



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Heloana Cardoso


**Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens  
teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões**

Rio de Janeiro

2013

Heloana Cardoso

**Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas,  
questões didático-metodológicas e suas repercussões**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C268 Cardoso, Heloana.  
Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões / Heloana Cardoso. – 2013.  
144 f.: il.

Orientadora: Tânia Maria Nunes de Lima Câmara.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 3. Estudantes – Avaliação – Teses. 4. Testes e medidas educacionais – Teses. I. Câmara, Tânia Maria Nunes de Lima. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):003

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Heloana Cardoso

**Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas,  
questões didático-metodológicas e repercussões**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua portuguesa.

Aprovada em 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lília Simões de Oliveira  
Departamento de Letras - PUC/RJ

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo Jeferson José Moebos Retondar por sua contribuição inenarrável em minha vida desde o nosso primeiro encontro.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, que acompanhou cada vírgula, cada palavra, cada capítulo, cada ideia desta dissertação, bem como as dúvidas, as conquistas e as vitórias de minha vida pessoal e profissional. Mais que uma orientadora, uma amiga, um exemplo.

À querida Professora Doutora Suzana Lima Vargas, orientadora nos meus primeiros passos como pesquisadora e que esteve presente pelas lembranças, pelo sentimento e pelas muitas contribuições à minha vida acadêmica.

Aos professores-informantes, que contribuíram enormemente com as discussões, e que me receberam com tanto carinho.

Aos meus queridos alunos, que têm experimentado as mais variadas correções, me ajudando a pensar em cada metodologia aqui estudada.

Aos professores Helênio Fonseca de Oliveira e Maria Teresa Gonçalves Pereira, por terem ensinado pelas aulas e pelos atos como ser um professor. E também pela presença em minha banca examinadora.

À Viviane Godoi da Costa, que fez do mestrado um espaço para o companheirismo, para a cumplicidade e para a amizade verdadeira.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos.

Ao meu querido esposo e “co-orientador”, Jefim, por estar ao meu lado desde a construção do meu projeto de pesquisa “cornetando”, incentivando, lendo, corrigindo minhas ideias. E, além disso, admirando-me em cada momento.

À CAPES, pelo incentivo.

Às professoras Maria Lilia Simões e Ana Novaes, pela honrada presença na banca examinadora.

Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica.

*Mikhail Bakhtin*

A criticidade não pode operar milagres e nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação.

*Ezequiel Theodoro da Silva*

## RESUMO

CARDOSO, Heloana. *Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões*. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Dentro do contexto da avaliação formativa, as práticas de correção dos textos produzidos devem ser entendidas não como medição da aprendizagem, mas principalmente como uma pesquisa, elas devem avaliar o aluno, o professor, o processo, as práticas enunciativas, a mediação, a escola e mesmo a família. Contudo, apesar de essa abordagem sobre a avaliação ser compatível com a concepção sócio-histórica e cognitiva da linguagem, que por sua vez é consoante com as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, ela parece ainda se mostrar distante dos métodos adotados pelos professores. O objetivo geral desta dissertação é identificar as abordagens teóricas que subjazem aos métodos avaliativos de professores do ensino fundamental em relação à produção textual. Como objetivos específicos buscou-se (i) mapear os modelos de correção textual utilizado por esses professores a fim de oferecer um panorama sobre a realidade do ensino-aprendizagem da escrita; e (ii) organizar um material teórico capaz de embasar a prática avaliativa não apenas como um componente do ato pedagógico, mas também como componente simbólico da construção da imagem que o aluno tem sobre si e sobre sua capacidade de escrever. Trata-se de uma pesquisa qualitativa constituída por dois *corpora*, organizados a partir dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com sete professores que lecionam no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em escolas públicas e/ou particulares; e textos escritos por alunos e corrigidos pelos mesmos professores-informantes. Constituindo um total de 35 documentos, cinco de cada professor e 3h48min de gravações transcritas. Para análise dos *corpora* optou-se pelo paradigma interpretativista, aliado ao paradigma indiciário, que busca olhar para além das recorrências, os dados episódicos, singulares, dados que possam ajudar a levantar hipóteses sobre uma realidade não observável por via direta. Em relação às abordagens teóricas, podem-se perceber três manifestações: (i) as que são focadas no sistema, observável quando o professor privilegia aspectos formais e quando suas marcações, ainda que busquem o aspecto discursivo, não são suficientes para que os alunos efetuem reflexões sobre o uso da língua; (ii) as que flutuam entre o estruturalismo e o sociointeracionismo, quando o professor, embora se utilize de práticas mais interacionais ainda deixa amplo espaço para correções formais; (iii) as que são eminentemente sociointeracionistas, em cujas marcas avaliativas pode-se observar respeito pela autoria, apreciação do texto, interferência significativa e convite à reflexão. Dessas práticas emergem dois papéis sociais dicotômicos assumidos pelo professor: o de revisor, que tem profunda relação com práticas avaliativas de medição, e o de leitor-avaliador, em que se pode perceber, além de métodos ligados ao sociointeracionismo e às práticas avaliativas formativas um outro aspecto singular: a afetividade. Para discorrer sobre cada um desses aspectos propostos, construiu-se uma revisão bibliográfica que buscou incorporar à discussão teórico-metodológica questões de ordem subjetivas, que orientam pensar a escrita não só sob seu aspecto sócio-histórico e cognitivo, mas também afetivo.

Palavras-chave: Avaliação de redações. Abordagens teóricas. Práticas metodológicas. Ensino-aprendizagem



## ABSTRACT

Within the context of formative assessment, the practices of the produced texts correction should not be understood as a learning measurement, but mainly as a survey, they should evaluate the student, the teacher, the process, the enunciative practices, the mediation, the school and even the family. However, although this approach on the evaluation is compatible to the socio-historical and cognitive conception of the language, which is in line with the guidelines of the NCP of Portuguese Language, it still seems showing far from the adopted methods by teachers. The overall target of this dissertation is to understand the theoretical approaches that underlie the evaluation methods of elementary school teachers in relation to the textual production. As specific objectives we sought (i) map the textual correction models used by those teachers, in order to provide an overview about the reality of teaching and learning of writing, and (ii) organize a theoretical material that could be able to base the assessment practice not only as a component of the pedagogical act, but also as a symbolic component of the image building that the students have about themselves and their ability to write. This is a qualitative research established by two *corpora*, organized from the following instruments: semi-structured interviews with seven teachers who teach on the third and fourth cycles of the elementary education in public and/or private schools; and texts written by students and corrected by the same informant teachers; constituting a total of 35 documents, five of each teacher and 3h48min of transcribed recordings. For analysis of the *corpora* we opted for the interpretative paradigm, allied to evidentiary paradigm, which seeks to look beyond the recurrences, incidental data, unique, data that can help raise hypotheses about an unobservable reality by direct input. Regarding the mapping practices, we observed that, besides those presented in papers that discourse on the subject (Ruiz, 2001; SOARES, 2009) there are others that permeate the school environment, as oral review and compared reading. Regarding to the theoretical approaches, we can see three manifestations: (i) those that are focused on the system, observable when the teacher favors formal aspects and when their markings, even if they seek the discursive aspect, are not enough to make reflections about the language usage, (ii) those that floating between the structuralism and the social interactionism, when the teacher, although he/she uses more interactional practices, he/she still leaves extensive space for formal corrections, (iii) those that are eminently sociointeractionists, on those evaluative brands we can observe respect for the authoring, the text assessment, significant interference and the invitation to reflection. From these practices emerge two dichotomous social roles assumed by the teacher: the reviewer, who has a deep relationship with evaluation practices of measuring, and the reader-reviewer, as we can perceive, beyond methods linked to sociointeractionism and to the formative assessment practices, another unique aspect: the affectivity. To discuss each of these proposed aspects, we built up a bibliographic review that sought incorporating to the theoretical and methodological discussion, questions of a subjective order, that guide to think about the writing not only on its socio-historical and cognitive aspects, but also affective.

Keywords: Evaluation of newsrooms. Theoretical approaches. Methodological practices. Teaching and learning

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Levantamento de algumas diferenças apontadas por Bakhtin entre oração e discurso .....	43
Quadro 2 –	Relação dos principais símbolos presentes no <i>corpus</i> na correção classificatória .....	74
Quadro 3 –	Perfil acadêmico e profissional dos informantes .....	90
Quadro 4 –	Lista de opções de formatação para facilitar a leitura da análise .....	94

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Exemplo de correção indicativa .....	73
Figura 2 –	Exemplo de correção resolutiva.....	73
Figura 3 –	Exemplo de correção classificatória .....	74
Figura 4 –	Exemplo de correção textual-interativa .....	75
Figura 5 –	Exemplo de correção textual-interativa .....	75
Figura 6 –	Exemplo de intervenção que proporciona a reflexão linguístico-textual .....	77
Figura 7 –	Comparação entre erros revisados e erros negligenciados .....	95
Figura 8 –	Exemplo de estratégia de correção utilizada para corrigir erros ortográficos .....	98
Figura 9 –	Exemplo de estratégia de correção utilizada para corrigir erros ortográficos .....	98
Figura 10 –	Bilhete norteador sobre o principal problema identificado no texto (pontuação) .....	99
Figura 11 –	Trecho da redação em que o professor sinaliza diferentes problemas com os mesmos símbolos .....	101
Figura 12 –	Exemplo de interferência significativa para orientação da reescrita ..	104
Figura 13–	Exemplo de interferência que não indica qual é o problema .....	107
Figura 14 –	Exemplo de bilhete que fala dos problemas textuais, sem ajudar a solucioná-los .....	108
Figura 15–	Exemplo de bilhete que aponta problemas de diferentes naturezas, sem contribuir para sua solução .....	108
Figura 16 –	Trecho da redação em que o professor dialoga com a história do seu aluno e demonstra ter sido afetado por ela .....	113
Figura 17–	Bilhete significativo do professor.....	116
Figura 18 –	Bilhete significativo do professor .....	116
Figura 19 –	Exemplo da aplicação da técnica de elogio: generalize .....	123
Figura 20 –	Exemplo da aplicação da técnica de elogio: generalize .....	123
Figura 21 –	Exemplo da técnica de elogio: focalize a escrita .....	124

Figura 22 – Exemplo da técnica de elogio: focalize a escrita .....	124
Figura 23 – Exemplo da técnica “generalize” para o ensino da crônica .....	125
Figura 24 – Exemplo de técnica “generalize” para o ensino da narrativa .....	125
Figura 25 – Exemplo de apreciação estética .....	126
Figura 26 – Exemplo de técnica “focalize o processo” .....	127

