



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CARLA BOTTEON CATAI

**Muito além da caneta vermelha:
quando o professor é *corretor de redação***

**CAMPINAS,
2024**

CARLA BOTTEON CATAI

**Muito além da caneta vermelha:
quando o professor é *corretor de redação***

**Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de Mestra em
Linguística Aplicada**

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

**Este exemplar corresponde à versão
final da Dissertação pela aluna Carla
Botteon Catai e orientada pela Profa.
Dra. Márcia Rodrigues de Souza
Mendonça**

**CAMPINAS,
2024**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

C28m Catai, Carla Botteon, 1994-
Muito além da caneta vermelha : quando o professor é corretor de redação / Carla Botteon Catai. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Márcia Rodrigues de Souza Mendonça.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Correção de redação. 2. Ensino de escrita. 3. Formação de professores.
I. Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Beyond the red pen : when the teacher is an essay reviewer

Palavras-chave em inglês:

Essay review

Teaching writing

Teacher training

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça [Orientador]

Cynthia Agra de Brito Neves

Clécio dos Santos Bunzen Júnior

Data de defesa: 28-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1701-7346>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7707457171995676>



BANCA EXAMINADORA:

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Cynthia Agra de Brito Neves

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha querida orientadora Márcia Mendonça pela parceria ao longo de tantos anos. Foi ela que, desde o meu primeiro ano de graduação, fez com que eu sentisse que havia feito a escolha certa em buscar a docência e me acompanhou em todos os passos dessa jornada, desde o PIBID, passando pela conclusão do curso e pela pós-graduação. Obrigada pela parceria, pela gentileza e pela paciência todos esses anos.

Aos professores Cynthia Neves e Clecio Bunzen pela participação na banca de defesa, mas principalmente, por me inspirarem na Linguística Aplicada e por fazerem deste o trabalho que é hoje.

Aos meus pais, Jô (porque ela jamais aceitaria ser chamada por outro nome) e Camilo, por estarem sempre presentes e me apoiando em todas as decisões ao longo do caminho. Foram vocês que sempre souberam que a leitura e a escrita são o que eu sou e que, a vida toda, me deram mais oportunidades do que eu posso mensurar.

À minha psicóloga, Helena, que foi a primeira para quem eu contei que havia terminado de escrever a dissertação, porque ela teve muito peso nesse processo. Obrigada por me dar todo o apoio que me fez (sobre)viver aos últimos anos. Sem você, não haveria metade de quem eu sou hoje.

A todas as outras pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa pesquisa, me sustentando com risadas e muito amor: Laís (minha primeira inspiração docente), Carime (que nunca largou a minha mão, desde os 4 anos), Gabriela (que me deu as condições para que eu conseguisse terminar de escrever), Jéssica, Vinicius (que jura que nunca faz nada por mim), Nicole, Lívia, Anaju, Caroline, Maris, Kauan, Nayara e Sarah. Agradeço também aos meus amigos de infância, que, mais do que tudo, sempre me fizeram sentir que eu tinha para onde voltar: Patrícia, Matheus, Caline, Carlos e Natália.

E, finalmente, aos meus colegas corretores de redação, que inspiraram esta pesquisa, participando ativamente ou não dela. Vocês (nós) somos muito mais do que uma caneta vermelha (ou um mouse!) no processo de aprendizagem da escrita.

RESUMO

Esta dissertação – inserida na linha de pesquisa de Linguagens e Educação Linguística, no campo da Linguística Aplicada – teve como objetivo caracterizar a função do corretor de redação como uma especialização docente, a partir da percepção desses sujeitos sobre si mesmos e suas práticas de trabalho, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos, além do impacto das interações sociais no seu processo de construção identitária. A função é comum, principalmente, em escolas privadas e cursos preparatórios para o vestibular, avaliando as produções textuais dos alunos e fornecendo feedback dentro de um contexto de ensino de escrita, frequentemente também atuando como monitores ou “plantonistas” para atendimento ao aluno fora do horário de aula regular. Sua contratação se dá, muitas vezes, de maneira informal, o que favorece uma condição de trabalho exaustiva e sem nenhum tipo de regulamentação. Nesse sentido, a escolha desse tema para a pesquisa – muito caro para mim devido à minha vivência profissional – se deu tanto no sentido de buscar compreender melhor como trabalha o corretor de redação quanto o que ele pensa sobre si e sobre sua atuação como docente. Para isso, foi realizado um questionário online com corretores de redação, distribuído amplamente, e entrevistas com 6 professores-corretores e com 2 professoras que trabalha(ra)m em conjunto com corretores. A análise das entrevistas e das respostas ao questionário revela que, apesar de participarem do processo de ensino e aprendizagem da escrita, esses profissionais muitas vezes se veem em uma posição subalterna e desvalorizada, enfrentando condições de trabalho precárias, principalmente devido à relação de sua função com a mercantilização do ensino e a desvalorização da profissão docente. Por isso, a pesquisa busca problematizar essa função e compreender seu papel no processo pedagógico e na desvalorização da profissão docente no contexto do ensino de escrita.

Palavras-chave: correção de redação; ensino de escrita; formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation - part of the Languages and Language Education line of research, in the field of Applied Linguistics - aimed to characterize the role of the essay reviewer as a teaching specialization, based on the perception of these subjects about themselves and their work practices, taking into account the existence of the various contexts and working conditions to which these professionals are subjected, as well as the impact of social interactions on their process of identity construction. The role of an essay reviewer is more common in private schools and university entrance exam preparation courses, assessing students' compositions and providing feedback within the context of teaching writing, often also acting as teacher assistants, or providing "on-call" assistance to students outside of regular class hours. They are often hired on an informal basis, which leads to exhausting working conditions without any kind of regulation. In this sense, the choice of this topic for research - which is close to my heart due to my professional experience - was made to better understand how essay reviewers work and what they think about themselves and their work as teachers. To this end, an online questionnaire was carried out with essay reviewers, distributed widely, and interviews were conducted with 6 teacher-reviewers and 2 teachers who work together with reviewers. The analysis of the interviews and the answers to the questionnaire reveals that, despite taking part in the process of teaching and learning writing, these professionals often find themselves in an undervalued position, facing precarious working conditions, mainly due to the relationship between their role and the commodification of education and the devaluation of teachers. Thus, this research seeks to question the scope of an essay reviewer's work and understand its role in the pedagogical process and in the devaluation of teachers in the context of the teaching of writing.

Keywords: essay reviewer; teaching writing; teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	O tópico de pesquisa e sua justificativa	9
1.2	Objetivos e perguntas de pesquisa	18
1.3	Apresentação dos capítulos.....	19
2	METODOLOGIA.....	21
2.1	A natureza da pesquisa: coleta e análise de dados	21
2.2	Participantes da pesquisa.....	29
3	O CORRETOR POR SI MESMO	36
3.1	Como um professor se faz corretor de redação?	36
3.2	Para além da nota: quais as condições de trabalho do corretor de redação? ...	47
3.3	O que faz o corretor de redação?	58
4	O CORRETOR PELO OUTRO	70
4.1	O surgimento do corretor: entre o vestibular e a precarização do trabalho do professor	70
4.2	Identities construídas: o olhar do outro professor	83
4.3	Identities construídas: o olhar do aluno	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tópico de pesquisa e sua justificativa

A existência da função do corretor de redação é, hoje, bastante comum em algumas das escolas privadas de ensino básico e em cursos preparatórios para o vestibular (privados e populares) e seu trabalho consiste em avaliar os textos produzidos pelos alunos e proporcionar um feedback, muitas vezes com sugestões, para que os estudantes façam a reescrita de suas produções textuais ou utilizem o que foi apontado na escrita dos próximos textos. Nesse sentido, nesta pesquisa, os sujeitos-alvo são os profissionais contratados – formal ou informalmente – não como professores atuantes em sala de aula de forma tradicional, mas como profissionais secundários, que apenas lidam com os alunos no contraturno ou com seus textos.

Defendo aqui que o surgimento dessa função dentro das instituições privadas de ensino ocorreu em meados dos anos 1970 e 1980, principalmente em cursos pré-vestibular e escolas privadas de ensino básico¹ (principalmente de Ensino Médio, mas também de Ensino Fundamental Anos Finais), por duas razões principais: o aumento do número de alunos por turma e de turma por “professor de redação” (GUEDES, 2009; DAMETTO, 2020), tornando inviável que o professor sozinho exercesse a função pedagógica de avaliar o enorme volume de textos produzidos pelos estudantes, e uma tentativa de mimetizar a correção terceirizada e impessoal do vestibular, em que o avaliador não é o professor. A segunda razão é principalmente observável em cursos preparatórios para o vestibular e em escolas privadas também com esse objetivo, em que os alunos escrevem seus textos como treinamento para a situação real de avaliação e, por isso, mimetizar a correção do vestibular seria uma tentativa de se aproximar da nota e da forma como o texto é avaliado nesses exames para que a escola se mostre capaz de preparar alunos para eles. Vale salientar, entretanto, que os critérios de atribuição de notas dos exames vestibulares nem sempre foram (são) transparentes para os professores e para o público em geral, principalmente no período em que considero aqui como o de surgimento da função de corretor de redação. Dessa forma, essa tentativa de mimetização da nota nem sempre é possível de ser feita de forma completamente satisfatória para os objetivos da instituição.

¹ Como veremos posteriormente na análise dos dados, esse contexto não é homogêneo no Brasil como um todo e diz respeito mais ao Sudeste e, principalmente, às metrópoles do estado de São Paulo, devido à presença das redações nos vestibulares estaduais paulistas e a outras características desses locais.

Antes de explicar melhor os rumos desta pesquisa e os motivos de escolha do tema, abro um parêntese para explicar o motivo da opção por usar o termo “corretor de redação”, e não “corretor de produção de texto”.

Segundo Dametto (2020), existem quatro formas de compreender a palavra “redação” no contexto escolar: a disciplina escolar, a prática de escrita, o gênero textual escolar e o gênero dissertativo-argumentativo cobrado em avaliações externas. Nesse sentido, embora eu entenda que o termo “redação” foi longamente associado com a produção de um “não texto”, escrito apenas para a escola ou para o vestibular, e não dentro de um contexto de produção bem definido (GERALDI, 1986; BUNZEN, 2006; GERALDI, 2012) e concorde com a denominação “produção de texto” para contestar esse tipo de ensino de escrita, mantenho o uso aqui na denominação da função dos sujeitos analisados, pois é o título mais comum nas instituições de ensino em que eles atuam e entre os próprios sujeitos. Além disso, considero que, em muitos dos seus contextos de trabalho, o corretor efetivamente trabalha com o que os autores chamam de redação, e não com produções de texto, o que apenas fortalece a escolha por esse termo vocabular.

Outra questão é a opção pelo termo “corretor” no gênero masculino. Embora haja uma presença majoritária de mulheres exercendo a função, como é comum na área docente, principalmente no ensino de línguas (KLEIMAN, 2001), alguns dos sujeitos participantes da pesquisa são homens, motivo pelo qual optei por manter o uso do masculino genérico na denominação.

Dessa última consideração, ao mencionar que o corretor pertence à área docente, surge também uma questão de extrema importância para o entendimento dos rumos deste trabalho. Embora inicialmente a perspectiva adotada fosse a de que o corretor de redação é mais do que como um apoio ao trabalho do professor, mas sim uma profissão em si, as leituras, a análise das entrevistas realizadas e os comentários recebidos durante a qualificação me guiaram para a compreensão que aqui agora adoto: o corretor de redação é uma das funções que podem ser exercidas pelo professor de Língua Portuguesa ao longo de sua carreira docente e é nesse sentido que será analisada. Assim como o trabalho tradicional do professor da área, dentro da sala de aula, exige que em determinados momentos ele exerça esse trabalho de corretor dos textos de seus próprios alunos, existem profissionais da área das linguagens que trabalham com a correção de textos e provas de alunos como seu ofício principal, seja de forma contínua em instituições de ensino, seja pontual em bancas de exames de grande escala.

No entanto, o meu interesse aqui não é tão amplo: o sujeito desta pesquisa não é o professor corretor de textos de vestibulares ou concursos, cujo trabalho é sazonal; é o profissional – normalmente no início da carreira docente ou em estágios, mas nem sempre, como veremos posteriormente – que atua em escolas, cursos pré-vestibulares ou plataformas virtuais ao longo do ano, participando de certa forma do processo de aprendizagem dos autores dos textos. Embora muitos, inclusive, atuem diretamente no contato com os alunos no contraturno em plantões de dúvida ou aulas de apoio, esses ofícios não são o foco da análise. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são professores de Língua Portuguesa que trabalham como corretores de redação.

Nesse sentido, considera-se que os corretores de redação, sendo professores, possuem uma função pedagógica dentro das instituições de ensino, pois participam do processo de ensino de escrita a partir de estratégias cujo objetivo final é o conhecimento dos alunos. Para compreender o que é uma função pedagógica, uso aqui o entendimento de Tardif (2010) a respeito do termo, para o qual a pedagogia não é uma noção neutra, mas atravessada pelo contexto social em que se insere e definida por ser “a ‘tecnologia’ usada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIF, 2010, p. 117). Nesse sentido, o professor-corretor faz uso de ferramentas pedagógicas ao realizar intervenções nos textos corrigidos (o seu objeto de trabalho e meio de contato com o aluno), as quais são baseadas em conhecimentos profissionais sobre texto e linguagem, com o objetivo de atingir um resultado: a reescrita do texto com base nessas intervenções quando for o caso, ou a compreensão, por parte do aluno, dos problemas ainda presentes em suas produções textuais que o impedem de atingir os propósitos comunicativos necessários naquela situação de produção escolar. Dessa forma, aplicando o entendimento de Tardif na atuação do corretor, pode-se considerar que ele, ao participar do processo de aprendizado dos alunos no ensino de escrita, exerce uma função pedagógica dentro das escolas e cursos pré-vestibulares e, assim, é professor.

Ressalto, entretanto, a aparente objetificação do profissional em determinados contextos de trabalho dos sujeitos de pesquisa, em que ele é igualado à tecnologia pedagógica colocada em prática pelo professor, seja com o objetivo de preparar o aluno para exames vestibulares ou para tornar mais eficiente e rápido o processo de correção dos textos produzidos em sala de aula. Nesses contextos, geralmente em instituições privadas de ensino, o corretor não é considerado agente participante do processo pedagógico pela instituição – embora não o deixe de ser, como discutido anteriormente –, mas a ferramenta ou tecnologia usada como parte

do trabalho pedagógico do professor, uma vez que ele está sendo empregado dessa forma ao corrigir as produções textuais de seus alunos. Por ser considerado apenas ferramenta, o corretor é considerado mão-de-obra mais barata, o que resulta, em muitos casos, em precarização das condições de trabalho, manifestadas em informalidade, baixo salário e pagamento incerto. Portanto, a escolha por essa citação de Tardif para definir a função pedagógica não é neutra: esse uso do corretor apenas como suporte e ferramenta, de uma forma em que ele não exerce participação ativa no processo pedagógico, foi encontrada em alguns dos contextos analisados, mas, como dito anteriormente, a visão desta pesquisa sobre o professor-corretor se opõe à objetificação desse profissional.

Uma das consequências dessa desvalorização do professor-corretor é o pouco reconhecimento dado ao seu trabalho por si mesmo e pelo outro, o que se traduz em, muitas vezes, profissionais de áreas que não são a dos estudos da linguagem ocuparem essa função, já que há um distanciamento da ideia de que o corretor é também um professor de Língua Portuguesa. Normalmente, a função do corretor é exercida por graduados ou graduandos em Letras e outros cursos da área de linguagens, como Linguística, embora algumas instituições também contratem profissionais de outras áreas como corretores, seja por falta de pessoas interessadas ou capacitadas para esse trabalho, seja por desimportância dada pelas próprias instituições às habilidades profissionais necessárias para a realização dessa função. Esse tipo de desvalorização levanta a questão do pouco reconhecimento dado aos corretores enquanto pertencentes à classe profissional dos professores de LP, já que, mesmo aqueles que almejam trabalhar na área devido à sua formação, muitas vezes não querem exercer essa função ou não a entendem como uma especificidade do que é ser professor. Mas, afinal, o que determina o que é uma profissão e como isso se relaciona com a desvalorização do corretor como professor?

Determinada profissão é assim definida, segundo a sociologia das profissões, a partir de determinados atributos comuns encontrados entre pessoas que praticam uma atividade, embora seja claro para esses estudiosos que não é possível encontrar completa homogeneidade entre os integrantes de uma classe profissional, devido às diferentes condições sociais em que seu trabalho é exercido. Segundo Moore (1970), um profissional é aquele que pratica uma ocupação em tempo integral, vive da remuneração oriunda dessa atividade e, a partir de normas e modelos típicos dessa ocupação e de uma delimitação de território profissional, identidade e linguagem própria, se identifica com seus pares por uma noção de coletividade (o que o autor chama de *compromisso vocacional*). Ademais, há um corpo de conhecimento formal típico de uma profissão, que deve ser transmitido aos novos integrantes, de modo que a classe sempre se

mantenha atualizada e pronta para prestar o serviço que lhe cabe à sociedade de forma autônoma. Este último aspecto – a autonomia de um profissional no exercício de seu trabalho – foi problematizada até mesmo por Moore e por outros autores da área e, nas condições do capitalismo tardio que vivemos no século XXI, ela se torna ainda mais questionável, uma vez que o serviço prestado está, de diversas maneiras, sujeito às condições do mercado. No caso dos professores, isso se dá tanto em instituições de ensino privadas, em que a educação é mercadoria, quanto no ensino público, em que os grandes conglomerados educacionais cada vez mais se fazem presentes.

Houve um momento, em meados do século XX, em que a docência no ensino básico era tida como semiprofissão (GUINOTE, 2006), por ser considerada uma atividade em que não havia um corpo específico de conhecimentos relacionados a ela e nem identidade profissional bem definida. Tal classificação, hoje pouco utilizada, era, muitas vezes, atribuída a atividades femininas e cuja apropriação das práticas de trabalho nem sempre se dava no âmbito universitário. Isso contribuiu de forma significativa para uma desqualificação profissional da docência tanto em termos salariais quanto jurídico-legais. No entanto, o momento histórico-social atual é bastante diferente daquele em que essa classificação surgiu e, hoje, utilizando os parâmetros clássicos de Moore (1970), é possível assumir o professor como um profissional: de forma geral, ele adquire um conjunto de conhecimentos profissionais dentro de cursos superiores regulamentados, segue um código de ética próprio de sua atividade e se identifica enquanto professor a partir de uma linguagem e de comportamentos profissionais típicos. É importante lembrar, entretanto, que Moore (1970) não assume a homogeneidade da classe profissional, o que, para esta pesquisa, é de extrema relevância, uma vez que, como apontei anteriormente, considero aqui ser o corretor um professor, porém o seu exercício profissional, embora direcionado pelo mesmo corpo de conhecimentos do professor de Língua Portuguesa tradicional, não é feito da mesma forma, em uma sala de aula e, na maioria das vezes, é realizado até mesmo sem a presença do aluno.

Esse distanciamento aparente entre o corretor e o que se entende socialmente como professor leva, muitas vezes, a situações de ausência de reconhecimento como a apontada anteriormente, em que profissionais de outras áreas, por exemplo estudantes de Medicina, ocupam essa função em instituições de ensino. Dessa forma, há um ideal de que os conhecimentos necessários para o trabalho do corretor não são os mesmos que os de um professor de Língua Portuguesa, mas apenas os relacionados ao domínio da norma padrão, o que não é um conhecimento profissional.

Segundo essa crença, quem domina a norma padrão, o que, no senso comum é associado com um “escrever bem”, pode corrigir os textos de outros. Nesse sentido, pode-se até falar em uma confusão com a profissão do revisor de textos – essa, sim, distante do professor de LP, com corpo de conhecimentos profissionais e organização jurídico-legal mais bem delimitadas. Tal visão – denotada na denominação do profissional como “corretor” – demonstra uma associação equívoca entre avaliar um texto com apenas fazer apontamentos sobre desvios gramaticais e ortográficos e também uma concepção de escrita na sala de aula como “um ajuste de contas sobre temas gramaticais” (ILARI, 1976, p. 83), sendo, assim, a correção de textos apenas “aquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções” (RUIZ, 2020, p. 19). Nessa perspectiva, também despreza-se que as práticas de trabalho necessárias a essa função são complexas e vão além da correção gramatical, envolvendo conhecimentos linguísticos sobre texto e discurso que não são próprios de profissionais de fora da área de linguagens. E isso expressa, em última análise, o pouco reconhecimento da função do corretor pela escola e pelo próprio professor de Língua Portuguesa (formado ou em formação), que não se vê professor enquanto corretor.

Além disso, embora esse não seja o foco desta pesquisa, a desvalorização anteriormente mencionada também demonstra como há descompasso entre a formação do professor-corretor nos cursos de Letras e seus letramentos de professor, ou seja, suas “práticas de leitura e escrita **para** o trabalho e **no** contexto de trabalho” (KLEIMAN, 2001, p. 43, *grifo do autor*). Como os letramentos usados no trabalho do corretor de redação são distintos dos letramentos acadêmicos utilizados e aprendidos no contexto da sua formação inicial, em tese, qualquer pessoa poderia assumir sua função e aprender esses conhecimentos na prática, já que não é necessária uma formação em Letras ou Linguística para exercer a função do professor-corretor.

Tal desvalorização se estende também à importância do trabalho desses profissionais no processo de ensino-aprendizagem de escrita dentro da maioria das instituições em que atuam, já que, por ser um ofício exercido majoritariamente por graduandos, é encarado pelos próprios corretores como apenas um estágio da formação inicial ou como um trabalho temporário a ser feito antes de tornar-se professor, e não como uma função que efetivamente faz parte do processo pedagógico. No entanto, embora essa visão *do* e *sobre* o professor-corretor se assemelhe ao que Guedes-Pinto e Fontana (2006) caracterizam como o não-lugar que muitas vezes é visto como o espaço de atuação dos estudantes-estagiários, ressalto que neste trabalho

as situações são distintas. No início da coleta de dados, eu esperava que alguns dos sujeitos de pesquisa fossem estagiários remunerados em instituições privadas, mas não foi o caso de nenhum dos entrevistados: mesmo que alguns fossem graduandos, não havia a formalidade institucional do estágio em nenhum dos casos e a representação da função do corretor como um estágio da formação inicial vinha dos próprios sujeitos (mesmo daqueles já formados).

Portanto, considerando-se as identidades como múltiplas, móveis e construídas na interação discursiva entre os sujeitos dentro de uma relação de poder (FOUCAULT, 1987; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; HALL, 2006), compreende-se por que a identidade do professor no papel social de corretor de redação é colocada, muitas vezes, em posição subalterna. Ele é definido como professor-corretor a partir de sua relação com os outros com quem trabalha e com os alunos produtores dos textos que corrige, os quais, a partir de sua maior experiência de trabalho ou posição dentro da instituição escolar, coconstruem a identidade do corretor de forma interacional, a partir de como reconhecem, agem e reagem a ele. Entretanto, nota-se que essa identificação também é feita a partir do próprio corretor, e não apenas a partir do outro, uma vez que esses profissionais não são passivos, mas também agentes dentro desses processos interacionais, e, por isso, entendem-se e identificam-se enquanto corretores (mas não professores) ao diferenciarem-se daqueles docentes com quem trabalham e que ocupam um papel profissional no sentido mais tradicional do termo em alguns casos, enquanto em outros a identificação no papel da docência é explícita. Podemos falar aqui, portanto, das múltiplas identidades do professor-corretor.

Nesse sentido, uso aqui o conceito proposto por Kleiman (1998) para basear suas análises de interações sociais permeadas por práticas de letramento, segundo a qual a identidade é

uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitiria, em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados pela realidade social. (KLEIMAN, 1998, p. 271)

No entanto, como discutido anteriormente, essa identificação como corretor é feita, muitas vezes, de forma negativa por esses profissionais, por pares, por outros professores e pelos alunos, o que, devido às relações de poder envolvidas nas interações sociais, gera a sua

estigmatização e esse distanciamento da identificação enquanto docente ativo na prática de ensino da escrita.

Além de a identidade profissional ser definida por meio da interação com os outros sujeitos, as próprias práticas de trabalho e saberes profissionais do corretor o definem como professor. Tardif (2010) caracteriza os saberes dos professores como plurais e heterogêneos, construídos na formação inicial, continuada e na prática diária, em conjunto com os pares e, por isso, é possível aplicar essa definição também para os saberes profissionais dos corretores, os quais fazem parte dos saberes docentes, já que participam do processo de ensino e aprendizagem de escrita. Desse modo, a forma como realizam o seu trabalho pode ser considerada parte importante da construção do que é um professor que ocupa a função social do corretor de redação. Essa perspectiva explica a minha escolha aqui por traçar um perfil profissional do corretor de redação como uma função docente, a partir da (não) identificação dos próprios sujeitos enquanto tal, mas também a partir da análise das suas práticas profissionais.

Assim, todos esses fatores – a forma como se dá a construção da(s) identidade(s) do corretor, sua posição no processo de ensino-aprendizagem e a divergência entre os letramentos aprendidos na formação e os utilizados na prática profissional – levam à precarização das condições de trabalho desses profissionais, conceito que

sintetiza a temporariedade no trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida, dada a instabilidade no emprego. (VENCO, 2019, p. 3)

No caso dos corretores, essa precarização se manifesta no seu trabalho na informalidade, sem direitos trabalhistas, devido à ausência de carteira assinada em muitos casos, e por salários baixos e flutuantes (muitos recebem por texto corrigido e esse número não é constante ao longo do ano devido à realidade escolar), além da própria desvalorização simbólica da função dentro das instituições de ensino.

Embora a realidade aqui investigada seja restrita, por ser predominantemente relacionada ao universo de instituições privadas e a cursos preparatórios para o vestibular, a importância deste trabalho reside no fato de que ainda não há estudos suficientes que pesquisem diretamente as práticas de trabalho do professor que atua corretor de redação e a sua relação com os sujeitos com os quais se relaciona, bem como os impactos dessa relação para o ensino de escrita em Língua Portuguesa e para o ingresso no ensino superior. Uma prova desse não-lugar ocupado pelo professor-corretor na pesquisa é que, ao longo das leituras teóricas feitas

para este trabalho, foi encontrada uma única menção à existência desse profissional, em Bunzen (2006), que discute, no contexto do Ensino Médio, a predominância da

produção da **dissertação escolar** sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do LD - corrigida, muitas vezes, por um monitor - e devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc) (BUNZEN, 2006, p. 148, *grifo do autor*)

Portanto, a relevância desta pesquisa se dá tanto em seu caráter precursor ao analisar algumas dessas questões quanto em sua atribuição de reconhecimento a uma função pouco reconhecida, uma vez que estudos como este podem beneficiar o ensino de Língua Portuguesa em geral, a partir de uma noção de pesquisa implicada, ou seja, a perspectiva de que estudos linguísticos devem produzir cada vez mais implicações no contexto de ensino e aprendizagem (MATENCIO, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se o motivo de tal investigação encontrar-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Pesquisar em LA não é procurar soluções para os problemas que o pesquisador discute ou com que se depara, é “problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006a, p. 20). É nesse sentido que esta pesquisa não procura trazer respostas ou soluções prontas e acabadas sobre a questão do trabalho do professor, muitas vezes precarizado e pouco valorizado, em suas diferentes dimensões. Ao contrário, esta pesquisa, como afirma Moita Lopes, abre espaço para que alternativas sejam formuladas e mais questionamentos sobre a função desses profissionais sejam postos, uma vez que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006a, p. 22). Na medida em que este estudo tem um compromisso social com o ensino de língua materna e com os profissionais envolvidos nesse ensino, fazendo uso de uma epistemologia que não se afasta dos sujeitos pesquisados e de sua realidade (MOITA LOPES, 2006b), pode-se dizer que o conhecimento produzido por ele é político.

Além disso, esta pesquisa trabalha na perspectiva dos Estudos do Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1995; KLEIMAN, 2008) e, particularmente, dos letramentos do professor. Nesse campo de estudos, o enfoque são práticas em que a escrita exerce papel crucial, sejam prestigiadas ou não, conjuntamente com os valores atribuídos e os conhecimentos mobilizados nesses usos da escrita e da leitura. Dessa forma, considera-se que, como o

letramento é relacionado à situação de comunicação e dependente do contexto sócio-histórico em que se insere, ao analisar práticas de letramento relacionadas ao contexto pedagógico e de ensino de escrita, esta pesquisa contribui para os avanços do conhecimento na área e dos agentes envolvidos nos contextos estudados (SITO e DE GRANDE, 2011).

Assim, é por seguir essas linhas epistemológicas que se escolheu, aqui, abrir as possibilidades de discussão sobre uma função que – guardadas as devidas proporções com outros âmbitos educacionais e suas problemáticas, como o ensino público, por exemplo – é desvalorizada em seu contexto e em suas práticas de trabalho. Dessa forma, reafirma-se o compromisso social deste estudo.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é caracterizar a função do corretor de redação como uma especialização docente, a partir da percepção desses sujeitos sobre si mesmos e suas práticas de trabalho. Essa caracterização será feita levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Dessa forma, considera-se nesta pesquisa que, embora existam diversas formas de ser um professor-corretor – trabalho em instituições públicas, privadas, cursos pré-vestibular, correção online, etc. –, existem características da função, relacionadas às práticas de trabalho desses sujeitos que a definem. Nessa perspectiva, conhecer quem é esse professor que atua como corretor de redação hoje e como ele trabalha são fatores importantes para, além de problematizar tal função, também compreender o seu papel no processo pedagógico e na desvalorização da profissão docente dentro do contexto de ensino de escrita.

A partir desse objetivo geral, então, delineiam-se os objetivos específicos da pesquisa:

- definir a função do professor-corretor de redação no ensino de escrita dentro dos ambientes em que atuam;
- verificar quais as práticas de trabalho dos vários tipos de professores-corretores em relação à avaliação de textos;
- problematizar a relação da função do corretor de redação com a precarização da profissão docente.

Com a delimitação desses objetivos específicos, temos as seguintes perguntas a serem respondidas por esta pesquisa:

1. O que caracteriza a função do “corretor de redação” enquanto especialização docente nas suas múltiplas configurações?
 - a. Como os corretores se identificam e se enxergam dentro da função?
 - b. Como a relação entre o corretor de redação e os outros membros da comunidade escolar impactam na sua percepção sobre a função?
2. Quais são as práticas de trabalho dos diversos tipos de corretor de redação em relação à avaliação textual?
 - a. Quais são as condições objetivas de trabalho definem a função do corretor de redação?
 - b. Qual é a visão dos corretores de redação sobre suas práticas de trabalho? Eles diferem de acordo com o contexto em que atuam?
3. Qual é a relação da função do corretor de redação com as condições do trabalho docente?
 - a. O que as percepções dos professores que trabalham em conjunto com os corretores revelam sobre o sistema em que essa função aparece como necessária?

Tais objetivos foram alcançados, para procurar responder às perguntas de pesquisa, a partir de um questionário aplicado a corretores diversos, divulgado virtualmente, para que o *corpus* fosse formado por dados de profissionais pertencentes à realidade brasileira como um todo. Além do formulário virtual, foram feitas entrevistas semiestruturadas com profissionais empregados como corretores em situações de trabalho diversas e professores de Língua Portuguesa que trabalharam em conjunto com corretores em instituições privadas de ensino.

1.3 Apresentação dos capítulos

“Em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas (...)” (MOITA LOPES, 2006b, p. 101). Por isso, a fim de considerar de forma conjunta a teoria e a prática de forma mais completa para responder às

minhas perguntas de pesquisa, optei por não separar as perspectivas teóricas em um capítulo à parte, mas por mobilizá-las ao longo da análise e das discussões propostas. Assim, coloco a teoria como uma forma de observar e compreender criticamente a vida contemporânea que será descrita pela prática. Seguindo essa lógica, o texto será dividido como descrito abaixo.

