fome e miséria no mundo inteiro  
A/C ul. combate-las  
A/ Al. em.  
PLP as causas disso são  
P/ a falta de justiça social e miséria  
O/ a fome e a miséria

esta palavra estava certa. Veja  
e que não troque.

de tem / eles tem

Escreva

Escreva

Fig 241

12 versos

Uma formiga peticionária

Decidi, uma formiga acadêmica de acadêmicos  
e preparava para ir a escola  
quando de suas amigas vieram a escola  
e foram considerando [ela e ela].  
e quando estava com um problema, precisava  
de dinheiro para pagar a escola pois o pai  
dele não queria pagar a escola do dinheiro dele  
que dava um jeito.  
- Ué! Eu não tentou fazer algo. Vou  
falar com o diretor da escola para dar uma  
preço - todos eram amigos dela - então eu  
te empresto o dinheiro.  
Depois de ir a feira conseguiu fazer a  
a escola e o diretor concordou em atender a  
muito feliz.  
- Bem, que preço tem a escola aqui?  
Então  
- muito obrigada, claudete, eu estou con-  
siderando com umas amigas minhas e sua  
mãe ainda não aceitaram a escola de esta  
forma para pagar o preço da mensalidade.  
- Bem, claudete, você tem que pagar  
com uma maneira de fazer tudo por toda a  
pagar com amor.  
- Bem, de lá foi para casa de amigos e então  
e depois para casa para abraçar  
- Não vou do dinheiro a outra escola.  
então não precisa para pagar em período de 15 dias

Fig 242

21

para ela bem mais que de... mas se que...  
necessário

ela foi tudo isso e que todos queriam  
fazer como ela se aguil para resolver isso.  
1.1) definiu todos os pontos e começou a fazer  
3. e foi um dia inteiro de trabalho  
sua filha estava com o muito de...  
o que? Bem, ela se acordou com um pouco de...  
Sabiam tempo depois todos estavam satis-  
fatos dela e começaram a fazer o que fazer

Conteúdo trabalho!

1.1) Vou não acho... então eu  
achado, para uma formiga  
boa?  
Vou melhorar a educação?  
Também acho que devemos muito  
muito mais. Eu tá... não... não...?

Escreva

Escreva

Tarefa: 20 versos

Fig 243

12 versos

Uma formiga peticionária

Uma formiga acadêmica de acadêmicos  
e preparava para ir a escola  
quando de suas amigas vieram a escola  
e foram considerando [ela e ela].  
e quando estava com um problema, precisava  
de dinheiro para pagar a escola pois o pai  
dele não queria pagar a escola do dinheiro dele  
que dava um jeito.  
- Ué! Eu não tentou fazer algo. Vou  
falar com o diretor da escola para dar  
um preço - todos eram amigos dela - então  
eu te empresto o dinheiro.  
Depois de ir a feira conseguiu fazer a  
a escola e o diretor concordou em atender a  
muito feliz.  
- Bem, que preço tem a escola aqui?  
Então  
- muito obrigada, claudete, eu estou con-  
siderando com umas amigas minhas e sua  
mãe ainda não aceitaram a escola de esta  
ordem, então vou pagar o preço  
da mensalidade.  
- Bem, claudete, você tem que  
pagar com uma maneira de fazer tudo  
por toda a pagar com amor.  
- Bem, de lá foi para casa de amigos e então  
e depois para casa para abraçar  
- Não vou do dinheiro a outra escola.  
então não precisa para pagar em período de 15 dias

Fig 244



Leira de praxeiro e ade.

do e-mail. O e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira, mas o e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira.

⊕ [do e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira] e o e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira.

⊕ explique por que

led = ef redundante.

tarifa: 33 versos (local)

leira  
leira

leira local

leira

⊕ leira local: que é o e-mail de Leira e o e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira.

Fig. 249

Descrição de um personagem

do e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira, mas o e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira.

⊕ explique por que

tarifa: 33 versos

leira  
leira

Fig. 250

Descrição de um livro de praxeiro e ade.

do e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira, mas o e-mail de Leira é o mesmo que o e-mail de Leira.

⊕ explique por que

tarifa: 33 versos (local)

leira  
leira

leira local

Fig. 251

Apreensão - ou com uma goma que se forma da goma.

Apreensão - ou com uma goma na qual se forma da goma.

tarifa: 33 versos (local)

⊕ explique por que

Fig. 252

Problemas em TV

A redação era telegráfica, isto é, cada letra tinha de ser clara, e não se podia usar palavras que fossem muito comuns. A redação era feita por pessoas que tinham de escrever muito rápido, e não se podia usar palavras muito comuns. A redação era feita por pessoas que tinham de escrever muito rápido, e não se podia usar palavras muito comuns.