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	20
1.1	<b>Objetivos do ensino de língua materna</b> .....	20
1.2	<b>Concepções de linguagem, métodos e objetivos de ensino</b> .....	23
1.3	<b>Bronckart, Bakhtin e o texto em sala de aula</b> .....	29
1.3.1	<u>Sociointeracionismo e interacionismo sociodiscursivo nas ciências sociais</u> ....	29
1.3.2	<u>Das ciências sociais para as ciências humanas</u> .....	32
1.3.2.1	Implicações nos estudos linguísticos.....	33
1.3.2.2	Estudos linguísticos e sala de aula .....	35
1.3.3	<u>Opções terminológicas</u> .....	37
1.3.4	<b>Enunciado como unidade <i>versus</i> unidades da língua</b> .....	41
2	<b>CONCEPÇÕES DE ESCRITA</b> .....	45
2.1	<b>Como interação</b> .....	45
2.2	<b>Como desejo</b> .....	48
2.3	<b>Como autoafirmação</b> .....	51
2.4	<b>Como trabalho</b> .....	53
2.5	<b>O gênero redação escolar</b> .....	55
3	<b>CORREÇÃO TEXTUAL: TURNO DO PROFESSOR</b> .....	61
3.1	<b>Conceituação de correção textual</b> .....	61
3.2	<b>Papéis sociais</b> .....	62
3.3	<b>Avaliação: componente do ato pedagógico</b> .....	64
3.4	<b>Instrumentos de avaliação</b> .....	68
3.5	<b>Texto, textualidade e aspectos da escrita</b> .....	70

3.6	<b>Categorias de correção textual</b> .....	72
3.6.1	<u>Indicativa</u> .....	72
3.6.2	<u>Resolutiva</u> .....	73
3.6.3	<u>Classificatória</u> .....	73
3.6.4	<u>Textual-Interativa</u> .....	74
3.7	<b>Correção e análise linguística e textual</b> .....	75
3.8	<b>O outro e as implicações para o sujeito aprendiz</b> .....	77
4	<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DOS DADOS</b> .....	83
4.1	<b>Paradigma interpretativista</b> .....	83
4.2	<b>Paradigma indiciário</b> .....	83
4.3	<b>Paradigma indiciário e a pesquisa em língua portuguesa</b> .....	86
4.4	<b>Contexto investigativo</b> .....	88
4.4.1	<u>Escolha dos informantes</u> .....	88
4.4.2	<u>Quantidade de material e número de participantes</u> .....	89
4.4.3	<u>Perfil dos professores informantes e entrevista semiestruturada</u> .....	90
4.4.4	<u>Duas fontes de coleta de dados</u> .....	92
5	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	93
5.1	<b>Os problemas linguísticos não incomodam tanto</b> .....	94
5.2	<b>O que mais incomoda no texto do aluno</b> .....	100
5.3	<b>Papel social do professor diante da correção do texto do aluno</b> .....	108
5.4	<b>Posicionamentos sobre o corrigir</b> .....	117
5.5	<b>O que mais emociona no texto do aluno</b> .....	121
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133

<b>ANEXO A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	139
<b>ANEXO B</b> – Perguntas da entrevista semiestruturada .....	140
<b>ANEXO C</b> – Conteúdo resumido das entrevistas .....	141
<b>ANEXO D</b> – Aspectos observados nas correções e conteúdo acrescentado elas entrevistas.....	144

## INTRODUÇÃO

Certa feita, eu estava conversando com uma mãe que me relatou o seguinte fato: seu filho de oito anos chegou com um trabalho corrigido por sua professora. Era uma redação avaliada com a letra “V”. O garotinho disse para a mãe que a professora não tinha gostado do que ele escrevera. Quando sua mãe perguntou por que, respondeu: — Porque, quando ela gosta, ela escreve “muito bom”!

Anotei aquele depoimento e, desde então, busquei, insistentemente, compreender o quão importante eram as marcas que nós, professores, fazíamos no trabalho de escrita do aluno. Se, com oito anos, uma criança pensa que a professora não estava avaliando a qualidade linguística do texto, mas a sua qualidade como escritor, então, o que pensar do ato de corrigir? Que representações aquela e muitas outras marcações ajudam a construir na história da escrita dos alunos?

Dependendo do foco do receptor do texto, no caso o professor, alguns aspectos serão privilegiados em detrimento de outros. Subjacente ao foco receptivo, está a concepção de linguagem do professor. Quando o foco do receptor está na língua propriamente dita, temos uma concepção estruturalista da linguagem, na qual o sujeito é pré-determinado pelo sistema, bastando-lhe apropriar-se das normas para ser bem decodificado. Por outro lado, quando o foco do receptor é a interação, fala-se da concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os interactantes são atores sociais ativos, que, de maneira dialógica se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2009).

E quanto ao foco interpessoal, intersubjetivo? Pensando na história do menino de oito anos, pode-se afirmar que, além da aferição de um valor à produção textual, que, para o professor, pode ser apenas uma tarefa técnica, estão sendo passadas outras mensagens simbólicas, semióticas e significativas para o aluno que recebe de volta o que pode ser chamado de atitude responsiva (BAKHTIN, 2010) desse mesmo professor sobre o texto produzido. Por simbólicas se entendem as mensagens transmitidas a partir dos movimentos feitos pelo professor, como, por exemplo, pedir uma reescrita e não corrigi-la, representando que aquela não é uma tarefa importante. Por semióticas, são entendidas as marcas deixadas sobre a produção escrita, que funcionam como mensagens para os alunos, como no caso do menino citado anteriormente. E, por significativas, são compreendidas as ações simbólicas e semióticas, operando sobre o comportamento do aluno como atitude responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2010). Isso porque toda prática de correção é uma prática dialógica.



Leitura e escrita não se desenvolvem naturalmente como a fala. Essas habilidades exigem do cérebro um esforço cognitivo amplo e dependem do ensino. O Brasil já alcançou o projeto de universalização da escolaridade, mas ainda está distante de atingir um nível de satisfação no que se refere à alfabetização em sentido amplo.

A educação é um direito garantido constitucionalmente e, se essa educação deve fornecer ao sujeito o desenvolvimento pleno de suas habilidades, é importante, antes de qualquer outra justificativa para uma pesquisa que busque compreender como a educação brasileira vem sendo oportunizada, reafirmar a tarefa de educar como um compromisso social e uma obrigação constitucional.

Entre as diversas formas de alcançar esse desenvolvimento pleno, está a capacidade de redigir. Escrever é uma tarefa solicitada durante toda a vida do sujeito, independente de sua atividade social. O aprendizado da escrita possibilita a cidadania, pois faz valer o princípio da liberdade de expressão, além de qualificar o indivíduo para agir em sociedade, já que saber se expressar por palavras, usando vocabulário, sintaxe, gênero, suporte e estilo adequados, é chave de entrada para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, de dezembro de 1996, em seu artigo 32, I, define como objetivos da formação básica do cidadão o desenvolvimento da capacidade de aprender, cujos meios básicos incidem no pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O tripé da capacidade de aprendizado é evidenciado justamente pelo grau de importância de cada um deles. Nesta pesquisa, busca-se observar como a habilidade de escrever está sendo avaliada, e, por consequência, ensinada.

Atualmente, os PCN orientam, entre outros procedimentos, que o trabalho da escrita considere a concepção sociointeracionista da linguagem, sendo que a opção por essa abordagem deve orientar, de maneira consciente, as diversas escolhas metodológicas dos professores para atingir os objetivos de ensino.

Assim, a tarefa de avaliar também deve ser pensada como espaço de interação autor-texto-leitor. Quando corrige um texto, o professor reflete sua concepção de linguagem, assumindo, por conseguinte, o papel social emergido dos aspectos eleitos na correção. Dessa concepção de linguagem decorre a concepção de escrita com a qual dialoga, podendo-se conceber o texto como produto ou como processo.

Por isso, entende-se que a tarefa de avaliar uma produção textual por parte do professor não deve ser intuitiva; antes, deve ser apoiada na sua concepção de linguagem e compreendida como um momento de ensino privilegiado, dialógico, uma vez que, conforme Bakhtin (2010), a interação verbal constitui realidade fundamental na língua.

Tomando-se empréstimos às noções de *outro* e *acabamento* de Bakhtin (2010), sob a ótica sociointeracionista, acredita-se que, para se constituir, o sujeito necessita do *outro*. Se todo discurso é elaborado em função do *outro*, há que se pensar qual (ais) é (são) o (os) papel (éis) social (is) do professor quando avalia um texto do aluno, já que, segundo a concepção bakhtiniana, a noção de *acabamento* é dada a partir da mudança do locutor. Em sala de aula, o agir do professor em relação à correção textual é um dos instrumentos que influenciam no *acabamento* do texto do aluno, mas também ajudará este aluno a constituir-se e a representar sua escrita. Importante ressaltar que, ao avaliar, a subjetividade do professor irrompe e toda avaliação é constituída por julgamentos de valor (CAVALLARI, 2011).

A leitura que Geraldi (2004) faz do nascimento do aluno-função, derivado da anulação do sujeito, aplica-se também ao docente, que, uma vez tornado aluno-função durante seu histórico em um corpo discente (incluindo a falta de orientação durante a graduação), repete modelos pedagógicos preconceituosos do tipo “caça-erros”, pintando de vermelho toda uma criação verbal.

Neste estudo, para orientar as concepções de avaliação, apoio-me na teoria de *Escrita como Trabalho* (FIAD, MAYRINK-SABISON, 1991), que concebe a reescrita como um momento privilegiado de aprendizagem, já que proporciona ao aluno reflexões pontuais sobre a escrita. Nem todo modelo de correção, no entanto, implica um processo de revisão, tampouco de reescrita. A avaliação de um texto escrito pode tanto servir simplesmente para aferição de valor, numa perspectiva tradicional de avaliação, quanto assumir um papel formativo, no qual a preocupação passa a ser regular e adaptar a prática pedagógica à necessidade do aluno, concebendo a avaliação mais como pesquisa e menos como medida.

Haveria, então, um modelo de correção mais adequado à concepção de linguagem escolhida? Acredita-se que o modo como o professor corrige o texto e aquilo que busca na correção diz muito sobre aquilo em que ele acredita. Avaliar é um momento valioso de interação e diálogo com o aluno, principalmente no que tange à análise e reflexão sobre a língua e à constituição do sujeito, pois, para produzir aquele texto, esse mesmo sujeito mobilizou saberes de ordem linguística, sociocognitiva, cultural, histórica, e, sobretudo, reconstruiu-se na interação (KOCH, 2009).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é identificar as abordagens teóricas que subjazem às práticas metodológicas de professores de português, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (EF) das redes pública e particular do Rio de Janeiro quando corrigem as redações de seus alunos.

Os objetivos específicos são mapear as práticas avaliativas e organizar um referencial teórico capaz de embasar procedimentos que visam não somente a trabalhar o conteúdo linguístico, mas também a preocupar-se com o sujeito que escreve.

Considerando a abordagem sociointeracionista, compreendendo o papel do interlocutor nas produções escritas e partindo das concepções de linguagem como interação (BAKHTIN, 2000) e de escrita como trabalho (FIAD, MAYRINK-SABISON, 1991), elenco a questão principal e seu desdobramento, as quais nortearão esse trabalho: Que concepções de linguagem subjazem ao modelo de correção escolhido por esse professor para efetuar as suas correções? Qual (ais) papel (éis) social (ais) o professor assume quando corrige a produção textual do aluno? Que repercussões essas escolhas podem ter na formação da história da escrita do sujeito?