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada na coleta e na análise de dados, explicando por que fiz determinadas escolhas por abordagens metodológicas específicas em relação aos meus objetivos de pesquisa e como se deu a escolha pelos participantes de pesquisa, além de quem são eles. Além disso, deixo claras também as limitações dos dados obtidos, de acordo com características próprias do objeto de pesquisa em si.

No terceiro capítulo, “O corretor por si mesmo”, inicio as análises dos resultados encontrados, em conjunto com a mobilização da base teórica utilizada. Nesse capítulo, mostro, a partir de um breve relato autobiográfico em comparação com informações dos corretores participantes, como e por que um professor (formado ou em formação) assume o papel de corretor de redação. Apresento, também, dados e discussões que apontam o motivo do surgimento da função do corretor dentro das instituições de ensino e no contexto do ensino de escrita, problematizando a relação dessa função com a precarização docente. Na terceira seção do capítulo, descrevo as condições de trabalho do corretor de redação dentro do contexto trabalhista, econômico e educacional da atualidade. E, por fim, na quarta e última seção discuto como se dá a construção da identidade do professor-corretor de redação a partir de si e de relações com o outro.

No quarto capítulo, “O corretor pelo outro”, passo a descrever as práticas de trabalho do corretor de redação segundo as percepções dos próprios sujeitos sobre elas, comparando, a partir de semelhanças e diferenças, o que os corretores dizem que fazem em cada um dos contextos analisados.

E, por fim, no capítulo final, serão construídas algumas considerações sobre o trabalho e sobre os resultados, em relação às perguntas de pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 A natureza da pesquisa: coleta e análise de dados

A pesquisa de ordem qualitativa é frequentemente classificada pela filosofia positivista e pelos defensores dessa visão de ciência como um ataque à razão e à verdade, como se a pesquisa qualitativa fosse feita com base em “achismos” e sem rigor teórico e metodológico, só porque admite diferentes visões sobre um mesmo fenômeno e, no caso da perspectiva da LA aqui utilizada, não separa completamente o pesquisador do seu objeto (MOITA LOPES, 2006b). Dessa forma, tal paradigma busca objetividade científica a partir da neutralidade. Entretanto, esse tipo de posicionamento ignora que uma ciência positivista, ao pressupor uma realidade imutável que pode ser descrita, também o faz com base em um recorte dessa realidade (DENZIN e LINCOLN, 2006). Por isso, ao invés de considerar a existência de um mundo externo pronto a ser descrito pelo pesquisador, a pesquisa qualitativa se mostra como uma “atividade situada, que localiza o observador no mundo”, a partir de um “conjunto de práticas materiais e interpretativas que fazem o mundo visível” ao “transformá-lo em uma série de representações” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 6-7, *tradução minha*)².

Admitir isso abre espaço para entender qual a relevância de se fazer pesquisa qualitativa: uma forma de fazer pesquisa que de antemão se assume interpretativa deixa claro que ela não trará respostas prontas e inquestionáveis, mas visões sobre representações de fenômenos. Isso significa que a pesquisa qualitativa é uma forma de apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos estudados, de forma abrangente e holística (ANDRÉ, 1983; GODOY, 1995; LEW *et al.*, 2018), levando em conta o contexto social em que ocorrem e os sujeitos que dele participam. Nesse sentido, a minha escolha pela pesquisa qualitativa aqui se relaciona com o próprio fazer da Linguística Aplicada, que não trata de qualquer tipo de problema, mas de problemas com relevância social, a partir de um

foco na atividade das pessoas nas práticas discursivas (espaço de ação social) em que agem, através da mediação da linguagem, [que] tem sido apontado como sendo central em paradigmas contemporâneos das ciências humanas e

² No original: “*Qualitative research* is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 6-7, *grifo dos autores*)

sociais como um todo (BRONCKART *et al*, 1996, p. XX, *apud* ROJO, 2006, p. 261).

Por isso, o pesquisador, no paradigma qualitativo, dentro da Linguística Aplicada, acredita em uma visão de mundo constituída pelos significados que o homem constrói sobre ele, *na* e *pela* linguagem e interações, e o acesso a esse mundo se dá apenas a partir da interpretação desses significados (MOITA LOPES, 1994).

Os fenômenos estudados são, então, compreendidos a partir de práticas situadas, sujeitos, situações e representações que os sujeitos fazem delas. Todos esses elementos são organizados pelo pesquisador, aqui entendido como um *bricoleur* interpretativo, em uma colcha de retalhos, uma bricolagem: um conjunto de representações reunidas, as partes de um todo, que se ajustam para formar uma situação complexa (DENZIN e LINCOLN, 2006). Outra metáfora útil para descrever o resultado do que faz o pesquisador *bricoleur* é a da montagem cinematográfica, na qual os espectadores constroem um significado a partir do contraste entre as imagens que se combinam entre si não de forma sequencial, mas simultânea (COOK, 1981 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006).

Por isso, na pesquisa qualitativa, usualmente, não se usa uma única fonte de informações, mas várias, na tentativa de compreender o fenômeno estudado em suas diferentes facetas. Essa questão será discutida na próxima seção, quando forem detalhados quem são os participantes da pesquisa, os motivos de escolha desses participantes e de que forma serão fatores importantes para o conhecimento das diversas realidades e práticas de trabalho que constituem a função dos professores-corretores de redação em seus mais diferentes contextos de existência, de forma a relacionar esses dados com o ensino de escrita em Língua Portuguesa.

Esse *bricoleur*, na construção de sua colcha de retalhos, utiliza-se também de várias práticas metodológicas para apreender seu objeto de estudo de forma abrangente, em busca de responder às perguntas de pesquisa. Entretanto, esses métodos e o percurso da investigação não são definidos de antemão, mas de acordo com o contexto da pesquisa, sendo as ações e escolhas do pesquisador “orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI, 1998, p. 103-4).

Assim, nesta pesquisa, usei como instrumentos de coleta de dados:

- questionário virtual respondido por corretores de redação de todo o Brasil sobre sua função;
- entrevistas semiestruturadas realizadas com:

- corretores de redação que trabalham atualmente na função em diversos contextos institucionais no estado de São Paulo;
- professores de Língua Portuguesa que trabalhavam ou ainda trabalham em conjunto com corretores.

A escolha por esses dois métodos se deu ao pensar, como *bricoleur*, a realidade que gostaria de apreender com a pesquisa, embora tenham ocorrido, como aponta Signorini (1998), reorientações de percurso em função de interesses em jogo. Inicialmente, pretendia apenas realizar entrevistas com alguns corretores em exercício, mas surgiu a necessidade, ao longo das leituras teóricas e da análise das próprias entrevistas, de entender melhor a relação da existência dessa função no ensino de escrita com a realidade do trabalho docente. Isso fez com que eu optasse por aumentar o número e as categorias de entrevistados e revisse as perguntas de pesquisa. Além disso, a opção pelo questionário virtual, além das entrevistas, foi também uma escolha posterior, na tentativa de captar vivências e representações em um contexto mais amplo, que não apenas do estado de São Paulo, para construir a colcha de retalhos.

Nessa perspectiva, o primeiro método de coleta de dados, o questionário online, com questões dissertativas e de múltipla escolha, foi distribuído amplamente por meios virtuais para maior alcance. Ele oferece a vantagem de ser anônimo, ter dados facilmente coletados e armazenados em uma tabela e proporcionar respostas mais honestas, pela ausência da urgência de resposta (DEWAELE, 2018). Assim, amplia-se o número de representações sobre a realidade e as práticas de trabalho dos corretores de redação utilizadas na construção do panorama geral.

O questionário circulou por meio de redes sociais – WhatsApp e, principalmente, grupos no Facebook de profissionais de Letras e de universidades públicas e privadas de todos os estados do Brasil –, com o objetivo de traçar um perfil geral de corretores de redação no país, a partir de uma visão das suas condições de trabalho (horas de trabalho, remuneração, tempo de exercício da função, etc.), perfil profissional e representações desses profissionais sobre a função. O questionário foi aplicado durante os anos de 2020 e 2021. Entretanto, reconhece-se que o resultado poderá ser limitado em alguns sentidos devido ao fato de, mesmo o questionário tendo sido amplamente distribuído de forma virtual, muitos profissionais que poderiam proporcionar informações úteis não têm acesso aos grupos de redes sociais em que o questionário foi divulgado, por diversos motivos. Portanto, embora o alcance seja amplo, não é possível dizer que ele tenha conseguido acessar todas as realidades possíveis, o que traz a implicação de ser a caracterização realizada pela pesquisa mais limitada.

Dessa forma, fica claro que a caracterização da função do corretor de redação não se esgota nesta pesquisa, mas, como já discutido anteriormente, os resultados dela apenas mostram um recorte da realidade, uma visão sobre os corretores que se abre para novas discussões e interpretações.

Esse recorte também foi construído com o uso de outro método de coleta de dados: as entrevistas, as quais foram devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo D). Segundo Peräkylä e Ruusuvoori (2006), “ao usar entrevistas, o pesquisador pode alcançar áreas da realidade que iriam de outra forma permanecer inacessíveis, tais como as atitudes e experiências subjetivas das pessoas” (p. 277, *tradução minha*)³. Assim, não em oposição, mas em complementação ao questionário, as entrevistas proporcionam uma visão mais subjetiva e completa da realidade dos corretores em situações escolhidas e dos contextos e práticas de trabalho descritos. Essa maior subjetividade se deve ao seu caráter de interação, permitindo o aprofundamento de questões coletadas pelo questionário (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Entretanto, assim como nos questionários, é importante ressaltar que os entrevistados nunca podem nos oferecer uma visão completa do fenômeno analisado, apenas a sua representação dele, que é perpassada por lentes relacionadas às suas identidades e vivências (DENZIN e LINCOLN, 2006). Ou seja, a análise feita nesta pesquisa é do que os professores-corretores *dizem que fazem* em seu trabalho e de como esses fazeres profissionais e as relações com outros sujeitos faz com que eles *se vejam* na função que exercem.

Para isso, foram analisadas as manifestações linguísticas provenientes da interação, enquanto processo de geração de dados de pesquisa, entre entrevistador e entrevistado como formas de manifestação das identidades em jogo e de seu processo de constituição. De acordo com Hall (2006), as identidades passam por processos de descentramento, deslocamento e fragmentação nas sociedades pós-modernas, a partir do contato com o Outro, distanciando-se de uma perspectiva que se tinha da identidade fixa. Nesse sentido, ao analisar as entrevistas do ponto de vista dos Estudos Culturais, entende-se que não há uma única forma de ser ou de se entender como corretor de redação, mas que esse lugar é múltiplo e ocupado por diferentes sujeitos, com diferentes localizações e vivências e que essa identificação enquanto tal não se dá pelo sujeito em si, mas em relação aos outros e às suas próprias práticas de trabalho.

Além disso, como esses enunciados são produzidos dentro de um contexto, o léxico, as formas e os sentidos manifestados são atravessados pela realidade dos sujeitos desse processo

³ No original: “By using interviews, the researcher can reach areas of reality that would otherwise remain inaccessible such as people’s subjective experiences and attitudes. The interview is also a very convenient way of overcoming distances both in space and in time” (PERÄKYLÄ e RUUSUVUORI, 2006, p. 277)

comunicativo (BAKHTIN, 1997) e, portanto, passíveis de análise em uma perspectiva bakhtiniana do discurso (BRAIT, 2006) e, também, em uma perspectiva discursiva dos Estudos do Letramento, uma vez que parte do processo de construção identitária do professor-corretor de redação é a partir de suas práticas de trabalho com o ensino de escrita. Esse enfoque dos Estudos do Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) concebe a construção discursiva da identidade como uma produção social emergente da interação. É nesse sentido que as entrevistas se tornam métodos úteis de apreensão da realidade estudada e das relações discursivas que a constituem e que constroem as identidades profissionais desses sujeitos professores-corretores.

A opção por analisar apenas os dizeres dos corretores sobre si e seu trabalho a partir de entrevistas, e não utilizar uma perspectiva etnográfica como comumente se observa em pesquisas de enfoque nos letramentos, com observação do trabalho dos sujeitos pesquisados, ou seja, da sua prática de correção, se deu por alguns motivos de ordem prática e não metodológica, como a própria dinâmica do trabalho do corretor. Diferentemente de uma observação etnográfica de um evento de letramento em uma sala de aula, por exemplo, em que diversos sujeitos interagem por meio da fala e da escrita, o que permite ao pesquisador observar os enunciados produzidos e as relações estabelecidas, a correção de um texto é feita de forma isolada e silenciosa, apenas o corretor e o texto, e a interação se dá por meio da palavra escrita, o que a torna de difícil observação pelo pesquisador.

Além disso, as entrevistas são uma forma de superar a distância, tanto no espaço quanto no tempo, da situação pesquisada (PERÄKYLÄ e RUUSUVUORI, 2006). Isso foi especialmente importante no contexto da pandemia do COVID-19, período em que realizei a coleta. Com o isolamento social, medida de contenção da circulação do vírus Sars-CoV-2, a maioria dos corretores entrevistados teve suas condições de trabalho drasticamente alteradas, assim como as condições da própria pesquisa, o que inviabilizaria uma ida a campo, por exemplo. Por isso, a entrevista se torna um método adequado, na medida em que os corretores puderam me descrever suas condições de trabalho, mesmo que distantes fisicamente desse contexto e de mim, além de suas impressões e representações sobre esse processo.

Desse modo, fica explicada também a escolha pelas entrevistas realizadas por meio de chamadas de vídeo, já que permitem essa conversa a distância. As chamadas, que foram gravadas com a permissão dos participantes, proporcionam também uma vantagem em relação ao modelo tradicional, opondo-se à limitação da gravação apenas em áudio, como apontado por Lüdke e André (1986): com o vídeo, além da fala dos participantes, as expressões faciais e

gestos ficaram registrados. Isso é vantajoso na medida em que o sujeito, na interação, não se comunica apenas pela expressão verbal, mas por outras linguagens, que também são importantes para a análise do contexto focalizado, pois fazem parte do discurso (BRAIT, 2006).

Ademais, optei pelo modelo de entrevistas semiestruturadas, pois ele possibilita seguir um roteiro de perguntas preestabelecido e relacionado aos objetivos da pesquisa, mas também permite a liberdade de incluir, ao longo da entrevista, de forma oportuna, outras perguntas não previstas que possam auxiliar no alcance desses objetivos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987) ou que sejam estimuladas por algum dizer inesperado do entrevistado, mas que se mostre no momento interessante para compreender a realidade investigada.

Em relação à análise dos dados coletados, tanto pelo questionário quanto pelas entrevistas, parti da discussão feita por André (1983) sobre a dificuldade de uso de dados nas pesquisas qualitativas. Segundo a autora, existe uma carência de métodos consistentes de análise nesse contexto, que permitam ao pesquisador afirmar que suas interpretações não são fruto de ideias pré-formadas ou de “achismos”, mas sim representações efetivas da realidade. Por isso, ela propõe, alternativamente, como forma de investigação dos dados qualitativos, o que chama de “análise de prosa”, que:

é um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (ANDRÉ, 1983, p. 67)

Segundo a autora, esse método se opõe à tradicional análise de conteúdo, que reduz o material coletado em conteúdos ou categorias preestabelecidas, com o objetivo de que essa classificação ofereça resultados objetivos e confiáveis. Por outro lado, na análise de prosa, “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (ANDRÉ, 1983, p. 67) e são constantemente revistos de acordo com o desenvolvimento da investigação e sua base teórica.

A saber, os temas gerados a partir do exame dos dados das entrevistas e selecionados para discussão nesta dissertação foram os seguintes:

- o que o corretor faz;
- como o professor regente⁴ vê o corretor;

⁴ Utilizo aqui a nomenclatura dada ao professor que supervisiona e acompanha o aluno da licenciatura em seu estágio na escola, mesmo que não seja esse o caso das professoras entrevistadas, por falta de uma denominação que descreva perfeitamente a realidade desses sujeitos e de outros mencionados no discurso dos corretores. Embora

- como o corretor se vê.

Assim, segundo essa perspectiva metodológica, as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa não foram criadas de antemão à realização das entrevistas e à distribuição do formulário, mas formuladas após leitura e análise extensa dos dados coletados, processo chamado de “impregnação” por Michelat (1980 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986), conceito que tem sua base em Lévi-Strauss: nesse processo, o pesquisador torna-se conhecedor profundo de seu material e das relações de sentido estabelecidas nele. A impregnação proporciona a divisão em categorias descritivas para análise, mas sem se esquecer de que esses elementos fazem parte de um todo e se relacionam entre si (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e de que, apesar de levarem em conta as perguntas e os objetivos da pesquisa em sua definição, foram sensíveis a questões que surgiram apenas durante a coleta de dados.

Essa metodologia de análise trouxe algumas implicações para a exposição dos resultados de pesquisa na escrita desta dissertação. Uma vez que as categorias não foram pré-definidas e que, por isso, elas respondem às perguntas de pesquisa de forma interligada e não isolada, vou falar delas de forma mesclada e combinada ao longo dos capítulos, os quais foram separados seguindo uma ordem de sentido que surgiu espontaneamente ao longo da escrita. Isso evita também que as mesmas discussões apareçam de forma repetida, o que ocorreria se os capítulos fossem separados de acordo com as categorias de análise, visto que elas se encontram imbricadas entre si e, conseqüentemente, nas falas dos sujeitos.

Para realização da interpretação analítica, em relação com o conceito de análise de prosa de André (1983), parti do método dialógico bakhtiniano, como proposto por Brait (2006), uma vez que

pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam (...) às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. (BRAIT, 2006, p. 48)

haja uma significativa diferença - inclusive legalmente falando - entre o papel do professor regente e dos professores que trabalham em conjunto com os corretores, também há proximidades que justificam a denominação, como o acompanhamento do trabalho do corretor por esses professores e o fato de que alguns deles mencionam nas entrevistas o desejo de aprender a profissão com os regentes. No entanto, ao longo do texto, outras nomenclaturas poderão ser utilizadas para se referir a esses profissionais.

Dessa maneira, é possível analisar os enunciados produzidos pelos participantes da pesquisa de forma crítica, não como simples falas, mas como discurso, ou seja, a língua em seu contexto concreto de uso, tendo em vista os sentidos produzidos na interação verbal. Assim, não se desconsidera que os corretores e os professores participantes falam nas entrevistas sobre o trabalho do corretor de redação de uma posição e em um momento sócio-histórico determinados, relacionados a suas identidades profissionais construídas em interação com outros, uma vez que é a identidade profissional uma construção negociável e em constante refacção, *na e pela* linguagem (KLEIMAN et al., 2013). Quando falamos da identidade do professor, os processos de identificação sempre são entrecruzados pelo poder institucional, pelos interlocutores e pelos discursos que posicionam os sujeitos socialmente (GUEDES-PINTO e KLEIMAN, 2021), ou seja, a identidade do professor é uma mescla daquilo que lhes é atribuído com o que se atribui a si mesmo, do *(não)ser professor* de acordo com a escola, com os alunos e com os professores-regentes e do *(não)ser professor* de acordo com o se percebe sobre si e seu próprio trabalho.

Todos esses aspectos transparecem em seus enunciados quando falam de si e, por isso, são passíveis de serem analisados. Isso é verdade uma vez que, para Bakhtin,

(...) para estudar as formas dessas enunciações, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN, 1997, p. 124)

Portanto, a análise foi feita a partir do processo de leitura extensa do material coletado e da perspectiva discursiva bakhtiniana. É importante ressaltar, entretanto, que a análise desse material não é apenas a descrição do que foi selecionado, mas também se vale de interpretação e acréscimo de discussões e relações aos dados obtidos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Nessa perspectiva, foi possível perceber que as identidades dos corretores são construídas a partir do que fazem em seu trabalho, mas, mais importante, do que *dizem que fazem*, uma vez que, ao analisar suas falas sobre as práticas de trabalho, estou observando as representações que os corretores fazem de si mesmos. Além disso, suas identidades são também formadas a partir do outro, o que pode ser apreendido tanto da inter

pretação do discurso das professoras regentes entrevistadas quanto do que os próprios corretores dizem sobre a relação com esses professores.

2.2 Participantes da pesquisa

O pesquisador *bricoleur*, quando vai criar a sua colcha de retalhos ou a sua montagem cinematográfica, utiliza-se de um conjunto de representações que, ao serem reunidas em um todo organizado, ajustam-se, sem perderem as suas especificidades, de forma simultânea para que a complexidade do fenômeno seja apreendida (DENZIN e LINCOLN, 2006). Por isso, optei por ter como participantes da pesquisa 2 categorias de professores⁵, empregados nos mais diversos tipos de instituições, embora todos tenham seu trabalho de alguma forma relacionado ao papel do corretor de redação no ensino de escrita em Língua Portuguesa no contexto brasileiro, já que esse é o foco da pesquisa.

A primeira categoria de participantes é formada por professores que trabalham atualmente na função de corretores de redação ou que deixaram de exercê-la pouco antes da realização das entrevistas. A escolha inicial era por profissionais efetivamente trabalhando como corretores no momento da pesquisa, mas ela precisou passar por reorientação em função de um obstáculo em jogo (SIGNORINI, 1998) em alguns casos, por exemplo, no dos corretores que trabalharam como monitores no COTUCA⁶ (Colégio Técnico de Campinas), já que eles só permanecem um ano na função, devido ao tempo de recebimento da bolsa. Como a coleta inicial de dados foi realizada em um momento em que um ano letivo estava terminando e outro se iniciando, os profissionais entrevistados desse contexto tinham deixado recentemente de trabalhar na instituição e julguei que não seria produtivo para a geração de dados buscar por outro que estivesse começando a exercer a função, pois ele ainda não teria informações suficientes sobre o trabalho e nem tantas representações sobre si naquele papel, novo para ele, que fossem produtivas para a análise.

A primeira forma de coleta de dados relacionados a esse grupo foi um questionário. No total, 202 corretores de redação de vários estados do Brasil participaram respondendo a esse questionário virtual, que foi distribuído em redes sociais, predominantemente em grupos do Facebook de universidades públicas e privadas e de profissionais de Letras. A escolha por esse nicho de distribuição se deu uma vez que era importante para a pesquisa retratar realidades da função que não fossem restritas apenas ao estado de São Paulo e porque muitos dos profissionais

⁵ Considero aqui, como mencionado anteriormente na Introdução, que o corretor de redação é um professor, embora nem sempre seja essa a representação que o profissional faz de si, como será detalhado com mais fôlego em capítulos subsequentes.

⁶ O Colégio Técnico de Campinas (COTUCA) é um dos colégios de Ensino Médio e Técnico da Unicamp e instituição pública em que uma corretora entrevistada, estudante da graduação em Letras, trabalhou como monitora e corretora, dentro de um edital de bolsa de auxílio social da universidade.

da área são graduandos ou pós-graduandos em busca de complementação de renda. Logo, esses seriam ambientes virtuais com possível presença e concentração de participantes interessados.

Além disso, 5 corretores dentre os que responderam o questionário foram selecionados para participar concedendo entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas, como já discutido na seção anterior, têm como objetivo traçar um perfil mais profundo e completo da profissão, atravessado pela subjetividade, que traz informações para além do que o questionário pode proporcionar, uma vez que as representações de si surgem com mais força no discurso do sujeito, manifestada em enunciados semiplanejados durante a fala da entrevista, e menos em respostas objetivas ou dissertativas planejadas dadas a um questionário virtual.

Para que esse perfil subjetivo pudesse ser o mais completo possível, preferi que os 5 entrevistados (dentro da categoria professores que trabalham como corretores de redação) pertencessem a diferentes subtipos, que representassem contextos de trabalho distintos: escola de ensino básico pública, escola de ensino básico privada, curso pré-vestibular privado, curso pré-vestibular popular e plataforma virtual.

A seleção desses 5 subtipos objetiva tentar traçar um panorama do trabalho dos professores-corretores de redação e comparar de alguma forma a sua atuação em lugares diferentes e como esses lugares influenciam nas representações que fazem de si e de sua função. Entendo que existem muitas discrepâncias entre a forma que se dá o trabalho de corretores atuando em contextos semelhantes – por exemplo, entre corretores de diferentes escolas privadas – e que há outros contextos que podem não ter sido contemplados na minha pesquisa, mas toda pesquisa é sempre um recorte da realidade e, portanto, deve ser entendida dessa maneira. Dessa forma, compreende-se que, por exemplo, a corretora entrevistada que trabalha em um curso pré-vestibular privado não é um modelo que representa todos os corretores brasileiros que também trabalham em “cursinhos”, e isso não só pela singular existência dos cursinhos populares, gratuitos, mas pela heterogeneidade constitutiva do que se denomina “ensino privado” no Brasil, em qualquer nível de escolarização.

Os 5 professores-corretores entrevistados serão referenciados durante a análise por pseudônimos, com o objetivo de manter anônimas as suas identidades, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Definição de professores-corretores entrevistados

Descrição	Pseudônimo
Professora-corretora de escola de ensino básico pública	Catarina
Professor-corretor de escola de ensino básico privada	Vicente

Professora-corretora de curso pré-vestibular privado	Talita
Professor-corretor de curso pré-vestibular popular	Caetano
Professor-corretor de plataforma virtual	Diego

A primeira professora-corretora entrevistada foi Catarina, estudante de Letras da Universidade Estadual de Campinas que trabalhou como monitora do COTUCA a partir de um edital de bolsa de auxílio social da universidade. Esse edital prevê que o estudante contemplado realize um projeto relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, em parceria com um dos professores do COTUCA, no qual suas responsabilidades envolvem, dentre outras atividades de planejamento e prática pedagógicas, a avaliação dos textos dos alunos. A escolha por essa participante se deu uma vez que ela atendia aos critérios anteriormente mencionados para tal categoria e pelo fato de que é praticamente inexistente – segundo os dados levantados pelo questionário – a função do corretor de redação em escolas públicas, mas era meu desejo que esse cenário fosse contemplado, mesmo que com suas particularidades. Nesse sentido, em relação aos outros entrevistados da categoria, a situação de Catarina é a mais singular, uma vez que é a que mais se distancia do que esta pesquisa entende como “corretor de redação”, sendo a avaliação de textos apenas uma dentre as diversas funções de um trabalho de bolsista cujo objetivo é semelhante ao estágio remunerado. Esse foi o único trabalho da entrevistada relacionado com correção de textos escolares.

O segundo entrevistado foi Vicente, que trabalha em uma escola de ensino básico privada em uma função denominada pela instituição “professor-assistente”. Dentre todos os sujeitos desta categoria, é o que mais se aproxima de ter uma validação institucional do status de professor, mesmo que nem todos os professores-assistentes desse colégio sejam graduados, como é o caso de Vicente. Como professor-assistente, ele é responsável pelo acompanhamento das aulas das professoras-regentes, substituições em caso de falta, correção dos textos produzidos pelos alunos e elaboração de atividades para serem realizadas no contraturno com alunos indicados para aulas de reforço. O tamanho da escola em que Vicente trabalha exige que ele seja responsável apenas pelas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, uma vez que há um grande número de salas e de alunos por ano. Por isso, os gêneros textuais corrigidos por ele também são distintos em relação ao da grande maioria dos outros sujeitos entrevistados e que responderam ao questionário, uma vez que o trabalho do corretor de redação costuma ser associado aos textos dissertativos cobrados nos exames vestibulares e, portanto, trabalhados no Ensino Médio e em cursos pré-vestibulares. É importante mencionar que

Vicente já trabalhou como corretor em outros contextos, inclusive “cursinhos”, mas pedi que suas respostas às minhas perguntas se restringissem à sua atuação no colégio de Ensino Fundamental em que trabalhava na época.

A terceira entrevistada, Talita, já era corretora de redação há alguns anos na época da pesquisa, tendo começado a corrigir ainda enquanto graduanda, continuado durante a pós-graduação e permanecido na função depois de finalizado seu vínculo acadêmico com a universidade. Talita é o sujeito cujo contexto de trabalho atual mais se aproxima da maioria dos respondentes do questionário e, portanto, da realidade da maioria dos corretores de redação. Ela trabalha como professora-corretora em um curso pré-vestibular privado de um famoso sistema de ensino brasileiro, no qual é responsável pela correção de textos de alunos que almejam uma vaga em uma universidade, geralmente vestibulandos do curso de Medicina, e produção de materiais para a equipe, como propostas de redação. No período em que se deu a entrevista, ela tinha tido a experiência de atender os alunos em plantões de dúvida pela primeira vez, função restrita a apenas alguns professores-plantonistas, o que não era o caso de Talita.

Caetano, o quarto entrevistado, é graduando em Letras na Universidade Estadual de Campinas e, na época da entrevista, trabalhava em um pré-vestibular popular na mesma cidade, primeiro emprego dele na função de corretor de redação. Procurei ativamente nos grupos virtuais e entre conhecidos um participante que trabalhasse em um “cursinho” popular, uma vez que gostaria também de analisar esse contexto, mas a dificuldade foi maior do que previ inicialmente, pois, como a realidade dessas instituições é normalmente reduzida, são os próprios professores de produção de texto que realizam a correção dos textos. Caetano foi um dos poucos respondentes, portanto, desse tipo. Além disso, no caso de Caetano, é importante mencionar que, diferentemente do que ocorre na maior parte dos “cursinhos” populares, o seu trabalho, inicialmente, não era voluntário: os alunos que tinham condições financeiras pagavam um valor simbólico de mensalidade, que era revertido em pagamento aos professores e a outros funcionários da instituição. No entanto, Caetano relatou que, durante a pandemia, o número de alunos e a arrecadação do curso diminuíram bastante e ele aceitou continuar trabalhando de forma voluntária.

E, por fim, Diego, o quinto e último entrevistado da categoria, trabalha para uma plataforma virtual que vende seus serviços de elaboração de provas e correção para escolas e cursos pré-vestibulares privados, geralmente para avaliação de simulados de exames vestibulares e provas de avaliação de rendimento escolar em grande escala. Na época da entrevista, ele estava na pós-graduação e trabalhava nesse tipo de plataforma, como

complemento de renda para a bolsa de doutorado, desde a graduação. Em relação a todos os outros entrevistados, Diego é o que tem uma relação mais distante do contexto escolar em que são produzidos os textos, dos alunos e dos professores deles, uma vez que os textos só lhe chegam a partir de uma plataforma, sem qualquer identificação, na tentativa de simular ao máximo as condições de correção de um exame de grande escala, como o ENEM.

Tanto no questionário quanto nas entrevistas (ver Anexos) foram feitas perguntas que buscavam traçar o perfil e o trajeto profissional do corretor (por que começou a trabalhar como corretor e quais as suas perspectivas em relação à função), descrever o contexto e as relações de trabalho desse corretor (condições trabalhistas, relação com alunos e outros profissionais e como essas relações afetam a representação sobre seu trabalho) e caracterizar práticas de trabalho a partir de seus dizeres sobre elas (como o corretor avalia os textos e como essas práticas refletem em suas representações de si e de sua função).

A segunda categoria de participantes não respondeu ao questionário e participou da coleta de dados apenas por entrevistas: 2 professoras que trabalham ou trabalharam em parceria com professores na função de corretores de redação em instituições privadas de ensino, seja como professoras-regentes, seja como coordenadoras pedagógicas – funções muitas vezes imbricadas. A escolha pelas profissionais do ensino privado se deu pela maior representatividade da função de corretor de redação nesse tipo de instituição.