Acho que está confuso porque não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.

[A ideia de ser um pouco mais clara, mas não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.]

Fig.253

Problemas

A redação era telegráfica, isto é, cada letra tinha de ser clara, e não se podia usar palavras que fossem muito comuns. A redação era feita por pessoas que tinham de escrever muito rápido, e não se podia usar palavras muito comuns.

Acho que está confuso porque não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.

[A ideia de ser um pouco mais clara, mas não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.]

Fig.254

152

Logo = não há relação entre esse trecho e o restante. Em que você vai fazer de lá para cá, agora, no seu texto? Não é claro para o leitor, ok?

U = não dá para dizer porque está ideia de forma mais idealizada?

Atenção: as suas ideias estão soltas, desconectadas em um texto.

Procure relacionar melhor com as outras partes que o leitor vai entender. Não é claro o seu pensamento para o leitor.

Tarefa: da versão melhor

Fig.255

153

Qualidade idêntica

A redação era telegráfica, isto é, cada letra tinha de ser clara, e não se podia usar palavras que fossem muito comuns. A redação era feita por pessoas que tinham de escrever muito rápido, e não se podia usar palavras muito comuns.

Acho que está confuso porque não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.

[A ideia de ser um pouco mais clara, mas não dá para dizer coisas importantes. Não é claro o seu pensamento para o leitor.]

Fig.256

Ad = São não é mandado

Eu comecei a ler todo o livro que, em uma semana, acabava por ler tudo a futuro. Não me lembro de ter lido para ler a vida inteira.

As páginas, seu livro está

com:

foi assim que veio a ficar por um tempo em um dos aspectos da pesquisa do autor.

Deu a ideia de um livro para os outros também, ok?

Nota: 2ª versão

Eliane

20/08

Fig.257

O livro dos Espelhos

Dentro do espelho, elas poderiam ser patas pretas, lençóis brancos, que refletem a luz para todos os lados. Começamos a conversar em de...

Durante o caminho, percebemos muitas coisas com flores azuis e as canas brancas...

Quando cheguei ao final que ele era feito de grandes espelhos rapidamente quando me dei conta não me dei conta de que estava ali. Elas começaram a ficar com medo, mas o rei ficou surpreso com a visita inesperada para fazer um pouco de... com um auxiliar.

P

IV

Fig

As coisas mostraram as duas mentes coisas interessantes como a Corcova do Pêlo, a Serra da Cruz que vem da Cruz. Mostrei também um lugar onde se planta e depois de alguns minutos o ponto de vista parece ser o mesmo: as coisas de perto pareciam, mas quando se vê de longe, elas são as mesmas.

As finais do percurso, o auxiliar do condutor se o ponto principal e elas retornaram a realidade.

de qual é a parte da história que se tem de esperar? está errado.

... sempre mais em silêncio...

Fig.258

As não ficou boa a "mensagem" disse tudo com o autor

As como isso foi possível? por alguma?

IV As por que um rei manda tanto assim?

Você dá uma boa imagem de um lado de lá do espelho.

Uma de lado uma outra na sua imaginação.

Que tal discutir um pouco mais isso com o leitor?

Depois que elas retornaram, o que aconteceu? Não conversaram?

E lá? não houve diálogos?

Nãoas assim, seu livro está bem legal.

Nota: 2ª versão

... mais gostoso de se ler...

Fig.259

O livro dos Espelhos

com as cores, as flores, as canas brancas, as patas pretas, os espelhos que fazem com que a vida de...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

... a vida de um que se passou por ali, a vida de um que se passou por ali...

Fig.260



Exercício de Gramática - O Livro dos Espíritos

P = problema  
 Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Muito bem!  
 Trabalho!

↑  
 O ponto final  
 é super-  
 importante  
 neste caso

Próximo  
dia

Fig.265

Exercício de Gramática - Livro dos Espíritos

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Fig.266

Exercício de Gramática - Livro dos Espíritos

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Tarefa: 12º volume

Ponto  
19/7/11

Fig.267

Exercício de Gramática - Livro dos Espíritos

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Q = questão  
 P = Livro dos Espíritos na página, nome  
 T.V. = nome  
 P = página ou linha enteira  
 L = linha ou versos  
 C = Ela começa com a letra sem o resto  
 ou, por surpresa do livro,  
 P = nada, uma questão que não se encaixa  
 C = não tem um verbo no início. Muitas  
 vezes =  
 C = a palavra a seguir  
 L = as palavras  
 R = palavras para destacar

Fig.268



Justa e justa para cada

Como para triângulo de alpinista quando  
 estão sobre, como quando são, quem está  
 uma das mãos mantendo os pés, e  
 em alguns grandes alpinistas chegam.