No capítulo 1, “Revisão de literatura”, é exposto, brevemente, como a língua portuguesa se firmou como disciplina ao longo dos anos, até chegar aos seus atuais objetivos de ensino, além de fornecer esclarecimentos sobre como as concepções de linguagem orientam escolhas metodológicas (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2003). Neste capítulo, também são discutidas algumas orientações das abordagens sociointeracionista (BAKHTIN, 2009; 2010), interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2007) e estruturalista.

Ao longo do segundo capítulo, “Concepções de escrita”, é apresentado um referencial teórico que visa a observar a escrita não apenas como mobilização de tipos de conhecimentos linguístico, enciclopédico, textuais e interacionais (KOCH, 2009), mas também como uma manifestação de aspectos subjetivos, biográficos e identitários. A partir daí, conceitua-se a escrita: (i) como interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, 2010; KOCH, 1997), (ii) como manifestação de desejo, (iii) como uma forma de autoafirmação (BERNARDO, 2000) e (iv) como trabalho (FIAD ; MAYRINK-SABISON, 1991).

Uma vez definida a concepção de escrita, parto, no capítulo seguinte, para a “Correção Textual: turno do professor”, no intuito de definir se concebe como “correção” e o que vem a ser papel social assumido ao corrigir. Também são elencadas as duas abordagens sobre avaliação (tradicional e formativa), à luz de Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2007b) e Luckesi (2011). Este último é o autor que orienta a percepção da avaliação formativa como componente do ato pedagógico.

No quarto capítulo, “Perspectiva metodológica de investigação dos dados”, são apresentadas as opções metodológicas da pesquisa, seus participantes, seus instrumentos de coleta de dados e os paradigmas de análise. O quinto capítulo traz a “Análise dos resultados”, discutidos a partir do referencial teórico. Neste, também são propostas algumas instruções

metodológicas, partindo das orientações avaliativas de cada professor e das dúvidas destacadas por eles ao longo das entrevistas.

A escolha do segundo segmento do Ensino Fundamental (EF) justifica-se por perceber haver poucos trabalhos que orientam a escrita nessa fase do ensino. Há muitos trabalhos sobre aquisição da escrita e outros sobre a escrita em momentos de preparação para o vestibular/ENEM, aparecendo uma lacuna na pesquisa da escrita de alunos dos 11 aos 15 anos.

Como abordagem de investigação, optei por dois modelos epistemológicos: o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e o paradigma interpretativista. Pretendi, por meio dessas abordagens investigativas, compreender os indícios, os sinais, as marcas deixadas pelos professores sobre o texto do aluno no momento da correção. A partir da observação dos indícios, procurei formular hipóteses sobre as concepções de língua subjacentes a cada opção metodológica. Interessou, portanto, desde a cor da caneta com a qual o professor faz a correção, passando pelos símbolos por ele utilizados, pelas estruturas textuais selecionadas, pela semiótica da correção na folha, até os bilhetes orientadores e/ou comentários apreciativos/depreciativos que vinham a ocorrer, incluindo ainda ações narradas pelos informantes, já que esses dados indiciam a complexa relação entre os sujeitos e a aprendizagem.

Após a análise dos dados, foi possível observar o quanto o papel social assumido pelo professor no momento em que avalia uma produção interfere na qualidade da intervenção e espelha a concepção de linguagem adotada, podendo apresentar resultados significativos não só para o desenvolvimento das habilidades e competências ligadas à escrita, mas, sobretudo, interferindo na própria representação do aluno sobre o escrever.

Além disso, pude perceber que nem todos os professores que se dizem sociointeracionistas conseguem trabalhar a avaliação numa perspectiva formativa. Isso demonstra que não basta falar sobre a abordagem, é preciso agir conscientemente a partir desta, ou, do contrário, o que se observará é um discurso que caminha em uma direção teórica oposta à refletida na sua prática.

## **1 REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1 Objetivos de ensino de língua materna**

Neste capítulo, serão discutidos quais são os objetivos de ensino da língua materna no segundo segmento do Ensino Fundamental conforme orientações dos PCN de Língua Portuguesa e sob a ótica de três autores: Halliday (1974), Antunes (2009) e Travaglia (2009). As respostas à pergunta: por que ensinar português na escola para falantes de língua portuguesa? apontam reflexões sobre o método de ensino e sobre as concepções de linguagem que o norteiam.

Atualmente, no Brasil, parece consenso entre os profissionais envolvidos com a educação a necessidade do estudo sistemático de língua materna nos níveis fundamental e médio, estando, pois, legitimado pela tradição escolar, pela ciência linguística e mesmo pelo governo federal (cf. PCN de língua portuguesa). Essa posição confortável pode ser perigosa, já que afasta as reflexões sobre como o ensino de língua materna (LM) deve conduzir-se e, conseqüentemente, sobre a sua melhoria.

A LM não constava nos currículos escolares até o século XIX, apenas as classes de alfabetização tinham acesso ao seu ensino; cria-se que a criança, uma vez alfabetizada, não carecia mais estudar a língua que falava e com a qual conseguia escrever.

Bezerra (2002) afirma que o ensino do português como disciplina curricular surge no final do século XIX, no contexto de uma escola já estruturada. Seus objetivos de ensino, inicialmente, consistiam no aprimoramento das práticas pedagógicas do estudo do latim, bem como na prescrição de regras gramaticais. Segundo Souza (2000), este século representou significativas mudanças em todo modelo de ensino, já que a educação começou a ser encarada como sinônimo de progresso, modernização e modificação social. Tratava-se de uma escola nova para o homem novo, no novo sistema político que acabara de se consolidar. A partir do final do século XIX, implantou-se a escola popular como “redentora da nação” e como “instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000, p. 12). Não obstante, ainda estava claramente dividida a hierarquização do conhecimento: ensino primário para a classe trabalhadora, ensino secundário para a elite.

Dessa maneira, no ensino primário privilegiava-se a escolarização de saberes profissionais (ler, escrever, contar, além da educação religiosa), enquanto ao secundário reservava-se a iniciação às ciências e às letras. Conforme Souza (2000), foi somente após a reestruturação curricular, que o ensino de língua materna se cristalizou no currículo escolar, bem como o de outros saberes científicos.

Ainda segundo a autora, a reforma foi instituída a partir de um estudo sobre a situação escolar do país feito por Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em 1882. A partir daí, o escritor elaborou um parecer que abrangia desde a reestruturação do espaço físico até um projeto de reforma dos princípios pedagógicos. Esse importante documento é um dos mais completos sobre a educação no Brasil e, em muitos aspectos, estruturou a escola como hoje é conhecida.

Uma das inovações presentes foi a adesão ao *método intuitivo*, conhecido como *lições de coisas*, o qual encantava os pesquisadores da época e buscava solucionar problemas referentes ao ensino, sobretudo àqueles ligados à ineficiência dos conhecimentos adquiridos na escola frente às exigências sociais.

No que tange ao ensino de língua materna, Rui Barbosa entendeu que a gramática só deveria ser ensinada a partir do 3º ano. Segundo o método de ensino adotado no parecer, o conhecimento deveria pautar-se na indução, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O método intuitivo norteava uma concepção de gramática “como um produto histórico, como a carta da evolução da língua e como ciência da observação estrita” (Barbosa, citado por Souza, 2000, p.19).

Diante da nova proposta de ensino, era preciso contar com professores aderidos, entretanto, a realidade das escolas mostrava um quadro bastante diferente. Não apenas no século XIX, mas ainda praticamente por todo século XX, privilegiaram-se, predominantemente, os estudos gramaticais. O que se pode concluir dessa realidade, que ainda hoje ocorre entre os mundos científico e social, é: inovações de pesquisas e aspirações legislativas não garantem a eficácia das mudanças no ensino. São os professores, seus métodos e as abordagens teóricas que norteiam sua escolhas, os verdadeiros atores das mudanças.

Conforme Souza (2000), desse momento histórico, podem-se tirar duas grandes contribuições, a primeira é que as questões curriculares mobilizaram o debate político sobre a seleção cultural para o povo, o que influenciou, de maneira inquestionável, a mudança nos objetivos de ensino. E a outra diz respeito à discussão pedagógica sobre métodos de ensino,

pois “no contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do *que* e *como* ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos” (p.26).

O processo de transformação educacional ocorreu de maneira bastante similar nas últimas décadas século XX em relação ao ensino de língua materna. Dois fatores foram decisivos: a transposição didática das novas teorias linguísticas, e a preocupação do Estado em estabelecer diretrizes sobre a educação. A linguística do discurso trouxe saberes novamente à revelia dos saberes até então instituídos e a Constituição Cidadã (1988) firmou o projeto da escola como uma das responsáveis pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Atualmente, as diretrizes para o ensino são sugeridas pelos PCN e o ensino de português já está consolidado como disciplina curricular; os currículos mínimos orientam quais conteúdos ensinar. Entretanto, esse *que* e esse *como* precisam ser constantemente questionados e ancorados nos estudos científicos.

Da sua implantação, até muito recentemente, os métodos e as finalidades do ensino de LM não sofreram modificações significativas. Somente no final da década de 70, com os novos estudos linguísticos, o pensamento acadêmico começou, de fato, a inspirar mudanças na sala de aula. Uma das mais relevantes contribuições veio do linguista inglês Halliday (1974). O autor alertou sobre a importância de frequentemente questionar métodos e finalidades de ensino. Para ele, o ponto de partida para qualquer análise desse conteúdo é (i) a compreensão da natureza da linguagem e (ii) a compreensão das características que definem a língua materna por oposição à língua estrangeira. Preocupado com o excesso de prescritivismo da escola inglesa, apontou alguns problemas oriundos da falta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino.

O segundo ponto, muito bem tratado no artigo, não é mais campo de discussões, à época, a crítica de Halliday residia na inserção desmedida do método prescritivo por meio da mera transposição do ensino do latim para o ensino de língua pátria, questão bem definida por estudos linguísticos posteriores e, atualmente, consenso entre os estudiosos. O que permanece recente é a necessidade de continuar questionando métodos e objetivos de ensino, não mais por oposição ao ensino de outras línguas, mas em relação àquilo que se pretende ensinar nas aulas de português.

Por isso, toma-se como foco apenas o primeiro ponto, a compreensão da natureza da linguagem. Das diversas abordagens possíveis em relação às questões envolvidas com esse ponto de partida apontado por Halliday, decidiu-se discutir como a concepção da linguagem orienta os objetivos e transparece nos métodos adotados pelo professor.

## 1.2 Concepções de linguagem, métodos e objetivos de ensino

Segundo Travaglia (2009), a maneira como o professor compreende a natureza fundamental da língua altera substancialmente o modo como estrutura seu trabalho em termos de ensino, por isso é importante definir (ou revisitar) os objetivos de ensino de língua materna, pois é a partir da delimitação das finalidades que se torna inferível a abordagem, permitindo refletir sobre os métodos.

É o que afirma Antunes (2003). Para a autora, o processo pedagógico é complexo e

impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (grifos da autora, p. 34).

Em sala de aula, alguns aspectos da língua portuguesa serão privilegiados em detrimento de outros, dependendo do foco do professor. Subjacentes às práticas metodológicas e aos seus objetivos de ensino estão as concepções de linguagem. Por isso, a escolha da abordagem teórica deve ser definida em primeiro lugar. Ao se negligenciar a opção consciente, o professor acaba se deixando na posição de marionete das abordagens.