Essas 2 entrevistadas também serão referenciadas durante a análise por pseudônimos, com o objetivo de manter anônimas as suas identidades, de acordo com a tabela a seguir:

Quadro 2 – Definição de professoras-regentes entrevistadas

Descrição	Pseudônimo
Professora-regente de escola de ensino básico privada	Olga
Ex-professora-regente de curso pré-vestibular privado	Gal

A primeira professora-regente entrevistada foi Olga, que já trabalhou como corretora em bancas oficiais de vestibulares e como professora, em parceria com corretores de redação, em escolas de ensino básico e cursos pré-vestibulares privados, principalmente no estado de São Paulo, mas também em Goiás – experiência útil como comparativo, já que os dados revelam ser a função do corretor muito mais presente no eixo Rio-São Paulo. Além disso, seu depoimento foi especialmente valioso para esta pesquisa por trazer uma visão temporalmente transversal em relação à função do corretor de redação nas escolas privadas

desde o começo do trabalho mais intenso com essa “frente” (BUNZEN, 2006) do ensino de Língua Portuguesa na década de 1990 e no início dos anos 2000, uma vez que ela atuava nesse contexto na época. Dessa forma, sua entrevista contribuiu ao trazer a percepção subjetiva sobre o trabalho do professor no período e sua relação com o surgimento da função do corretor de redação.

A segunda professora-regente entrevistada, aqui denominada Gal, não trabalha mais no contexto de cursos pré-vestibulares privados, que foi o motivo de sua escolha enquanto sujeito de pesquisa. Atualmente, ela tem um curso de redação para vestibulandos particular, on-line, em parceria com o marido, que também é professor de Língua Portuguesa. No entanto, a importância da sua entrevista se dá na medida em que sua experiência se correlaciona com grande parte dos corretores respondentes do questionário e, conseqüentemente, com a realidade majoritária dessa função. Gal trabalhou, em duas metrópoles do estado de São Paulo, como professora e coordenadora de Redação (cargo que não existe na maioria das instituições) em um curso pré-vestibular privado de um famoso sistema de ensino brasileiro, preparatório para alunos que almejam vagas em universidades públicas e em institutos militares. Nesses cargos, ela era responsável pela gestão do trabalho de uma grande equipe de corretores e, por isso, suas percepções sobre o trabalho desses sujeitos nesse contexto e sobre a organização do sistema – econômico e de ensino – que leva à existência de tal função na carreira do professor foram muito valiosas para as análises desta pesquisa.

A criação dessa segunda categoria, das professoras-regentes, se deu tardiamente na pesquisa também, em razão de outro replanejamento, uma vez que, ao iniciar as leituras teóricas e o mergulho nas entrevistas, que resultou na “impregnação” (MICHELAT, 1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), deparei-me com os seguintes questionamentos: por que surgiu a função do corretor de redação nas instituições de ensino? Qual a relação entre essa função e o trabalho do professor? As entrevistas com os corretores e as respostas do questionário não me ofereciam essas respostas e nem a percepção subjetiva dos professores-regentes sobre o trabalho com os corretores. Nesse sentido, embora pelas entrevistas com os sujeitos da primeira categoria eu conseguisse mapear a construção de suas identidades de forma interacional com os professores com quem trabalhavam – sujeitos importantes para esse processo do ponto de vista comparativo, uma vez que os corretores se reconhecem ou não como professores em uma relação de oposição e de complementação com esses professores-regentes (HALL, 2006) –, eu não conseguia atingir o Outro desse processo: o próprio professor. O que ele pensa sobre os

corretores com quem trabalha? De que forma essas percepções impactam na construção das identidades dos corretores?

Assim, como não foram encontradas pesquisas que tematizassem o trabalho do corretor de redação, optei por responder essas perguntas que me incomodavam e que surgiram a partir da teoria e da análise das primeiras entrevistas por meio dos relatos dos próprios professores.

3 O CORRETOR POR SI MESMO

3.1 Como um professor se faz corretor de redação?

Eu sempre gostei bastante de escrever, a minha pesquisa da monografia e do mestrado foi sobre a escrita, e eu gosto de ler. Daí eu passei a gostar muito desse trabalho, mesmo, de não ter que lidar com pessoas, de lidar com o *texto*. (Talita)⁷

Começo esta análise a partir da fala de Talita que, nesse trecho da entrevista, respondeu à minha pergunta sobre como começou a trabalhar com a correção de redação. A percepção dela sobre essa função ser “lidar com o *texto*”, dando ênfase no termo como forma de destacar a oposição às pessoas, que seriam o objeto do trabalho do professor, não apareceu apenas pontualmente na sua entrevista, demonstrando ser esse o principal atrativo no exercício da função *para ela*. Outros sujeitos se constituíram corretores de redação por outros caminhos, mostrando como os processos de identificação podem ser diversos, inclusive no meu caso. Por isso, para começar a discussão dos resultados desta pesquisa, resolvi partir da descrição desses diversos caminhos, para tentar explicar o que leva um professor a especializar-se enquanto corretor de redação.

Como já mencionado, optei por uma construção da discussão em relação com a sua base teórica, já que decidi não fazer uma “teorização elegantemente abstrata que ignora a prática” (MOITA LOPES, 2006b, p. 101). Nesse contexto, julgo ser essencial explicar onde o tema se localiza nos meus interesses pessoais, uma vez que, para o pesquisador *bricoleur*, a pesquisa é moldada pela sua história pessoal e vivências (DENZIN e LINCOLN, 2006), que formam sua identidade. Ademais, no caso deste trabalho, a minha vivência também está imbricada com a dos sujeitos pesquisados e seus processos de identificação como corretores, o que torna ainda mais relevante iniciar pela exposição de um relato autobiográfico em relação aos resultados de pesquisa.

Além de pesquisadora, sou também professora de Língua Portuguesa e corretora de redação, identidades que se misturam e se sobrepõem em muitos momentos em processos de identificação dependentes do contexto (HALL, 2006). Trabalho desde o início da carreira em instituições particulares (tanto escolas de ensino básico quanto cursos pré-vestibulares), que

⁷ Todos os trechos de entrevista utilizados durante a análise foram cortados e alterados para proporcionar mais clareza, sem alteração substancial de sentido, objetivando transportar da melhor maneira possível as falas dos entrevistados da linguagem oral para a escrita.

costumam dividir o trabalho do professor de Língua Portuguesa em “frentes” (Redação, Gramática e Literatura) e, nesse mar de possibilidades para o professor, já assumi todos esses papéis, além da especialização como corretora de redação – papel o qual ocupo até hoje de forma complementar à função de assistente de coordenação da área de Redação em um curso preparatório para o vestibular (só a dificuldade de explicar meu caminho até aqui já mostra a dificuldade de definir a identidade do professor enquanto uma!).

Assim, como a correção de redação faz parte do meu percurso desde o primeiro ano da graduação em Letras, tal ofício está intrinsecamente ligado, de diversas formas, à minha formação profissional, inicial e continuada, mas também a esta pesquisa. Nesse cenário, acredito que a minha visão não é neutra em relação ao meu objeto de pesquisa, opondo-se a uma perspectiva de ciência distanciada e que traz respostas unívocas e inquestionáveis e, por esse motivo, permite a discussão e a problematização de tal objeto, com o objetivo de proporcionar questionamentos e vislumbrar alternativas (MOITA LOPES, 2006a).

Portanto, exponho aqui uma breve autobiografia que explica meu interesse em caracterizar a função do corretor de redação, considerando que “estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 100). No entanto, o objetivo desta seção não é apenas justificar a escolha do tema a partir da minha história, mas também expor um trajeto pessoal e profissional que em muito se assemelha a vários relatos dos corretores de redação participantes da pesquisa e de outros colegas corretores com quem trabalhei ao longo do meu percurso profissional.

Meu primeiro contato com a produção de texto voltada ao ingresso no ensino superior – a redação – data da minha própria experiência nesse ingresso, na época em que fiz curso pré-vestibular preparatório. Desde a infância, sempre gostei muito de ler e passei boa parte da adolescência escrevendo – pequenos contos autorais, textos para blog e *fanfics* –, embora tenha lembrança de ter escrito muito pouco na escola por particularidades do currículo e dos professores que tive. Esse perfil também foi encontrado como motivador nos sujeitos pesquisados, como na fala de Talita:

Eu sempre gostei bastante de escrever, a minha pesquisa da monografia e do mestrado foi sobre a escrita, e eu gosto de ler. Daí eu passei a gostar muito desse trabalho, mesmo, de não ter que lidar com pessoas, de lidar com o *texto*.
(Talita)

A entrevistada ressalta, a partir de entonação, o termo “texto” em sua fala, provavelmente em uma tentativa de frisar a oposição entre o professor enquanto aquele que

trabalha com os alunos e o corretor enquanto aquele que lida com o material escrito, o que está de acordo com o seu perfil e seus interesses na escrita e na leitura. Entretanto, essa questão é individual da entrevistada, pois alguns outros corretores declararam sentirem falta do contato com o aluno no trabalho de correção.

Outro ponto interessante nessa fala de Talita é a caracterização da função do corretor como “(d)esse trabalho”, o que, no contexto, mostra-se como indicativo do discurso que opõe o corretor ao professor, como se fossem profissões diferentes entre si. Essa oposição aparece em outro momento, quando ela diz:

Inicialmente eu pensava em ser professora, dar aula, só que daí eu (...) fui seguindo a área acadêmica. Aí eu pensei que podia fazer alguma coisa pra complementar e comecei a dar aula particular e a corrigir (...). (Talita)

Ou seja, para Talita, “corrigir” é diferente do que ela “inicialmente” pretendia com o seu diploma em Letras, que era “ser professora”. Para ela, corrigir era poder se distanciar do que a desestimulava na carreira de professor:

(...) as coisas do “ser professor” estavam me desanimando. Então, já não era muito do meu perfil e ainda acho que ser professor envolve muita responsabilidade. Corretor também envolve, mas eu acho que professor envolve ainda mais, porque você está ali lidando com pessoas diretamente e era algo que eu não me sentia muito à vontade. (...) Então, né, é uma eterna saga, o tema de inúmeras sessões de terapia (risos) essa questão de ser professora e eu acho que, assim, tem muita relação com a minha personalidade, sabe? Eu gosto muito mais de mexer com texto do que lidar com pessoas (...), eu prefiro estar ali eu e o texto, sabe, e agora eu e o computador (risos). (Talita)

Porém, é interessante notar que, mesmo reafirmando diversas vezes seu interesse em apenas estar “com o texto” (virtual ou não), quando questionada sobre o seu processo de trabalho, Talita descreve ações que podem ser associadas ao trabalho do professor:

Além do trabalho que você tem ali na hora, fazendo as alterações, os comentários, tem também tudo o que vem ali...o preparo que tem pra fazer isso. A gente estuda grade, estuda proposta... (Talita)

Nesse comentário, Talita mostra que o estudo anterior – seja da grade de correção ou da proposta que deu base à produção do texto – são fundamentais para que ela exerça sua função pedagógica, que é o objetivo da correção: realizar intervenções e comentários no texto do aluno como feedback para que o aluno consiga se desenvolver no processo de aprendizagem

da escrita. Inclusive, para ela, a leitura é também importante para que o corretor desenvolva o que ela chama de “estratégias” para realização do seu trabalho:

Faz diferença quando você lê bastante, escreve bastante, porque acho que muda um pouco a forma como você lê o texto. (...) Eu acho que quando você lê, parece que fica mais fácil, você desenvolve algumas estratégias. E escrever eu acho que é a mesma coisa. Você está trabalhando com um texto pronto, mas qual foi o processo de fazer tudo aquilo? Então quando você escreve, ajuda a perceber qual foi o processo do aluno na hora de escrever. (Talita)

Nessa perspectiva, pode-se considerar que Talita entende seu trabalho não como simples decodificação do texto produzido pelo aluno, mas como um processo de compreensão “conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante (...). A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (MARCUSCHI, 2011, p. 90). Assim, quando ela menciona estratégias desenvolvidas por um bom corretor-leitor, ela está falando da seleção de processos inferenciais adequados para cada situação (MARCUSCHI, 1989 *apud* MARCUSCHI, 2011), utilizados na compreensão como processo de coautoria com o aluno-escritor.

Nesse sentido, pode-se dizer que as estratégias mencionadas por Talita são o que Tardif entende por pedagogia: “a ‘tecnologia’ usada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIF, 2010, p. 117). Esse processo foi descrito pelo corretor Vicente, que entende o corretor como:

quem faz muita diferença no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita (...). A gente está ensinando por meio do texto ali, então são os nossos comentários que vão fazer esses alunos desenvolverem as habilidades de escrita, melhorar a capacidade de argumentação, de narração, de criatividade. Então é um tipo de professor que não atua diretamente na sala de aula...como ele fica muito no *backstage*, não é enxergado como tal. (Vicente)

Ao contrário de Talita, Vicente claramente assume a identidade de professor e entende que o que torna essa identificação possível não é “atuar diretamente na sala de aula”, mas exercer práticas cujo objetivo seja desenvolver habilidades que são o objetivo do ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Dessa forma, ao entender que o corretor de redação exerce uma função pedagógica dentro das escolas e cursos pré-vestibulares, o vemos, assim, como professor. Esses

comentários são importantes, porque demonstram uma contradição no que Talita pensa sobre ser corretora de redação: embora ela não se sinta professora, o trabalho que ela descreve fazer a tornam uma.

Não falo sobre contradição aqui como uma forma de desmentir ou de anular a percepção de Talita sobre si mesma e sobre seu trabalho, já que meu objetivo como pesquisadora não é invalidar as identificações de outro colega professor. Na realidade, falo sobre essa contradição como forma de chamar a atenção para uma crença que eu mesma tinha no início da pesquisa: que o corretor de redação se constituía enquanto uma profissão por si só, e não como outra maneira de ser professor.

Essa percepção provavelmente veio da minha trajetória como estudante, em que sempre houve muito claramente uma separação hierárquica entre quem era e o que fazia o professor de redação e o corretor que avaliava meus textos.

Quando cheguei ao Ensino Médio, fiquei decepcionada com meus resultados nas redações dos vestibulares que prestei como “treineiro”, que não foram satisfatórios, talvez por ter estudado em um colégio cujo foco não era a preparação para esses exames e para o ENEM, que não realizava “um ensino de produção de textos que acredita na mera assimilação de técnicas e padrões” (BUNZEN, 2006, p. 147). Por isso, decidi que iria procurar um curso pré-vestibular (ou “cursinho”, como é normalmente conhecido) para, dentre outras coisas, aprender essas técnicas e padrões que me possibilitariam cursar Medicina, meu curso de escolha na época, em uma universidade pública. Então, foi no período passado no cursinho que entrei em contato pela primeira vez com a dissertação escolar e seu ensino: textos produzidos de forma padronizada, dentro de uma estrutura fixa e do que Bunzen chama de “pedagogia da exploração temática”, que são “propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Esses textos eram avaliados (de caneta vermelha, porque geralmente é essa a cor com que se apontam os erros – raramente os acertos – nas produções textuais) por corretores que eu só conhecia pela caligrafia e por uma assinatura ocasional daqueles que se permitiam se identificar ao final da correção. Na época, como em muitos colégios e cursinhos ainda hoje, o corretor era o que Olga, uma das professoras-regentes entrevistadas, chamou de “um ser, um E.T. ao qual [os alunos] não têm acesso”, diferentemente da professora de Redação, sempre presente e acessível na instituição.

A dificuldade de escrever dentro de um modelo logo desapareceu e, ao incorporar o modo de agir e operar nas redações dissertativo-argumentativas do vestibular⁸, o interlocutor dos meus textos deixou de ser os leitores da internet e transformei-me em “um *eu-escritor-candidato* dirigindo-se a um interlocutor que se configura como um *outro-leitor-banca*” (CASTALDO e COLELLO, 2014, p. 84, *grifos das autoras*), que, nos cursos pré-vestibular, é mimetizado pelo distante corretor de redação. A partir desse processo de identificação (HALL, 2006) como eu-escritor-candidato, passei a tirar notas sempre altas nas produções de texto – e a receber elogios dos corretores e da professora de redação –, o que despertou uma paixão antiga e adormecida pela sala de aula e um desejo de me tornar professora de Língua Portuguesa. Passei no vestibular para Medicina na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e fiz um ano do curso antes de trancá-lo. Logo depois, prestei o vestibular novamente para cursar Letras, também na Unicamp.

Logo no primeiro ano da faculdade de Letras, comecei a trabalhar no mesmo curso pré-vestibular em que estudava antes, por indicação da professora, na função de corretora de redação. Nesse contexto, o momento e os meus motivos para começar o trabalho como corretora são muito semelhantes aos de outros com quem convivi e daqueles que participaram da pesquisa: a maioria começa ainda durante a graduação, em uma tentativa de aprender sobre a (futura) profissão de professor e, ao mesmo tempo, suprir a necessidade de um emprego ou como complemento de renda. Hoje entendo que já nascia ali uma professora em formação inicial. Os relatos dos entrevistados confirmam essa semelhança:

Inicialmente eu pensava em ser professora, dar aula, só que daí eu comecei a trabalhar de apoio técnico de pesquisa da minha orientadora, depois eu fiz a iniciação científica e fui seguindo a área acadêmica. Aí eu pensei que podia fazer alguma coisa pra complementar e comecei a dar aula particular e a corrigir monografias, essas coisas (...). Só que aí quando eu estava no primeiro ano do mestrado, uma amiga minha que corrigia pro Colégio N. D. me perguntou se eu tinha interesse em corrigir redação e eu nunca tinha corrigido redação nenhuma, mas fui fazer um teste e deu certo. (Talita)

Eu estou fazendo uma espécie de estágio pra ganhar experiência no cursinho popular H. S. e eu estou lá há mais ou menos um ano. (...) Eu quis começar a corrigir redação porque eu via meus veteranos fazendo e eles conseguiam ter uma boa renda, por isso eu me interessei. (Caetano)

Eu sou bolsista Unicamp desde que eu entrei em 2015 e eu sempre quis trabalhar com educação, porque eu não tinha experiência com texto, correção,

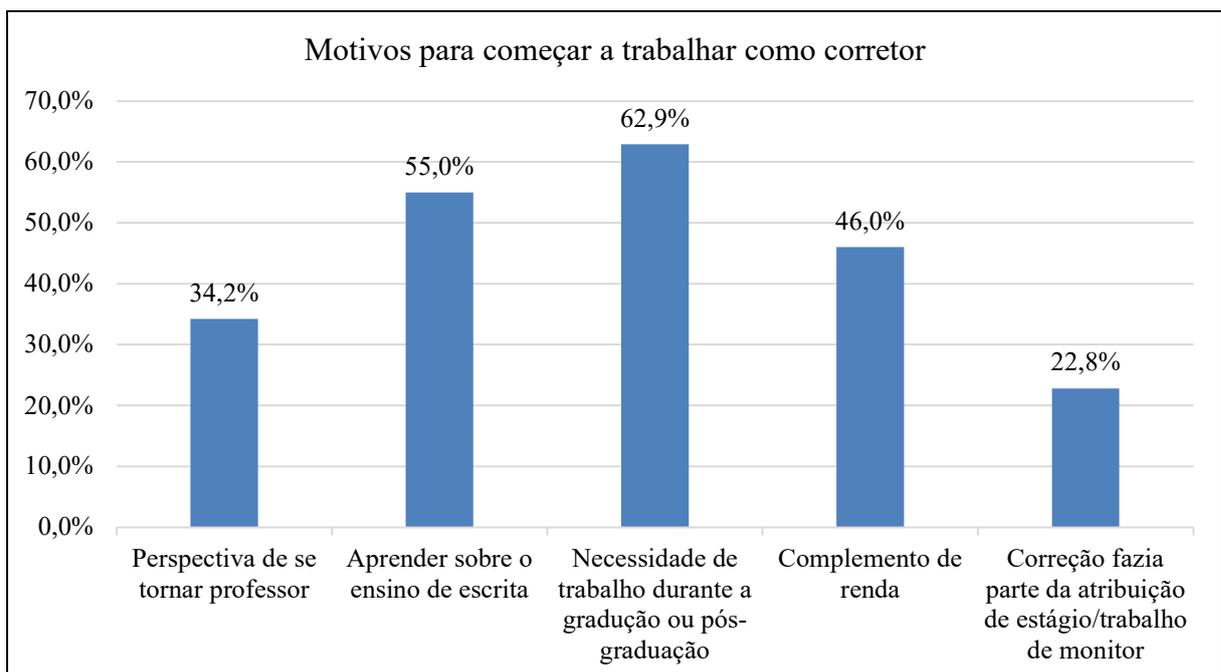
⁸ Embora nem todos os vestibulares, a exemplo do Vestibular Unicamp, cobrem em um texto no modelo dissertativo-argumentativo, faço essa generalização por ser o gênero textual abordado com mais frequência nesses exames, questão que será discutida mais à frente.

revisão e já ia ser meu último ano (...). Aí eu vi uma oportunidade nesse projeto (...). Eu estava me sentindo bastante intimidada com isso, porque nunca tinha trabalhado em escola, então foi uma oportunidade que eu tive de ter experiência ali para depois que saísse da graduação continuar. (Catarina)

Nesse sentido, é possível observar nesses relatos como, assim como eu iniciei minha formação docente a partir da indicação de colegas, Talita e Caetano também o fizeram, experiência que não é incomum na nossa área. Catarina, embora tenha tido sua primeira “experiência com texto, correção, revisão” por um projeto oficial da universidade, diferentemente dos outros entrevistados, também mostra nesse relato ter iniciado sua carreira de professora na formação inicial com a correção de redação. Além disso, na amostra de corretores que responderam ao formulário da pesquisa, quando perguntados sobre os 03 principais motivos para terem começado a trabalhar como corretores de redação, 55% afirmaram que aprender sobre o ensino de escrita foi uma das razões. A correção de redação faz parte de um trabalho do professor de Língua Portuguesa, muitos são contratados pelo INEP para corrigir o ENEM ou pelas equipes de correção dos vestibulares locais. Então, faz parte de uma identidade docente assumir o papel e a função social de corretor de redação na sociedade em que vivemos.

Ao mesmo tempo, de acordo com o questionário, 62,9% o fizeram por necessidade de trabalho durante a graduação ou na pós-graduação, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta “Motivos para começar a trabalhar como corretor” do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

Em relação àqueles que começam a trabalhar como corretores de redação por necessidade de complemento de renda, é importante pensar em quem são os estudantes de licenciatura no contexto brasileiro. Segundo levantamento de Gatti *et al* (2019) sobre o perfil dos professores brasileiros, utilizando os dados do Enade de 2014, 61,2% dos licenciados naquele ano tinham uma renda familiar de até 3 salários mínimos e 80,8% estudaram a vida toda em escola pública. Um resultado desse perfil é que apenas 11% dos formandos em licenciatura em 2014 tinham condições de estudar financiados inteiramente pela família (GATTI *et al*, 2019). Esse dado pode ser cruzado com o dos corretores que responderam ao meu questionário, já que 32,2% deles estão na graduação, assim como 11,9% estão no mestrado e 5,4%, no doutorado. Dessa forma, pode-se entender por que muitos graduandos em Letras (e pesquisadores da área) procuram alguma forma de renda concomitante aos estudos, como a correção de redações, embora nem sempre esse seja o fator determinante e muitos começam a exercer a função em busca de experiência profissional.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, de certa forma, a entrada no mercado de trabalho como corretor de redação constitui-se como parte da formação inicial, embora não institucionalizada, de alguns profissionais. O fato de alguns alunos de licenciatura sentirem a necessidade de trabalhar como corretores de redação para entrar em contato com os saberes profissionais dos professores e com as práticas de letramento para o trabalho docente pode estar relacionado com a forma como se dá a formação de professores dentro das faculdades e universidades. A formação inicial, muitas vezes baseada em estágios distantes da realidade das escolas e em um currículo excessivamente formal (PIMENTA, 1994), não prepara os licenciados para a docência e para as atividades de letramentos efetivamente usados no contexto do trabalho, ou seja, as “práticas de leitura e escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar” (KLEIMAN, 2001, p. 43). Essa questão foi definida por Talita como “aquele paradoxo da faculdade de Letras, em que a gente não aprende a dar aula e não aprende a corrigir”.

Por isso, muitos dos licenciandos procuram na correção de textos – ou em outros tipos de trabalho e estágios durante a graduação – entrar em contato com tais modos de fazer profissionais, e a correção de redação, por não exigir, na maior parte das instituições, o diploma de licenciado e ser exercido, muitas vezes, na informalidade, acaba sendo a opção mais frequente.

Um exemplo foi a corretora do COTUCA, Catarina, que buscou em suas bolsas de auxílio social participar de projetos que pudessem suprir sua necessidade de conhecer melhor os modos de fazer do professor, ou os letramentos típicos de sua prática profissional:

Peguei uma outra modalidade de bolsa, a Bolsa BAEF⁹. Eu tive que sair da revista, onde eu já trabalhava com textos, mas com textos acadêmicos, e aí eu vi uma oportunidade nesse projeto, “Letramentos para o Ensino Médio”. Dentre eles estava produzir material, fazer revisão de texto, trabalhar junto com os alunos... (Catarina)

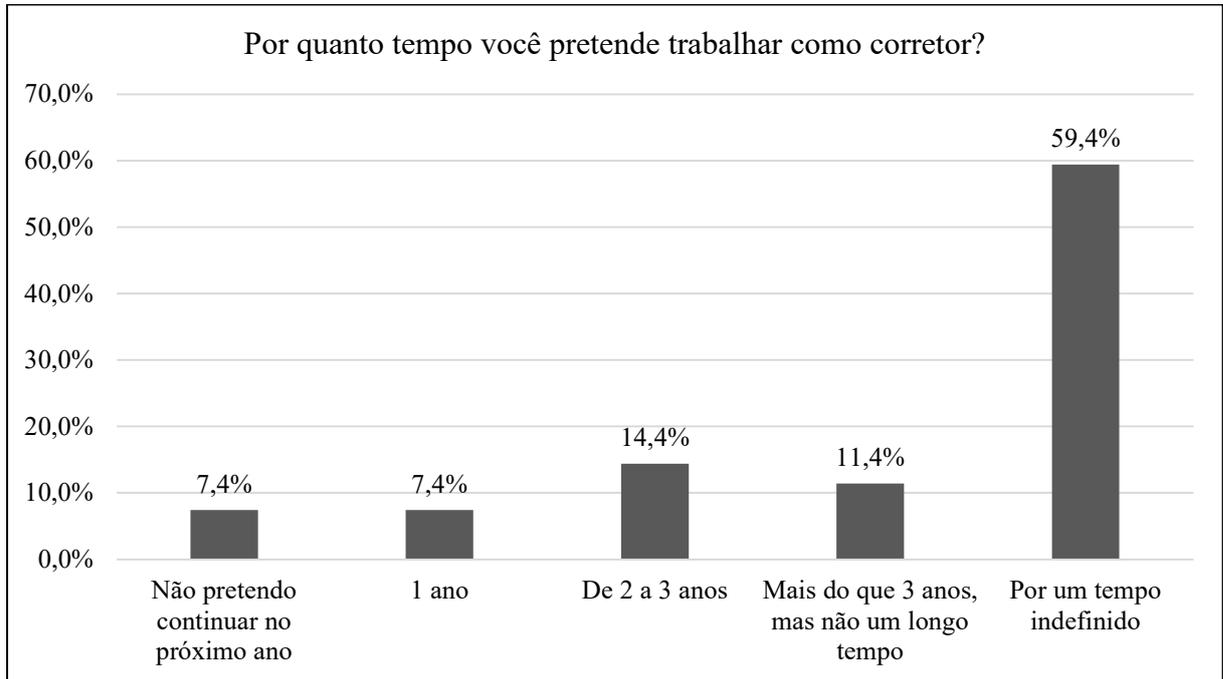
Todavia, é importante ressaltar que o trabalho com correção não está sendo tratado aqui como uma etapa necessária para a docência, mas como uma das formas possíveis de socialização dos saberes profissionais (TARDIF, 2010) durante a formação inicial, no contexto brasileiro, e até mesmo após a graduação. Uma prova de que o corretor não é apenas um futuro professor, mas uma função do professor *per se*, é que, durante as entrevistas e no questionário, alguns participantes declararam não terem interesse na carreira docente tradicional e se incomodarem com quem trata a função de corretor como um degrau antes da sala de aula, como já ressaltado em diversas falas de Talita. Da mesma forma, Olga, que é professora em contato com corretores há mais de 20 anos, fala que essa é uma realidade.

Em Campinas nós temos muitas pessoas que querem ser corretores, que não querem ir pra sala de aula. Elas querem ficar só como corretor, elas gostam... Eu tinha uma pessoa que *gostava* de corrigir. (risos) É maluco isso, mas gostava muito, corrigia porque gostava e não queria ir pra sala de aula. (Olga)

A ênfase aplicada por Olga à ideia de gostar do processo de correção, seguida de uma risada e da classificação de tal gosto como “maluco”, mostra como a sala de aula é tida como a carreira natural para o profissional de Letras e a correção como uma parte do processo de ser ou de se tornar professor. Nesse sentido, o ser corretor não é encarado como um caminho profissional, seja pela desvalorização social, seja pela baixa remuneração, ambos fatores imbricados e interrelacionados. Mesmo assim, contrariando o senso comum, os dados do gráfico a seguir foram encontrados no questionário, mostrando uma prevalência de sujeitos que, ao invés ou além da sala de aula, querem assumir a função de corretores de redação como especialização docente.

⁹ “A BAEF é uma modalidade de Bolsa que alia o caráter socioeconômico à formação acadêmica, destinada a alunos de graduação que atualmente estão com 75% do curso concluído. O objetivo é que esses alunos participem de projetos voltados para o seu Curso.”. Disponível em: <<https://www.sae.unicamp.br/servicosocial/bolsa-auxilio-estudo-e-formacao>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Gráfico 2 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Por quanto tempo você pretende trabalhar como corretor?" do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

Durante esse início da vida profissional, muitas vezes por necessidade financeira, fiz outro percurso bastante conhecido dos colegas corretores: trabalhei na função em diversos lugares, alguns deles simultaneamente, nas mais diversas condições. Corrigi textos em cursos pré-vestibular, em escolas privadas, ganhando por texto, com e sem carteira assinada, trabalhando também em contato com os alunos como monitora (ou plantonista de dúvidas) ou apenas corrigindo textos de alunos sem nunca conhecê-los.

No último ano da graduação, comecei a trabalhar em uma escola particular, onde fiquei por 2 anos, em um contrato do tipo CLT, como monitora de Língua Portuguesa, embora meu registro pertencesse ao âmbito administrativo da escola e não pedagógico. Na prática, isso significava que, embora exercesse uma função pedagógica ao participar do processo de aprendizado dos alunos (TARDIF, 2010) – desde a correção, até o auxílio com as reescritas e dúvidas no contraturno – meu regime de trabalho era administrativo. Um exemplo disso é o fato de que as horas trabalhadas não se relacionavam ao período letivo, sendo que elas deveriam ser cumpridas mesmo em período de férias escolares. Minhas atribuições nessa escola incluíam acompanhar aulas dos professores de Língua Portuguesa para auxiliá-los na realização de projetos e alinhar meu trabalho com o deles, dar plantões de dúvidas e aulas extras para alunos com notas abaixo da média, substituir professores faltantes e avaliar os textos produzidos pelos

alunos (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio). As redações deveriam ser corrigidas apenas durante o horário de trabalho, dentro da própria escola, sem a possibilidade de levá-las para casa, mesmo que o volume de textos fosse desproporcional ao tempo que poderia ser dedicado ao trabalho.

Esse é um modelo de trabalho muito parecido com o de alguns corretores na mesma situação (5% dos que responderam ao questionário), em que há desconsideração de seu trabalho pedagógico, acompanhada de um acúmulo de função ao serem atribuídas diversas demandas ao mesmo profissional, impossibilitando o cumprimento dessas tarefas de forma adequada e no tempo disponível para tal. Desse modo, produz-se uma precarização da função (VENCO, 2019).