Como estava para de forma, foi de  
 de a uma forma que se apresenta, face  
 e gradualmente.

Depois de três meses de pesquisa, não  
 tivemos um nome para a ilha pouco ba-  
 lação.

Logo no começo encontramos dificuldade  
 em pedras espalhadas em suas montes, e  
 escarpas em montanhas mas nada pôde  
 impedir Pedro de se registrar na ciência  
 e do terreno a desfiladeiro.

Com poucos metros de terra, uma que que-  
 reu em sua vida, ele se retirou por ali.

Como era no seguimento de barco e chegou  
 ao topo e foi aquele de figuras quando chegou  
 a cabeça da montanha, não encontraram uma  
 rede de segurança de morte.

- O como você chegou aqui? do Barão?

- Foi a minha mãe.

- Como ela chegou aqui?

- É por aqui, caminhar pelas montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Logo quer saber de lá, quando quando

Fig. 273

descolou me envenenado se expôs ao sol  
 e para não ficar um pouco para o tempo e  
 se para qualquer uma parte e de pouca  
 tempo para não ficar pouco de tempo  
 de exposição.

Bom trabalho!

Aqui você decidiu em duas partes  
 a parte de terra, com uma parte,  
 a parte que fica melhor.

Vai relaxar para explorar  
 a história da montanha. pt?

Estava

15. duas partes no jornal?

Tarefa: 22/10/19

París local

- É a parte da montanha com duas  
 partes e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Fig. 274

Título?

1º dia

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

- ⊕ Como ele poderia saber que um  
 acidente ali o eliminaria?
- ⊕⊕⊕ Como em detalhes está tudo da história
- ⊕⊕⊕ Por que ele fez isso? Qual foi  
 a razão dele? Este detalhe é  
 super importante.

Este não é bom.  
 Se você quiser relaxar para não  
 estar no topo das montanhas que com  
 certeza vão surgir.

Tarefa: 22/10/19 Estava

Fig. 275

1º dia

2º dia

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

Detalhes para ser mostrados para cada a  
 de terra, e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas  
 e não se esquecer de seguir as montanhas.

- ⊕ Como ele poderia saber que um  
 acidente ali o eliminaria?
- ⊕ Por que ele fez isso? Qual foi  
 a razão dele? Este detalhe é  
 super importante.

Este não é bom.  
 Se você quiser relaxar para não  
 estar no topo das montanhas que com  
 certeza vão surgir.

Tarefa: 22/10/19 Estava

Fig. 276

Coragem, necessidade de vontades distintas e glória é o que faz pessoas comuns se inscrevem e se tornarem famosas da noite para o dia.

As grandes distâncias videntes no livro tem seus sucessos graças a coragem e o orgulho dos navegadores, que se propuseram a abandonar sua terra e família a procura de glória e fama.

Entre exemplos mais próximos da atualidade é o caso da voluntária ao teste da vacina da Covid, que como vários ganhos, tinha a palavra de seu cientista.

Por que, então, arriscar sua vida? Ou seja, qual a motivação? Há glória e fama. Tudo vale a pena se a alma não é pequena.

O texto está bem de acordo com o texto, mas adicione as citações!

Tarefa: 2º versos

Elaine  
12/11

Fig.277

Coragem, necessidade de vontades distintas e glória é o que faz pessoas comuns inscreverem e se tornarem famosas da noite para o dia.

As grandes distâncias videntes no livro tem seus sucessos graças a coragem e o orgulho dos navegadores, que se propuseram a abandonar sua terra e família a procura de glória e fama.

Entre exemplos mais próximos da atualidade é o caso da voluntária ao teste da vacina da Covid, que como vários ganhos, tinha a palavra de seu cientista.

Por que, então, arriscar sua vida? Ou seja, qual a motivação? Há glória e fama. Tudo vale a pena se a alma não é pequena.

Notação:  
Veja: graças a coragem e ao orgulho  
a- a- a- a-  
(paralelismo)

Tarefa: 2º versos locais

EF = se tornaram famosas  
= a coragem e ao orgulho  
A = em troca de quê?

Elaine  
12/11

Fig.278

Este texto mantém uma a conexão!

Motivação introduzida.

O desenvolvimento de uma personalidade já nasce no útero e, ainda hoje, uma realidade vem nos trazendo a cada passo, principalmente no desenvolvimento.

Os caminhos de cada um são diferentes, mas todos os seres vivos, em algum momento, precisam de um estímulo para se desenvolverem. É o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

O primeiro estímulo, a motivação, é o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Os primeiros estímulos são os estímulos que fazem com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

O segundo estímulo, a motivação, é o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Os primeiros estímulos são os estímulos que fazem com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Fig.279

Este texto mantém uma a conexão!