Quando o foco está na língua propriamente dita, temos uma concepção estruturalista da linguagem, na qual o sujeito é pré-determinado pelo sistema, bastando-lhe apropriar-se das normas para ser considerado um bom aluno. Por outro lado, quando o foco é a interação, fala-se da concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os interactantes são atores sociais ativos, que de maneira dialógica se constroem e são construídos no texto oral ou escrito (KOCH, 2009). Cabe ressaltar que não são apenas essas duas as abordagens atuais sobre a língua, mas, para os limites desta dissertação, optou-se por trabalhar com elas, apenas, já que resumem bem as práticas que podem ser observadas na realidade de ensino da língua.

Quando define os seus objetivos de ensino, por conseguinte, o professor reflete uma das concepções, assumindo as implicações decorrentes de sua escolha. Dessas concepções de linguagem decorre a concepção de sujeito com a qual dialoga. É importante que o professor defina qual concepção irá nortear seu trabalho e tal seleção requer estudo. É bom lembrar que, independente de uma escolha, ela estará permeando as ações docentes.



Resolvida a sua concepção de linguagem, o passo seguinte é definir quais os objetivos pretende alcançar, para só então escolher os métodos. Travaglia (2009) aponta quatro finalidades para o ensino, a primeira delas é o desenvolvimento da capacidade comunicativa do usuário. Essa é também a orientação dos PCN. Segundo o documento, a educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, entendida como a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (p.23)”.

Para Travaglia, isso implica o desenvolvimento das competências gramatical e textual. Nesse sentido, tornar o aluno competente para usar a língua pressupõe empregar diferentes métodos para ajudá-lo a construir frases gramaticais utilizando-se dos recursos da língua, bem como capacitá-lo a produzir, modificar, qualificar, identificar e julgar textos.

As outras três finalidades indicadas pelo autor são: levar o aluno a dominar a norma padrão, sobretudo a variedade escrita da língua (diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade comunicativa); oferecer ao aluno uma informação cultural, ou seja, proporcionar o conhecimento das instituições linguística e social da língua, bem como sua forma e função; e por último, capacitar o aluno para raciocinar de maneira mais científica.

Halliday (1974) também aponta quatro objetivos de ensino, um educacional, um pragmático e dois internos à própria língua, respectivamente: (a) aprender algo sobre como sua língua funciona; (b) aprender a usar a língua de maneira eficiente; (c) conhecer a língua materna para auxiliar o aprendizado da língua estrangeira; (d) conhecer bem a língua materna para apreciar a literatura pátria.

Segundo o autor, relacionados com esses objetivos, tem-se três modos de ensino (ou abordagens da língua): produtivo, prescritivo e descritivo. O produtivo é apontado como o ideal e pressupõe o ensino de novas habilidades ao aluno; o prescritivo é a interferência feita a partir das habilidades existentes, substituindo um padrão de atividade (já adquirido) por outro. Nessa abordagem de língua inclui-se o conceito de proscrição, pois para cada “faça isto” implica um “não faça isto”. Por último, o descritivo pressupõe a demonstração do funcionamento da língua, tal ensino procura falar das habilidades adquiridas sem alterá-las, mas apenas mostrando como utilizá-las.

Os três modos atendem a diferentes propósitos. Neste ponto, retoma-se a pergunta chave do capítulo: “para que ensinamos a língua materna?” (HALLIDAY, 1974, p. 260). A resposta da abordagem prescritiva é a seguinte, deve-se levar o aluno a substituir “seus próprios padrões de atividade linguística que não são aceitáveis por outros padrões,

aceitáveis” (p.261). Assim, esse padrão implica haver uma natureza errônea, cujos fundamentos residem em um juízo institucional e não descritivo. O ensino prescritivo significa selecionar padrões fornecidos por alguns membros da comunidade linguística e usar práticas padronizadas de ensino a fim de persuadir o aluno àqueles padrões. Dialoga, pois, com a abordagem estruturalista.

Segundo Travaglia (2009), o ensino prescritivo pode levar o aprendiz ao domínio da norma culta por meio da aprendizagem da variedade escrita da língua. Das finalidades apontadas por Halliday, esse método auxilia no uso da língua de maneira eficiente, pelo menos no que tange às regras gramaticais.

A resposta do ensino descritivo à pergunta é que a língua materna deve desempenhar o papel principal no ensino porque o aluno a conhece melhor. Essa abordagem busca mostrar como a língua funciona a partir do conhecimento do aluno, sem interferir diretamente nos seus hábitos linguísticos. Para Halliday o ensino descritivo sugere “fazer linguística nas aulas” (p. 268), no mesmo sentido e grau que, por exemplo, ensinar o modo como o dinheiro funciona, de maneira orientada, significa ensinar economia. Trabalhos como os de Perini (2006), podem auxiliar o professor a compreender melhor a abordagem descritiva da gramática, além das atitudes linguísticas dos falantes e seus conhecimentos internalizados. Tal proposta flutua entre a abordagem sociointeracionista, já que abrange aspectos linguísticos e sócio-históricos no estudo do uso da língua pelo usuário, e a estruturalista, pois ainda crê que cabe trabalhar a língua do ponto de vista estrutural a fim de oferecer ciência ao aluno.

Para Travaglia (2009), tal modelo de ensino pode levar ao conhecimento da estrutura, do funcionamento, da forma e da função da língua, o que auxilia o aluno a desenvolver competências ligadas ao raciocínio científico. Quanto aos objetivos de ensino da língua descritos por Halliday, o descritivismo ajuda a aprender algo sobre como sua língua funciona o que auxiliaria no aprendizado da língua estrangeira.

Por último, a abordagem produtiva direciona o professor a mostrar o funcionamento da língua a fim de dar ao aluno uma noção do seu próprio uso. De acordo com essa abordagem, o ensino não deve alterar padrões adquiridos, mas aumentar os recursos do aluno para lhe disponibilizar a maior escala possível de potencialidades. Travaglia (2009) afirma que o ensino produtivo é o que melhor desenvolve a competência comunicativa, pois auxilia no desenvolvimento de novas habilidades. Esse método atende a todos os objetivos definidos por Halliday, e está em consonância com a proposta sociointeracionista de linguagem.

Segundo Halliday e Travaglia, contudo, as três abordagens de ensino não são necessariamente excludentes, mas complementares, dependendo do conteúdo ministrado. O

fato de estudar a língua como fenômeno social não afasta a necessidade de observar os recursos de que dispõe. O mais importante é não perder o foco das finalidades de se aplicar uma ou outra abordagem, pois é justamente a falta de reflexão que leva muitos professores a hipervalorizar um dos métodos em detrimento dos outros, ou seja, a reproduzir abordagem que não são aquelas em eles acreditam. Para Travaglia (2009), dos três, o que mais aparece nas escolas é o método prescritivo, o qual não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Embora essas abordagens possam ser desenvolvidas em todos os anos da escolarização, cada um dos ciclos deverá definir seus fins específicos. No segundo segmento do ensino fundamental, “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (PCN, 1998, p. 49). Neste momento do ensino, os alunos encontram-se na adolescência, fase em que ocorrem transformações físicas e biológicas, as quais se articulam com mudanças no desenvolvimento cognitivo. Inicia-se a ampliação de formas de raciocínio, de representação, de observação e de formação de opiniões. Nessa etapa, o aluno é capaz de levantar hipóteses, de abstrair, de analisar e de sintetizar “na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos” (PCN, 1998, p. 46).

É quando surgem os problemas mais pontuais, defasagens na leitura e na escrita (quais os objetivos e métodos de desenvolvimento dessas competências estão sendo privilegiados?), dificuldades na compreensão da gramática (qual concepção de gramática está sendo trabalhada?).

Para Antunes (2003), o ensino de língua portuguesa não se pode afastar dos propósitos cívicos “de tornar as pessoas cada vez mais participativas e atuantes, política e socialmente” (p. 15). O entendimento corrobora o que dizem os PCN:

No processo ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 32).

Até que ponto a escola traz o mundo para dentro de seus muros e preparando seus alunos para atuar fora deles? Segundo Antunes (2003), incluem-se, entre os objetivos de ensino de língua materna, o desenvolvimento da capacidade gramatical, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita e o trabalho com a oralidade.

De acordo com Oliveira (2005), além de capacitar o aluno para interpretar textos, a escola deve “capacitá-lo a produzir uma prosa formal não literária de boa qualidade [...]” (p. 4-5). O autor não nega as habilidades a serem desenvolvidas em relação à oralidade e à leitura, tampouco a necessidade da discussão dos métodos de ensino dessas habilidades, mas desenvolve um trabalho bastante específico em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos.

Há os que costumam afirmar que quem lê muito, escreve bem, entretanto, apenas leitura não garante o desenvolvimento da escrita, pois ambas as competências utilizam diferentes aspectos da cognição. Escrever só se aprende escrevendo. A leitura é uma grande aliada, ajuda no vocabulário, na articulação do texto, nas ideias que se escreverão etc. Segundo Oliveira, muita leitura pode levar o aluno à imersão na língua culta, mas dificilmente conseguirá sozinho desenvolver as competências necessárias à escrita, pois sempre haverá arestas a serem aparadas pelo estudo sistemático (estudo este recomendado pelos PCN). Para o autor, um dos objetivos mais importantes do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de escrita nos alunos (incluindo a reescrita), seus trabalhos ajudam a conciliar os métodos descritivo, prescritivo e produtivo de ensino por meio de atividades de reflexão sobre a língua a partir da abordagem sociointeracionista.

Não obstante, é inegável a leitura e a escuta também como objeto de ensino. Estudantes que leem, tendem a apresentar melhor vocabulário e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. Para Antunes (2003), essa leitura deve ser feita em textos autênticos, de maneira interativa, motivada e crítica. Não se ensina a ler apenas no momento da alfabetização, mas durante toda vida escolar, atentando para os diversos tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, declamada, descompromissada, para buscar informações, para resolver um problema de ordem prática etc.); e privilegiando os textos que aparecem com mais frequência em sociedade, sem deixar de lado o texto literário.

Quanto à oralidade, Antunes (2003) destaca a necessidade de um trabalho mais sistemático, de maneira a ressaltar aspectos característicos da modalidade da língua expressa nos mais diferentes gêneros. Segundo a autora, só recentemente tal aspecto da língua vem sendo objeto de atenção dos estudiosos.

Fruto de uma concepção de língua como sistema abstrato, que prevaleceu durante longos anos afirmando a dicotomia entre língua falada e língua escrita, a oralidade era vista como o lugar do caos, o que a afastou das escolas. Desde as orientações dos PCN, a oralidade retorna de maneira tímida. Segundo o documento, entre outras obrigações, “cabe à escola

ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (p. 25).

O curioso é que houve uma inversão histórica, já que na escola Grega, berço da cultura ocidental, o desenvolvimento da retórica e da oratória era o principal objetivo da formação escolar. Atualmente, é sabido que desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, sem dúvida requer atenção também às habilidades ligadas à fala, mas tal objetivo ainda anda meio esquecido.