É importante ressaltar, entretanto, que essa não é a realidade de todos os corretores de redação, tanto em relação à forma como o trabalho é exercido quanto em relação à precarização das suas condições de trabalho. Por exemplo, na amostra do formulário aplicado como parte da realização desta pesquisa, 89,6% dos participantes responderam que corrigem os textos em casa, dentro do tempo escolhido por eles, além de mais da metade (53,9%) ter respondido que sua remuneração é calculada com base em quantos textos ou pacotes corrige, e não em um valor fixo mensal que corresponda também a outras demandas do profissional.

No ano em que entrei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, não estava mais nessa escola, mas voltei a trabalhar em um curso pré-vestibular, agora não apenas como corretora, mas também como atendente¹⁰ de redação. Nessa instituição, na qual ainda trabalho, porém como “assistente de coordenação de Redação”, há uma diferença entre a função do plantonista de dúvidas e do atendente de redação: enquanto este atende alunos com horário marcado, para auxílio com a reescrita do texto, aquele fica disponível em horários determinados para que os alunos venham até ele com dúvidas pontuais sobre a redação. A professora de Redação, por outro lado, é a figura responsável apenas pelo momento da aula no cursinho, reforçando a hierarquia já mencionada entre o ser-professor e o ser-corretor (ou atendente ou plantonista). Essa nomenclatura é também um reflexo dos efeitos perversos da mercantilização da educação (IÓRIO e LELIS, 2015), que ferem a singularidade e a autoidentificação do profissional como docente: ser o atendente ou o plantonista é estar disponível para atender aos desejos e às necessidades dos estudantes-clientes que pagam pelo serviço, distante do ideal que se tem do que é ser professor.

¹⁰ Na instituição em que trabalho atualmente, há uma diferença entre a função do plantonista de dúvidas e do atendente de redação: enquanto este atende alunos com horário marcado, para auxílio com a reescrita do texto, aquele fica disponível em horários determinados para que os alunos venham até ele com dúvidas pontuais sobre a redação.

Nesse cursinho em que trabalho atualmente, as condições de trabalho são bastante distintas em relação à escola anterior, tanto em questão de remuneração quanto de condições de trabalho (número de textos, ambiente de trabalho, organização da equipe pedagógica da área de redação, etc.). Foi essa percepção, sobre as diferentes realidades e condições de trabalho dos corretores de redação, que me levou à escolha desse tema para a minha pesquisa de mestrado, que inicialmente se tratava de uma análise da relação entre leitura e escrita na prova do Vestibular Unicamp. Assim, consegui tornar a pesquisa significativa, tanto para o meu percurso profissional quanto para a comunidade acadêmica em si, uma vez que, neste trabalho, são abordadas questões relacionadas ao ensino de escrita e à formação e profissionalização de professores no Brasil, ambas de extrema importância para pensar o ensino de língua materna.

Compreendidas as motivações que fazem com que professores de Língua Portuguesa se especializem na profissão como corretores de redação, podemos passar a entender de que forma trabalham esses professores-corretores, tanto em suas condições efetivas quanto em suas práticas profissionais.

3.2 Para além da nota: quais as condições de trabalho do corretor de redação?

Ao discutirem sobre a importância de estudar a docência enquanto trabalho, Tardif e Lessard (2009) explicam que o trabalho docente, embora normalmente considerado uma ocupação periférica por não gerar produtos materiais, constitui-se como uma das chaves para compreender as transformações sociais nas relações de trabalho contemporâneas, uma vez que

a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar, no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 23)

Isso, aliado ao fato de a escola ser, na sociedade contemporânea, um dos âmbitos mais relevantes de socialização, formação e reprodução social, faz com que seja importante entender o professor enquanto trabalhador e a atividade docente enquanto trabalho.

Nessa perspectiva, a docência, ao definir-se como profissão, termo que designa um grupo de pessoas que domina parcialmente as técnicas e funcionamento do seu ofício e o exerce

em contextos mais ou menos semelhantes (TARDIF e LESSARD, 2009), proporciona que se entenda o corretor de redação enquanto um profissional na categoria docente, já que sua prática se dá por meio de técnicas mais ou menos definidas e comuns e é exercida em contextos suficientemente semelhantes entre si.

Entretanto, é interessante destacar que três dos corretores entrevistados, Catarina, Caetano e Talita, quando foram questionados se o trabalho do corretor é profissionalizado, responderam que não, por ser, na maioria das vezes, um trabalho informal, ocasional e precarizado, sem uma definição clara do seu papel dentro das instituições de ensino, o que resulta em baixa remuneração. Ademais, o fato de a função ser vista como um passo para se tornar professor a deprecia enquanto uma função em si mesma:

Veem mesmo o corretor como se fosse um passo que você tem que dar ou uma fase que você tem que passar para ser professor, pra ser algo maior, então acho que não é [profissionalizada]. É difícil você ver atribuído ao corretor um valor que o professor tem. (Talita)

Nesse caso, quando Talita menciona a percepção que se tem no senso comum de que a correção de redação é uma “fase que você tem que passar para ser professor”, é possível perceber que o termo escolhido (“fase”) coloca a função de corretor no patamar de um estágio anterior à profissão docente, não como uma outra possibilidade dentro da carreira de professor. Outro ponto interessante nessa fala é a obrigatoriedade expressa pela escolha do termo “tem que”: nesse sentido, o estágio de corretor de redação se torna obrigatório, se não na lei, ao menos no imaginário dos profissionais envolvidos. Essa noção se torna curiosa quando comparada com a situação da própria Talita e de outros dois corretores entrevistados – Vicente e Diego –, uma vez que os três, dentre os seis entrevistados, já são graduados (Talita e Diego, inclusive, pós-graduados) e não estão mais em fase de formação inicial.

É perceptível, então, que, embora seja possível caracterizar o corretor enquanto profissional da docência, os corretores em si não se reconhecem dessa forma e não acreditam que outros os reconheçam assim, o que advém, possivelmente, de suas condições de trabalho.

Por isso, para fazer uma análise adequada do corretor enquanto profissional docente, considero fundamental caracterizar aqueles que efetivamente exercem a função de corretor de redação atualmente no Brasil, em seus diversos contextos de trabalho, para que, depois, seja possível analisar os saberes desses corretores e as representações sobre suas práticas profissionais. Essa relação é possível e necessária uma vez que não se pode separar os saberes de qualquer profissão de seus objetivos e do seu contexto de trabalho (TARDIF, 2010).

O questionário virtual foi a ferramenta principal para fazer esse levantamento do perfil dos profissionais atuantes como corretores de redação no momento, uma vez que procurei distribuí-lo de forma ampla no Brasil por meio de redes sociais. No entanto, é importante levar em consideração que essa distribuição não significa que o questionário atingiu todos os tipos de corretores que trabalham em todo o país, uma vez que a distribuição do formulário se deu predominantemente via grupos de universidades públicas e privadas.

Embora haja essa ressalva sobre as limitações dos dados coletados, obtive ao menos uma resposta por unidade federativa (26 estados e o Distrito Federal), o que proporciona uma certa diversificação quanto ao público analisado. No entanto, a grande maioria dos participantes trabalha nos estados de São Paulo (34,2%), Rio de Janeiro (21,3%) e Minas Gerais (13,5%), o que deve ser levado em conta tanto enquanto indicativo de uma concentração dessa ocupação profissional nesses lugares quanto como limitação dos dados apresentados. Portanto, não se pode afirmar que os dados aqui apresentados representam um panorama completo do exercício da função do corretor no Brasil.

Essas porcentagens relativas a determinadas unidades da federação da região Sudeste provavelmente se relacionam com o fato de que há uma concentração, nesses estados, de universidades públicas e privadas com vestibulares de alta concorrência, assim como uma alta procura pelas instituições públicas desses locais a partir do Sisu¹¹, o que torna a necessidade de existência – dentro de um ensino focado na aprovação nesses exames – do corretor nas escolas e cursos pré-vestibulares mais importante nesses locais.

Os relatos das professoras-regentes trazem uma outra visão para a questão:

Campinas tem um celeiro de corretores por causa da Unicamp, então é privilegiado. Quando eu fui morar em Goiânia, dei aula só de gramática, mas eu era muito amiga da professora de redação do colégio e lá a realidade era outra. Impossível achar corretor, raríssimo, ela disse que era difícil. Pra você conseguir, você ficava treinando a pessoa, alguém que tivesse interesse, e geralmente eram pessoas que logo queriam ir pra sala de aula. Em Campinas nós temos muitas pessoas que querem ser corretores. (Olga)

Aqui em São José não tem faculdade de Letras, se tiver uma particular assim, sabe? Mas não tem. Então é diferente do que eu via em São Paulo, porque lá basicamente a contratação era de graduandos ou pós-graduandos ou graduados na USP. Em Campinas, a gente sabe também que a Unicamp ali fornece essa mão-de-obra, né? Para alguns, inclusive, o regime informal era uma coisa

¹¹ O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema do Ministério da Educação no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos são selecionados de acordo com suas notas no exame, em que a redação representa 20% do total (embora essa porcentagem na nota final varie de acordo com o curso de escolha e com critérios da universidade).

convidativa, justamente porque muitas das bolsas de pesquisa não permitem que a pessoa trabalhe, né. (Gal)

A concentração de corretores em determinados locais pode ser derivada também não da ausência de demanda das escolas e cursos pré-vestibulares, mas do pouco número de interessados nessa especialização da docência, fatores que provavelmente se retroalimentam no mercado de trabalho. Nesse contexto, as escolas e cursos pré-vestibulares podem não contar com o auxílio de corretores para o seu trabalho de avaliação de redação por conta da ausência de pessoas disponíveis para realizar esse trabalho, seja pela ausência de universidades com o curso de Letras que fornecessem mão-de-obra de graduandos e pós-graduandos, como na cidade de Gal, seja pelo forte interesse na sala de aula pelos profissionais disponíveis. Não cabe aqui discutir, no entanto, os fatores socioeconômicos e culturais que resultam no maior interesse na carreira docente tradicional em municípios distantes do eixo Rio-São Paulo (como é o caso de Goiânia e São José dos Campos), apenas demonstrar que, de acordo com a experiência das professoras entrevistadas, essa é uma realidade que afetava seus trabalhos como professoras-regentes.

Essa ausência de professores para realizar o trabalho de correção trouxe até um relato que Gal chamou em sua entrevista de “engraçado”:

Aqui em São José era muito difícil conseguir corretor. Motivada, um pouco, pelo coordenador de São Paulo que pegava ex-alunos que passaram em medicina para corrigir redação... Hoje a gente viu o monstro que virou, né? Hoje a gente olha e fala, meu Deus, nunca deveríamos ter jogado água nesse gremlin (...) Mas na época não parecia tão problemático assim. E aí eu pensei, bom, e se eu pegar bons alunos de redação do ano anterior que passaram no ITA? (...) O desespero bateu, mas era, tipo, não tenho da onde tirar gente, sabe? A gente abria processo seletivo, a gente analisava currículo de 50 pessoas, e alguns você falava “não, isso aqui não tem condições! Assim, a pessoa não conhece o mínimo de gramática, não dá.” (Gal)

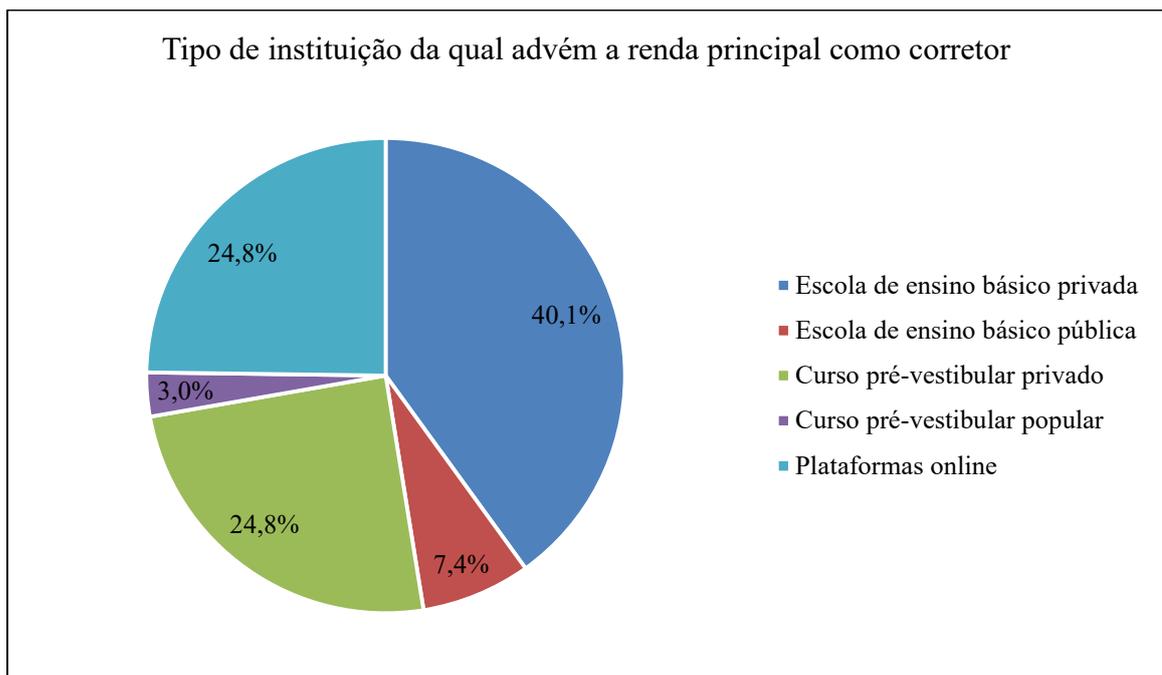
Essa descrição representa ao máximo o não reconhecimento da função do corretor como especialização do docente. Ao não se considerar que práticas de trabalho e conhecimentos típicos do professor são necessários para o exercício da correção de redação, ou que a escrita na sala de aula é “um ajuste de contas sobre temas gramaticais” (ILARI, 1976, p. 83), abre-se espaço para que qualquer um que conheça “o mínimo de gramática” possa assumir esse papel. Ou, como Gal explica, ela só precisava de

alguém que [fosse] capaz de olhar para um texto e falar alguma coisa sobre ele. Assim, qualquer coisa, só, por favor, seja capaz de corrigir gramática e dar uma orientação. (Gal)

Nessa perspectiva, despreza-se que o exercício dessa função envolve conhecimentos linguísticos sobre texto e discurso e práticas de trabalho pedagógicas que vão além da mera “orientação” possível de ser dada por “alguém que [fosse] capaz de olhar” para o texto e dizer algo sobre ele.

A questão da demanda por profissionais corretores por instituição também pode ser vista com clareza no gráfico seguinte, que mostra que a maioria dos corretores trabalha no setor privado, seja ele o ensino básico, os cursos pré-vestibulares ou as plataformas online.

Gráfico 3 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Tipo de instituição da qual advém a renda principal como corretor" do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

Essa informação se torna importante para analisar as condições e as práticas de trabalho do corretor, uma vez que o setor privado, hoje, é baseado nas leis de mercado neoliberais e promove uma mercantilização do ensino, o que se pode concluir que afeta tanto a forma de remuneração quanto as relações trabalhistas com seus empregados. Além disso, 24,8% dos corretores têm sua renda principal decorrente do trabalho em plataformas online, também pertencentes à iniciativa privada, nas quais a regulamentação das condições de trabalho é ainda

mais precária, por ser baseado apenas em um cadastro nessas plataformas, sem quaisquer garantias contratuais.

Essa mercantilização do ensino, que se manifesta tanto no âmbito público quanto privado, se relaciona a transformações sociais e econômicas dos países capitalistas em geral, que tornaram a escola um espaço de tensões sujeitas ao capital:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2019, p. XII)

Nesse sentido, a relação com o conhecimento nessa *nova ordem educacional* (LAVAL, 2019) é perpassada pelas relações econômicas e, por isso, ele passa a ser comercializado e adquire valor. Essa afirmação parece contraditória com o caráter de trabalho *improdutivo* do professor definido por Antunes (2009), mas a relação é possível já que a escola continua não gerando mais-valia diretamente, embora o conhecimento que ela oferece possa ser comercializado em sua relação com o mundo do trabalho: a escola forma os futuros trabalhadores e o saber adquire ainda mais importância no contexto atual de especialização econômica. Dessa forma, “os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional” (LAVAL, 2019, p. XIX). A escola passa então a obedecer a uma lógica de produtividade e lucro empresarial, o que se reflete na forma como são tratados seus funcionários: “colaboradores” dos quais deve se cobrar eficiência máxima por um pagamento baixo ou *atendentes e plantonistas de redação*, no nosso caso.

Muitas vezes, no caso do professor-corretor, essa busca por lucratividade se manifesta na forma de trabalhos informais, pagamento insuficiente, direitos restritos e empregos múltiplos, o que retoma o conceito de precarização tratado por Venco (2019). Para a autora, a organização rígida pertencente à modernidade em que o modelo de trabalho era o fordista – no qual havia luta por direitos trabalhistas e contratos de trabalho estáveis e duradouros – vem sendo substituída:

Tal organização, cuja rigidez nas relações de trabalho já não atendia, segundo a perspectiva capitalista, às demandas de uma sociedade mais dinâmica, é substituída em nome de uma sociedade mais flexível, sendo propalado o

discurso da modernidade. É nesse cenário que outras formas de contratação, como a terceirização, epilogam a cultura fordista em vários sentidos. (VENCO, 2019, p. 3)

Nesse contexto, é válido destacar que o gráfico anterior diz respeito ao emprego do qual advém a renda principal *exercendo a função de corretor*, o que implica que muitos dos participantes têm outros empregos como corretores de redação. Dessa forma, observa-se como os baixos valores pagos a esses profissionais os levam a, muitas vezes, não conseguirem renda suficiente com um único emprego. Além disso, há aqueles que exercem o trabalho de corretor como complemento de renda a outros empregos – na docência ou não –, o que denota uma prevalência da visão dessa função como “bico”: apenas 12,4% dos que responderam ao questionário trabalham apenas como corretores e não exercem outras funções atualmente.

Essa tendência vem sendo apontada há alguns anos como resultado de um contexto social neoliberal em que há corrosão do trabalho regulamentado, substituído pela informalidade (ANTUNES, 2011). Nesse contexto, a insegurança trabalhista impera e “tem aumentado amplamente o número de posições temporárias, de meio-período ou informais; na indústria, mas também nas instituições de produção e difusão cultural – educação, jornalismo, mídia, etc.” (BOURDIEU, 1998, p. 82, *tradução minha*)¹².

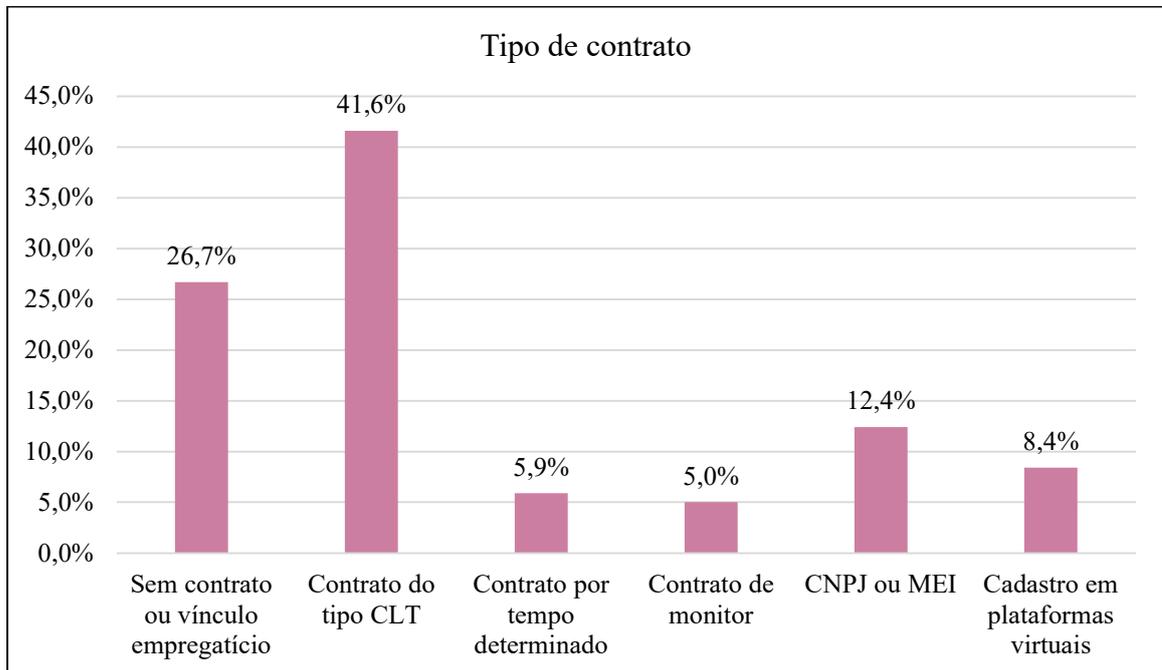
Nessa perspectiva, outra questão relativa à precariedade da função do corretor é a informalidade de seu trabalho. Embora 41,6% dos corretores que responderam ao questionário tenham um contrato do tipo CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)¹³, há uma alta proporção que trabalha sem vínculo empregatício algum, com contrato por tempo determinado, cadastro em plataformas virtuais ou com MEI (Microempreendedor Individual)¹⁴, como pode ser visto no gráfico a seguir.

¹² No original: “has greatly increased the number of temporary, part-time or casual positions; in industry, but also in the institutions of cultural production and diffusion - education, journalism, the media, etc.”

¹³ A Consolidação das Leis do Trabalho, ou CLT, é um decreto que regulamenta as relações trabalhistas urbanas e rurais no Brasil, especificando os direitos e deveres do empregador em relação a seu empregado, protegendo-o e coibindo relações abusivas de trabalho.

¹⁴ O cadastro como MEI (Microempreendedor Individual) é um programa do governo federal para profissionais autônomos. O indivíduo cadastrado passa a ter CNPJ, ou seja, a ter obrigações e direitos de uma pessoa jurídica.

Gráfico 4 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Tipo de contrato" do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

Nesses casos, o resultado é também a insegurança trabalhista, do ponto de vista de perspectiva financeira e de estabilidade na função. Na ausência de um contrato regulamentado pelas leis trabalhistas, o corretor de redação fica sujeito a uma demissão sem justificativa, seguro-desemprego e recebimento de direitos, assim como não tem direito a férias remuneradas, 13º salário e outras garantias previstas por lei. Essa situação foi descrita pelo corretor de plataformas virtuais, Diego, da seguinte forma:

Não ter o vínculo é complicado. (...) Eu tenho MEI, então, assim, eu recolho imposto e tudo, eu tenho alguma seguridade, mas, se eu não tivesse a MEI, acho que seria muito ruim, porque é isso, não é? Se eu trabalhar, se tiver texto, eu tenho salário. Se eu não tiver texto, eu não tenho salário, eu tenho vínculo, então tem semanas que realmente assim, no finalzinho do ano. (Diego)

Ademais, a informalidade deixa de permitir a reivindicação de uma mudança de situação que lhe seja justa e favorável:

ao fazer todo o futuro incerto, [a informalidade] impede qualquer antecipação racional e, em particular, a crença e a esperança no futuro que são necessárias

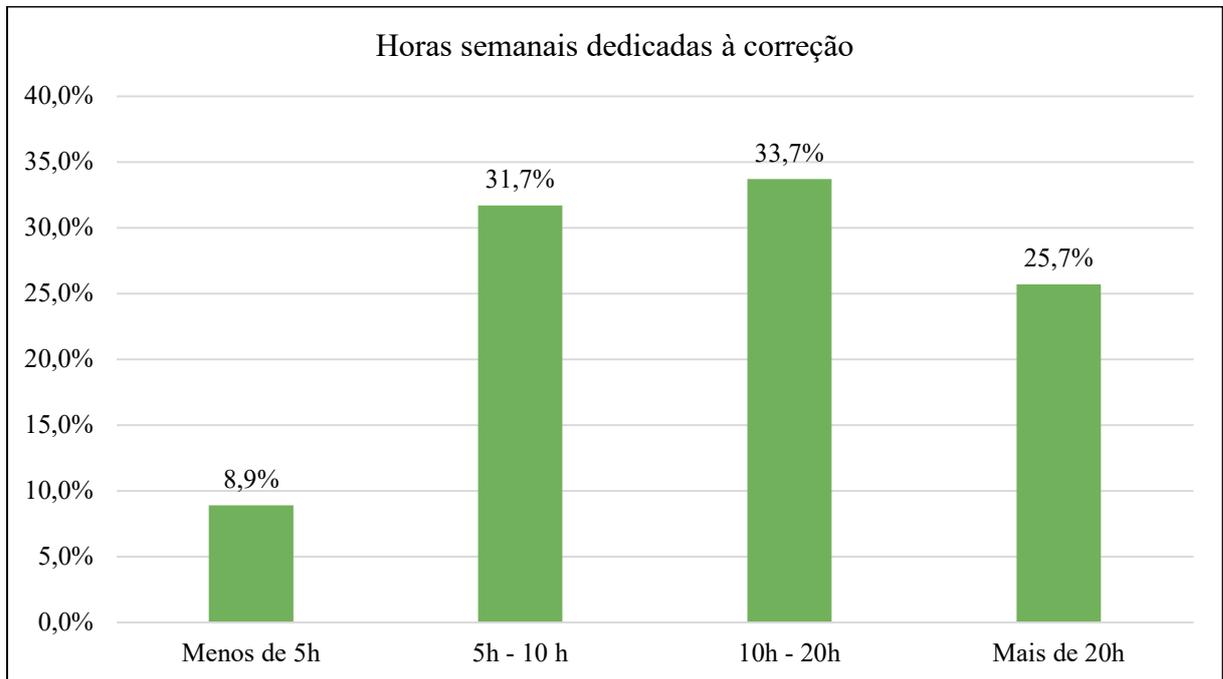
para se rebelar, especialmente coletivamente, contra as condições atuais, até mesmo as mais intoleráveis. (BOURDIEU, 1998, p. 82, *tradução minha*)¹⁵

Dessa forma, é possível justificar pela informalidade, para além de questões relacionadas especificamente à desvalorização da educação e da profissão docente, o motivo de os corretores continuarem a trabalhar em funções precárias e sem possibilidade de reivindicação de melhorias enquanto profissionais enquadrados na categoria da docência, já que, nesse contexto de “cada um por si”, promove-se o individualismo e a competição. Ademais, os professores compreendidos enquanto tal de forma legal têm modelos de contratação e condições de trabalho que se distanciam do que foi descrito pelos gráficos. Quando a insegurança trabalhista afeta uma grande parcela da população ou de uma profissão específica, o trabalho torna-se uma raridade desejada a qualquer preço, deixando os empregados à mercê dos empregadores, o que os dá poder de exploração e de decisão das condições trabalhistas oferecidas (BOURDIEU, 1998).

Nesse contexto, outra ausência de garantia é a de uma remuneração estável, uma vez que, sem regulamentação, muitos corretores recebem pelo número de textos corrigidos: 53,9% dos participantes declararam ter sua remuneração calculada por texto ou por pacote de redações. Como a quantidade de textos produzidos varia ao longo do ano letivo, com meses de férias escolares sem produção alguma, além de instabilidade financeira, tal situação pode gerar uma tendência a corrigir textos em grande quantidade quando possível para criar um fundo de reserva. Isso resulta em muitas horas trabalhadas e, conseqüentemente, muitos textos corrigidos semanalmente: 59,3% dos corretores declararam trabalhar mais de 10h semanais com correção, dentre os quais 25,7% trabalham mais de 20h por semana na função (ver gráfico a seguir). Esses dados são relevantes na medida em que muitos desses corretores não têm a correção como único emprego, enquanto outros são estudantes de graduação ou pesquisadores da pós-graduação; portanto, em associação com esses outros ofícios, o número de horas dedicadas à correção pode se tornar excessivo em relação ao que é estabelecido como máximo pela CLT (44h semanais).

¹⁵ No original: “by making the whole future uncertain, it prevents all rational anticipation and, in particular, the basic belief and hope in the future that one needs in order to rebel, especially collectively, against present conditions, even the most intolerable”.

Gráfico 5 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Horas semanais dedicadas à correção" do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

A corretora Talita, que trabalha em um cursinho com alta cobrança por excelência, relata o que pensa a respeito dessas condições do corretor e como elas deveriam ser idealmente:

Acho que a maior questão de todas é o salário mesmo. O corretor ganha pouco. Eu acho que deveria ser um valor um pouco maior, porque dá um ânimo pra você fazer a correção. (...) Além do trabalho que você tem ali na hora fazendo as alterações, os comentários, tem o preparo todo para fazer isso. A gente estuda a grade, estuda a proposta, então vai um tempo agregado aí. (...) E é um trabalho que às vezes fica muito automático, mecânico e repetitivo, e esse trabalho cansa muito. (...) Quando tem esse equilíbrio entre um número de textos adequado e um valor por texto que você sente que é bom, dá um ânimo maior. (Talita)

O alto número de horas trabalhadas, que pode invadir também os finais de semana, além de poder ser explicado pela procura por maior remuneração, indica também uma característica da sociedade contemporânea, classificada como uma sociedade do desempenho, em que os sujeitos do desempenho e da produtividade são empresários de si mesmos (HAN, 2015), sendo levados a entender tal situação como positiva, segundo a percepção de Diego, que além de corretor de plataformas virtuais é doutorando:

[É bom] poder corrigir no sábado e no domingo, por exemplo, e aí me dedicar a semana inteira para a escrita da tese. Então, esse ano para mim foi a condição ideal de trabalho. (Diego)

Nessa perspectiva neoliberal e individualista, os corretores de redação são levados a assumir as responsabilidades pelo seu próprio trabalho, em troca de vantagens aparentes, como flexibilidade de horário, liberdade e autogestão. Tal fato é evidenciado, por exemplo, nos corretores que são contratados pelas instituições a partir de um cadastro MEI, situação que está crescendo cada vez mais. Nesse caso, coloca-se um profissional individual como uma pessoa jurídica, equiparável a empreendedores de microempresas e responsável por suas próprias obrigações trabalhistas, mesmo que as realidades e remunerações sejam bastante distintas. Entretanto, fica claro pelos dados anteriores como essa autogestão pode trazer consequências negativas ao trabalhador, como o trabalho incessante em busca de um alto desempenho pessoal, medido pelo lucro.

Outro indicativo dessa suposta liberdade oferecida por esse tipo de trabalho é o local em que as correções são feitas: 89,6% dos corretores declararam corrigir os textos em casa, no tempo em que escolherem. Considero importante ressaltar que esses resultados podem ter sido enviesados por conta da pandemia de COVID-19 ocorrendo enquanto houve a coleta de dados, o que fez com que corretores que normalmente trabalham avaliando os textos dentro das instituições de ensino, em momentos determinados para isso (por exemplo, alguns corretores que são monitores em escolas não podem levar os textos para casa), estejam fazendo as correções em *home office* por conta das medidas de isolamento social.

De qualquer forma, o trabalho do corretor em domicílio, seja com os textos em papel ou em formato virtual, traz vantagens aos empregadores, uma vez que os desobriga das responsabilidades com um trabalhador em horário regular dentro de uma instituição (ANTUNES, 2009), e flexibilidade de horários ao trabalhador. Essa flexibilidade pode se mostrar vantajosa, na medida em que o corretor é responsável por si mesmo, mas pode também reforçar a problemática da sociedade do desempenho descrita por Han (2015).

Todas as características do trabalho do corretor apontadas até aqui – desregulamentação, pouca especialização, informalidade, ausência de direitos, insegurança trabalhista e autogestão – convergem para um fenômeno conhecido atualmente como “uberização do trabalho”. O conceito é originário da empresa de motoristas por aplicativo Uber, em que trabalhadores sem formação específica vendem seus serviços por preços inferiores aos praticados por taxistas, que pagam impostos e cujo serviço é regulamentado, o que o encarece.