Motivação introduzida.

O desenvolvimento de uma personalidade já nasce no útero e, ainda hoje, uma realidade vem nos trazendo a cada passo, principalmente no desenvolvimento.

Os caminhos de cada um são diferentes, mas todos os seres vivos, em algum momento, precisam de um estímulo para se desenvolverem. É o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

O primeiro estímulo, a motivação, é o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Os primeiros estímulos são os estímulos que fazem com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

O segundo estímulo, a motivação, é o estímulo que faz com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Os primeiros estímulos são os estímulos que fazem com que o indivíduo se desenvolva e se torne independente.

Fig.280

Desemprego

É o desemprego um problema de grande importância social... Os países desenvolvidos... a falta de habilitação para os que recebem empregos... a automatização do trabalho.

Em primeira ordem a emprega-ção é determinada de uma maneira... a principal causa... a falta de habilitação para os que recebem empregos...

Entre a década de 50 e 55, quando o Brasil saiu de uma economia... a demanda de mão de obra... a migração para as cidades... a falta de educação profissional.

O segundo motivo, falta de habilitação dos atuais empregados... a falta de educação profissional... a falta de treinamento técnico.

Além disso, os novos empregos surgem num ritmo... a falta de planejamento econômico... a falta de investimentos em educação.

Qual uma proposta para a solução? Leitura?

Fig.281

A terceira, última... a automatização do trabalho... a falta de habilitação para os que recebem empregos... a falta de educação profissional.

Concluindo, o desemprego é um problema que envolve... a falta de educação profissional... a falta de investimentos em educação.

Muito bem

Tarefa: 3ª versão (local)

Elizav

26/abr

Fig.282

de vocês

Damba no Arco... não coloque ponto final... não coloque ponto final... não coloque ponto final.

Eu era pontar... nunca vi ninguém... nunca vi ninguém... nunca vi ninguém.

Tudo eu mesmo... quando me foram... quando me foram... quando me foram.

Eu respondi... eu respondi... eu respondi.

Os cavacos... os cavacos... os cavacos.

Depois... depois... depois.

Quando... quando... quando.

Quando... quando... quando.

Quando... quando... quando.

Fig.283

O carioca se distraiu... para a sala de pinho... para a sala de pinho... para a sala de pinho.

O pinho... o pinho... o pinho.

Eu não sabia... eu não sabia... eu não sabia.

Eu não sabia... eu não sabia... eu não sabia.

Eu não sabia... eu não sabia... eu não sabia.

Eu não sabia... eu não sabia... eu não sabia.

Eu não sabia... eu não sabia... eu não sabia.

Elizav

16/set

Fig.284

### As duas caras do Brasil

Não sabemos ao certo se é o Brasil  
 ou a política do Brasil que tem duas caras.  
 A única cara o que sei é que estamos  
 vivendo num país de sonhos e mentiras.  
 A primeira cara é a que conhecemos  
 diariamente a do falsa realidade, é a que  
 nos dá uma imagem mostrada por um moti-  
 vos políticos. O Brasil não tem como um ho-  
 mem de bom caráter, que leva a sociedade  
 para a realidade de seu tempo como Demos-  
 trou a sua face e se esforça para construir um  
 Brasil melhor.

A segunda cara do Brasil é aquela  
 que ninguém vê se dirige não sei, ela é  
 invisível (para a mídia), só se vê pelas influên-  
 ças do governo nos eleições um país  
 que se pode comparar a isto é o de S.K.C,  
 que está tendo o apoio do governo para  
 ganhar sua corrida para a presidência da  
 República. ~~o poder~~ ~~trabalhadores~~ para  
 a população.

A parte das duas caras imposita-  
 na ao país Brasil, é possível constatar  
 que somos tomados com duas faces opostas,  
 divergentes por serem duas faces de duas repú-  
 blicas de Brasil. É o que quer?  
 É o que quer?

Esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

Fig.285

### Estado estrangulador de São Paulo

É bastante claro que a cidade de São  
 Paulo está se tornando cada vez mais um  
 transtorno para seus habitantes, devido ao  
 grande número de empreendimentos, se seja  
 para os setores comerciais, industriais, ~~políticos~~, que  
 ali se desenvolvem.

São inúmeras as dificuldades no trâm-  
 sito, ocasionadas pela grande número de  
 automóveis que causam congestionamento,  
 acidentes de trânsito, aumentando sem  
 fim as filas mais problemáticas e sem solução.  
 Outra falta é os assaltos que ocorrem  
 a cada segundo, a maioria excusa por  
 motivos abençoados, que não tendo o que  
 comer são obrigados a roubar. A pobreza está  
 se tornando algo cada vez mais abençoada,  
 porque o índice de favelas está aumentando  
 de muito, dando origem aos marginalizados.