Quanto ao ensino gramatical, Antunes (2003) aponta como um complicador atividades com gramática descontextualizada e irrelevante, cuja aplicação prática não pode ser vislumbrada pelos alunos. Ela defende o trabalho com a gramática em uso, significativa. É também a proposta dos PCN, segundo as diretrizes:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as [práticas] que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (p.23)

Todos esses aspectos estão relacionados aos objetivos de ensino, entretanto, segundo Lerner (2005), “para que se transforme também num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno” (p. 79), que seja interessante, que se relacione com aquilo que o aluno deseja saber (SMITH, 1991). Isso pressupõe que o aprendiz espera que tal objeto realize algum propósito que ele conhece e valoriza. Nesse sentido, para Pereira (2002), “uma atitude fundamental para contextualizar a língua portuguesa é dar espaço em nossas aulas ao diálogo entre o que se aprende e o que se usa, suas motivações, suas necessidades” (p. 259). Considerando o contexto da adolescência e o seu processo de maturação do pensamento, os PCN indicam a instauração de “um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir [...] (p. 48)”.

Tudo isso só é possível por meio do planejamento. Pensar as finalidades do ensino de língua afeta diretamente o modo como o professor desenvolverá os trabalhos em sala de aula. O diagnóstico das repercussões de cada uma das escolhas é diário e deve ser sempre repensado. Quando o professor escolhe seus objetivos, aí já reside uma opção teórico-metodológica. Entretanto, mais do que decidir, de maneira consciente, o porquê fará uma atividade, é preciso abrir espaço para interação.

Saber aonde se quer chegar com o ensino de língua materna é ponto de partida para qualquer professor. Cada uma das atividades pensadas, os textos selecionados, a maneira de

falar, de agir, devem ser/estar coerentes com os objetivos a alcançar. Definir a concepção de linguagem é o norte para pensar as finalidades, que por sua vez é norte para definir os métodos e averiguar os resultados. Por isso, é sempre atual revisitar os objetivos de ensino de LM. Ponderá-los é planejar, é entrar em sala de aula comprometido com seu trabalho e essa atitude será sempre necessária.

O professor deve questionar as suas metas e examinar seus métodos. E, com espírito de pesquisador, com base em pressupostos teóricos, retomar suas convicções de tempos em tempos, reelaborando-as, levantando novas hipóteses, procurando respostas, estudando, enfim, refletindo sobre sua prática, e reinventando-a.

### 1.3 Bronckart, Bakhtin e o texto em sala de aula

Como demonstrado, as diferentes maneiras de se compreender a linguagem influenciam a postura do professor, mas essas diferentes concepções também exercem influência sobre o eixo principal de qualquer pesquisa em língua. Por isso, é de fundamental importância que o pesquisador defina sua posição teórica.

Para a realização deste estudo, optei por duas linhas bastante similares. De um lado, o sociointeracionismo, discutido pela primeira vez na Rússia pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2009 [1929]<sup>1</sup>; 2010[1952-1953]<sup>2</sup>)<sup>3</sup>. Tal concepção acredita no desenvolvimento intersubjetivo possibilitado pela linguagem. Seu pressuposto fundamental reside na crença das condutas humanas como resultado de um processo histórico de socialização.

Por outro lado, o interacionismo sociodiscursivo, do linguista francês Jean Paul Bronckart (2007), cuja tese central está no entendimento da ação como resultado da assimilação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela

---

<sup>1</sup>O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* teve sua primeira edição em 1929; a edição brasileira é uma tradução do francês para o português.

<sup>2</sup>*Os gêneros do discurso* é um texto escrito entre 1952 e 1953; foi publicado na Rússia em *Estética da criação verbal* (1979), tendo sua primeira tradução diretamente do russo para o português apenas em 2010.

<sup>3</sup>A partir daqui usarei apenas as datas das edições consultadas.

linguagem, remete a uma orientação didática dos textos, sua classificação, suas condições de produção e à problemática em que se baseia o seu funcionamento.

Ambos os pensamentos estão interligados, sendo o segundo um desdobramento e um aprofundamento do primeiro. A seguir, procurei convergências e divergências entre essas duas concepções de linguagem a partir dos apontamentos feitos pelos principais representantes do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007) e do sociointeracionismo Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2010). Concomitantemente, busquei desenvolver um embasamento teórico para a discussão sobre o texto em sala de aula, sobretudo quanto à produção realizada pelos alunos.

### 1.3.1 Sociointeracionismo e interacionismo sociodiscursivo nas ciências sociais

No que se refere às ciências sociais, a posição epistemológica de ambas as concepções de linguagem inscreve-se no interacionismo social<sup>4</sup>, ou seja, acreditam que as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCKART, 2007), e, sobretudo, porque rejeitam o determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente, opondo-se às correntes linguísticas racionalistas<sup>5</sup> e empiristas<sup>6</sup>. Desse modo, ambas as maneiras de compreender a linguagem confrontadas aqui estão sociologicamente inscritas no funcionalismo, a língua é vista como um instrumento de interação social, cuja principal função é promover a comunicação, além de implicar, necessariamente, os estudos contextuais.

Embora possuam muitos pontos de aproximação e ainda que Bakhtin seja uma das bases teóricas de Bronckart, as duas concepções de linguagem diferem na maneira como compreendem o grupo: indivíduo, linguagem, sociedade e psiquismo.

---

<sup>4</sup>Conforme Bronckart, o interacionismo integra “a virada de perspectiva” introduzida por Marx e Engels que entende o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho na construção da consciência.

<sup>5</sup> Também chamadas cognitivistas, essa maneira de pensar a linguagem pressupõe uma capacidade da linguagem inata, pertencente a uma herança linguística genética comum a toda espécie humana. Um dos principais estudiosos do pensamento na linguagem é Chomsky (1965;1957).

<sup>6</sup> A corrente biologizante ou empirista é também conhecida como behaviorista, acredita na aquisição do conhecimento, bem como da língua a partir de estímulos; a capacidade de linguagem é entendida como um sistema de hábitos concebido pelo meio externo. Os principais representantes desses estudos são Bloomfield (1933), Sapir (1990) e Skinner (1957).

O sociointeracionismo difere “indivíduo natural” (isolado) de “individualidade”. O primeiro não se associa ao mundo social e é estudado a partir de suas funções biológicas, já o segundo pode ser compreendido como a soma do indivíduo natural e da personalidade como construção social; a individualidade é vista como um fenômeno socioideológico. O pensamento bakhtiniano busca, no momento histórico em que se escreve, combater as duas correntes predominantes no pensamento linguístico: o entendimento da linguagem como fluxo do pensamento e concepção de língua centrada no sistema como organizador dos fatos linguísticos. E, embora Bakhtin não seja um linguista, constrói, por meio da filosofia da linguagem, um caminho que abriu espaço a novas maneiras de se conceber a linguagem. Ele nega as duas correntes e opta por abandonar tanto o foco no sistema, quanto o no psiquismo. Em relação à variação linguística, o autor antecipa os estudos sociolinguísticos que aparecerão apenas no final do século XX e demonstra que a evolução da língua está relacionada às mudanças na sociedade.

Já no que tange ao psiquismo, segue por um caminho mais radical. Segundo Bakhtin/Volochínov:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores socioideológicos (2009, p. 59).

Embora afirme que em toda enunciação renova-se a síntese dialética entre psiquismo e ideológico, ele também admite que psiquismo e ideologia se impregnam mutuamente e conclui: “[...] a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação [...] (BAKHTIN: 2009, p. 118).” Para reforçar a ideia, o autor descreve a estrutura da atividade mental como social, no sentido ideológico do termo, e atribui exclusivamente ao social a orientação psicológica.

Opondo-se a essa orientação, o interacionismo sociodiscursivo, por sua vez, “[...] recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [...]” (BRONCKART, 2007, p. 338). A principal crítica a respeito dos estudos bakhtinianos está calcada na afirmação categórica de que a situação e o meio social determinam completamente a estrutura da enunciação.

Em relação à historicidade, as duas abordagens também coincidem e interessam-se pelas condições sob as quais, nos seres humanos, se desenvolveram formas de organização



social e forma de interação semiotizadas. A diferença entre os dois pensamentos é justamente a maneira como a historicidade é abordada.

Enquanto Bakhtin faz um estudo filosófico do tema, no sentido de inserir os problemas da filosofia da linguagem na visão de mundo marxista, relacionando o estudo das ideologias à filosofia da linguagem, Bronckart opta pelo raciocínio científico. Ele estabelece um recorte epistemológico calcado nas ciências humanas, principalmente nas orientações de Habermans sobre o chamado agir comunicativo<sup>7</sup> e de Hegel<sup>8</sup>, quanto aos processos de hominização; interessam ao linguista os processos filogenéticos e ontogenéticos do ser, processos nos quais se inserem Foucault, Weber, Ascombe e Piaget.

Além das duas abordagens, a posição epistemológica do autor ainda traz a contribuição de Vion (1992), de onde extrai a importância das interações sociais; do ponto de vista psicológico, é Vygotsky sua principal referência, sobretudo quanto à importância do funcionamento psíquico, que caracteriza o pensamento e a consciência a partir da linguagem, e quanto ao fato de as pessoas do meio exercerem intervenções que tornam possíveis a apropriação e a estruturação da linguagem. Uma das grandes dificuldades teórico-metodológicas apontadas por Bronckart na teoria de Vygotsky é o foco na palavra como unidade verbal; por isso, o autor traz para sua construção teórica a percepção bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, compreendendo que uma psicologia interacionista deve considerar a dimensão discursiva da linguagem.

Definir ação e, posteriormente, ação de linguagem é uma das principais atenções de Bronckart (2007). Tais definições tornam-se importantes porque é a partir delas que o autor acrescenta a expressão “sociodiscursivo” ao quadro teórico já conhecido do interacionismo, diferentemente, portanto, do sociointeracionismo, que se apoia predominantemente no social para definir a linguagem.

### 1.3.2 Das ciências sociais para as ciências humanas

---

<sup>7</sup>A teoria do agir comunicativo, segundo Bronckart (2007) afirma que é por meio da atividade nas forças sociais que se constitui o princípio explicativo das unidades psicológicas.

<sup>8</sup>De Hegel, Bronckart(2007) retira a inscrição na problemática da *Phénoménologie de l'esprit*. É a partir desse entendimento que percebe a demonstração do caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano.

Não há dúvidas sobre a influência do social no psicológico e na produção de linguagem, entretanto, a maneira como Bakhtin entende a síntese dialética pode comprometer o desenvolvimento de alguns pontos importantes neste trabalho. Se, por um lado, sua orientação sobre gêneros discursivos revolucionou a maneira de se lidar com os textos em sala de aula, por outro, se considerarmos o pensamento bakhtiniano como um todo, também afirmaremos o determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos. Assim como Bronckart, discordo desse determinismo. Há manifestações não consideradas no pensamento bakhtiniano, como, por exemplo, os da ordem afetiva; há outras ainda não elencadas nem em Bakhtin, nem em Bronckart, como o nível inconsciente de manifestação da linguagem. Considerando os limites deste estudo, não discutirei de maneira aprofundada essas orientações, no entanto é importante ressaltar sua ausência na construção teórica. Nos capítulos sobre a escrita e sobre a correção textual, retomarei, ainda que brevemente, a discussão.