Entretanto, o termo vem sendo aplicado a diversos outros serviços oferecidos na atualidade que seguem a mesma lógica de desregulamentação do trabalho de uma forma geral, não ficando o trabalho docente fora desse fenômeno (VENCO, 2019). Segundo Abílio (2017),

a uberização consolida a passagem do estatuto de trabalhador para o de um nanoempresário-de-si permanentemente disponível ao trabalho; retira-lhe garantias mínimas ao mesmo tempo que mantém sua subordinação; ainda, se apropria, de modo administrado e produtivo, de uma perda de formas publicamente estabelecidas e reguladas do trabalho. (ABÍLIO, 2017)

Tal dimensão, como já discutido anteriormente, leva a uma falsa sensação de autonomia que implica em intensificação da carga de trabalho e precariedade das condições em que ele é realizado, como foi visto nos dados coletados com os corretores de redação no questionário e nas entrevistas.

3.3 O que faz o corretor de redação?

Corrigir redações é uma tarefa “íngrata e muitas vezes infrutífera, que é indicar aos alunos caminhos para a reescrita dos textos que produzem, com vistas ao aprimoramento da expressão verbal” (KOCH, 2020, p. 9). Além disso, pode ser

o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno e ir marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções. (RUIZ, 2020, p. 19)

Dessas definições de correção de redação, usadas como base aqui para a análise, pode-se concluir que ela é entendida como um trabalho de leitura e escrita feito por um sujeito envolvido na prática pedagógica do ensino de escrita. Tal trabalho se dá a partir da leitura do texto do aluno e da escrita sobre esse texto no suporte material em que ele foi produzido, seja ele o papel ou alguma plataforma virtual, isto é

o que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2020, p. 19)

Assim, para a autora, o que se chama de correção é o resultado do processo de avaliação do texto, ou seja, o texto produzido com intenção interventiva pedagógica pelo professor-corretor. Aqui, entretanto, por questões práticas, usarei de forma intercambiável o termo correção para me referir tanto ao processo quanto ao resultado em si, já que meu foco de análise nesta pesquisa é o trabalho do corretor como escritor e como leitor, e não as intervenções feitas por ele no texto do aluno.

A escrita realizada por esse sujeito corretor não é qualquer uma, entretanto: ela é fundamentada em critérios preestabelecidos relacionados aos saberes do profissional da educação e em teorias do texto e da linguagem. Além disso, ela tem como objetivo o desenvolvimento do aluno como escritor em uma possível reescrita daquele texto ou em outras produções textuais. Por isso, de acordo com Ruiz (2020), no processo de correção, é atribuído ao sujeito corretor um papel institucional e social de leitor diferenciado, e não mais de um leitor comum, ou seja, ele lê enquanto parte de um trabalho pedagógico, deixando comentários técnicos para que o aluno reescreva seu texto segundo objetivos específicos ou entenda os problemas apontados de forma que não se repitam em outras produções textuais. Dessa forma, após a escrita pelo aluno, normalmente é produzida uma revisão, ou seja, “o trabalho de reescrita, reestruturação, refação, reelaboração textual (...) realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade do texto” (RUIZ, 2020, p. 25).

A revisão é, então, uma etapa da produção textual da qual, no contexto do ensino de escrita, o trabalho do corretor faz parte e caracteriza-se como integrante de uma estratégia pedagógica. Portanto, se se quer analisar o sucesso tido pelo aluno no processo de retextualização, é necessário levar em conta a participação do sujeito que corrige o texto, o qual atua como mediador. Assim, uma boa retextualização depende de uma boa leitura do aluno sobre a escrita do corretor e, conseqüentemente, de uma boa leitura do corretor em relação ao texto inicial do aluno.

Partindo da definição de Ruiz (2020), segundo a qual correção é o texto escrito pelo professor-corretor sobre o texto do aluno, podemos afirmar, em consonância com a autora, que ele é um gênero textual. Em uma perspectiva bakhtiniana, Ruiz (2020) define a correção de redação, ou seja, as intervenções produzidas pelo sujeito corretor no texto do aluno como um gênero do discurso, por ser um tipo relativamente estável de enunciado determinado sócio-historicamente e atualizado constantemente nas práticas sociais dos diversos campos da atividade humana de que faz parte, sendo definido por três elementos em sua caracterização:

conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). A esfera de utilização da língua em que circula o gênero da correção é a caracterizada pelo discurso pedagógico, no qual as práticas de leitura e escrita presentes objetivam o ensino e, no caso do corretor, particularmente, o ensino de escrita. Nessa perspectiva, os três elementos que caracterizam o gênero da correção definem-se por esse propósito e convergem para que ele seja atingido. Portanto, é impossível separar os saberes do corretor, materializados em práticas de letramento que fazem uso de um gênero específico do ensino de escrita, do seu contexto de trabalho e de seus objetivos.

Nesse contexto, para que um sujeito consiga escrever ou ler em determinado gênero, ele precisa estar inserido na sua esfera de utilização, ou seja, precisa dominar aquele gênero para que consiga reproduzi-lo de forma atualizada nos contextos reais de uso. No caso do corretor de redação, além de ter que dominar os saberes para usar a escrita no gênero da correção, ele também precisa mobilizá-los para que o aluno aprenda a escrever e a ler em outros gêneros (como a dissertação-argumentativa, por exemplo). Segundo Kleiman (2008), “os saberes necessários para usar a escrita são de fato muitos e diversificados, e ainda mais são aqueles necessários para ensinar esse fazer” (p. 491-2), do que se conclui a complexidade das práticas de letramento exigidas do profissional que atua no ensino de escrita. Para a autora, um professor com formação competente em diversos gêneros e práticas sociais consegue reatualizá-las para a sala de aula e, dessa forma, inserir também os alunos nessas práticas (KLEIMAN, 2008).

Essas formas de ensinar, que, no caso do professor-corretor podem ser consideradas saberes docentes. Um saber docente é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36) e, por isso, esses saberes são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2010, p. 260). Segundo essa definição, então, os saberes usados na prática de correção são adquiridos na formação inicial e continuada, relacionados a objetivos curriculares e desenvolvidos na prática, além de serem personalizados de acordo com o seu contexto de realização e caracterizados pela interação subjetiva entre sujeitos de linguagem, base do trabalho pedagógico. Dessa forma, caracterizam-se como plurais e heterogêneos por serem de muitos tipos e de diferentes origens.

O fato de serem experienciais – adquiridos, atualizados e desenvolvidos na prática (TARDIF, 2010) – é relevante para esta pesquisa por essa característica ter aparecido de forma consistente nas descrições feitas pelos participantes de suas práticas de trabalho.

Aos participantes da pesquisa que responderam ao questionário foi perguntado como aprenderam a corrigir redação, sendo possível mais de uma resposta, considerando essa pluralidade. Alguns dados relevantes são que 63,9% declararam ter aprendido por orientação do professor com quem trabalha e 41,1%, com ajuda de colegas. Além disso, 54% dos participantes disseram nunca ter participado de uma banca oficial de correção de redações, como ENEM, vestibulares ou concursos públicos. Esses dados trazem para discussão o fato de que uma grande parte dos corretores entende que aprendeu seu ofício efetivamente na prática, seja por meio de colegas professores ou corretores, e não com treinamento oficial¹⁶. Portanto, seus saberes são predominantemente experienciais.

Nesse sentido, segundo o autor, esses saberes distanciam-se – sem se afastar completamente, já que essa separação é impossível – dos saberes científicos produzidos pela teoria acadêmica, distantes do seu contexto de trabalho, e são legitimados mais a partir da relação com os pares e produzidos no uso. Por isso, como os professores são

atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2010, p. 234)

Levando esse entendimento para o trabalho do corretor de redação, como os saberes docentes do processo de correção dificilmente são ensinadas de forma sistemática em formações iniciais e continuadas, os saberes experienciais, produzidos na interação com os sujeitos com que trabalham e na prática em si ao longo do tempo, são bastante relevantes e primordiais para a atuação desse profissional.

A discussão sobre a formação inicial docente, em relação à polêmica de que não se formam professores para a prática profissional, é frequente e aparece como problemática em dados do *corpus*:

¹⁶ Entendo que as práticas de um corretor de uma avaliação em grande escala são distintas daquelas do corretor de redação em instituições de ensino que estão sendo analisadas aqui, mas estou considerando aqui que o treinamento para corrigir em uma banca oficial pode ser caracterizado, de certa forma, como um curso de formação profissional. Uma das professoras-regentes entrevistadas, Olga, inclusive, afirmou que só contratava para sua equipe de corretores aqueles que já tivessem trabalhado em alguma banca oficial de correção.

é aquele paradoxo da faculdade de Letras, que a gente não aprende a dar aula, não aprende a corrigir, né... (Talita)

Segundo Saviani (2009), há um dilema (ou um paradoxo, como aponta a entrevistada) na formação de professores, caracterizado pelo fato de os cursos de licenciatura serem centrados nos conteúdos culturais-cognitivos ou disciplinares, enquanto se dá pouca importância ao aspecto pedagógico-didático. Para o autor, essa distinção se dá, predominantemente, pelo fato de que, a partir do século XX, quando começaram a existir instituições verdadeiramente focadas em formar professores a partir de métodos científicos, instituiu-se o modelo “3+1” nos cursos de licenciatura (3 anos para disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática), que persiste até hoje na maioria das universidades. Nessa perspectiva, compreende-se por que a maioria dos professores-corretores, formados ou estudantes de licenciatura nesse contexto, creditam seus saberes profissionais totalmente à prática, ao que se aprende, se adquire e se desenvolve enquanto o trabalho de correção é realizado. É importante ressaltar, entretanto, que o fato de os corretores de redação os classificarem como aprendidos apenas na prática não exclui que há fundamentos teóricos em sua atuação, já que, além de todo saber docente ser plural em suas origens, há concepções de linguagem e teorias linguísticas subjacentes ao ensino de língua materna, sejam elas próprias do corretor ou da instituição em que ele trabalha.

Destaco aqui para análise duas respostas de corretores que responderam ao formulário online. Elas foram escolhidas por representarem grande parte das respostas a esta pergunta, que lhes pedia para explicar brevemente como é seu processo de correção.

Sinalizo os desvios de natureza gramatical, apontando a forma mais adequada de escrita. Marco repetições, outros problemas de coesão, sugerindo uma forma de reescrita. Destaco se houver incoerências ou componentes que não correspondem ao gênero textual exigido na proposta. Ao fim, faço um comentário geral, apresentando uma reflexão sobre o desempenho do aluno em cada competência da grade de correção. (corretor 1)

A escola usa um sistema de códigos para avaliar a escrita do aluno. Em relação ao desenvolvimento do tema/gênero, é preciso indicar ao aluno o que pode ser desenvolvido para que sua nota aumente na reescrita. (corretor 2)

Como foi discutido no início deste artigo, a grande maioria dos corretores trabalha em contextos cujo foco é o ensino voltado para os exames vestibulares e o ENEM, seja em escolas ou cursos preparatórios para essas provas. Essa realidade foi comprovada pelas respostas dos participantes, que, em sua maioria, declararam corrigir os textos

predominantemente baseando-se nas competências avaliativas do ENEM, atrelando seus comentários a cada um desses critérios, ou, em alguns casos, de outras provas de vestibular. Só isso já é um indicativo de que a forma como os corretores trabalham o texto e, conseqüentemente, fazem o aluno enxergá-lo, não é como uma ferramenta de participação em práticas sociais com contexto de produção e objetivo definidos. De forma concisa, entendem o texto como “redação”, e não como “produção de texto” (GERALDI, 1998; BUNZEN, 2006; GERALDI, 2012). Além disso, os dois relatos selecionados acima mostram como o trabalho de correção desses profissionais não parte do entendimento do texto como uma unidade, mas fazem uma prática de avaliação segmentada, separada em critérios muito bem definidos por sujeitos externos a eles, seja a instituição do vestibular ou a escola. Nesse tipo de avaliação, os usos linguísticos deixam de ser um elemento relacionado ao tipo de gênero trabalhado e passam a ser analisados simplesmente como “acertos” ou “erros” gramaticais, por exemplo.

Outro ponto explícito nos trechos anteriores que deixa clara essa influência de perspectivas pedagógicas e de texto nas práticas do corretor é o objetivo com o qual produzem o gênero da correção: as intervenções são feitas com o propósito de aumentar a nota do aluno, seja em uma possível reescrita ou em outras produções textuais. Desse modo, os comentários são escritos pelo corretor primordialmente almejando uma forma de melhorar a pontuação do aluno, e não desenvolver sua competência como leitor e escritor. O fato de em seu discurso a nota ser apontada como razão da correção é indicativo de que essa fala está inserida em um discurso pedagógico que ainda é muito dominado pelo boletim perfeito ou pela aprovação no vestibular como objetivos únicos do aluno na escola.

Dessa forma, fica claro como as práticas do corretor estão atravessadas pelas teorias linguísticas e concepções de texto subjacentes aos contextos nos quais atuam, sejam elas institucionalizadas – como as da grade de correção do ENEM – sejam elas da escola específica na qual atuam. Assim, muito mais do que se baseando em formas de ensino-aprendizagem que desenvolvam a inserção dos estudantes em práticas de letramento socialmente relevantes, esses professores-corretores estão reproduzindo práticas metodológicas e concepções de ensino de escrita institucionalizados e distantes de um letramento crítico.

No entanto, o meu objetivo principal desde o início desta pesquisa não era analisar criticamente o gênero textual correção e a forma como esse gênero participa do processo de ensino-aprendizagem de escrita, mas compreender *quem são* os corretores de redação e, nesse contexto, investigar *o que eles fazem* em sua rotina de trabalho enquanto práticas docentes se colocou como essencial. Devido a limitações de tempo e espaço, já comentadas na descrição

metodológica, decidi por não fazer uma observação etnográfica das práticas de trabalho dos corretores, mas ouvir, por meio de entrevistas, o que eles *dizem que fazem* e, a partir dessas falas, analisar *como eles percebem o que fazem*, ou seja, as descrições das práticas de letramento trazidas como parte da correção são perpassadas pela subjetividade dos sujeitos corretores.

Analisar quais são as práticas de trabalho desses profissionais é parte essencial da compreensão de como se definem e se identificam os corretores, uma vez que essas práticas são permeadas pela leitura e pela escrita e são as formas de interação com outros sujeitos que determinam seu processo de identificação (KLEIMAN, 1998). Afinal, é pelo texto – os comentários e intervenções produzidos na marginália das produções textuais – que ocorre a interação com o sujeito-aluno e é também pelo texto produzido no contexto de trabalho desses corretores que se coconstroem as identidades com seus pares, os professores-regentes.

Kleiman (2001) define os letramentos do professor como “práticas de leitura e escrita **para** o trabalho e **no** contexto de trabalho” (p. 43, *grifo do autor*). Nesse sentido, podemos assumir que as práticas de leitura e escrita realizadas pelos corretores de redação no exercício da sua função, são as formas de interação produtoras das identidades por serem os letramentos do docente, uma vez que se produzem em seu contexto de trabalho cujo objetivo final é o ensino-aprendizagem da produção textual dentro de uma prática pedagógica (TARDIF, 2010).

Por isso, durante as entrevistas, para mapear essas práticas, pedi aos corretores participantes para:

- explicarem o seu processo de correção: o texto é lido todo apenas uma vez ou diversas vezes, com foco em aspectos diferentes (gramaticais, de coerência, etc.)? São feitas anotações ao longo da correção? Se sim, em quais momentos? (ao longo da leitura ou apenas ao final);
- explicarem como são os comentários feitos no texto durante a correção (incisivo, explicativo, promovendo um diálogo com o aluno, com aproximação subjetiva, aponta acertos ou apenas problemas, etc.)
- explicarem como é feita a correção gramatical nos textos.

A conclusão, ao comparar as respostas dos entrevistados, é que os processos de leitura e intervenções são bastante semelhantes entre si, guardadas as discrepâncias de modelos de trabalho muito distintos entre si. Por exemplo, Diego se afasta bastante dos outros entrevistados em suas respostas, pois trabalha em uma plataforma virtual que corrige textos produzidos por alunos em provas de simulados ENEM vendidos pela plataforma para as

escolas. Por isso, ele não precisa realizar comentários e intervenções, de forma que as duas últimas perguntas, sobre como são os comentários e as e as correções gramaticais, não se aplicam no seu caso. Dessa forma, sua correção é muito semelhante à dos corretores oficiais das bancas de vestibular:

Então eu leio a coletânea e no texto eu dou uma lida só. Os primeiros, acho que os primeiros 10, é bem mais devagar. Eu leio de uma forma mais devagar, mais calma, mas em uma leitura só eu já consigo dar nota. (...) Mas a partir disso, a leitura já fica mais dinâmica, principalmente porque alguns textos são um padrão. Então, fica bem fácil de identificar, porque eles erram iguais. É muito engraçado, os desvios deles são muito idênticos. (...) Então você lê já meio que preparado para identificar se tem algum erro porque aí você não pode dar nota máxima. (Diego)

Portanto, na rotina de trabalho de Diego, não faz sentido pensar em intervenções ou explicações para que o aluno que produziu o texto avaliado tenha um feedback a ser utilizado em seu processo de aprendizagem. Isso se comprova quando ele mostra que o objetivo de sua (única) leitura da redação é identificar um erro – de acordo com o que é estabelecido nas faixas de nota das competências avaliadas pelo ENEM – para que se possa justificar a perda de nota em algum critério da grade. Nesse sentido, não há a busca pela valorização de pontos positivos ou pela intervenção com objetivo pedagógico, o que ele confirma em sua percepção sobre a relação de seu trabalho com a sala de aula:

Eu acho que o corretor que consegue acompanhar a evolução do aluno, que é um corretor fixo, de uma turma que está ali acompanhando, (...) ele está muito mais próximo de uma função de professor, de uma função pedagógica mesmo. (...) Corretor bem distante assim que só pega, corrige e devolve um pacote é uma coisa meio braçal, sabe? Mecânica. Não vejo muita pedagogia nisso. (...) Eu não sei em que medida ele [o aluno] vai ter um acompanhamento do professor. (Diego)

Aqui, vemos que, para ele, há um distanciamento entre o que ele chama de “corretor fixo”, cuja função ele entende como próxima da do professor, e a sua forma de ser corretor. Nesse contexto, Diego não apenas afirma que não há “pedagogia” na forma “braçal” como ele realiza o seu trabalho, como também relaciona o que ele faz com o trabalho do professor-regente da turma. Quando Diego diz não saber se haverá um replanejamento do que é feito em sala de acordo com os resultados numéricos obtidos na avaliação externa que ele corrige, está retomando uma explicação sobre seu trabalho feita inicialmente na entrevista: não há qualquer contato entre os corretores da plataforma e as escolas que compram esse serviço. Todo o

processo é mediado pela empresa e Diego apenas recebe, mediante conversa com o seu supervisor, a grade com as instruções de aplicação específicas para a proposta em questão e um número previamente combinado de textos para correção.

Assim, é possível concluir que, para ele, se não há interação entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (professor-regente, aluno e professor-corretor), não é possível afirmar a sua função pedagógica, bem como não ocorre seu processo de identificação como professor.

Fora o depoimento de Diego, que se distancia bastante do dos outros entrevistados, em geral os processos de correção se mostram bastante semelhantes entre si, independentemente de o ensino ser público, privado ou sem fins lucrativos (no caso do cursinho popular) ou de ser no ensino básico ou voltado ao vestibular, como podemos ver nos trechos de entrevista selecionados a seguir:

Já no fundamental, no sexto, sétimo ano, você tem uma realidade de texto completamente diferente. Eu costumo ir lendo e fazendo comentários. Como são textos de complexidade bem mais baixa, a leitura flui um pouquinho mais, eles têm muita dificuldade com repetição, estrutura sintática e tudo mais, é um texto mais simples, eu leio uma vez só e eu vou fazendo comentários conforme a leitura mesmo. (Vicente, corretor de Ensino Fundamental em colégio privado)

Eu começo lendo e já fazendo a correção ortográfica e gramatical, então eu já vou pegando também se tem alguma lacuna e já vou marcando, aí eu vou lendo umas 3, 4 vezes, então eu volto sempre. Nessa primeira lida, a gente não pega algumas coisas, então daí eu volto e vou pensando mais detalhadamente em pontos específicos para cada critério, vou voltando, leio, mas primeiramente eu faço esse apanhado geral, depois volto lendo para dar uma afinada. (Talita, corretora de curso pré-vestibular privado)

Eu acho que tinha vezes que eu fazia assim, que eu batia o olho e falava bom, não tem tese aqui, já vou anotar. Às vezes não. Às vezes eu lia o texto inteiro e aí depois eu voltava, mas sempre tinha mais de uma leitura. Eu acho que é por isso que eu sou tão lenta para a correção, porque eu sempre passava mais de uma vez, porque para mim era importante deixar claro para o aluno, para ele olhar ali e ver o que que estava faltando. (Catarina, corretora de Ensino Médio de escola pública)

Eu leio o texto uma vez, duas vezes, mas eu vou corrigindo todos os aspectos que eu vou conseguindo perceber ao longo da minha leitura. E aí eu releio de novo, vejo se tem alguma coisa que faltou falar e se tiver eu falo de novo, se precisar leio uma terceira vez. (...) Mas eu vou fazendo correções conforme eu vou lendo mesmo. (Caetano, corretor de curso pré-vestibular popular)

Nos quatro depoimentos, vemos que aparece um padrão de fazer comentários conforme a leitura acontece. Em determinado momento, Vicente fala que já aconteceu de ele

fazer uma intervenção no texto e logo a seguir o problema se resolver, mas, segundo ele, isso é “normal, essas coisas acontecem”. Provavelmente, essa forma de avaliar se deve a uma tentativa de olhar o texto globalmente, relacionando um olhar gramatical com os problemas de coerência, sem separar completamente um aspecto do texto do outro.

Outra possível explicação para essa forma de realizar intervenções é a própria otimização do tempo de trabalho. Catarina fala que é lenta para o processo de correção devido ao fato de voltar diversas vezes ao texto para “deixar claro para o aluno” o que estava sendo apontado, já que esse é o seu objetivo como professora: a aprendizagem que vai advir como resultado daquele feedback no texto. Enquanto isso, Vicente, o único dentre os quatro que diz ler o texto apenas uma vez, devido à “baixa complexidade” das produções textuais do Ensino Fundamental, comenta que faz isso porque “a gente não tem tempo de ficar lendo o texto várias vezes, não dá. Você tem uma carga de 70 redações por semana, não tem como”. Portanto, além de ler apenas uma vez, ir fazendo os comentários conforme a leitura pode ser uma tentativa de Vicente de minimizar o tempo gasto por correção.

A questão do tempo e do ritmo de correção apareceu em algumas entrevistas também, de forma bastante curiosa, mas me chamou a atenção inicialmente pelo juízo de valor atribuído ao seu processo pela corretora Talita:

(...) eu sou uma pessoa que eu não consigo corrigir muito rápido, então eu preciso ler e reler, ver e analisar, então demora. (...) Essa é uma questão...de ter uma quantidade que dá pra você fazer com tranquilidade, sabe? Pra você conseguir corrigir com tranquilidade. Agora no final do ano eu estava conseguindo, porque a cota era 37, que eu acho que dá pra fazer tranquilo, mas quando a cota é muita é muito difícil fazer rápido. (Talita, corretora de curso pré-vestibular privado)

Talita deixa claro em dois momentos da entrevista ser uma pessoa que “não consegue corrigir muito rápido”, já que seu processo “demora”. Essa associação nos faz concluir que ela acredita que seu processo seja lento. Quando pedi que especificasse melhor o tempo por correção, Talita me explicou que:

não sei exatamente quanto tempo eu levo, mas eu acabo levando...se eu começo umas 8h eu corrijo, sei lá, às vezes 12 textos por dia. (...) Então de segunda a quinta eu corrijo e levo a manhã inteira e quase a tarde inteira pra corrigir...então eu fico até 16h, 17h (...) demora, né, leva bastante tempo, eu levo uns 20 minutos por texto ou até mais! Então, leva tempo... (Talita)

O tempo de 20 minutos, como explicado por Talita em outro momento, é definido pela própria instituição em que ela trabalha: de acordo com seu contrato, estabelece-se que uma correção deve levar em média 20 minutos para atender aos padrões que a coordenação desse curso pré-vestibular requer. Inclusive, ao serem delegados os textos para ela, a cota é correspondente ao número de horas de trabalho previstas no contrato, considerando 20 minutos de trabalho por redação. Nesse contexto, a cota semanal que Talita relata conseguir corrigir com “tranquilidade” nesse ritmo está em torno de 37 a 40 textos.

Outro corretor entrevistado, Caetano, de curso pré-vestibular popular, traz um relato também de uma correção mais lenta, mesmo que com número muito inferior de textos em relação a Talita, devido ao período da pandemia de COVID-19 e ao próprio cenário reduzido de alunos de um cursinho popular:

no começo, eu demorava muito, 1 hora para corrigir uma redação, mas agora eu devo demorar uns 20 minutos, por aí, 20 minutos, 30 minutos para corrigir uma redação. A gente não tem uma média de correção porque não é toda semana que a gente recebe, é bem ocasionalmente. No começo era mais frequente, mas conforme foi passando o ano, o ritmo foi diminuindo e aí eu comecei a corrigir cinco redações para duas semanas e aí agora eu tenho duas redações para duas semanas, por exemplo, então caiu bastante o ritmo. (Caetano)

É interessante notar que ambos têm a mesma percepção de “demorar muito” para corrigir, mesmo que haja uma discrepância grande entre o tempo que ambos dizem efetivamente levar para corrigir um único texto (inicialmente 1 hora para Caetano, contra 20 minutos em média de Talita). Essa noção do próprio trabalho como lento – e de si mesma como “muito lerda” – apareceu também na fala de uma das professoras-regentes, Olga, como a razão para que ela necessitasse de um corretor para auxiliá-la em seu trabalho:

Como corretora de redação, eu sou extremamente lerda, muito, muito lerda e eu faço anotações, eu vou e volto. Fico pensando o que ele quis dizer ali. Qual o melhor jeito de fazer anotação? (Olga)

Essa comparação, associada à fala de Vicente de que “a gente não tem tempo de ficar lendo o texto várias vezes, não dá. Você tem uma carga de 70 redações por semana, não tem como”, mostra que, embora haja uma preocupação comum com a otimização do tempo de trabalho em busca de um ritmo mais produtivo, a percepção de quanto é uma quantidade de correções a serem realizadas “tranquilamente” muda muito de acordo com o contexto de trabalho. Para Talita e a cobrança da instituição privada de pré-vestibular, 37; para Vicente e

seus textos de Ensino Fundamental, 70; para Diego e seu trabalho semelhante ao de um corretor de vestibular, de 200 a 400 por semana, dependendo das demandas do seu doutorado.

Assim, pode-se concluir que, embora os corretores tenham processos de trabalho bastante semelhantes em geral – ler o texto várias vezes, pensar em quais intervenções fazer em quais momentos, procurar dar a melhor sugestão para o aluno –, os seus contextos e condições de trabalho influenciam em como eles percebem a qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente, a si mesmos.

Essa busca por produtividade máxima e, por consequência, a negatividade atribuída a tudo o que não é rápido, se relaciona às características produtivistas da sociedade contemporânea, que já invadem a escola e seus processos educativos (LAVAL, 2019). Nesse contexto, além da cobrança externa, advinda das empresas-escolas que desejam a satisfação de seus clientes-alunos, a tentativa de corrigir mais textos em menos horas também se relaciona com a tentativa do próprio sujeito-empresário-de-si-mesmo (HAN, 2015) exigir de si a produtividade máxima em busca de lucro, situação agravada pelo fato de os corretores serem remunerados por texto e, muitas vezes, se encontrarem em regimes de trabalho informais que os obrigam a ter diversos empregos.

Por isso, quando Talita fala que tentou “diminuir esse tempo [de 20 minutos] quando aumentaram as [suas] redações”, ela estava tentando, além de seu horário de trabalho das 8h às 17h no cursinho, corrigir mais redações de um segundo emprego que havia começado na época. No entanto, a entrevistada deixou claro em dois momentos da entrevista que “tenta não corrigir de sábado e domingo”. Por outro lado, Diego chegou a “pegar 400 [textos] numa semana (...) que [ele] deixava para fazer sexta, sábado e domingo, então passava o final de semana inteiro corrigindo, desde às 8 da manhã até às 10 da noite”, sempre na tentativa de suprir os meses em que ele, como MEI, não tinha salário devido à ausência de textos a serem corrigidos pela plataforma na qual trabalha.

Portanto, a partir dessas análises, percebe-se o quanto a forma como esses corretores percebem suas práticas de trabalho – e, conseqüentemente, a si mesmos – é atravessada pelas condições trabalhistas e sociais a que estão submetidos, já que, para alguns, é necessário e ideal usar o sábado e o domingo para conseguir uma remuneração adequada com 400 textos por semana, enquanto para outros, a cota 10 vezes menor é quase suficiente no sentido financeiro e, também, para a realização de um trabalho adequado do ponto de vista da capacidade física e da qualidade final.

4 O CORRETOR PELO OUTRO

4.1 O surgimento do corretor: entre o vestibular e a precarização do trabalho do professor

Não é possível separar a existência do corretor de redação da existência das redações em sala de aula e de suas implicações e relações tanto com o ensino de escrita quanto com o trabalho do professor-regente. Nessa perspectiva, assumo aqui, o que é confirmado pelos dados coletados, que esse profissional passou a existir na escola – especialmente privada – tanto como um efeito retroativo dos exames vestibulares quanto como uma resposta à precarização da função do professor, e são esses dois contextos de origem – de muitas formas inter-relacionados – que analiso nesta seção.

A prática escolar, embora muitas vezes faça um trabalho com gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa, baseia-se na escrita de textos fora de seu contexto real de produção e circulação, especialmente no Ensino Médio. Isso se deve ao fato de que, como afirma Bunzen (2006, p. 140), a “prática pedagógica se caracteriza muito mais pelas contradições, avanços e recuos, e não se reduz a mera transposição ou reprodução de esquemas teóricos” e, por isso, a forma como ocorre o ensino de escrita – de Língua Portuguesa, no geral – tem muitas influências do que foi feito ao longo das décadas nas escolas brasileiras. Nesse sentido, para compreender por que o ensino de escrita se dá dessa forma e qual a relação disso com a presença dos corretores de redação nas escolas e cursos pré-vestibular, acredito ser importante primeiramente traçar um panorama histórico desse ensino no contexto brasileiro e das diversas concepções metodológicas que o perpass(ar)am.

Segundo Soares (2002), durante muito tempo, até o começo do século XX, o ensino da produção textual no Brasil foi deixado em segundo plano, em favor da gramática, da retórica, da oratória e da leitura de textos canônicos, uma vez que não havia uma sistematização desse saber nas escolas como há hoje, nas aulas de redação. Não havia, por assim dizer, a consideração da possibilidade de que o aluno pudesse exercer autoria sobre textos. Além disso, a maior relevância dada à retórica e não à escrita relacionava-se a uma importância social do falar bem e do ato de discursar, questões que foram se alterando com o tempo.

Soares (2002) expôs, com base no currículo do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, referência para o ensino básico no Brasil da época, como se deram essas mudanças no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. A autora mostra que, a partir da reformulação de tal currículo em 1870, a retórica foi ganhando outras roupagens à medida que começou a se

valorizar a escrita em detrimento da capacidade de expressão oral, o que foi também acompanhado de um aumento progressivo da importância do estudo da língua portuguesa, com a elevação da sua carga horária. A partir dessa reforma, a disciplina passou a receber o nome de Português e teve acrescida em suas competências as práticas de escrita e composição. Entretanto, as atividades de escrita tinham como base os textos literários clássicos e como objetivo a prática gramatical.