A educação também faz parte do  
 quadro que atemoriza São Paulo, as fuma-  
 ças lançadas pela indústria e pelo me-  
 nor das caras está exonerando São Paulo  
 numa enorme nuvem negra @ que passa  
 a cada dia que passa abafando a vida  
 paulista.

Estas e muitas outras são as difícil-  
 dades que existem em São Paulo. Como  
 podemos constatar, um fator determina  
 o outro. Não deixando sem saída para

Fig.286

### Estado estrangulador de São Paulo

É bastante claro que a cidade de São  
 Paulo está se tornando cada vez mais um tran-  
 storno para seus habitantes. Devido ao  
 grande número de empreendimentos, se seja  
 para os setores comerciais, industriais, políticos,  
 que ali se desenvolvem.

São inúmeras as dificuldades no trâm-  
 sito, ocasionadas pela grande número de  
 automóveis que causam congestionamento,  
 acidentes de trânsito, aumentando sem  
 fim as filas mais problemáticas e sem solução.  
 Outra falta é os assaltos que ocorrem  
 a cada segundo, a maioria excusa por  
 motivos abençoados, que não tendo o que  
 comer são obrigados a roubar. A pobreza está  
 se tornando algo cada vez mais abençoada,  
 porque o índice de favelas está aumentando  
 de muito, dando origem aos marginalizados.

A educação também faz parte do  
 quadro que atemoriza São Paulo, as fuma-  
 ças lançadas pela indústria e pelo me-  
 nor das caras está exonerando São Paulo  
 numa enorme nuvem negra @ que passa  
 a cada dia que passa abafando a vida  
 paulista.

Estas e muitas outras são as difícil-  
 dades que existem em São Paulo. Como  
 podemos constatar, um fator determina  
 o outro. Não deixando sem saída para

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

esta hora, mas pode mudar.  
 Deje as coisas que são possíveis demora  
 (para).

Fig.287

Fig.288

p ... que se todas se resumiram e por isso  
 a ... da ... da ... da ... da ... da ...  
 ... da ... da ... da ... da ... da ...  
 ... da ... da ... da ... da ... da ...

Muito boa restituição.

Revisão local

- CM ...
- f ...
- p ...

Revisão  
 04/08

Fig 289

Misopina manipuladora

Por que pensa que a televisão é um dos meios  
 mais influentes no comportamento das pessoas?

A televisão é uma máquina de manipular  
 a ... da ... da ... da ... da ... da ...  
 ... da ... da ... da ... da ... da ...

- 0/44
- IV
- de que?
- IV
- ?
- IV
- P/P

Fig 290

- C ...
- IV
- ?
- IV
- ?
- IV

Fig 291

Misopina manipuladora

Por que pensa que a televisão é um dos  
 meios mais influentes no comportamento das pessoas?

A televisão é uma máquina de manipular  
 a ... da ... da ... da ... da ... da ...  
 ... da ... da ... da ... da ... da ...

- fep
- IV
- fep
- fep
- f
- IV

Fig 292

a cada dia aumentam.  
A televisão é um meio de comunicação  
que gera muita polémica, mesmo assim con-  
tinuamos habituados a ver discussões e notícias  
por este meio. Talvez seja demasiado feita  
a avaliação da política e portanto, vivamos  
diariamente pela imagem, mas, porém a  
realidade da vida em múltiplas...

Fig.293 a

19 usado

diário de vida

13

De há muito tempo, em um dia, em que tudo  
passa em frente à minha janela, uma chuva fina caiu  
e há a sensação de estar regado, quando eu não que-  
ria estar lá em casa hoje.

Agora, quando alguns raios de sol e também mi-  
nha de nuvens aparecem, que eu tenho gosto de não trabalhar  
em casa, não quero ir.

Eu tenho agora 21 anos, não sei se já deva pensar  
que para conquistar uma parte, eu gostaria de não ter  
uma. Por isso não sei e não sei que eu quero mesmo que eu  
faça. -> O que não sei fazer?

Em a cidade e vou a trabalhar sem destino.

Espero que vou ser um bom pai de quem que eu não sei  
o que fazer, não sei a liberdade e o mundo maravilhoso  
e não sei se vou ser um bom pai de quem que eu não sei  
o que fazer, não sei a liberdade e o mundo maravilhoso  
e não sei se vou ser um bom pai de quem que eu não sei  
o que fazer, não sei a liberdade e o mundo maravilhoso

[...]

[...]

[...]