### 1.3.2.1 Implicações nos estudos linguísticos

Quanto aos estudos linguísticos, há outro ponto comum entre as duas abordagens teóricas: o afastamento tanto do “subjetivismo idealista” quanto do “objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2009), que representam duas orientações do pensamento filosófico linguístico.

O subjetivismo idealista, também chamado de teoria da manifestação do pensamento, compreende a língua como a expressão individual do mundo do falante e/ou como um fenômeno estético, materializados sob atos de fala; a atenção de seus estudiosos<sup>9</sup> está voltada para o psiquismo individual, entendido como fonte da língua, daí se concluir que o papel do linguista é estudar as leis da psicologia individual. Essa concepção reduz a função comunicativa da linguagem a segundo plano e, em contrapartida, promove ao primeiro a função da formação do pensamento individual ou mesmo a função expressiva, independente da comunicação. Interessa apenas o falante e seu locutor, eminentemente passivo. Vista dessa maneira, a língua necessita “apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala(...)” (Bakhtin, 2010, p. 270). Fortemente influenciada pelo romantismo, a corrente prevaleceu durante grande parte do século XIX. Atualmente, compreende-se o sistema linguístico como

---

<sup>9</sup>Citam-se Humboldt (1767-1835) e Vossler (1872-1949).

produto da reflexão sobre a língua. Tal reflexão não procede da consciência do locutor, tampouco de um falante, mas também não está a serviço apenas dos propósitos imediatos da comunicação (Bronckart, 2007).

Por outro lado, o objetivismo abstrato, embora tenha abominado a ideia de que são os indivíduos que estruturam a língua por meio de seu pensamento, entende que o centro organizador dos fatos linguísticos está situado no sistema linguístico, o das formas fonéticas, lexicais e gramaticais, as quais têm traços normativos. Assim, a existência dos traços garante a unicidade da língua e da sua compreensão pelos demais falantes; para se chegar a tal conclusão, foram separadas, entre seus estudiosos, língua e fala.

O principal representante dessa concepção de língua é Saussure, cujos estudos representaram um grande avanço no entendimento linguístico, à época. Contudo, o sistema abstrato de que falam os representantes da corrente, também chamados estruturalistas, não se apresenta de maneira abstrata para o indivíduo, mas por meio de enunciados concretos. Uma criança não aprende um fonema apenas pelo fonema, mas para produzir um ato de fala inserido em determinado contexto social. As especulações deram origem a uma nova maneira de pensar a linguagem.

Orientado por um embasamento científico bastante diferente, o interacionismo sociodiscursivo afirma que as unidades linguísticas devem ser tomadas como condutas humanas e/ou propriedades das condutas humanas, as quais se estudam nas suas condições de aquisição e funcionamento. Tais ações são significantes, e suas propriedades estruturais e funcionais são produto da socialização. É na atividade em funcionamento nas formações sociais, portanto, que são construídas as “ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos” (BRONCKART, 2007, p. 13).

Por se tratar de uma teoria mais profunda a respeito das ações da linguagem, Bronckart (2007) não encerra os limites teóricos na linguística; traz conceitos da psicologia, antropologia, sociologia e filosofia para discutir a complexidade das produções textuais. Para ele, o agir comunicativo constitui-se no social, constitui o social e também o próprio indivíduo, reunindo os mundos objetivo, social e subjetivo. Tais conclusões se ancoram na teoria do “agir comunicativo” de Habermas, segundo a qual “é a *atividade* nas forças sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das *ações* imputáveis a uma pessoa” (unidades psicológicas) (grifos do autor) (BRONCKART, 2007, p. 30).

A ação tem um caráter binário. É, ao mesmo tempo, externa porque definida como parte da ação social imputada a um agente singular, e interna, constituída pelas representações

desse ser humano sobre sua participação na atividade. Segundo Bronckart (2007:39), tal entendimento leva à seguinte conclusão:

[...] é o agir comunicativo que, ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também instrumento pelo qual as ações são delimitadas. (...) do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sobre o ângulo psicológico da ação, a atividade da linguagem pode ser tomada, sob o mesmo ângulo, como *ação de linguagem*, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o *texto* singular. (grifos do autor)

A noção de texto singular ou empírico é elaborada no interacionismo sociodiscursivo e constitui produto de uma ação de linguagem, pertencente a um gênero, ideia defendida por Bakhtin à qual Bronckart faz algumas considerações. Ainda que a teoria bakhtiniana seja uma das maiores influências nos PCN de Língua Portuguesa, a noção de gênero ainda é bastante vaga e com muitas lacunas, sobretudo quando se necessita discutir teoricamente o. É importante ressaltar que essa teoria é inacabada (embora muito bem descrita) e, por isso mesmo, insuficiente.

Por um lado, Bakhtin (2010) admite a existência do estilo individual, logo em seguida diz que a grande maioria dos gêneros não estão abertos a esse tipo de manifestação, e, embora não aprofunde a possibilidade no seu texto “Gêneros discursivos”, em *Marxismo e filosofia da linguagem*(2009), deixa claro que são as forças sociais que determinam a manifestação de linguagem do sujeito. Segundo o autor, “a palavra revela-se no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (2009, p. 67).

Assim, seria realmente raro falar em estilo individual ou mesmo em manifestação da subjetividade. Outro ponto considerado no que tange ao estilo é que Bakhtin (2010) admite seu estudo separado. O autor afirma apenas que os modelos estilísticos existentes à época estavam muito aquém de uma proposta que considerasse toda a teoria dos gêneros, entretanto, por não ser seu principal objeto de estudo, assume que o estudo do estilo carece de um maior aprofundamento.

### 1.3.2.2 Estudos linguísticos e sala de aula

A fim de aprofundar um pouco mais a discussão sobre o texto na sala de aula, devo, primeiramente, ressaltar que não pretendo construir uma teoria que afirme a expressão do aluno em processo de aprendizagem como estilo individual. Busco um aparato teórico que

permita compreender a produção verbal do aluno não apenas como um produto exclusivo do social, no qual a manifestação individual seria rara ou mesmo improvável, dependendo do gênero. E essa foi a principal motivação para trazer Bronckart para o apanhado teórico. Conforme o autor, um texto empírico é formado por afirmar diferentes discursos e, embora pertença a um gênero, ainda apresenta traços das decisões individuais do seu produtor em função da situação comunicativa particular.

Por consequência, dependendo das condições de produção, um texto empírico produzido no ambiente escolar, pode apresentar diferentes resultados, mesmo que todos os alunos estejam escrevendo sob apoio de um mesmo gênero. Isso se deve ao caráter experimental e didático de uma produção em sala de aula, o que parece óbvio. Se, por um lado, é a influência do mundo social que define as decisões tomadas e a experiência social de cada aluno é diferente, isso pode ser suficiente para compreender que o social determina as diferenças nas produções sociais, mas não são as únicas. Cada sujeito da escrita tem inscritas em si suas marcas biográficas, seus desejos, seus afetos, que foram construídos socialmente, mas o social certamente não lhes deu a medida para compreender todas as suas marcas, por isso, algumas delas nem mesmo o indivíduo sabe existir. Tais marcas saem espremidas entre os enunciados e podem ser observadas nos textos.

As discussões levantadas ao longo do estudo, precisam de um aprofundamento deste quadro. Alguns dados tornam claro que não é exclusivamente o social que determina as produções, sobretudo quando tratamos dos problemas que aparecem no texto singular dos aprendizes da escrita, que vão desde o desconhecimento de suas regras da escrita, passando pelo processo de desenvolvimento da argumentação, de organização das ideias, até os limites afetivos envolvidos no processo. Assim, se optasse apenas pelas indicações sociointeracionistas, consideraria exclusivamente o ponto de vista social de uma produção. Entretanto, como compreendo também o psiquismo como constitutivo de um texto, recorri a um pensamento que estivesse aberto também a esse mundo subjetivo, o que justifica a opção por Bronckart.

Ao citar Habermas como uma das suas principais influências, o autor adentra a dimensão transindividual e fala sobre os mundos representados, composto por três esferas. As representações sobre os parâmetros do ambiente são as primeiras; nelas estão os conhecimentos coletivos acumulados constitutivos do mundo objetivo. Em segundo lugar, ocorre a maneira de organizar as tarefas, constitutivas do mundo social. Por último, encontram-se as características próprias de cada um dos indivíduos ao realizar as tarefas, constitutivas do mundo subjetivo. Essa orientação afasta o pensamento interacionista

sociodiscursivo do determinismo social e o aproxima do entendimento do indivíduo como agente produtor.

Bronckart (2007) afirma que as atividades coletivas mediadas pela linguagem são filo e ontogeneticamente as primeiras; é por meio das avaliações sociodiscursivas da atividade que as ações são delimitadas e os textos são produzidos pelos seres humanos singulares. Em seguida, afirma que é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas resultantes dessas avaliações que as pessoas vão-se (re)construindo capazes de agir e de representar contextos; por isso, o pensamento consciente emerge como produto da ação e da linguagem.

Para o autor, um texto empírico é sempre produto da dialética “entre as representações sobre o contexto de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (2007: 108). Assim, todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem, é formado a partir de um gênero, que pode ou não ser um modelo adaptado aos valores individuais de acordo com sua situação de ação, passível de estilo particular.

Se, conforme Bronckart, cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica das representações sociais, tanto no que se refere aos gêneros de textos, como quanto à língua e às relações de pertinência e uso dos textos nas situações de ação, aplicando-se este entendimento no nível individual, o novo texto também contribui para a transformação do próprio sujeito, no que se refere às suas representações sobre não só os gêneros de textos, como também sobre a sua relação com o texto, com o produzir textos e, portanto, com a aprendizagem.

### 1.3.3 Opções terminológicas

Para definir texto, Bronckart (2007) parte de uma noção bastante geral: toda unidade de produção de linguagem linguisticamente organizada que pretende um efeito coerente sobre o interactante. O autor, porém, expande essa noção de texto e o sugere como produto da atividade humana articulado aos interesses a ao funcionamento das organizações sociais onde é produzido. Para ele, texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação da comunicação)” (p. 75). Por também estar de acordo com a teoria bakhtiniana sobre o enunciado, utilizo como sinônimos os termos texto e

discurso, que ainda poderão aparecer como enunciado, produção, produção textual e produção discursiva.

Devido às diferenças entre as espécies de texto, Bronckart preocupa-se com um critério de diferenciação e, embora se utilize da noção de gênero de texto bakhtiniana, discorda do autor quanto à divisão em gêneros primários e secundários<sup>10</sup>. Do mesmo modo, critica a noção vaga sobre gênero textual (ou discursivo), aponta como problemático os inúmeros critérios que existem atualmente para sua delimitação e afirma que os modelos carecem de estabilidade e coerência.

Não obstante essas críticas, trabalhei com a abordagem bakhtiniana de gênero discursivo acrescida das considerações de Bronckart sobre a subjetividade, já que Bakhtin crê no mundo psicológico diretamente proporcional ao mundo social, desconsiderando, assim, o psicológico também como subjetivo.