Durante a Primeira República, no final do século XIX e início do século XX, como maneira de constituição da identidade nacional, o Português assumiu um caráter mais nacionalista, com estudos de textos de autores brasileiros, porém, embora houvesse a presença da composição escrita no currículo, o estudo da gramática normativa persistia sendo o foco dos estudos da língua nacional (RAZZINI, 2010).

Então, na metade do século XX, o ensino em geral sofreu outra mudança: com a democratização do ensino, que deixou de ser restrito a uma elite latifundiária e urbana, e o aumento no número de alunos por conta disso, houve uma necessidade de contratação massiva de professores, muitas vezes pouco especializados e com falta de tempo para preparação de aulas, pois atendiam a um grande número de estudantes, e que, por isso, começaram a basear suas aulas em livros didáticos com atividades prontas (SOARES, 2002). Nesse momento, o ensino de língua materna passou a ser fundamentado na gramática em sua relação com o texto e vice-versa, por conta das exigências sociais desses novos alunos, que não eram advindos de contextos letrados de elite. Nesse contexto, a escrita continuava, ainda, sendo, segundo Medeiros (2015), apenas um mecanismo de verificação do aprendizado de regras gramaticais.

Até que, no período da Ditadura Militar, o ensino de língua materna ganhou o nome de Comunicação e Expressão para atender aos objetivos desenvolvimentistas do governo: a linguagem era entendida apenas como ferramenta para se comunicar e não havia mais a valorização da interpretação de textos literários. Ou seja, o ensino tecnicista agora formava os alunos para o mundo do trabalho, tentando conter o analfabetismo, e não mais para o ensino superior com um currículo humanista (BUNZEN, 2011). A “subdisciplina” de escrita dentro de Língua Portuguesa começou a aparecer com mais clareza nas décadas de 60 e 70, acompanhada da popularização dos livros didáticos, embora a produção textual fosse entendida como resultado de um processo criativo e não houvesse uma sistematização desse ensino.

Havia ainda a influência das teorias de comunicação sobre o ensino, que trouxeram os esquemas de Jakobson para trabalhar com a língua, denominada “código”, ainda que influenciada por um contexto e intermediando a interação entre “emissor” e “destinatário”

(JAKOBSON, 2010). Esses esquemas, que trabalham com as noções de elementos da comunicação (contexto, emissor, receptor, mensagem, canal e código) e suas correspondentes funções da linguagem (referencial, emotiva, conativa, poética, fática e metalinguística), ainda estão presentes em alguns aspectos do ensino de Língua Portuguesa hoje no Brasil (WINCH e NASCIMENTO, 2012). O problema dessa concepção se encontra na desconsideração da situação de produção e recepção dos textos analisados e escritos sob essa perspectiva, ou seja, a situação enunciativa, a qual pode alterar as funções da linguagem predominantes no texto.

No fim do período ditatorial, com a redemocratização, o ensino de língua materna tomou os contornos que tem até hoje, tendo como base muitos dos campos da Linguística, principalmente a Linguística Textual, que valoriza a escrita e o texto. Nesse contexto e em uma perspectiva que permanece até os dias atuais, as aulas de língua portuguesa passaram a dividir-se em três segmentos ou “frentes”: gramática, redação e literatura, especialmente no Ensino Médio e principalmente nas escolas privadas (BUNZEN, 2006). Essa divisão nem sempre ocorre da exata maneira descrita por Bunzen (2006) e podem ser encontradas diversas conformações para o ensino da nossa língua materna hoje no Brasil. Ademais, embora essa separação não ocorra institucionalmente nas escolas públicas, os próprios professores costumam fazer uma divisão nas suas aulas de acordo com esse critério. Assim, de acordo com Oliveira (2017) e Dametto (2020), pode-se considerar a existência de uma disciplina de redação a partir do momento em que há uma sistematização de objetivos, práticas, procedimentos e métodos para o ensino da escrita, mesmo que ela não esteja efetivamente descrita na grade horária e curricular da escola.

Dametto (2020) chama esse processo de disciplinarização do ensino de escrita no Brasil, definido por ela como

processo institucionalizado e não necessariamente oficial (governamental) de constituição de um conjunto de saberes selecionados e organizados em torno de um objetivo comum, os quais passam a ser assumidos como objeto de ensino escolar, isto é, a *disciplinarização* é o processo de formação de uma disciplina escolar. (p. 51)

De forma mais específica em relação à “disciplina” de redação, tal quadro se estabeleceu, principalmente, por uma lei decretada no final da década de 70, quando se instituiu a produção de texto como parte dos exames vestibulares. De acordo com Soares (1978), nas décadas anteriores, o vestibular tinha sido constituído quase que majoritariamente por questões de múltipla escolha, o que trazia críticas por seu caráter apenas eliminatório e não preparatório

para o ensino superior, que contava com alunos com “mau” desempenho na produção escrita. Nesse contexto, a imprensa nacional e o senso comum falavam em uma “grave crise no ensino de língua materna” (SOARES, 1978, p. 53) que resultava em um “uso incorreto, ineficaz e inadequado do português escrito” (SOARES, 1978, p. 53).

Tentando reverter esse processo, o decreto nº 79.298, de 1977, colocou como norma para as instituições federais de ensino a “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” (BRASIL, 1977). As instituições de ensino superior, por consequência, passaram a adotar o gênero dissertativo-argumentativo nas provas, como uma maneira de, além de estimular a escrita, também trabalhar a criticidade do aluno e sua capacidade de argumentação. Nessa perspectiva, encara-se a língua como um código transparente e unívoco e o texto como um espelho da realidade (BUNZEN, 2006), sendo a redação produzida nos exames vestibulares considerada um reflexo das capacidades linguísticas e intelectuais dos candidatos.

Essa decisão também tem por base a ideia de que “o concurso vestibular atua como fator determinante e regulador dos graus do ensino que o precedem” (SOARES, 1978, p. 54) e, dessa forma, a inclusão de uma prova escrita obrigatória em seus exames classificatórios resultaria em um aumento do trabalho com a produção escrita nas escolas brasileiras e, conseqüentemente, em uma maior capacidade dos estudantes de produzir textos.

Embora a segunda consequência seja uma conclusão simplista, já que não há uma correlação direta, mas relações de poder muito perpassadas por questões histórico-sociais no ensino-aprendizagem nas escolas, a primeira consequência se provou verdadeira. As escolas, adequando-se a esse momento sócio-pedagógico, passaram a dar maior importância às aulas de produção textual, mas quase que somente à produção de redações no gênero escolar dissertação-argumentativa, pedido pelas provas de admissão nas universidades, o que teve como consequência o engessamento da escrita e a cristalização desse modelo.

A adoção desse tipo de texto pelas escolas relaciona-se à problemática da avaliação determinando o currículo, efeito conhecido como *washback*, ou efeito retroativo, o qual se refere à influência da avaliação no ensino e na aprendizagem (ALDERSON e WALL, 1993) ou, de forma mais completa:

pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação. (SCARAMUCCI, 2005, p. 38)

Datam dessa época, então, a criação, nas escolas e nos nascentes cursos pré-vestibulares, da aula de redação ou de técnicas de redação como forma de se adequar à nova realidade da avaliação para qual os alunos estavam sendo preparados nessas instituições de ensino.

As produções textuais se davam predominantemente em forma de textos dissertativo-argumentativos de objetivo “estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concurso públicos e/ou no vestibular” (BUNZEN, 2006, p. 148) e as aulas focadas no que se chamou de pedagogia da exploração temática (BUNZEN, 2006), cujas propostas de produção de texto sobre temas diversos, sem objetivo específico, não se encaixavam em uma situação de produção bem definida. Guedes (2009) caracteriza esse tipo de aula de produção de texto como um “tratamento de temas com ideias uniformes e estereotipadas”.

Nessa época, ao final da década de 70, com a inserção brusca da disciplina de “redação” nas escolas, a necessidade que se impunha era a de que os jovens “escrevessem mais”, o que resultou em um aumento quantitativo das produções de texto na busca de, de alguma forma, haver uma melhora qualitativa das habilidades de leitura e escrita desses adolescentes e futuros profissionais. Para a nascente função do “professor de redação”, começou a surgir um problema: como avaliar de forma satisfatória a avalanche de textos produzidos pelos seus muitos alunos? Era uma quantidade de trabalho extraclasse muito superior à de seus outros colegas docentes. Segundo Guedes (2009), professor de educação básica na época, foi necessário repensar como lidar satisfatoriamente com a correção de mais de 450 textos produzidos por seus alunos. Uma das soluções encontradas por ele no final dos anos 1970 foi o diálogo entre pares, ou seja, os próprios alunos se dispunham, em atividades mediadas pelo professor, a ler os textos de outros para oferecer um parecer que ajudasse o colega, mas esse modelo não funcionou satisfatoriamente e logo foi necessário “acrescentar o trabalho de um monitor (geralmente um ex-aluno cursando letras) que revisava essas correções e dava orientação miúda aos leitores leigos em horário fora do turno de aulas” (GUEDES, 2009, p. 30). Temos aqui uma rara menção nas escritas acadêmicas a essa função do “monitor” que auxilia o professor-regente na correção das produções de seus alunos.

No entanto, no final da década de 80 e nos anos 90, começou-se a questionar o modelo de escrita apenas no gênero dissertativo-argumentativo, com a justificativa do engessamento da escrita, e a se oferecer como alternativa o ensino de gêneros baseado em uma perspectiva discursiva de linguagem. É nesse contexto que se questionou o uso do termo

“redação”, entendida como um “não texto”, propondo-se o uso de “produção de texto”, não apenas como uma troca terminológica, mas também de concepção de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1986; BUNZEN, 2006; GERALDI, 2012).

Tal perspectiva encontrou base nos estudos teóricos da época e formalizou-se nos documentos curriculares publicados no período, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e em novos modelos de exames vestibulares, que, em alguns casos, não mais pedem apenas dissertações argumentativas, como o Vestibular Unicamp, por exemplo.

Entretanto, é importante ter em mente a diferença entre o discurso legal e oficial sobre o que deve ser o ensino de escrita nas escolas, de acordo com os PCN e BNCC (Base Nacional Comum Curricular, de 2017, que não utilizam o termo “redação” em seus textos), e as efetivas práticas cotidianas das escolas públicas e, principalmente, das particulares, influenciadas (e por que não determinadas?) por avaliações externas. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), surgido na década de 90, cobra em sua avaliação a “redação” dissertativo-argumentativa, mesmo que seja uma política governamental do mesmo período dos PCN, o que, de forma retroativa (ANDERSON e WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2005), apenas reforçou o trabalho com esse tipo de texto nas escolas, inclusive a partir de sua inclusão em livros didáticos (CAMPOS e POLACHINI, 2020). Esse processo, de certa maneira, ampliou a importância e a necessidade dos professores de redação e, portanto, dos corretores de redação dentro das escolas, o que também pode ser associado a uma relevância cada vez maior no imaginário popular e midiático que se dá a uma escola com “boas médias no ENEM”, cada vez mais sinônimo de qualidade de ensino, principalmente no ensino privado mercantilizado (IÓRIO e LELIS, 2015), que vislumbra em altas notas na redação ENEM uma possibilidade de venda de seus serviços.

A professora Olga, em sua entrevista, falou sobre o momento de transição em que as aulas de redação cresceram em importância, no final do seu ensino médio nos anos 80 e início da carreira no começo dos anos 90, o que culminou no nascimento da figura do corretor de redação. Quando perguntada sobre por que acredita que essa função surgiu, ela respondeu que:

Existe uma cobrança. Primeiro que o vestibular da Unicamp inovou, eu vivi esse momento da reviravolta porque eu entrei na Unicamp via Fuvest e a redação não tinha importância nenhuma...não podia zerar, era isso. No meu ensino médio, eu não me lembro de ter feito redação. Eu até falava para os alunos: se fosse no meu tempo, eu não teria emprego como professora de redação, porque não existia. E a Unicamp revolucionou, trouxe a redação para

o espaço que eu acho que ela merece ter, que é fundamental, que é importante.
(Olga)

Justifica-se essa alteração em alguns vestibulares – mas não em todos – por estes acompanharem de forma mais expressiva as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, procurando “contribuir para o aprimoramento da Educação Básica” (UNICAMP, 2019). Essa tentativa de contribuição é explicada por o vestibular constituir-se como uma das faces mais nítidas de articulação entre o ensino básico e o superior, uma vez que atua não apenas como um processo seletivo, mas como um instrumento das políticas públicas e um representante do que a universidade pública considera como fundamental, o que reverbera diretamente no ensino básico, não só pelas práticas de preparação para o vestibular, mas também como um indutor de práticas de ensino de linguagem (MENDONÇA e NEVES, 2019).

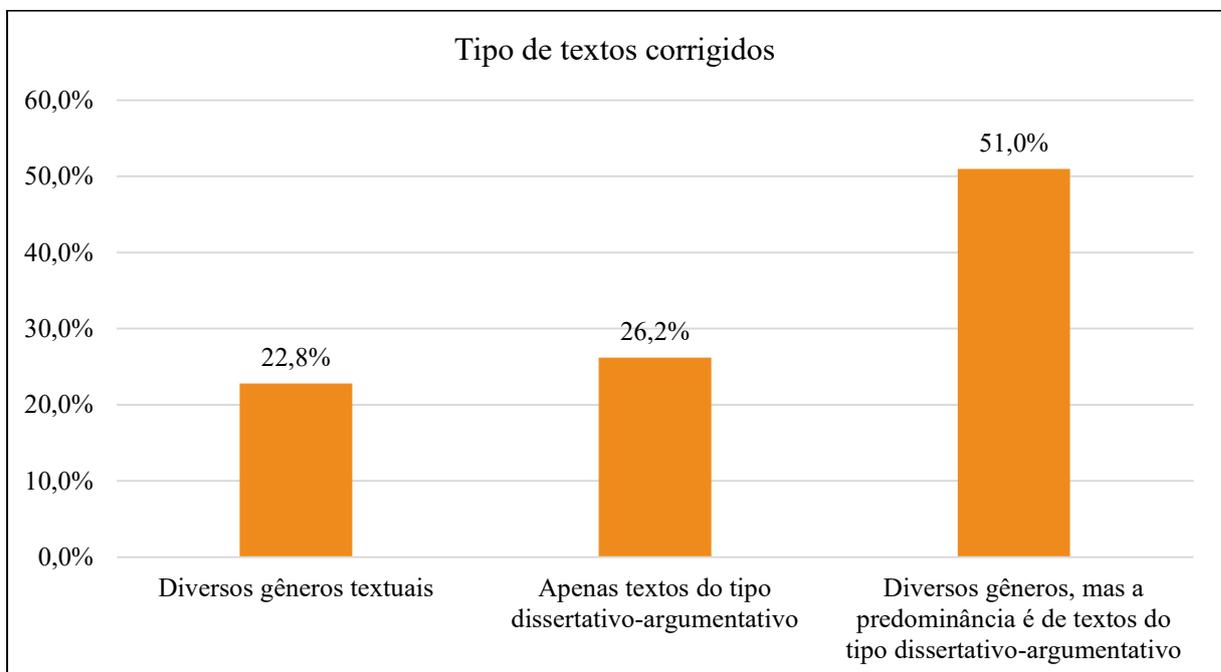
Entretanto, mesmo que os textos avaliados pelos corretores de redação sejam, em alguns contextos, de outros gêneros que não o texto dissertativo-argumentativo, pode-se dizer que o corretor efetivamente trabalha com o que se chamou de redação, e não com produções de texto. Isso significa que, quando alguns profissionais – principalmente no ensino básico ou em cursos pré-vestibulares que preparam para vestibulares como o da Unicamp – afirmam corrigir textos de gêneros diversos, eles ainda estão apenas avaliando uma escrita resultante de uma proposta desarticulada de um contexto real de produção e “devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc)” (BUNZEN, 2006, p. 148). Não há, tanto no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula quanto na correção, uma preocupação com o texto para além do universo escolar e do vestibular. Ademais, é importante ressaltar que a grande maioria dos exames de ingresso no ensino superior ainda cobra um texto do tipo dissertativo-argumentativo, com poucas alterações em seus critérios de avaliação e de construção da proposta desde a década de 1970. Nesse contexto, a crescente relevância do ENEM no cenário nacional é um ponto de relevância no predomínio do trabalho com a dissertação-argumentativa nas escolas.

Esse exame, em seu primeiro momento histórico (1998-2003), tinha como objetivo estruturar um sistema de avaliação externa para o ensino médio. Em um segundo momento, tornou-se porta de entrada para as instituições privadas de ensino superior pelo Prouni (Programa Universidade para Todos). Após 2009, surgiu o que foi chamado de “Novo ENEM”, em que a prova, reformulada com foco na avaliação de competências e habilidades de cada área do saber, tornou-se mecanismo de entrada também para universidades públicas, por meio do

Sisu. Nesse processo temporal, a redação do ENEM, do tipo dissertativo-argumentativo, foi ganhando cada vez mais importância dentro do exame e, conseqüentemente, nas salas de aula do Ensino Médio ao redor do Brasil.

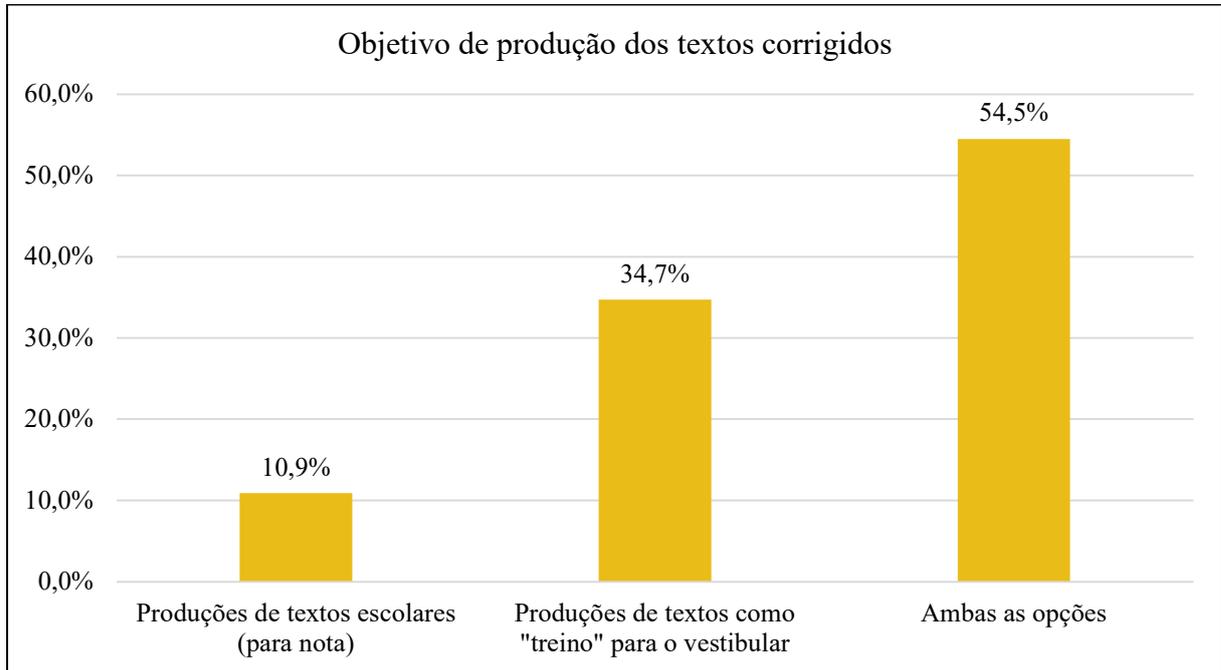
Portanto, como pode ser visto nos gráficos a seguir, feitos a partir das respostas do questionário, mesmo os corretores que trabalham em escolas de ensino básico (40,1% dos que responderam) ainda lidam principalmente com textos dissertativo-argumentativos, o que demonstra a predominância desse gênero nas salas de aula em decorrência dos exames vestibulares. A única exceção a esse cenário foi a corretora entrevistada do COTUCA, Catarina, que, trabalhando com as três séries do Ensino Médio, corrige textos de gêneros diversos, sendo a predominância de dissertações apenas na 3ª série, mas não a totalidade. Tal panorama é decorrente, provavelmente, do fato de o COTUCA ser um colégio técnico vinculado à Unicamp, com uma professora que trabalha em sala de aula dentro da mesma perspectiva discursiva de linguagem que o vestibular dessa instituição, o qual cobra gêneros diversos, e que muitos alunos do colégio têm o desejo de cursar o ensino superior nessa universidade.

Gráfico 6 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Tipo de textos corrigidos" do questionário online



Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 7 – Porcentagem de respondentes por categoria para a pergunta "Objetivo de produção dos textos corrigidos"



Fonte: elaboração própria (2024).

É nesse contexto que considero os corretores de redação como uma função decorrente da existência das produções escritas em contexto de avaliação de grande escala, principalmente aqueles que trabalham em cursos pré-vestibulares e escolas de Ensino Médio com foco em preparação para exames de entrada no ensino superior – como vestibulares de universidades públicas e privadas e o ENEM.

Se considerarmos que, segundo Scaramucci (2005), o conceito de *washback* implica na influência de testes também em práticas do ensino e aprendizagem, e não apenas no currículo, a existência dos corretores de redação pode, então, ser compreendida como um efeito do papel exercido pelas redações nos exames de ingresso ao ensino superior. Nessa perspectiva, Scaramucci (2004) mostra que, por ser relacionado a pessoas e suas práticas sociais, o *washback*, no caso da função do corretor, seria considerado, por alguns autores, um impacto, mais do que apenas uma influência do exame no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em alguns lugares, os corretores são contratados nessa tentativa de mimetizar o contexto de avaliação do vestibular, o que pode ser problemático se considerarmos que a função da escrita na escola e no vestibular é (ou, ao menos, deveria ser) muito diferente, como discutido pela professora Olga, que critica instituições em que os corretores não entravam em contato nem com ela e nem com os alunos:

Eu acho que no curso pré-vestibular isso ainda se justifica. Para 1º e 2º ano eu não concordo e eu sempre briguei contra isso. Aí eu acho que já entra o aspecto mesmo mercadológico. (...) Quando você começa a estabelecer o elo, traz o corretor pra sua aula, essa pessoa é vista também como um funcionário da escola, que pode ter demanda trabalhista... Então, muitas escolas fazem, porque a desculpa é “ah, é semelhante ao vestibular”, só que eu penso o seguinte: estamos em um processo de formação. No 1º e no 2º ano é formação, o vestibular é seleção. O cara que corrige o ENEM, que corrige o vestibular, ele está ali pra selecionar, é diferente do papel do formador que vai fazer uma anotação pra que o aluno melhore na redação seguinte. (Olga)

Portanto, segundo a percepção de Olga, o corretor de redação tem um “papel formador” ao participar do processo de ensino-aprendizagem, que envolve um feedback produtivo ao aluno. Nesse sentido, reafirma-se sua posição como uma função docente, distante do corretor do exame vestibular, que apenas avalia o texto com o objetivo de seleção.

A minha outra hipótese em relação ao surgimento do corretor de redação relaciona-se à precarização da função do professor, realidade que diz respeito principalmente ao ensino privado no Brasil. Não que não haja condições ditas precarizadas no ensino público, pelo contrário, mas a possibilidade do surgimento do corretor como um “auxiliar” para diminuir a carga de trabalho do professor é real em (algumas) instituições privadas, enquanto nas escolas públicas a correção dos textos dos alunos é responsabilidade do próprio professor. A corretora de escola pública entrevistada, Catarina, pertence a um contexto bastante específico e pouco comum: a contemplação de uma bolsa de auxílio social pela universidade para atuar em um colégio técnico da mesma instituição.

O professor pertence ao que Antunes (2009), ao descrever o mercado de trabalho contemporâneo, classifica como *classe-que-vive-do-trabalho*, ou seja, todo profissional que vende a sua força de trabalho. Nessa perspectiva, para o autor, os professores são trabalhadores *improdutivos* dentro da classe trabalhadora, uma vez que oferecem seus serviços sem que seja gerada de forma direta a mais-valia. Entretanto, indiretamente, os professores, ao participarem do processo de socialização, reprodução social e formação de novos trabalhadores, ocupam uma posição fundamental na cadeia produtiva capitalista, o que não necessariamente implica em prestígio social:

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma

preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF e LESSARD, 2009)

Além disso, segundo Tardif (2010), embora os professores ocupem uma posição estratégica na sociedade, por serem os pilares da formação dos estudantes, seja no ensino básico ou em outros contextos de ensino, eles são socialmente desvalorizados entre os grupos profissionais que atuam no campo dos saberes. Nesse sentido, é interessante pensar como a desvalorização de um profissional deu origem a um outro profissional, este também tido como desvalorizado dentro das instituições de ensino, embora ambos exerçam funções pedagógicas relevantes. Sobre o caráter de precariedade do trabalho do corretor de redação em si, mais discussões serão feitas na seção 3.3.

A depreciação da função docente no Brasil, para Soares (2002), começou a partir das décadas de 1950 e 1960 com uma mudança do grupo de alunos que frequentam as escolas. Agora, com a democratização do ensino, não apenas os filhos das elites burguesa e agrária brasileira estudam, mas também os filhos dos trabalhadores, o que gerou um aumento expressivo do número de alunos e, conseqüentemente, de professores:

A necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (...), resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p. 167)

O crescente número de professores “oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática” (SOARES, 2002, p. 167) permaneceu ao longo do século XX. No início do século XXI, com o desenvolvimento econômico brasileiro e a presença de um governo democrático com políticas de expansão do acesso a direitos constitucionais, como a educação, houve um outro processo de democratização do ensino básico e, conseqüentemente, um aumento no número de professores. Hoje, os professores são um dos subgrupos ocupacionais mais numerosos do Brasil (GATTI *et al*, 2019).

Com um mercado de trabalho crescente, crescem também os interessados em se profissionalizar nessa carreira, já que, dentre as políticas públicas mencionadas, estavam também as de acesso ao ensino superior. Além disso, aqueles grupos sociais excluídos – negros, mulheres e jovens de menor renda – que só nesse momento puderam optar por entrar no ensino

superior, muitas vezes escolhem os cursos de licenciatura, cuja concorrência nos concursos vestibulares é baixa por serem tidos como cursos de menor prestígio (GATTI *et al*, 2019). Criase, então, um exército de reserva, o que gera insegurança no trabalho e, assim, uma queda na faixa salarial, já que os profissionais perdem seu poder de negociação (BOURDIEU, 1998). Nesse contexto, na função do professor, pode ser identificada a presença de precariedade, conceito que “sintetiza a temporariedade no trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida, dada a instabilidade no emprego” (LINHART, 2009 *apud* VENCO, 2019, p. 3). Em tal contexto de precarização da função, com professores ganhando menos, estes começam a precisar de mais de um emprego – muitas vezes, até fora da área educacional – ou ministrar um grande número de aulas em uma única instituição para garantir condições de vida dignas.

Falando mais especificamente sobre o contexto do pré-vestibular, Gal, uma das professoras-regentes entrevistadas, caracteriza esse modelo de trabalho do professor como

massivo. São 150 alunos numa sala e os professores naquele ritmo. Hoje eu fico pensando, gente, como é que eu fazia isso, sabe? 5 aulas no mesmo dia, na sequência, todas iguais. Que loucura. Assim, é tudo muito fabril, sabe? É tudo muito filme do Chaplin¹⁷, para dizer a verdade. (Gal)

Essa situação, que se iniciou na metade do século XX, apenas se agravou ao longo dos anos e permanece na atualidade. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) fez um texto de discussão (IPEA, 2017) sobre as condições de vida e de trabalho do professor de educação básica no Brasil com dados retirados de pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2015. O principal fator mostrado por esses dados é a precarização das condições de trabalho do docente. Segundo o IBGE, 10,4% dos professores residentes em regiões metropolitanas com o emprego principal na rede privada de ensino tinham outro empregador. Esse número sobe para 21% quando residentes em regiões urbanas não metropolitanas. Além disso, 20,8% dos professores residentes em zonas urbanas e empregados na rede privada tinham outra ocupação remunerada que não a docente. Essa situação de vários vínculos empregatícios se deve aos baixos salários: ter como única ocupação o ensino na rede

¹⁷ Aqui provavelmente Gal está se referindo ao filme “Tempos modernos” (1936), escrito, dirigido e estrelado por Charles Chaplin. No filme, seu personagem é empregado em uma linha de montagem industrial que representa as péssimas condições de trabalho vividas pelos operários desde a Revolução Industrial e, principalmente, no contexto capitalista do fim do século XIX e início do século XX.

privada nas regiões metropolitanas gerava um rendimento de R\$ 2204,00 em 2015, enquanto nas zonas urbanas não-metropolitanas esse valor era de apenas R\$ 1650,00.

Tal quadro, representativo dos anos 1990, 2000 e 2010, foi descrito por Olga quando perguntada sobre o papel do corretor em sua função profissional. Ela explica que, após as redações terem ganhado espaço no vestibular e, conseqüentemente, começarem a ser trabalhadas em grande quantidade nas escolas e cursos pré-vestibulares, a presença dos corretores de redação tornou-se essencial para a sua atuação:

As escolas mantiveram aquele olhar de que o professor deve ter muitas aulas e o pré-vestibular, embora ele pagasse bem o valor hora-aula, ainda era um sistema que te impunha um excesso de aulas. E é inviável, é totalmente antagônico ter muitas aulas e corrigir textos, porque corrigir textos demanda tempo, você tem que ter uma dedicação. (...) Eu sempre solicitei, nos diferentes colégios onde eu trabalhei como professora de redação, o pagamento de um corretor, porque eu não dava conta. Mas eu acho que o papel do corretor é fundamental dado o sistema em que a gente vive, como o valor hora-aula é baixo, você precisa dar muitas aulas, a gente não ganha por mês, a gente ganha por hora-aula e aí não tem como você dar poucas aulas e ficar corrigindo texto. (Olga)

O mesmo foi reforçado por Gal, que considera a correção das redações a “parte chata” do seu trabalho, no curso particular que tem com seu marido. Para ela, a correção a afeta “emocionalmente, psicologicamente” e, por isso, entende por que as instituições adotam a existência de um professor apenas para o trabalho “fabril” de correção de redações:

Me parece que essa pessoa surge dessa necessidade de colocar uma pessoa na sala de aula para fazer aquela função específica durante muito tempo, sabe, uma coisa de segmentação de montagem de carro? Um vai fazer a roda, o outro vai fazer a porta, sabe? (Gal)

Olga afirma também sempre ter necessitado de um auxiliar para corrigir seus textos uma vez que, no seu processo de correção, é “extremamente lerda. Eu faço anotações, vou e volto, fico pensando o que ele [o aluno] quis dizer ali, qual o melhor jeito de fazer anotação (...)”. Embora a suposta demora seja uma idiossincrasia de Olga, fica evidente nessa fala também a existência de estratégias de leitura e saberes próprios ao processo de correção, que são típicos do trabalho do professor. Dessa forma, reitera-se a especificidade da função pedagógica do corretor de redação no processo de ensino-aprendizagem de escrita.

Portanto, o corretor de redação, como atestado por características do seu trabalho e por relatos de pessoas que vivenciaram o surgimento de tal função, incluem-se em um contexto

de ensino – predominantemente privado – precarizado e que tem como um de seus pilares a preparação para os vestibulares de acesso ao ensino superior.

4.2 Identidades construídas: o olhar do outro professor

O professor-corretor em questão é definido em suas identidades a partir de sua relação com seus parceiros de trabalho, os quais, por meio de sua maior experiência de trabalho ou posição de destaque dentro da instituição escolar, coconstroem a identidade do profissional corretor de forma interacional.