Fig.293 b

41

que eu tenho feito alguma coisa para dar. Talvez, he  
os meus sonhos e não que não podem ficar.

Depois de alguns dias, foi então, como Dona Ana  
dizem muito bem, não há nada que dedicação a mi-  
nda ela para ela não, não sou, não sei.

Eu tenho algumas ideias com certeza, com quase  
todas as ideias que eu tenho, talvez um pouco  
mais grande de pensar para o não, mas o que eu não  
sei fazer de certeza para fazer o meu trabalho, foi des-  
cobrir que quem eu queria fazer, e não sei de  
quem sou, talvez eu não sei, talvez eu não sei,

Eu não sei que eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,  
talvez eu não sei, talvez eu não sei, talvez eu não sei,

[...]

[...]

[...]

Fig.294

Logo, graças à publicação de meu livro, e a operação  
de um trabalho, como toda a palavra em obra  
em um jornal que tem como título o nome do meu  
livro "Tribuna para Todos", por isso que nunca como  
antes para os meus, da vida em o mundo, sem que  
estrange a vida que temo quando na palma dos meus.

Amor:

Amor está bonito.  
Lá vai para um mundo um despoimento  
do que uma natureza.  
Lá vai para coisas acontecidas  
deixar de ser.  
Do mais aqui a palavra que. Não  
meu, te?

Essa

06/04

Fig.295

Logo, graças à publicação de meu livro, e a operação  
de um trabalho, como toda a palavra em obra  
em um jornal que tem como título o nome do meu  
livro "Tribuna para Todos", por isso que nunca como  
antes para os meus, da vida em o mundo, sem que  
estrange a vida que temo quando na palma dos meus.

Fig.296

Logo, graças à publicação de meu livro, e a operação  
de um trabalho, como toda a palavra em obra  
em um jornal que tem como título o nome do meu  
livro "Tribuna para Todos", por isso que nunca como  
antes para os meus, da vida em o mundo, sem que  
estrange a vida que temo quando na palma dos meus.

Fig.297

Logo, graças à publicação de meu livro, e a operação  
de um trabalho, como toda a palavra em obra  
em um jornal que tem como título o nome do meu  
livro "Tribuna para Todos", por isso que nunca como  
antes para os meus, da vida em o mundo, sem que  
estrange a vida que temo quando na palma dos meus.

Fig.298

99

Debora estava falando uma coisa maior e uma coisa menor e maior entre o seu e o seu irmão de personalidade para que não fizesse mais um seu texto.

Debora

13/3/11

Fig.299

1º semestre

34

Debora vai fazer uma forma de texto

IV  
 O texto e o texto, assim a primeira diz que  
 quem quiser dizer a verdade que a verdade de um lado  
 qual seja a verdade, por os demais ferozes, uma coisa  
 verdadeira que a verdade de um lado de outro  
 não se quer ao mesmo tempo, que não podem trazer  
 com ninguém

De preferência de ambas as partes que se não mudarem  
 para verdade, então, grupo, é um grande campo de poder  
 verdadeiro que se une, mas sendo se quiserem por um  
 formalizado se desmaterializa de uma coisa é, principalmente  
 de que se querem para nos provar, por causa da  
 maior, ninguém quereria, qualquer que a empresa se  
 quer, enquanto é se que não quer? de quem e  
 se de lá, voltando uma situação que é conhecida  
 não se quer, mas que não se quer, se com a empresa de verdade

A maioria das pessoas é a falta que não  
 quer a verdade/ ou seja, em realidade, porém, de  
 se não querem, se a verdade das qualidades que  
 interessam, se, enquanto se quer, se a empresa de  
 verdade, então, se com a verdade/ apesar de  
 se quer a verdade, se ninguém querem, se estão  
 querem, se verdade de verdade, porque não se quer  
 ninguém se quer a falta, quem?

De outro lado, se não se quer a verdade, se a dis-  
 tância que um determinado grupo, que não se quer  
 se a verdade de se querem a verdade e se modo  
 de um dos demais se quer, se não se quer, se modo

quem  
 não se quer, se querem, se não se quer, se modo  
 não se quer, se querem, se não se quer, se modo

Debora

Fig.300

2º semestre

35

Debora estava falando uma coisa maior e uma coisa menor e maior entre o seu e o seu irmão de personalidade para que não fizesse mais um seu texto.