A noção de texto neste estudo está consoante a concepção de Bronckart, entretanto, o gênero discursivo, especificamente, a redação escolar, será ancorado principalmente na teoria bakhtiniana, mais bem abordada no capítulo 2 da dissertação, inclusive quanto à terminologia adotada.

Diferentemente de Bronckart (2007), que pretende chamar de enunciados apenas os “segmentos de produções verbais no nível da frase (p. 143)”, prefiro o termo enunciado conforme as orientações de Bakhtin (2009, 2010). Para o autor russo, o enunciado é a “real unidade de comunicação discursiva” (2010, p.274), limitado pela alternância dos sujeitos no discurso, possui conclusibilidade e está relacionado com próprio falante e com os interlocutores, sendo, portanto, sinônimo de gênero discursivo e de texto propriamente dito.

A complexidade dada ao termo “enunciado” bakhtiniano é proporcional à própria teoria dos gêneros, uma vez que representam “tipos relativamente estáveis de enunciado” (2010, p. 262). Por isso, entendo que Bronckart desconsidera o entendimento acerca dos gêneros conforme aponta Bakhtin, embora traga noções deste autor como fundamento teórico do interacionismo sociodiscursivo. Resguardados os problemas de tradução, embora Bronckart tenha avançado, conforme apontado anteriormente, em vários pontos da teoria sociointeracionista, acredito que o apontamento do teórico francês sobre o “enunciado” reduz significativamente o entendimento bakhtiniano, e também a própria teoria dos gêneros discursivos.

---

<sup>10</sup>Bakhtin (2010, p. 263) explica a relação entre gêneros primários e secundários da seguinte maneira: “Os gêneros discursivos secundários (...) surgem na condição de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado(...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.”

A desconsideração do enunciado nos moldes bakhtinianos leva a uma decisão teórica importante na teoria de Bronckart, a não utilização dos gêneros como critério para classificação dos textos. O autor explica que o norte apontado por Bakhtin apresenta carência de um critério objetivo de classificação; quanto a isso, concordo com o teórico francês, uma vez que, para ele, “o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das *unidades* e das *regras linguísticas* que mobilizam” (grifos do autor) (2010, p. 74). O autor conclui, por meio de seus estudos, que a relativa estabilidade de que falava Bakhtin se observa somente no nível dos segmentos específicos. Para Bronckart, portanto, fica assim definido o texto: é uma unidade comunicativa, pertencente a um determinado gênero, cuja definição não se dá por critérios linguísticos; apenas os diferentes segmentos que compõe um gênero são passíveis de serem reconhecidos e classificados linguisticamente.

Embora Bronckart tenha feito um longo trabalho para delimitar o critério objetivo de classificação e apresente os textos analisados e a metodologia utilizada muito bem explicados em sua obra, não lançarei mão dessa parte de seu estudo, já que o objeto da pesquisa não é a defesa da redação como gênero; não haveria, por conseguinte, espaço para repetir sua metodologia, tampouco careceria de tal objetividade classificatória.

Apesar de ser uma obra teórica, as concepções de Bronckart sobre a linguagem influenciaram tanto a abordagem didática dos textos em inúmeros autores, dentre os quais estão as sequências didáticas (SD) desenvolvidas no cenário francês por Dolz, Noverraz e Schneuwly, como a opção de pesquisadores brasileiros pela delimitação dos gêneros, no que destaco Sousa (2007), a partir de quem construo a ideia da redação escolar como gênero textual ao final do capítulo 2. Cabe ressaltar que essa é apenas uma opção para ajudar na delimitação do objeto de estudo. Para os objetivos desta dissertação, não se é pertinente aprofundar as discussões sobre tal entendimento.

Retomando a crítica que Bronckart (2007) dirige a Bakhtin sobre a relativa estabilidade não estar na enunciação<sup>11</sup> propriamente dita, mas nos segmentos específicos e nas suas formas de organização sintática, ainda é necessário ressaltar que discordo do autor e prefiro trazer para este trabalho a concepção bakhtiniana de que os enunciados são “elos” nas cadeias discursivas, dados desde a aprendizagem da fala; ao desenvolver a linguagem, uma criança não aprende apenas os segmentos específicos e suas formas de organização sintática,

---

<sup>11</sup>Enunciação e enunciado, neste estudo, têm valores sinônimos. Segundo nota do tradutor da edição de 2010, Paulo Bezerra, *viskázivanie* é um termo derivado de *viskázivat*, que significa ato de enunciar e, diferentemente do que definem outras traduções, “Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito(...) (p. 262)”



que, aliás, são tão paulatinamente adquiridas na complexidade da linguagem: a criança vai aos poucos interiorizando as formas relativamente estáveis de enunciado aprendidas inicialmente com aqueles que lhe estão mais próximos e diz muito mais do que as formas linguísticas pronunciadas. Não apenas na fase de aquisição e de desenvolvimento, ainda na infância, mas durante toda a vida do indivíduo, ele sempre estará produzindo linguagem para além dos segmentos específicos e da organização sintática, pois

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista de um enunciado *inteiro* que se apresenta a nossa imaginação discursiva e determina<sup>12</sup> nossa escolha (grifo do autor) (Bakhtin, 2010, p. 286).

Esse recorte dos estudos de Bronckart poderia levar a uma conclusão errônea sobre sua teoria, inscrevendo-o no formalismo. Cabe, por isso, ressaltar que é apenas um ponto de suas considerações, cujos pressupostos epistemológicos diferem diametralmente dos estudos estruturalistas, conforme apontado anteriormente. Partindo do pressuposto da ação de linguagem, o autor afirma que os textos são as únicas manifestações passíveis de observação empírica das ações humanas. Assim, sua teoria está totalmente voltada para os estudos do texto, sabedora de que ali não se encontram apenas unidades linguísticas, mas uma unidade global, na qual se fundem ação e contexto social do sujeito.

Além da diferença sobre o termo “enunciado” entre os dois autores, há também a diferença terminológica no vocábulo “interlocutor”. Bronckart considera interlocutor apenas o receptor<sup>13</sup> situado no mesmo espaço-tempo do emissor<sup>14</sup>, efetuando uma produção oral; ou seja, em sua teoria, interlocutor é sinônimo de possibilidade de resposta e está quase absolutamente ligado aos enunciados orais (salvo manifestações escritas como, carta, e-mail e outros). Segundo o autor, “quando o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constitui interlocutor” (2007, p. 93-94).

<sup>12</sup>Ressalta-se as restrições com o uso do termo “determinam”.

<sup>13</sup>Receptor para Bronckart é pessoa que recebe concretamente o discurso. Aqui não se trata apenas de conceber o receptor de acordo com a teoria da linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, um receptor passivo. Poderia ter sido utilizada a palavra “interactante”, a fim de estar mais coerente com a concepção de linguagem descrita, entretanto, por se tratar de uma tradução e para ser fiel ao texto consultado, utilizo mesmo o termo receptor, até porque nem Bakhtin, nem Bronckart preocupam-se em substituir a terminologia. Foram estudiosos desses autores, como Koch, que sugeriram a mudança terminológica.

<sup>14</sup> Emissor: pessoa ou máquina que produz fisicamente o texto. Aplicam-se aqui as mesmas considerações feitas na nota anterior.

Diferentemente de Bronckart, Bakhtin não estabelece uma definição terminológica para o termo “interlocutor”, para se referir a participantes do discurso. Aparecem, ao logo de sua obra, termos como “o indivíduo”, “o falante”, “o ouvinte”, “os sujeitos”, “alguém”. Essa flutuação também pode também ocorrer devido à tradução. Sem prejuízo à teoria bakhtiniana, nem à de Bronckart no estudo, o termo interlocutor será utilizado para representar qualquer pessoa envolvida na interação comunicativa, assim como se utilizarão os termos sujeito e interactante como respectivos sinônimos.

Outro ponto vital na teoria bakhtiniana deixado de lado por Bronckart é a chamada atitude responsiva, ou seja, a maneira ativa como o interlocutor participa do discurso, fundamental para a discussão neste estudo. Conforme Bakhtin (2010, p. 271),

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Como o objeto da pesquisa é a correção textual feita pelo professor, há que se trazer o conceito de atitude responsiva. Os efeitos da correção na competência textual do aluno serão discutidos e ancorados nessa perspectiva no capítulo 5.

É provável que Bronckart não tenha trazido tal contribuição dos estudos bakhtinianos porque ela acabou embasando o determinismo dos pré-constructos sociais, por ele criticado. Afastando, entretanto, a ideia exclusivista dos elos dos enunciados como determinante de uma produção textual futura, em um trabalho que trata das ações pedagógicas, é importante incorporar o conceito, já que ele auxilia no entendimento da relação interpessoal e interdiscursiva entre professor e aluno.

Ficam, assim, definidas as principais diferenças terminológicas entre o sociointeracionismo e o interacionismo sociodiscursivo que poderiam incorrer em erro ao longo do estudo, bem como os termos que, mais por uma questão estilística, serão utilizados como sinônimos.

#### 1.4 Enunciado como unidade *versus* unidades da língua

No adendo “Gêneros do discurso”, Bakhtin (2010) explica algumas concepções de linguagem que emergem do pensamento de Humboldt, Vossler e Saussure, contestando-as. Isso porque tais teorias não reservavam um lugar significativo para o ouvinte.

O estudioso russo trouxe a ideia de que a compreensão é de natureza ativa, com graus diferentes de ativismo, de forma que o ouvinte se torna falante. A compreensão ativamente responsiva pode aparecer imediatamente por meio de uma ação ou pode permanecer como compreensão responsiva silenciosa. Cedo ou tarde o foi ouvido e entendido de maneira ativa responde nos discursos posteriores ou no comportamento do indivíduo, a essa modalidade, Bakhtin chama compreensão responsiva de efeito retardado, ocorrendo também com os discursos escrito e lido.

O próprio falante também espera essa atitude responsiva. Aliás, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (p. 272). Ele utiliza o sistema da língua e alguns enunciados antecedentes. Cada enunciado é, assim, um elo na cadeia discursiva.

É justamente partindo dessa ideia, que Bakhtin afirma ser o enunciado a real unidade da comunicação discursiva, já que o discurso só pode existir na enunciação concreta, pertencendo a um sujeito do discurso. Tal concepção nega a ideia da oração ou da palavra como unidade da comunicação, ideia defendida pelos adeptos ao estruturalismo.

Para Bakhtin, os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso e não pelo uso de letra maiúscula e pelo ponto final, como se definem os limites da oração. Há, em todo enunciado, um princípio absoluto e um fim absoluto, depois disso advirão os enunciados responsivos de outros, ou ao menos uma compreensão responsiva silenciosa de outro e por último uma ação responsiva baseada nessa compreensão.

No âmbito secundário do discurso, o falante (ou quem escreve) realiza assertivas que ele mesmo questiona, faz objeções, refuta, mas isso nada mais é do que a representação convencional da comunicação discursiva dos gêneros primários, definidos pelo autor como aqueles mais ligados à interação face à face.