Nesse sentido, as identidades assumidas podem ser consideradas uma produção social emergente de interações e, no contexto da sociedade contemporânea, não podem ser tomadas como fixas (HALL, 2006). Essa fluidez identitária se mostra interessante para explicar como esses corretores se entendem enquanto tal, mas também, muitas vezes, enquanto professores, monitores ou não se entendem como corretores de forma alguma. O fato de as identidades mudarem e não serem fixas “faz com que a identificação não seja automática, mas possa ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 21), ou seja, essa identificação muda dependendo do contexto e de outros fatores externos. É nesse sentido que já observamos certas contradições nas falas dos entrevistados: embora explicitamente digam não se identificarem com a carreira docente, descrevem em suas práticas cotidianas ou em sua relação com outros sujeitos elementos que produzem identificações como tal.

Portanto, essas identificações são perpassadas pelo olhar do Outro presente no processo de interação, uma vez que ele molda o que dizemos e como nos portamos (MOITA LOPES, 1998) e, assim, estar a par dessa relação de alteridade é importante para entender como se dá a relação com alunos, professores-regentes e outros colegas professores-corretores.

Para compreender melhor como essas identidades são construídas do Outro para o corretor, entrevistei duas professoras-regentes, Olga e Gal, que trabalharam em algum momento de suas carreiras docentes em parceria com corretores de redação e, além disso, também foram corretoras dentro de instituições escolares. A visão de ambas sobre o papel do corretor no contexto de Ensino Médio e curso pré-vestibular em que elas atuam e atuaram é de seu caráter fundamental dentro do sistema em que viviam como professoras e que viam outros professores vivenciarem. Essa visão reforça minha hipótese desenvolvida na seção anterior: de que a existência da especialização do professor como corretor de redação se deve ao cenário sócio-histórico do qual faz parte educação brasileira desde meados do século XX até hoje.

Quando questionada sobre por que ela achava que a função tinha surgido dentro das instituições de ensino, Olga relembra:

Eu até me lembro do meu ensino médio. Eu não me lembro de ter feito redação. Eu até falava para os alunos: “se fosse no meu tempo não teria empregos como professores de redação, porque não existia e a Unicamp revolucionou, trouxe a redação para o espaço que eu acho que ela merece ter, que é fundamental, que é importante.” (Olga)

Essa mesma realidade é descrita por Gal por meio da comparação com o “filme do Chaplin”:

me parece que essa pessoa surge dessa necessidade mesmo de colocar uma pessoa na sala de aula para fazer aquela função específica durante muito tempo, sabe uma coisa de segmentação de montagem de carro? Um vai fazer a roda, o outro vai fazer a porta, sabe? (Gal)

Embora a professora Olga atribua o início da presença das redações nos vestibulares à prova da Unicamp, com a qual ela tem mais proximidade por ter sido estudante da graduação, mestranda e corretora nesse vestibular na década de 90, sabemos que, na verdade, tornou-se obrigatório por decreto que todos os exames de seleção desse tipo, inicialmente de institutos federais, incluíssem uma prova de produção de texto em suas avaliações. Entretanto, ela traz uma memória importante em sua fala: no seu Ensino Médio, cursado na década de 80, Olga não se lembra de ter escrito redações, de forma que “no seu tempo não teria emprego” para um professor especializado nessa área. Quanto mais para um corretor de redação.

No momento em que ela se forma e entra na sala de aula, no início dos anos 90, Olga relata que:

as escolas mantiveram aquele olhar de o professor ter muitas aulas. Então, você tem o pré-vestibular... embora ele pagasse bem o valor da hora-aula, era um sistema que te impunha um excesso de aulas e é inviável! É totalmente antagônico ter muitas aulas e corrigir textos, porque corrigir textos demanda uma dedicação. (Olga)

Embora com mais de uma década de diferença em seus relatos, é a mesma angústia vivenciada por Guedes (2009) em sua sala de aula de 1975 no colégio Padre Anchieta: a impossibilidade de ministrar as muitas aulas (para muitos alunos) delegadas a um único professor e, ao mesmo tempo, corrigir as suas produções textuais. Por isso, para ela:

o papel do corretor é fundamental dado o sistema em que a gente vive. Assim, o valor da hora-aula já é baixo. Você precisa dar muitas aulas. E a gente não ganha por mês, né? A gente ganha por hora-aula e aí não tem como você dar poucas aulas e ficar corrigindo texto. Então, eu vejo como um trabalho conjunto esse entre professor e corretor. (...) [Ele é] meu auxiliar, meu salvador. (...) Tanto que eu sempre tive muito claro para mim, se eu não puder ter o corretor, eu não pego a aula, eu largo, eu saio. (Olga)

Ao utilizar o termo “fundamental” para caracterizar o que a função do corretor de redação significa dentro do sistema em que trabalha(va), Olga novamente confirma a hipótese de que o surgimento dessa especialização se dá devido à precarização das condições de trabalho do professor. Afinal, se o valor da hora-aula (já que o professor “não ganha por mês, né?”) é baixo, o professor precisa se comprometer a estar muito tempo em sala de aula para que seu salário seja minimamente satisfatório.

Nesse sentido, desaparece – ou fica muito reduzido – o tempo destinado ao planejamento, às reuniões pedagógicas, à formação continuada e à correção de atividades. De acordo com Lelis, Iório e Mesquita (2011), que analisaram relatos de docentes da rede privada destinada à classe média e média-baixa brasileira, há diferenças no comportamento e no discurso entre esses professores e os concursados na rede pública, assim como em relação àqueles que trabalham na rede privada de ensino destinada às elites. Olga sempre foi professora do primeiro tipo e, portanto, está submetida às condições de precariedade desse tipo de instituição, incluindo os baixos salários e a sobrecarga de trabalho: o tal sistema que torna os corretores fundamentais, uma figura de “salvador”.

Assim, de acordo com a visão dessa professora, representativa de muitas outras na mesma condição, constrói-se para o corretor de redação a sua identidade de ajudante do professor de redação em suas demandas. Como vimos nas entrevistas dos próprios corretores, essa construção se reflete em seus próprios discursos, na medida em que eles também se entendem apenas como auxiliares no processo pedagógico, mas não necessariamente como participantes agentes nesse processo. É desse processo que provavelmente surgem as contradições nas falas desses profissionais, que não entendem a sua função como uma especialização da carreira docente, mas como uma *outra* função.

Outro ponto interessante sobre essa questão que aparece na fala de Olga é que ela considera que o professor-regente e o corretor exercem um trabalho que ela chama de “conjunto”, pois, como ela não pode replanejar suas ações didáticas sem entender o que estão produzindo seus alunos, é necessário que o corretor lhe passe esse parecer para que seu planejamento e ações em sala de aula sejam eficazes:

Eu acho que o corretor é o auxiliar e tem que andar junto ali com o professor e saber com o que o professor está trabalhando, haver uma conversa. (...) Em uma sala de aula eu sempre deixei isso claro para os alunos: eu respondo pela correção, embora eu não tenha feito. Eu é que estou diante dos alunos, então eu sempre tentava ler o que os corretores anotavam. (...) Ele ia fazendo as anotações, eu olhava, dava uma lidinha por cima, assim eu tinha ideia do que falar, para quem falar, mas o corretor é que dava o suporte. (...) Acho importante o trabalho do corretor, até para a qualidade do trabalho do professor em sala de aula. (Olga)

Para Gal, que hoje tem um pequeno curso de redação focado em vestibular com seu marido, muito diferente do contexto descrito por Olga, a existência dessa mediação não seria tão produtiva para sua atuação docente, porque:

[a presença do corretor] cria um distanciamento em relação à produção dos alunos que hoje eu acho que é negativa, né? É uma coisa que a gente briga muito para não trazer para o nosso trabalho, então a gente tem um limite de número de alunos que a gente consegue atender, porque, mais do que isso, a gente teria que contratar um corretor. E contratar um corretor significaria eu parar de ver como é que aquilo que eu estou fazendo em sala de aula está se refletindo diretamente no texto, sabe? (Gal)

Desse modo, ambas se alinham em uma percepção: é o sistema precarizado em que o professor trabalha que obriga a existência do corretor como mediador no processo pedagógico. Por isso, para Olga, a fundamentalidade do papel desse corretor impacta, inclusive, na qualidade de seu trabalho como professora, pois, no sistema em que trabalha, não é possível que ela faça as anotações e saiba tudo sobre o processo de escrita da sua grande quantidade de alunos, mas, uma vez que o corretor lhe dá o “suporte”, é possível que ela tenha ideia “do que falar, para quem falar” – ou seja, que ela possa atuar diretamente com os alunos no seu processo de aprendizagem. Para Gal, que trabalha em um contexto muito menor, a mediação seria, inclusive, negativa para sua atuação reflexiva como professora.

É nesse sentido também que Olga novamente traz outro olhar sobre esse sistema que obriga a existência dos corretores de redação:

eu acho que é assim no curso pré-vestibular ainda se justifica [usar a figura do corretor de redação para mimetizar o contexto de vestibular], então esse discurso ainda vale. Para o primeiro, o segundo ano, eu não concordo e eu sempre briguei contra isso. Eu acho que aí já entra o aspecto mesmo mercadológico, mercantilista. (...) Essa pessoa tem uma identidade, ela está ali, trabalhando junto comigo. Ela é minha auxiliar. Isso tem um custo, mas como se fosse no vestibular tem um custo menor, porque você não precisa

identificar a pessoa, não tem reivindicação, é diferente. Eu acho que quando você começa a estabelecer o elo, começa a trazer o corretor para a sua aula, essa pessoa é vista como um funcionário também da escola, aí pode ter demanda trabalhista. (Olga)

Nessa fala, a entrevistada ressalta um outro aspecto mercadológico do sistema das escolas privadas para além da precarização do trabalho da professora-regente: o fato de que manter o corretor de redação em um modelo de trabalho completamente informal, sem estabelecimento de vínculo (trabalhista e pedagógico) com a instituição é uma forma de baratear o seu serviço.

Na entrevista das duas professoras-regentes, elas, inclusive, contam como havia a busca por melhores condições de trabalho para os corretores – menos textos por semana, um valor maior pago por redação -, mas sempre guiado pelas próprias professoras e coordenadoras de redação (no caso, as duas assumiram esse cargo durante um tempo). Isso, porque os próprios corretores não tinham a possibilidade legal de fazê-lo. Gal até relata que ela, como coordenadora, justificava a qualidade do trabalho dos corretores de acordo com o valor recebido por eles:

tinha os corretores que se empolgavam e escreviam uma nova redação para o aluno e aí eu falava “gente, vocês não estão sendo pagos para isso” ou “não faça aquilo pelo que você não está sendo pago”. (Gal)

Dessas considerações, é importante ressaltar que existe, sim, segundo a professora Olga, o discurso usado em escolas privadas que preparam para os exames vestibulares de que a utilização de um corretor externo à instituição, desconhecido dos alunos (e, às vezes, dos professores), é uma forma de preparar os estudantes para o contexto do exame, em que um avaliador anônimo irá dar uma nota ao seu texto sem conhecê-los e sem considerar qualquer tipo de processo pedagógico na produção da redação. No entanto, para ela, esse discurso é simplesmente retórico e não faz sentido no contexto escolar formador, salvo o 3º ano do Ensino Médio.

Além disso, a oposição entre o corretor do vestibular, a 3ª pessoa que “você não precisa identificar” e o corretor que participa do processo formativo, a pessoa que “tem uma identidade”, fica explícita na fala de Olga. Assim, por meio desse modelo de trabalho precarizado imposto aos corretores de redação em geral, impede-se sua participação no processo pedagógico e formador que, segundo Olga, é relevante na 1ª e na 2ª série do Ensino

Médio e, conseqüentemente, a construção de uma identidade profissional do professor-corretor que poderia resultar em demandas trabalhistas.

É, portanto, possível perceber, por esses relatos, que as identidades assumidas pelos docentes que trabalham como corretores de redação são ganhadas e perdidas (HALL, 2006) devido às interações com os sujeitos e as instituições que participam desse processo de construção. É esse Outro, aqui representado pelas professoras-regentes e pelas instituições privadas em que os corretores trabalham, que os caracterizam ora como auxiliares que devem estar dentro de sala de aula, ora como engrenagens isoladas e inertes de um sistema fabril. Essas construções, que aparecem na fala das professoras, refletem-se na subjetividade dos próprios corretores, de forma que sua identificação se dá ora enquanto um corretor apenas esperando para um dia ser professor, ora enquanto professor-corretor e agente formador.

4.3 Identidades construídas: o olhar do aluno

Além dos professores-regentes e das instituições em que atuam, uma outra figura que interage com o corretor de redação e participa do seu processo de construção identitária é o aluno. Nem sempre essa interação é direta: alguns dos corretores entrevistados relataram não ter contato algum com os produtores daqueles textos que corrigem (como Diego, em seu emprego em plataformas virtuais), enquanto, em outros casos, o contato é menor, restringindo-se a encontros pontuais na sala de aula ou em plantões de dúvida (por exemplo, Vicente e Talita). Em outros casos ainda, como no relato de Catarina e de Caetano, a interação é feita via mediação do professor-regente, que traz as impressões sobre o recebimento da correção pelos alunos.

Como não entrevistei estudantes que têm suas redações avaliadas por esses (ou outros) corretores, não é possível aqui que eu faça uma análise de como esses jovens percebem o corretor. No entanto, os alunos são parte crucial da existência dos corretores de redação nas escolas: afinal, quem são os autores que motivam os textos de feedback produzidos pelos corretores? Quem são aqueles que, por existirem em massa nas escolas, motivam o surgimento da função do corretor? Quem são aqueles nos quais reside o objetivo final do trabalho dos professores (regentes e corretores)?

Por isso, julguei indispensável que, mesmo não consultando os alunos em si, eu analisasse o que os corretores dizem sobre sua relação com os estudantes e o que os professores dizem sobre a percepção que seus alunos têm sobre os corretores. Entendo aqui as limitações

desse tipo de análise e o fato de que não se pode assumir o que alguém diz ou sente pelo que o outro diz sobre ele, mas, ao mesmo tempo, foi frequente a menção, em todas as entrevistas sobre essa relação com alunos, de forma que julguei importante trazê-la para uma sessão separada. Além disso, considero se possível, a partir dessa análise, vislumbrar também como essa forma de os alunos verem os corretores reflete-se na forma como estes entendem a si mesmos e ao seu trabalho.

A conclusão geral sobre essas análises foi que o aluno entende o corretor de redação como um ser descorporificado, que ele pode culpar por seu insucesso nos textos avaliados, e inferior ao professor na hierarquia institucional. Essa visão é provavelmente reforçada pela visão que a própria escola, representativa de um sistema mercadológico, constrói sobre esse corretor. Tal visão dos estudantes não é homogênea, no entanto, pois apareceram também relatos sobre uma boa relação com os alunos, que querem ouvir o que o corretor tem a dizer sobre seu texto, seja nos comentários da correção ou no plantão de dúvidas.

Inicialmente, olhando para as entrevistas dos corretores, surgem duas projeções distintas que eles fazem sobre si mesmos diante do olhar dos alunos: o corretor que tem receio da reação do outro que recebe o resultado da sua correção e o corretor que se sente compreendido pelo aluno. O primeiro tipo pode ser visto no trecho a seguir, em que Catarina fala sobre as instruções dadas pela professora-regente para o seu trabalho em uma escola particular, em oposição à forma como corrige na escola pública:

Era assim “olha, Catarina, não vai por esse lado, porque senão o pai do aluno pode reclamar, o aluno pode questionar, então você não pode demarcar que você estava questionando o conteúdo político do texto. (...) Já no Cotuca não, foi uma questão mais de interpretação crítica. “Vamos pensar no tema, vamos pensar no que que você estava falando”... Então acho que foi muito mais fácil lidar com isso, porque até então eu achava que eu nunca ia gostar de fazer revisão textual por essa questão. (Catarina)

Nesse caso, vê-se novamente o ensino privado popular e sua precarização do trabalho do docente, em oposição à maior liberdade de cátedra da escola pública (LELIS, IÓRIO e MESQUITA, 2011). Aqui, essa precarização tem reflexo no controle exercido sobre o trabalho de Catarina – e da professora-regente -, que não pode fazer comentários na correção levando à reflexão sobre determinadas linhas de raciocínio por medo de que haja uma reclamação dos pais dos estudantes devido a uma percepção de que a corretora estava questionando uma ideologia política.

A mesma sensação de controle foi encontrada na fala de Talita, corretora de um curso pré-vestibular privado de uma rede conhecida, quando questionada sobre os motivos de ela sentir que demora tanto na correção de um único texto:

...você sabe que é um cursinho, é pras turmas de medicina, sabe...E, assim, como tem uma avaliação do que a gente está fazendo, eu sempre me preocupo em fazer isso aqui bem detalhado. Mas eu acho que isso tem muita relação com o que é cobrado de ser de um cursinho, de ser de um colégio particular...de a gente estar sendo avaliada (...). Você sabe também que o aluno avalia, você sabe que ele pode pedir revisão...então tudo isso fica na cabeça e eu fico lá bitolada...meu deus do céu, preciso corrigir direito! (risos). (Talita)

Assim como Catarina em sua breve passagem pelo ensino privado, Talita explicita aqui a sua preocupação com a forma como os alunos irão reagir: eles podem avaliá-la mal no sistema de ibope da instituição, podem pedir revisão do texto e podem questionar seu trabalho enquanto *clientes* de um colégio privado. Não apenas isso, ela sente que há um peso quando se pensa que são alunos prestando Medicina, um curso de alta concorrência, cujos vestibulandos geralmente são exigentes em relação ao serviço que compram dos cursos pré-vestibulares, os quais, por sua vez, vendem para eles a sonhada aprovação.

Então, nesses dois casos, é interessante analisar como a representação que ambas fazem dos alunos nos seus contextos de trabalho interferem em suas práticas diárias de trabalho e em sua relação com a própria carreira docente, já que, por esse tipo de controle, Catarina disse que “achava que eu nunca ia gostar de fazer revisão textual”.

Por outro lado, nos momentos em que relata sobre os alunos com os quais tem contato direto, por meio dos atendimentos em plantão de dúvidas, Talita traz outra percepção:

Eles compreendem, entendem, são educados e tudo mais. Tem essa validação do que eu digo. Então, se eu falo alguma coisa, eles entendem e não tem um questionamento. Eu tinha ficado com medo de que, sei lá, tivesse um questionamento de “nossa, como assim você está dizendo isso?”, algo assim, mas não. (Talita)

Quando o aluno deixa de ser uma figura sem nome e sem rosto com a qual Talita apenas lida através do texto e das notas que atribui, ele perde seu poder de causar insegurança nela. Embora estivesse inicialmente com medo de ser questionada, na verdade, no contato direto, os alunos “entendem, são educados e tudo mais”.

É interessante que na fala das duas, Catarina e Talita, aparece a questão de “ser questionada” como um receio, mostrando o poder que a visão mercadológica de ensino tem sobre a prática do professor, uma vez que ele se sente inseguro até mesmo sobre os conhecimentos teóricos de sua profissão e sobre as formas de realizar a atuação docente, pois ele pode ser reprimido, seja pela ação do pai que paga a escola, seja pela nota atribuída em um sistema que provavelmente tem reflexos na relação trabalhista da corretora.

Quando vamos analisar na entrevista das professoras-regentes como elas, que estão(estavam) no chão da sala de aula, percebem a visão dos alunos sobre os corretores, surge outra percepção: a do “corretor ET” e inferior ao seu professor, para o qual o corretor pode ser xingado e responsabilizado pelo seu fracasso na escrita, já que este não conseguiria compreender seu texto com a mesma competência que o professor titular da turma.

Essa reação negativa às críticas recebidas na sua produção textual, provavelmente, tem muito a ver com o fato de que a escrita é um dos únicos momentos na escola – ou no cursinho – que o aluno pode colocar sua subjetividade de alguma forma, nem que seja na escolha de ideias e de recursos linguísticos para apresentá-las. De certa forma, isso é muito diferente da simples reprodução de ideias e conteúdos realizada nas outras disciplinas, como opina Olga:

A aula de redação é uma das mais cruéis, porque você opina sobre algo (...). [O aluno] acha que ele fez o máximo, que ele colocou o melhor argumento do mundo, e é muito duro você ouvir que você não tem o melhor argumento do mundo, é muito duro você ouvir que está fraco, mediano. (Olga)

O resultado é que, frustrados com o que os estudantes sentem que fere a sua própria subjetividade, eles transferem a culpa para aquele que lhes sentenciou à nota ou ao comentário indesejado. Sobre isso, Olga hipotetiza que

eles se sentem à vontade pra xingar porque eles não conhecem. Às vezes o professor eles até gostam, têm um certo respeito. (...) Eles gostam, podiam xingar porque não era eu e era uma pessoa que não estava lá. Aí era "essa mulher só me dá cinco!". Às vezes eu até brincava com isso, quando coincidia de a corretora buscar os textos na escola e eu estar na sala de aula, eu chamava “gente, é essa aqui que só dá cinco pra vocês, tá?”. Aí ficavam sem graça e tal. (Olga)

Dessa fala, percebe-se como era construída, na sua prática, a diferença entre o corretor e ela enquanto professora. Para os alunos, não conhecer aqueles que avaliavam o seu texto, de acordo com o sistema organizado pela escola no qual a corretora apenas ia buscar o

pacote na instituição, era uma possibilidade de descontar suas frustrações. Uma vez que não havia uma relação subjetiva, de “respeito”, como havia com o professor, eles se sentiam confortáveis para “xingar”, porque, como ressalta Olga: “não era eu e era uma pessoa que não estava lá”.

Assim, o corretor é um ser sem corpo e sem identidade definida para esse aluno: ele não existe física e nem subjetivamente nas suas relações pessoais, é apenas um corpo que sobrepõe em caneta vermelha comentários ao seu texto. Tanto que, quando os alunos efetivamente eram contestados com a presença da corretora e com a reação dela ao receber a ofensa, “ficavam sem graça”.

No entanto, Olga não achava esse distanciamento completamente negativo para a forma como se dava o processo de ensino-aprendizagem:

Eu não achava ruim os alunos verem a corretora como um ser, um ET ao qual eles não têm acesso e que eles podiam até xingar (...). Eu achava legal também que ficasse uma coisa um pouco distante, porque eles ficavam com a tarefa “eu preciso melhorar pra agradar essa pessoa que eu não sei bem quem é” e dava muito certo. (Olga)

Aqui, fica explícito que, para ela, não atribuir uma identidade clara ao corretor aos olhos do aluno é benéfico na medida em que ele pode ter o desejo de agradar ao ET descorporificado ao qual “não tem acesso”, já que a única relação entre eles é a da avaliação do texto. Como a interação é mediada pelo texto, é por meio dele que a parte desfavorecida do relacionamento procura melhorá-lo. Entretanto, como Olga já havia pontuado diversas vezes, esse sistema distante e próximo do vestibular só é efetivo, para ela, em alunos que não estão mais no que ela chama de “processo de formação”:

[Isso] tem a ver com o processo também de maturidade, por isso que eu não sou a favor do mesmo sistema do 1º [ano do EM] ao pré-vestibular. Não dá. Nesses 4 anos tem um amadurecimento dos adolescentes que é absurdo e, para os alunos que estão no primeiro semestre do primeiro ano, é cruel você chegar com uma grade de vestibular em cima deles. (Olga)

Se esse tipo mais comum de corretor descrito por Olga já é encarado pelo aluno como um ET, aqueles que, como Diego, nem deixam sua marca física pelas marcações à caneta no papel, são ainda mais abstratos. Na entrevista da professora Gal, apareceu de uma forma mais clara a representação desse tipo de corretor de plataforma virtual, pois, ao falar da imagem

do corretor criada pelo aluno, ela conta sobre seu irmão, de 15 anos, que está passando por esse processo:

Ele estava assim “eu não gosto de redação, eu não gosto de escrever, eu não gosto de política, eu não gosto de pensar”, completamente reativo. E eu estava assim “então, mas por que é que você não gosta?” (...) Num dado momento ele diz que a escola dele (...) terceirizou a correção, que é o outro fenômeno, né? Então quem corrige é aquela plataforma XXX. (...) Aí o que era um pequeno buraquinho virou um abismo, porque essa figura do corretor desaparece completamente, né? Não é mais um ser humano. (Gal)

A reação do irmão de Gal provavelmente é a mesma de muitos outros estudantes que se encontram na mesma situação, recebendo apenas suas notas, sem poder atribuir essa avaliação a uma pessoa específica. Ela até relata que o irmão, insatisfeito com as avaliações que vinha recebendo em seus textos, resolveu “testar” a plataforma:

Ele falou “eu mandei a mesma redação em dois momentos diferentes, aí uma tirou, sei lá, 680 e a outra tirou 800 e qualquer coisa. Como é que pode o mesmo texto ter uma diferença tão grande, né?”. Aí eu estava percebendo que esse processo descredibiliza a redação para ele. (Gal)

Aqui, vê-se o grau máximo do “questionamento” por parte do aluno descrito anteriormente por Talita e Catarina. A professora-irmã então percebe que o distanciamento excessivo, pela transformação do corretor em simplesmente uma plataforma virtual, descredibiliza a participação do corretor de redação no processo de ensino-aprendizagem. O adolescente, então, ao invés de, como os alunos de Olga, tentarem melhorar seu desempenho para agradar ao corretor ET que de vez em quando viam quando este ia buscar um pacote de redações e deixava anotações em seus textos, deixa de confiar no seu trabalho. O adolescente, sem poder se relacionar nem minimamente por meio do texto e da professora-regente com o corretor, perde a percepção de que esse profissional, através de seu trabalho e seu conhecimento teórico, pode lhe ensinar alguma coisa.

Para conversar com o menino, Gal relata que tentou explicar a ele o processo de precarização pelo qual passam os corretores na mesma situação que aqueles que corrigem seu texto na plataforma virtual, o que poderia explicar a redução da qualidade do seu trabalho:

Eu falei “vamos falar em termos trabalhistas, então...O corretor da XXX provavelmente recebe mal por redação. Eu não sei quanto recebe, mas para mim, corretor recebe mal, né? (...) Então, o corretor recebe mal, ele tem um fluxo muito alto de redações para ler. A gente precisa considerar que,

provavelmente, os textos de uma pessoa de 15 anos são chatos, então a gente fica o dia inteiro lendo textos chatos, recebendo pouco. Não é como se esse corretor estivesse ali, pegando você no colo (...) Do outro lado você também é alguma coisa que incomoda (não falei um número), você também é um texto dentre vários outros.” (Gal)

Nessa explicação, Gal traz para o irmão a visão da professora que sabe o que é um trabalho docente precarizado e como ele se reflete em suas práticas, mas, ao mesmo tempo, resume sua fala em uma explicação importante: da mesma forma que, para o aluno submetido a esse tipo de avaliação distanciada em um sistema de educação de mercado, o corretor não é um ser humano, para o professor-corretor obrigado a trabalhar nessas condições, o aluno também é apenas um texto (aparentemente a denominação “número” é impessoal demais para os profissionais da linguagem), o que leva tal profissional a não se entender, possivelmente, como um participante do processo pedagógico.

Portanto, seja a partir do receio de ser questionado ou ofendido por seu trabalho, seja a partir das comparações com os professores-regentes, é claro que a relação com os alunos produz ecos nas práticas de trabalho e no processo de identificação dos professores-corretores com a carreira docente, indo ao encontro de ou de encontro a essa identificação, dependendo de como se dão essas interações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa, ela era outra. Eu era outra. Nos últimos dias, me peguei pensando sobre o que pensava em estudar quando entrei no programa de pós-graduação e percebi que nem me lembro mais, tal o espaço que o tema atual tomou em minha vida desde 2020 e a transformação pessoal pela qual passei desde então.

A ideia de pesquisar sobre o trabalho dos corretores de redação veio de muito tempo trabalhando nessa função e de vivenciar as dores – e as delícias, por que não? – desse trabalho juntamente com outros colegas que, como eu, se questionavam sobre o seu não-lugar na aprendizagem da escrita. Assim como eu, esses outros colegas sentiam que faziam algo, que participavam de alguma forma da formação dos alunos, mas, ao mesmo tempo, não se viam como professores, mas como outra coisa. E foi pensando nessa contradição que quis entender *o que nós éramos* (somos).

Inicialmente, com unhas e dentes, defendi a tese de que éramos essa *outra coisa*, de que poderíamos ser unicamente corretores de redação e de que minha função aqui era apenas descrever o que eu entendia como uma profissão em seu berço. Após os comentários na qualificação – e a maturidade que veio depois dela –, entendi que o corretor de redação era, na verdade, aquilo que ele dizia não ser ou que dizia almejar ser: um professor. Foi então que passei a olhar para as entrevistas com outros olhos, não mais procurando uma descrição objetiva do que eu acreditava ser uma profissão, mas sim as percepções dos sujeitos sobre si. O que pensavam esses corretores sobre o que faziam? O que pensavam tinha influência do que outros diziam sobre eles? E, mais importante: qual o papel desses corretores no ensino-aprendizagem da escrita?

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa tornou-se a caracterização da função do corretor de redação *como uma especialização docente*, a partir da percepção desses sujeitos sobre si mesmos e suas práticas de trabalho. Meu objetivo, então, passou a ser conhecer *quem é esse professor* que atua como corretor de redação hoje para, além de problematizar tal função, fundamentalmente precarizada, como mostraram os dados, também compreender o seu papel na desvalorização da profissão docente dentro do contexto de ensino de escrita.

A partir da distribuição de um questionário online, respondido por corretores de redação de diversos lugares do Brasil, além de entrevistas com 5 corretores selecionados e 2 professoras-regentes, que trabalham em contextos educacionais bastante distintos, fui capaz de compreender como os corretores se identificam e se enxergam dentro da função, além de como a relação com outros membros da comunidade escolar impacta nesse processo de identificação.

Compreendendo que as identidades são múltiplas e não fixas, foi possível perceber como, mesmo quando um corretor entrevistado afirmava categoricamente não ser professor e se afastar completamente da docência, sua descrição de suas práticas de trabalho e de sua relação com os alunos – alvos da aprendizagem – mostrava exatamente o contrário. Foram nessas aparentes contradições que pude entender a complexidade do papel que exercem esses profissionais e, conseqüentemente, da forma como se encaram e são encarados.

Uma vez que são submetidos a condições de trabalho extremamente precarizadas – informalidade, baixos salários, carga horária extensa e (auto)cobrança excessiva por produtividade –, independentemente do contexto em que trabalham, esses corretores entendem que ocupam um não-lugar. No entanto, quando se encara – como eu, no início da pesquisa, encarava – essas condições de trabalho como exclusivas do corretor de redação, ignora-se que elas são reflexo da desvalorização histórica da profissão docente no Brasil e que, por isso, seu lugar é aquele compartilhado com o professor.

Nessa perspectiva, conseguimos compreender de forma mais crítica alguns dados da pesquisa: os primeiros registros dessa função, nos relatos dos entrevistados e nas leituras teóricas, a partir da inserção sistemática da prova de redação nos exames vestibulares; a relação dessa função com a rede privada de ensino e a concentração significativa de respondentes do questionário na região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo.

Assim, é impossível desconsiderar que o corretor de redação surge – e permanece – principalmente no ensino privado cujo principal objetivo é o ingresso de seus alunos no ensino superior por meio do vestibular, modelo com grande prevalência nos estados do Sudeste, onde também há maior concentração de universidades.