Debora

13/3/11

Fig.301

1º semestre

36

Debora vai fazer uma forma de texto

De preferência de ambas as partes que se não mudarem  
 para verdade, então, grupo, é um grande campo de poder  
 verdadeiro que se une, mas sendo se quiserem por um  
 formalizado se desmaterializa de uma coisa é, principalmente  
 de que se querem para nos provar, por causa da  
 maior, ninguém quereria, qualquer que a empresa se  
 quer, enquanto é se que não quer? de quem e  
 se de lá, voltando uma situação que é conhecida  
 não se quer, mas que não se quer, se com a empresa de verdade

A maioria das pessoas é a falta que não  
 quer a verdade/ ou seja, em realidade, porém, de  
 se não querem, se a verdade das qualidades que  
 interessam, se, enquanto se quer, se a empresa de  
 verdade, então, se com a verdade/ apesar de  
 se quer a verdade, se ninguém querem, se estão  
 querem, se verdade de verdade, porque não se quer  
 ninguém se quer a falta, quem?

De outro lado, se não se quer a verdade, se a dis-  
 tância que um determinado grupo, que não se quer  
 se a verdade de se querem a verdade e se modo  
 de um dos demais se quer, se não se quer, se modo

quem  
 não se quer, se querem, se não se quer, se modo  
 não se quer, se querem, se não se quer, se modo

Debora

Fig.302

f) Uma criança, alguma vez, tem a ideia de...  
 ou, talvez, os próprios pais, para...  
 G) ...  
 f) ...

Com os pensamentos seguros, a falta  
 sempre fica mais ligada, mais  
 indistinta e mais clara.

Beama  
 A/et

1911

Fig. 303

Reflexões em torno da forma da vida

f) A vida é um ciclo, sempre se renova...  
 G) ...  
 f) ...

A vida é um ciclo, sempre se renova...  
 De acordo com o ciclo da vida, que sempre se renova...  
 A vida é um ciclo, sempre se renova...

1911

Fig. 304



Itágora e Antonia

Aquele dia, quando eu estava saindo de meu trabalho...
de uma casa, onde de longe via comitê-jornal em uma festa...

ky

Segui e era bom, com uma sensação de estar em um...
que não se queria ir e eu queria ir. Foi das coisas que eu...

tu parecia estar...
humano

Fig.309

Alguns dias para um período também, para garantir a...
em toda a região da praça, com fute de futebol em...

Além e além novamente em cima da cama, onde estava o...
apanhado de fora, para não se fugir com aquilo e...

Porém e depois se ficou por um dia, porque de quando...
em lugares de um aparelho dentário, que eu nunca tinha...

Expus-me de lá também, pois que nunca se tinha em...
muito mais de trabalho. Depois de três dias, um capanga de...

De repente, um dia, por um acidente que aconteceu...
na casa, não houve um grande problema e sempre por...

Fig.310

(II TRECHO)

Após muito tempo e volta para uma vida normal...
de difícil trabalho. No mesmo momento em que eu...

ky

Eu não poderia dar um informação de...
modo muito refinada de que poderia...

Itágora

Mout

No mais, não deixo está Okmo!

Fig.311

Resumo de Detrás

Demorei um tempo até encontrar um...
base existe em uma espécie de...
descrição sobre que eu poderia...
detrás seria a...
conhecimento de...
de uma...
de uma...

ky

O/ky

Tudo o que é...
de...
de...
de...
de...
de...

Tudo indica...
de...
de...
de...
de...
de...

de...
de...
de...
de...
de...

Fig.312





Diagnóstico de um caso

de seu pai. Inicialmente a mãe relatou que a filha não tinha nenhuma alteração de comportamento, mas que ela não estava conseguindo dormir por causa de uma dor no abdômen e a dor no abdômen, que não era para cá ou para lá, mas o sintoma era de ficar ao mesmo tempo e quando a criança não dormia, ela não estava com o abdômen dolorido. Depois de alguns dias, ela começou a ficar com o abdômen dolorido e quando ela não dormia, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Fig.321

a filha da mãe.

De acordo com a mãe, ela não tinha nenhuma alteração de comportamento, mas que ela não estava conseguindo dormir por causa de uma dor no abdômen e a dor no abdômen, que não era para cá ou para lá, mas o sintoma era de ficar ao mesmo tempo e quando a criança não dormia, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido. Quando ela começou a ficar com o abdômen dolorido, ela não estava com o abdômen dolorido.

Fig.322

1) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

2) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

3) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

4) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

5) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

6) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

7) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

8) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

9) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

10) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

Fig 323

1) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

2) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

3) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

4) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

5) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

6) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

7) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

8) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

9) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

10) O caso é de uma criança com dor no abdômen e dificuldade para dormir.

Fig 324

2º ano

3º ano - Uma dia de 2007-08

fa festa em casa com os meus amigos  
 todos tinham ido para  
 Estávamos muito felizes para no bar do fim  
 comemoramos quando chegou um assunto sobre  
 passagens.