É nesse contexto que os corretores assumem o papel de uma “terceira pessoa” no processo educacional, avaliando os textos produzidos pelos estudantes com o distanciamento que se espera de um corretor sem nome de uma banca oficial. É também nesse contexto que os corretores não se sentem professores, mas ETs que trabalham apenas com textos, e não com pessoas. Entretanto, suas falas e de seus colegas professores deixam escapar que eles, na verdade, são do mesmo planeta que os alunos-produtores dos textos e que os sujeitos imbricados agem procurando estabelecer uma relação cujo objetivo final é a aprendizagem: os estudantes querem melhorar sua escrita para serem entendidos (aprovados?) pelos extraterrestres e estes, ao contrário do que inicialmente parecia em seus códigos rabiscados nas margens dos textos, querem que os estudantes-terráqueos consigam estabelecer uma comunicação efetiva por meio da escrita.

Além disso, é impossível desconsiderar também como a existência dessa especialização docente no papel do corretor de redação é resultado de uma precarização histórica da profissão do professor. A necessidade de uma “terceira pessoa” no processo educacional é reflexo de um sistema cada vez mais mercadológico e focado na rentabilidade dos donos de escolas, e não na produção de conhecimento. Nesse sistema, os professores, com salários cada vez mais baixos diante do contexto econômico, precisam assumir o papel de Chaplin e dar aulas no modelo fordista de produção, com alunos que passam rapidamente nas esteiras à sua frente. Nesse sistema, não há espaço sequer para reflexão sobre a prática de ensino, quem dirá para a correção dos textos produzidos pelos estudantes. É, então, nesse sistema, que surgem os corretores de redação “salvadores” para apertar os parafusos das peças encaixadas pelos professores-regentes em um espaço anterior da esteira produtiva.

Portanto, esta pesquisa, ao invés de trazer respostas, como eu esperava no início, traz muitos questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita, ou melhor, da “redação”. Para mim, enquanto pesquisadora e professora (além de, claro, corretora), traz o questionamento sobre a real efetividade desse ensino fragmentado, dividido entre muitas mãos e cujo único objetivo parece ser a escrita para o ingresso no ensino superior. E depois? O aluno criado nesses moldes sabe como ir além das 30 linhas da redação do ENEM para vivenciar o ensino superior e as práticas sociais fora dele?

Como não analisei realmente o produto do trabalho desses profissionais, ou seja, as correções, assim como as habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos cujos textos foram avaliados nesses moldes, não posso tirar conclusões a esse respeito, mas é possível refletir se esses moldes se encaixam na aprendizagem que acreditamos enquanto professores de língua portuguesa.

Além disso, passar tanto tempo mergulhada em conversas com outros corretores, em análises de entrevistas e em leituras sobre o tema me fez questionar se esse é o único modelo possível e se estamos fadados a uma educação em que o professor, sobrecarregado pelo número exaustivo de aulas, nunca lê o que produzem seus alunos e, portanto, baseia suas aulas em modelos pré-fabricados que podem nada ter a ver com o que o seu corpo discente realmente precisa para se desenvolver enquanto escritores.

Como não tenho respostas, ofereço apenas minhas inquietações, uma vez que encaro este trabalho como uma porta que se abre para que outros depois de mim possam pensar sobre os impactos que exercem os corretores de redação no processo de ensino e aprendizagem

e sobre como é possível buscar um ensino crítico dentro do modelo que nos é oferecido atualmente.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2017/02/110685>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Working Paper Series 11**. CRILE, Lancaster University. Republicado em *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.
- ANDRÉ, M. D. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 45, mai. 1983, p. 66-71.
- ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- _____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização industrial do trabalho?. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BOURDIEU, P. Job insecurity is everywhere. In: **Acts of resistance**: against the new myths of our time. Traduzido por Richard Nice. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.
- BRASIL. DECRETO Nº 79.298, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1977. **Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outra providência**. Brasília, DF, 1977. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- _____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.
- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (orgs.). **Writing in the community**. London: Sage, 1991.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M. e AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139 apud VIANNA, C. A. D.; SITO, L. R. S.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M.. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do**

Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 27-59, 2016.

BRONCKART, J. P.; CLEMENCE, A.; SCHNEUWLY, B.; SCHURMANS, M. N. Manifesto: Re-formatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, 1996, p. 64-74. apud ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 252-276.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

CAMPOS, M. I. B.; POLACHINI, N. R. S. Redação do ENEM no livro didático: aproximações e distanciamentos. In: BUNZEN, C. (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

CASTALDO, M. M.; COLELLO, S. G. Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**: olhar acadêmico sobre a educação básica, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 84-113, jan./abr. 2014

COOK, D. A. **A history of narrative film**. New York: W. W. Norton, 1981 *apud* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sanfra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAMETTO, F. V. de M. **O processo de disciplinarização da escrita no Ensino Médio brasileiro: implicações didático-pedagógicas e político-sociais**. 2020. Tese (Doutorado em Letras – Área de Concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sanfra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWAELE, J. Online Questionnaires. In: PHAKITI, A.; DE COSTA, P.; PLONSKY, L.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology**. London, Palgrave Macmillan, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (org.) **Aprender e escrever com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 123-140.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, J. W. *et al* (orgs.). São Paulo: Ática, 2011.

_____. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639022>>. Acesso em: 6 jul. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, mai./jun. 1995.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino de escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, n. 44, p. 69–87, dez. 2006.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07039, 2021.

GUINOTE, P. **A Docência como Semi-Profissão**. Quinta do Anjo, Palmela, 2006. Disponível em: <<https://educar.wordpress.com/2006/10/13/a-docencia-como-semi-profissao/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 11, n. 1, 1982, p. 49-76.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 22, 2001.

IÓRIO, A. C. F.; LELIS, I. A. O. M.. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 138–154, jan. 2015.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília:

Ipea, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do Professor**. Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 42, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, Tubarão, p. 487-517, set./dez, 2008.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 173-194, 11 jul. 2013.

KOCH, I. G. V. Apresentação. In: RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2020, p. 9-10.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LELIS, I. O. M.; IÓRIO, A. C. F.; MESQUITA, S. S. de A. Escolas privadas de setores populares: quem são seus agentes? In: **Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste**, 10., 2011. Anais... Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: <<https://www.educacao.ufrj.branpedinha2011/>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

LEW, S.; YANG, A. H.; HARKLAU, L. Qualitative Methodology. In: PHAKITI, A.; DE COSTA, P.; PLONSKY, L.; STARFIELD, S. (orgs.). **The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, n. 43, 2009. Disponível em: <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12241>> *apud* VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 592-610, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p. *apud* MARCUSCHI, L. A. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103.

MATENCIO, M. L. M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. **Filologia E Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006, p. 439-449.

MEDEIROS, R. R. A. **Gramática e texto literário em livros escolares de português da primeira metade do século XX**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. Nova grade de avaliação da redação do Vestibular Unicamp: entendendo os porquês e os comos. In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) **A redação no Vestibular Unicamp: o que e como se avalia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980 *apud* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. Discurso de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma linguística mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

MOORE, W. E. **The professions: roles and rules**. Russell Sage Foundation, 1970.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017.

PERÄKYLÄ, A.; RUUSUVUORI, J. Analyzing talk and text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sanfra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAZZINI, M. de P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 43, p. 203-226, 2004.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. N. et al. (orgs.). **A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 37-57.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SITO, L. S.; DE GRANDE, P. B. Letramento do Professor: investigações desde uma perspectiva sociocultural dos estudos de letramento. In: GOLÇALVEZ, A. V.; PINHEIRO, A. S.; LEAL, R. M. A. (orgs.). **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)**. 1ed. Dourados: UFGD, 2011, v. 1, p. 17-33.

SOARES, M. A redação do vestibular. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, nº 24, pp. 53-56, 1978.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education. New York: Routledge, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 15-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP, GABINETE DO REITOR. **Editais do Vestibular Unicamp 2020**. Campinas, jun. 2019.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 592-610, 2019.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L. R. S. ; VALSECHI, M. C. ; PEREIRA, S. L. M. . Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do Letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 27-59, 2016.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 219-236, dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PROFESSORES-CORRETORES

1. Por que você começou a trabalhar como corretor?
2. Como você aprendeu a corrigir redação?
3. Explique um pouco sobre as suas condições de trabalho como corretor: como é e como você acha que deveria ser idealmente.
3. Qual a faixa salarial e como esse valor é calculado?
4. Você acredita que as suas condições de trabalho (valorização, local de trabalho, quantidade de correções, remuneração, correção online, etc.) influenciam na forma como você realiza esse trabalho de correção? Explique.
5. Conte um pouco sobre a sua relação com os alunos e com parceiros de trabalho.
6. Você acredita que o trabalho do corretor de redação é profissionalizado? Por quê?
7. Como você vê a profissão do corretor de redação nela mesma e em relação à função do plantonista e do professor?
7. Você acha que um bom corretor precisa ser um bom leitor e um bom escritor? Por quê?
8. Explique brevemente como funciona o circuito de circulação do texto corrigido por você, desde a entrega do texto pelo aluno até a devolutiva (por quem passa, se há mediação de professor, etc.)
8. Os textos corrigidos por você são apenas dissertativo-argumentativos, de vários gêneros? Há predominância de algum vestibular?
9. Existe uma “grade de correção”? Se sim, quem a formulou e que critérios usa para balizar a correção e a avaliação do texto?
10. Explique o seu processo de correção: você lê o texto todo uma vez ou várias vezes? Faz anotações?
11. Explique como são os comentários que você faz no texto durante a correção.
 - incisivo, explicativo, diálogo com o aluno, não pode comentar, tem ou não comentário final, existe aproximação subjetiva com o aluno, valoriza os acertos ou não
12. Explique como você faz correção gramatical nos textos.
 - não faz, só aponta os erros, reescreve para o aluno, explica o motivo do erro, usa códigos estabelecidos pela equipe de correção, etc.
13. Tem algo que você valorize mais no texto e que acredite que influencia no momento da avaliação?

- caligrafia, uso de citações, domínio das estruturas e recursos linguísticos, distribuição do texto na página (uso das margens, das linhas, etc.) etc.

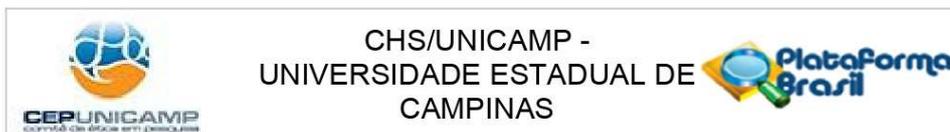
ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA - PROFESSORES-REGENTES/COORDENADORES

1. Conte um pouco sobre você, principalmente sobre seu trabalho relacionado com a área de redação.
2. Por que você acha que essa função passou a existir? Qual a necessidade dela?
3. Quem eram esses corretores?
4. Conte um pouco sobre como era a função do corretor de redação nas escolas em que você trabalhava na época: como eles realizavam o trabalho, se havia tutoria da sua parte, etc.
5. Como eram as condições de trabalho do corretor na época? Como você avalia essas condições?
6. Você acha que as condições de trabalho e a forma como os corretores atuam mudaram hoje?
7. Quais os impactos da função do corretor no seu trabalho de professora/coordenadora?
8. Como era e como é a sua relação com os corretores que trabalhavam/trabalham com você?
9. Você considera que a função do corretor é profissionalizada? Por quê?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO ONLINE

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hG6IRrHLJUiD1iYtPZC3k9bAK1Og1OVbsIKYZCiktE/edit?usp=sharing>

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Muito além da caneta vermelha: uma caracterização da profissão do corretor de redação

Pesquisador: CARLA BOTTEON CATAI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41886721.0.0000.8142

Instituição Proponente: Instituto de Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.505.025

Apresentação do Projeto:

INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELO PESQUISADOR VIA PLATAFORMA BRASIL

A função do corretor de redação, presente, hoje, nas escolas privadas de ensino básico e em cursos pré-vestibular, tem como objetivo avaliar os textos produzidos pelos alunos e proporcionar um feedback a ser utilizado na reescrita ou para os próximos textos. Pressupõe-se que o surgimento dessa função seja relacionado com a precarização das condições de trabalho do professor e com a grande importância dada às produções de texto nos vestibulares. Entretanto, ainda é pouco reconhecida em seu estatuto de profissão, o que leva à precarização, também, das condições de trabalho dos corretores. Além disso, ainda não há estudos suficientes que analisem diretamente as práticas de trabalho do corretor de redação e a sua relação com o trabalho do professor, bem como os impactos dessa relação para o ensino, de onde conclui-se a importância deste estudo. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar em que consiste a função do corretor de redação e suas práticas de trabalho de avaliação de textos, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos. Para alcançar esse objetivo, pretende-se aplicar um questionário virtual de ampla circulação a ser respondido por corretores de todo o Brasil e realizar entrevistas semiestruturadas com corretores de redação que trabalham atualmente na função, corretores que exerceram a função quando ela estava em seu início e professores de Língua Portuguesa que trabalhavam em conjunto com esses

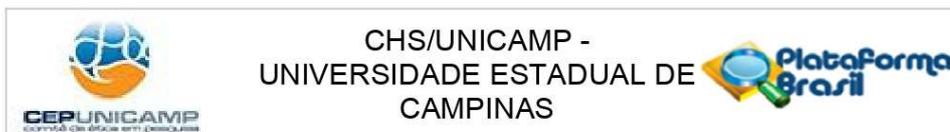
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.505.025

corretores naquela época.

Hipótese:

A partir dos objetivos específicos, a pesquisa conta com as seguintes hipóteses:- a profissão do corretor de redação caracteriza-se por ser uma função secundária em relação à do professor de Redação/Produção de Texto e à do monitor/plantonista de Língua Portuguesa em escolas de ensino básico e cursos pré-vestibular e, por isso, é também desvalorizada em relação às condições de trabalho, precarizada e pouco profissionalizada;- a função do corretor de redação dentro das instituições de ensino é relativamente recente e surgiu de forma retroativa, dentro do contexto de ensino de escrita voltado ao ingresso nas universidades e faculdades por meio do vestibular e de aumento da proporção aluno/professor;- as práticas de trabalho dos corretores em relação à avaliação dos textos variam de acordo com seus contextos de trabalho e podem ser caracterizadas como letramentos específicos da profissão, normalmente aprendidos na prática, por observação de colegas e sem base teórica que os sustente.

Metodologia de Análise de Dados:

Para esta pesquisa, será usada a uma metodologia quantitativa de base estatística para análise dos dados gerados pelo questionário para caracterização do perfil do corretor de redação e quantitativa, com base no método discursivo para análise das falas dos entrevistados para identificação da percepção dos corretores sobre sua própria função e suas práticas de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

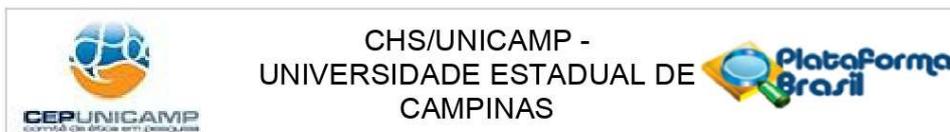
INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELO PESQUISADOR VIA PLATAFORMA BRASIL

O objetivo central da pesquisa é analisar em que consiste a função do corretor de redação e suas práticas de trabalho de avaliação de textos, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora "É deixado claro aos participantes deste estudo antes do preenchimento do questionário e da realização das entrevistas que eles não devem participar caso se sintam desconfortáveis em responder perguntas sobre o exercício de sua função como corretor de redação ou professor por algum motivo. Entretanto, o presente estudo não apresenta riscos previsíveis aos sujeitos de pesquisa. O que pode ocorrer é algum desconforto do voluntário em

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.505.025

estar sendo questionado pela pesquisadora. Compromete-se, por isso, a agir com cautela durante as entrevistas, evitando colocar os profissionais em situações desconfortáveis. Por isso, uma das medidas tomadas pela pesquisadora é procurar realizar as entrevistas em ambientes específicos, em dias e horários previamente combinados ou online, se for da preferência do entrevistado. Em caso de danos decorrentes desta pesquisa, os sujeitos têm direito à indenização, conforme previsto no Código Civil Brasileiro e na Resolução 466/12 (item IV.3)."

Também é informado que "Este estudo não apresenta vantagens diretas aos sujeitos participantes. Os benefícios da pesquisa são em termos de geração de conhecimento sobre profissionalização e práticas educativas de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, é por meio de pesquisas como esta que se ampliam os estudos acadêmicos, neste caso, alargando o entendimento acerca das condições de trabalho do corretor de redação e do ensino de escrita em contexto de preparação para o ingresso no ensino superior, oferecendo-se, portanto um retorno à sociedade. Pode-se oferecer aos participantes da pesquisa, no entanto, um panorama e uma eventual melhor compreensão das condições necessárias à profissionalização dos corretores de redação e da forma como se dá o ensino de escrita, de modo a contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem), além, é claro, de prestar uma contribuição para estudos acadêmicos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado de Carla Botteon Catai sob orientação de Márcia Rodrigues de Souza Mendonça e sediado no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

A pesquisa prevê abordagem a 10 participantes entre professores e corretores de redação, para questionários e entrevistas a partir de 01/02/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

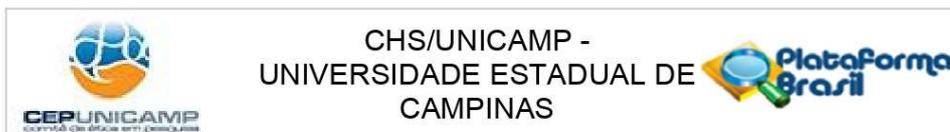
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi considerado aprovado neste CEP e, caso não tenha autorizações institucionais pendentes ou centros co-participantes, pode ser iniciado.

Não estão sob o escopo deste parecer

- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.505.025

forma de pendência ou de recomendação;

- Dados coletados sem as adequações descritas acima (se aplicável);
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).
- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar o relatório final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

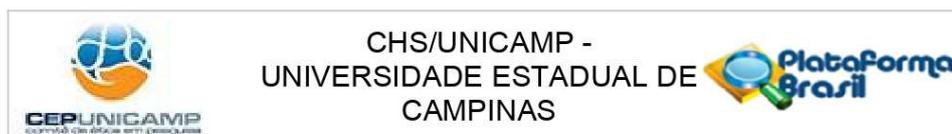
- A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma

Endereço: Av. Betrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.505.025

instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

- Vale também ressaltar o Art. 3o, inciso VIII da Resolução 510/16:

"São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;"

- O papel do CEP é proteger e garantir os direitos do participante de pesquisa. Está além das funções e das capacidades técnicas do CEP a validação jurídica de documentos como termos de cessão de uso/reprodução de imagem e voz e demais tipos de autorizações.

- As declarações preenchidas na Plataforma Brasil são feitas sob pena da incidência nos artigos 297-299 do Código Penal Brasileiro sobre a falsificação de documento público e falsidade ideológica, respectivamente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1667241.pdf	20/01/2021 14:42:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERcorretorantigoentrevista.pdf	20/01/2021 14:41:58	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERcorretorentrevista.pdf	20/01/2021 14:41:47	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERprofessorentrevista.pdf	20/01/2021 14:41:36	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERcorretorquestionario.pdf	20/01/2021 14:41:25	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito

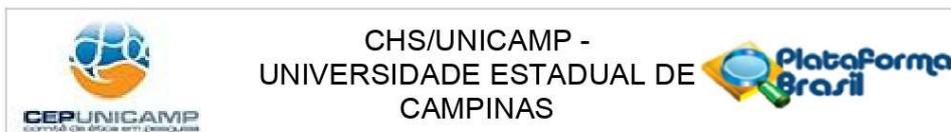
Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.505.025

Outros	cartaresposta.pdf	20/01/2021 14:41:14	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	20/01/2021 14:40:54	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	07/01/2021 09:33:19	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/01/2021 11:25:26	CARLA BOTTEON CATAI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 20 de Janeiro de 2021

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO ONLINE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Muito além da caneta vermelha: uma caracterização da profissão do corretor de redação

Pesquisadora responsável: Carla Botteon Catai
Orientadora: Prof. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
Número do CAAE: 41886721.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, então, por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A função do corretor de redação, presente, hoje, na maioria das escolas privadas de ensino básico e em cursos pré-vestibular, é exercida por profissionais graduados ou graduandos em Letras e outros cursos da área de linguagens. Entretanto, ainda é pouco reconhecida em seu estatuto de profissão, o que leva à precarização das condições de trabalho dos corretores, já que muitos trabalham na informalidade, sem direito a férias e direitos trabalhistas, por salários baixos e flutuantes e com desvalorização da função dentro das instituições de ensino. Além disso, ainda não há estudos suficientes que pesquisem diretamente as práticas de trabalho do corretor de redação e a sua relação com o trabalho do professor, bem como os impactos dessa relação para o ensino.

Portanto, a importância desta pesquisa se dá tanto em seu caráter precursor ao analisar essas questões quanto em sua atribuição de reconhecimento a uma função pouco reconhecida. Embora a existência do corretor de redação seja um fenômeno ainda bastante recente e restrito ao universo de escolas privadas e cursos preparatórios para o vestibular, estudos sobre essa função podem beneficiar tanto os corretores como o ensino de Língua Portuguesa em geral.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa é analisar em que consiste a função do corretor de redação e suas práticas de trabalho de avaliação de textos, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a colaborar com a geração de dados para esta pesquisa ao preencher um questionário virtual, com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, na plataforma Google Formulários, sobre seu trabalho de corretor de redação. O preenchimento do questionário dura em torno de 20 minutos.

Esses dados serão armazenados em plataformas virtuais pessoais dos pesquisadores, devidamente guardadas por senhas de uso pessoal, podendo ser utilizados para fins de pesquisa e publicação de artigos e descartados 5 anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV.

Desconfortos e riscos:

Os riscos previsíveis deste estudo são algum possível desconforto em responder ao questionário sobre o seu trabalho pedagógico desenvolvido como corretor de redação. Caso isso ocorra, você pode decidir não participar deste estudo.

Benefícios:

Este estudo não apresenta vantagens diretas aos sujeitos participantes. Os benefícios da pesquisa são em termos de geração de conhecimento sobre profissionalização e práticas educativas de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, é por meio de pesquisas como esta que se ampliam os estudos acadêmicos, neste caso, alargando o entendimento acerca das condições de trabalho do corretor de redação e do ensino de escrita em contexto de preparação para o ingresso no ensino superior, oferecendo-se, portanto um retorno à sociedade.

Pode-se oferecer aos participantes da pesquisa, no entanto, um panorama e uma eventual melhor compreensão das condições necessárias à profissionalização dos corretores de redação e da forma como se dá o ensino de escrita a partir das publicações geradas com esses dados, de modo a contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem), além, é claro, de prestar uma contribuição para estudos acadêmicos.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Portanto, este estudo prevê disponibilidade, assistência e acompanhamento do pesquisador para atender o participante quanto a desconfortos eventualmente gerados, durante os cinco anos de guarda dos dados da pesquisa, na forma de esclarecimento de dúvidas sobre o uso dos dados coletados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não prevê custos para o participante nem oferece risco previsível à saúde. Entretanto, você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, se comprovados nos termos da legislação vigente (Código Civil Brasileiro e Resolução 466/12, item IV.3).

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: **Carla Botteon Catai** (pesquisadora responsável), por telefone (19-998500023), e-mail (cbotteonc@gmail.com) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas (SP), CEP 13083-859; **Profa. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça** (professora orientadora), por telefone (11-987100882), e-mail (mendmar@unicamp.br) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas (SP), CEP 13083-859, sala D.2.06 (sala de docente), Bloco IVa (Pavilhão Docente - andares superiores).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA COM PROFESSORAS-REGENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Muito além da caneta vermelha: uma caracterização da profissão do corretor de redação

Pesquisadora responsável: Carla Botteon Catai
Orientadora: Prof. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
Número do CAAE: 41886721.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A função do corretor de redação, presente, hoje, na maioria das escolas privadas de ensino básico e em cursos pré-vestibular, é exercida por profissionais graduados ou graduandos em Letras e outros cursos da área de linguagens. Entretanto, ainda é pouco reconhecida em seu estatuto de profissão, o que leva à precarização das condições de trabalho dos corretores, já que muitos trabalham na informalidade, sem direito a férias e direitos trabalhistas, por salários baixos e flutuantes e com desvalorização da função dentro das instituições de ensino. Além disso, ainda não há estudos suficientes que pesquisem diretamente as práticas de trabalho do corretor de redação e a sua relação com o trabalho do professor, bem como os impactos dessa relação para o ensino.

Portanto, a importância desta pesquisa se dá tanto em seu caráter precursor ao analisar essas questões quanto em sua atribuição de reconhecimento a uma função pouco reconhecida. Embora a existência do corretor de redação seja um fenômeno ainda bastante recente e restrito ao universo de escolas privadas e cursos preparatórios para o vestibular, estudos sobre essa função podem beneficiar tanto os corretores como o ensino de Língua Portuguesa em geral.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa é analisar em que consiste a função do corretor de redação e suas práticas de trabalho de avaliação de textos, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a colaborar com a geração de dados para esta pesquisa ao participar de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 1 hora, sobre a sua experiência como professor/coordenador trabalhando em conjunto com corretores de redação, feita de forma virtual por videochamada. Ao assinar este documento, você estará consentindo com a gravação da entrevista.

Esses dados serão armazenados em plataformas virtuais pessoais dos pesquisadores, devidamente guardadas por senhas de uso pessoal, podendo ser utilizados para fins de pesquisa e publicação de artigos e descartados 5 anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Desconfortos e riscos:

Os riscos previsíveis deste estudo são algum possível desconforto em responder às perguntas da entrevista sobre o seu trabalho pedagógico desenvolvido como professor em parceria com corretores de redação. Caso isso ocorra, você pode decidir não participar deste estudo. Para minimizar esse desconforto, a pesquisadora compromete-se a realizar a entrevista em momento adequado para o participante, fazer as perguntas de modo a não deixar o participante desconfortável, além de ter discrição ao lidar com os resultados gerados.

Benefícios:

Este estudo não apresenta vantagens diretas aos sujeitos participantes. Os benefícios da pesquisa são em termos de geração de conhecimento sobre profissionalização e práticas educativas de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, é por meio de pesquisas como esta que se ampliam os estudos acadêmicos, neste caso, alargando o entendimento acerca das condições de trabalho do corretor de redação e do ensino de escrita em contexto de preparação para o ingresso no ensino superior, oferecendo-se, portanto um retorno à sociedade.

Pode-se oferecer aos participantes da pesquisa, no entanto, um panorama e uma eventual melhor compreensão das condições necessárias à profissionalização dos corretores de redação e da forma como se dá o ensino de escrita a partir das publicações geradas com esses dados, de modo a contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem), além, é claro, de prestar uma contribuição para estudos acadêmicos.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Portanto, este estudo prevê disponibilidade, assistência e acompanhamento do pesquisador para atender o participante quanto a desconfortos eventualmente gerados, durante os cinco anos de guarda dos dados da pesquisa, na forma de esclarecimento de dúvidas sobre o uso dos dados coletados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

A gravação da entrevista será para fins exclusivamente de análise e não será divulgada em hipótese alguma.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não prevê custos para o participante nem oferece risco previsível à saúde. Entretanto, você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, se comprovados nos termos da legislação vigente (Código Civil Brasileiro e Resolução 466/12, item IV.3).

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: **Carla Botteon Catai** (pesquisadora responsável), por telefone (19-998500023), e-mail (cbotteonc@gmail.com) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas (SP), CEP 13083-859; **Profa. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça** (professora orientadora), por telefone (11-987100882), e-mail (mendmar@unicamp.br) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

(SP), CEP 13083-859, sala D.2.06 (sala de docente), Bloco IVa (Pavilhão Docente - andares superiores).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA COM CORRETORES DE REDAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Muito além da caneta vermelha: uma caracterização da profissão do corretor de redação

Pesquisadora responsável: Carla Botteon Catai
Orientadora: Prof. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
Número do CAAE: 41886721.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A função do corretor de redação, presente, hoje, na maioria das escolas privadas de ensino básico e em cursos pré-vestibular, é exercida por profissionais graduados ou graduandos em Letras e outros cursos da área de linguagens. Entretanto, ainda é pouco reconhecida em seu estatuto de profissão, o que leva à precarização das condições de trabalho dos corretores, já que muitos trabalham na informalidade, sem direito a férias e direitos trabalhistas, por salários baixos e flutuantes e com desvalorização da função dentro das instituições de ensino. Além disso, ainda não há estudos suficientes que pesquisem diretamente as práticas de trabalho do corretor de redação e a sua relação com o trabalho do professor, bem como os impactos dessa relação para o ensino.

Portanto, a importância desta pesquisa se dá tanto em seu caráter precursor ao analisar essas questões quanto em sua atribuição de reconhecimento a uma função pouco reconhecida. Embora a existência do corretor de redação seja um fenômeno ainda bastante recente e restrito ao universo de escolas privadas e cursos preparatórios para o vestibular, estudos sobre essa função podem beneficiar tanto os corretores como o ensino de Língua Portuguesa em geral.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa é analisar em que consiste a função do corretor de redação e suas práticas de trabalho de avaliação de textos, levando em conta a existência dos vários contextos e condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a colaborar com a geração de dados para esta pesquisa ao participar de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 1 hora, sobre a sua experiência como corretor, feita de forma virtual por videochamada e gravada com o seu consentimento. Ao assinar este documento, você estará consentindo com a gravação da entrevista.

Esses dados serão armazenados em plataformas virtuais pessoais dos pesquisadores, devidamente guardadas por senhas de uso pessoal, podendo ser utilizados para fins de pesquisa e publicação de artigos e descartados 5 anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Desconfortos e riscos:

Os riscos previsíveis deste estudo são algum possível desconforto em responder às perguntas da entrevista sobre o seu trabalho pedagógico desenvolvido como corretor de redação. Caso isso ocorra, você pode decidir não participar deste estudo. Para minimizar esse desconforto, a pesquisadora compromete-se a realizar a entrevista em momento adequado para o participante, fazer as perguntas de modo a não deixar o participante desconfortável, além de ter discrição ao lidar com os resultados gerados.

Benefícios:

Este estudo não apresenta vantagens diretas aos sujeitos participantes. Os benefícios da pesquisa são em termos de geração de conhecimento sobre profissionalização e práticas educativas de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, é por meio de pesquisas como esta que se ampliam os estudos acadêmicos, neste caso, alargando o entendimento acerca das condições de trabalho do corretor de redação e do ensino de escrita em contexto de preparação para o ingresso no ensino superior, oferecendo-se, portanto um retorno à sociedade.

Pode-se oferecer aos participantes da pesquisa, no entanto, um panorama e uma eventual melhor compreensão das condições necessárias à profissionalização dos corretores de redação e da forma como se dá o ensino de escrita a partir das publicações geradas com esses dados, de modo a contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem), além, é claro, de prestar uma contribuição para estudos acadêmicos.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Portanto, este estudo prevê disponibilidade, assistência e acompanhamento do pesquisador para atender o participante quanto a desconfortos eventualmente gerados, durante os cinco anos de guarda dos dados da pesquisa, na forma de esclarecimento de dúvidas sobre o uso dos dados coletados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

A gravação da entrevista será para fins exclusivamente de análise e não será divulgada em hipótese alguma.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não prevê custos para o participante nem oferece risco previsível à saúde. Entretanto, você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, se comprovados nos termos da legislação vigente (Código Civil Brasileiro e Resolução 466/12, item IV.3).

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: **Carla Botteon Catai** (pesquisadora responsável), por telefone (19-998500023), e-mail (cbotteonc@gmail.com) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas (SP), CEP 13083-859; **Profa. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça** (professora orientadora), por telefone (11-987100882), e-mail (mendmar@unicamp.br) ou pessoalmente, se necessário, pelo endereço profissional R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cid. Universitária, Campinas

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

(SP), CEP 13083-859, sala D.2.06 (sala de docente), Bloco IVa (Pavilhão Docente - andares superiores).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____