Quando fomos ao fim, fomos ao lado que  
 não tínhamos ido antes, era o estacionamento, mas  
 não a festa ainda não se tinha iniciado.

mas algumas coisas aconteceram e não esquecer  
 a festa, no momento

Então, ao chegarmos ao fim, fomos como  
 sempre, o que parecia não mudar. Mas logo  
 começaram a aparecer as primeiras de cada e mu-  
 lta coisa aconteceu ali, mas esqueci.

Depois disso, não foi nenhuma coisa grande  
 em si, mas alguma coisa aconteceu e  
 não sei se foi uma coisa ou uma grande coisa  
 depois.

Logo depois disso que eu não tinha ido com  
 os meus amigos, mas estava mais do  
 que claro que não tinha mais nada  
 porque não se esqueceu de voltar para  
 casa quando eu estava. E não esqueci  
 porque alguma coisa para esquecer.

Tarefa: 4º. parte local

Eduarda  
 29/08

Fig.325

3

Reminiscências de festa

Explique no texto: quais?  
 Eu não vou mais a festa, eu vou  
 numa festa com alguns amigos.  
 Era no fim de semana da noite quando  
 saímos de casa, fomos direto à escola  
 mas, onde pedimos cervejas para alguns e  
 outros: depois de beber para outros. E  
 mantivemos no mesmo lugar, mas em menos  
 duas horas e meia e fomos para a festa.  
 Quando lá, encontramos vários per-  
 sões conhecidas.

— Oi, Paulo!  
 — Como é que vai, Paulo?  
 — Também, algumas coisas.  
 — Oi, Carlos! Tudo bem?  
 — Gabriela, quanto tempo? Como vai  
 etc. festa

Logo depois a noite inteira. Quando  
 entramos na festa, divertimo-nos por  
 bastante. Dançamos à beira, tomamos todos  
 e não saímos porque os seguramos nos  
 braços, dizem que era muito ter  
 de. Um de nós chegou perguntou:  
 — Oi, favor, isto é que não é o mesmo?  
 Oi, que você não falou no fim  
 horas da festa, não?  
 — Oi, foi o primeiro a ser levado  
 a festa de 12 horas. O primeiro a ir.  
 Logo depois todos saíram imediatamente  
 depois.

Fig.326

P: Voltei para casa eram seis horas  
 da manhã. Estava cansado, acalorado.  
 Quase não conseguia tirar de mim  
 para me deitar. Mas deu tudo certo,  
 então dormi.

No outro dia, mesmo indo dormir to-  
 do, acordei muito cedo. Era sexta-feira  
 quando febre, sem febre. Então me can-  
 sado, não a mínima vontade de sair da  
 cama. Não estava com fome e sentia uma  
 forte dor de cabeça. Eu estava com mu-  
 ta febre.

— Será que eu esqueci na bebida?  
 Ou foi aquele vento gelado das dez com  
 enquanto estava no bar?

Logo depois, quando saí de casa, estava  
 normal. Não febre me pegou de surpresa.  
 No princípio, depois a pensar que ti-  
 nha ido a bebida, mas depois, que con-  
 vinha de que era só um castigo para  
 eu passar, pelo menos, aquele período  
 em casa, com meus pais.

Muito bom!

Tarefa: 2º. parte (recursos locais)

OBS: O autor de memória que não aceita o  
 artigo 1º, não há mais. Nunca.  
 e) autor de memória não há mais. Nunca.

Eduarda  
 19/08

Fig.327

4

Reminiscências de festa

Explique no texto: quais?  
 Eu não vou mais a festa, eu vou  
 numa festa com alguns amigos.  
 Era no fim de semana da noite quando  
 saímos de casa, fomos direto à escola  
 mas, onde pedimos cervejas para alguns e  
 outros: depois de beber para outros. E  
 mantivemos no mesmo lugar, mas em menos  
 duas horas e meia e fomos para a festa.  
 Quando lá, encontramos vários per-  
 sões conhecidas.

— Oi, Paulo!  
 — Como é que vai, Paulo?  
 — Também, algumas coisas.  
 — Oi, Carlos! Tudo bem?  
 — Gabriela, quanto tempo? Como vai  
 etc. festa

Logo depois a noite inteira. Quando  
 entramos na festa, divertimo-nos por  
 bastante. Dançamos à beira, tomamos todos  
 e não saímos porque os seguramos nos  
 braços, dizem que era muito ter  
 de. Um de nós chegou perguntou:  
 — Oi, favor, isto é que não é o mesmo?  
 Oi, que você não falou no fim  
 horas da festa, não?  
 — Oi, foi o primeiro a ser levado  
 a festa de 12 horas. O primeiro a ir.  
 Logo depois todos saíram imediatamente  
 depois.

Eduarda  
 21/08

Fig.328