Depois de explicar o enunciado como unidade de comunicação discursiva, o autor passa a comparar as diferenças entre o enunciado e a oração. Para Bakhtin, o desconhecimento dos gêneros do discurso como formas relativamente estáveis e normativas do enunciado leva à confusão entre enunciado e oração. Ele fala exaustivamente sobre as diferenças que existem entre as duas unidades distintas. Opondo-se à análise estruturalista, o autor reserva um longo trecho de seu discurso à essa diferenciação. Pretende deixar claro

como o enunciado abrange os signos, já que “(...) a oração é o elemento significativo do conjunto de um enunciado, ela adquiriu seu sentido definitivo apenas nesse conjunto” (p.288).

No **Quadro 1**, foram agrupadas, de maneira resumida, a comparação bakhtiniana entre a unidade do discurso e a unidade da língua, de maneira que possam também ser observadas as diferenças fundamentais entre o estruturalismo e o sociointeracionismo.

<b>Oração (ou palavra)</b> <b>[unidade da língua]</b>	<b>Enunciado</b> <b>[Unidade de comunicação discursiva]</b>
Possui fronteiras gramaticais, nunca delimitadas pela alternância dos sujeitos.	Delimitado de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso.
Não se correlaciona de imediato, nem pessoalmente, com o contexto extraverbal da realidade.	Contato imediato com a realidade e com os enunciados alheios.
É uma unidade significativa da língua, adquire o seu sentido definitivo.	Dispõe de plenitude semântica.
Pensamento relativamente acabado.	Capacidade de determinar a atitude responsiva do <i>outro</i> falante.
É neutra em si mesma. Trata-se de um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade.	Passível de juízo de valor.
Desprovidas de expressividade.	A entonação expressiva é seu traço constitutivo.
Não tem autor, é de <i>ninguém</i> .	Pertence aos sujeitos do discurso.

**Quadro 1:** Levantamento de algumas diferenças apontadas por Bakhtin entre oração e discurso.

Bakhtin (2010) explica qual a relação existe entre essas unidades:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua de forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de *outros* enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado (p.292-293) (grifo do autor).

Nesse sentido, toda produção verbal é compreendida como réplica do diálogo e está disposta para a resposta de outro (outros), para sua ativa compreensão responsiva. Tudo que é dito é pleno das palavras dos outros, “de um grau vário de alteridade e de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância” (p.294-295). O autor também afirma que aprender a falar é aprender a construir enunciados, afastando-se, pois, das concepções biologizantes da linguagem. Suas ideias que chegaram como antítese ao pensamento linguístico vigente (a visão da língua como sistema abstrato) ainda no início do século XX,

ajudou não só a repensar sobre a unidade real da comunicação naquele momento histórico, mas também deu norte para o próprio pensamento linguístico moderno.

Atualmente, no Brasil, os PCN têm a teoria bakhtiniana como embasamento para organizar as diretrizes de ensino da língua, que deixou de preconizar o estudo focado unicamente no sistema, o qual fazia uso de frases isoladas e descontextualizadas para desenvolver os conteúdos, e passou a orientar o uso do texto e dos gêneros textuais como abordagem metodológica.

## 2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Compreendendo que seria discrepante discutir a teoria da correção textual sem levar em conta a própria teoria da produção textual e do contexto de produção, faz-se necessário definir a concepção de escrita adotada na pesquisa.

A avaliação dos textos escritos pelos alunos perpassa o entendimento do professor sobre a natureza da linguagem *a priori* e da natureza da escrita *a posteriori*, bem como dos fatores que envolvem essa complexa habilidade, dentre os quais a própria compreensão da natureza do ato de avaliar. É sabido, no entanto, dos limites de uma dissertação, justificativa para o não aprofundamento das condições de produção em sala de aula. O começo da discussão se dará com o produto “acabado” e suas repercussões. As aspas estão em consonância com a perspectiva de escrita adotada, ou seja, quando o aluno termina de escrever e entrega a produção ao professor, ali há uma versão da escrita, o produto, portanto, não está acabado, mas em processo. O que acabou foi o primeiro momento da atividade.

Muitos problemas podem aparecer nos textos produzidos por alunos que se encontram em fase de desenvolvimento da escrita, das mais variadas ordens, desde erros ortográficos, inadequações gramaticais ou textuais (estrutura) até a repetição de sofismas preconceituosos, moralistas, ou mesmo religiosos (superestrutura). Os primeiros são os mais comumente corrigidos, pois estão no domínio direto da formação do professor de português, enquanto os últimos são de difícil sinalização, pois geralmente aparecem “costurando” todo o texto e ligados à coerência interna e externa da redação.

Para compreender de maneira mais científica a fonte desses problemas, as duas seções seguintes buscam desmistificar algumas ideias acerca da escrita a fim de construir o conceito de escrita (i) como interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, 2010; KOCH, 1997), (ii) como manifestação de desejo, (iii) como uma forma de autoafirmação (BERNARDO, 2000) e (iv) como trabalho (FIAD ; MAYRINK-SABISON, 1991).

### 2.1 Como interação

Conforme Bakhtin (2010), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, pois o discurso só pode existir na enunciação concreta, pertencendo a um sujeito. Os limites

de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Dessa forma, todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto, no caso da sala de aula, o enunciado do professor quando solicita uma redação tem o início absoluto e o fim absoluto, definido pela alternância dos enunciados que estiveram presentes durante toda a formação e todo exercício da profissão, bem como aqueles envolvidos com os diversos papéis sociais que o sujeito ocupa na sociedade.

Depois da solicitação, haverá uma resposta por parte dos aprendizes. Eles produzirão um texto, resultado das suas atitudes responsivas (BAKHTIN, 2010) em relação à proposta de produção e às atitudes do professor na correção, mas também em relação aos demais enunciados envolvidos na sua vida escolar e social como um todo. Conforme o autor, a atitude de resposta terá os enunciados responsivos de outros, ou, ao menos, uma compreensão responsiva silenciosa de outro e, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão. A necessidade de preocupação com o outro deve perpassar tanto o professor, quanto o aluno.

Ainda na concepção de escrita como interação, destaca-se a teoria de Koch (1997). A autora, uma das estudiosas do sociointeracionismo, compreende que a atividade de linguagem mobiliza diversos sistemas de conhecimentos por parte dos interactantes, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, e envolve aspectos de natureza “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH, 2009, p.31), o que corrobora a discussão aqui levantada.

Para a autora, o modo como se entende a escrita não se afasta do modo como se entende a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Entender a escrita como interação, portanto, significa admitir o sujeito como um produtor que, ao escrever, ativa conhecimentos e mobiliza estratégias. Permeando esse complexo movimento, está a figura do leitor, bem como todo arcabouço de conhecimentos do indivíduo, por outro lado, o leitor também construirá os sentidos daquele texto levando em conta seus próprios conhecimentos e, em se tratando de sala de aula, as condições de produção daquele texto por parte do aluno. Dessa maneira, escritor e leitor, mais especificamente no domínio escolar, professor e aluno, interagem em todos os momentos de produção/circulação do texto.

Para a atividade de linguagem são utilizadas três estratégias de processamento textual: as cognitivas, as sociointeracionistas e as textuais (KOCH, 1997). De maneira resumida, pode-se dizer que as estratégias cognitivas estão ligadas ao “cálculo mental”, as sociointeracionistas visam a uma boa interação verbal e as textuais estão relacionadas ao conhecimento linguístico. As estratégias da atividade de linguagem abordadas sob a ótica da

escrita de que fala Koch, assim se especificam: ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa (interlocutores, tema, estilo, construção composicional); seleção, organização e desenvolvimento das ideias; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; revisão do texto ao longo de todo o processo, norteadas pelo objetivo do texto e pela interação escritor-leitor (KOCH, 2009, p. 34).

Para escrever um texto, segundo essa concepção de escrita, o aluno mobiliza saberes ou “tipos de conhecimentos” (KOCH, 2009):

- **Conhecimento linguístico:** ortografia, gramática, léxico;
- **Conhecimento enciclopédico:** conhecimentos culturais armazenados na memória;
- **Conhecimento de textos:** gêneros discursivos (conteúdo, estilo, construção composicional, função e suporte);
- **Conhecimento interacional:** intencionalidade, informatividade, escolha do registro, adequação ao gênero e ao contexto situacional, organização.

Escrito o texto e entregue ao professor, chega o momento mais importante dentro dos limites deste estudo, o da avaliação, o da nova alternância do sujeito do discurso, o da atitude responsiva do professor em relação ao enunciado exaurido do aluno. Definir os limites de certo e errado dentro de uma produção textual é uma tarefa bastante complexa, pois também põe em xeque os conhecimentos, as crenças, os desejos e as experiências anteriores do professor. Aferir uma nota, um conceito é uma forma de definir-se, é, portanto, um ato de autoafirmação, torna-se a concretização das relações de poder.

Ainda assim, é uma dura tarefa, na qual a maioria dos professores se debruça às centenas, muitas vezes, corrigindo-as no pouco tempo que lhes resta para o lazer e para a família, sendo uma tarefa não remunerada. Nessas condições, conforme Bernardo (2000) o esforço de alguns, acaba se resumido em separar as péssimas (aquelas de frases “centopeicas”, ou de letra ilegível, que agridem o cansaço do professor), das medíocres (frases acompanháveis, mas de sentido esvaziado) e das repetidoras das frases dos mestres (nas quais as ideias aparecem empoladas e ditas de maneira diversa) (p.18-19).

Conhecendo e, em certa medida, compreendendo todas as dificuldades, busca-se com este estudo levantar reflexões acerca da necessidade de o professor dialogar com o aluno através dos métodos de correção textual, fazendo da tarefa, uma valiosa possibilidade de interação.



É importante ressaltar que, tomando-se por base a alternância de sujeitos no discurso, qualquer que seja a atitude do professor em relação ao texto produzido, quando o aluno receber a sua redação corrigida, ele também exercerá uma ação responsiva advinda daquele novo enunciado produzido pelo professor, o qual pode aparecer como um visto, uma rubrica, uma indicação, um bilhete etc. As ações responsivas do aluno serão tão variadas quanto forem as atitudes (ou omissões) do professor em relação ao texto produzido. Independente da atitude do professor, ela gerará no aluno uma atitude responsiva.

## 2.2 Como desejo

O mito romântico da escrita como inspiração permaneceu no imaginário social durante um longo período, e estava permeada pela concepção psicologizante da escrita. Objetivamente, ainda não está completamente afastado do senso comum. Quando alguém diz gostar da disciplina de português para alguém que enfrentou um problema com a disciplina, vem sempre uma crítica, “português é muito difícil”, “eu não nasci pra isso”, e esse “isso” pode ser entendido como escrever. Outras expressões podem ser colocadas no lugar desse “isso”, tais como análise sintática, interpretação de texto, conjugação verbal, entretanto, o grande vilão das aulas de língua materna ainda é a escrita.

Bernardo (2000) alerta sobre a disseminação do mito de escrita como um dom e aponta a repercussão dessa falsa verdade. Quando um aluno crê no mito e não obtém êxito nas suas produções escritas, conclui que não terá mais salvação, pois dom pressupõe conhecimento inato e também divino e se não nasceu assim, então deve desistir de produzir textos.

Escrever não é inato, nada tem de natural, é um saber exclusivamente cultural e demanda, como dito, mobilização de natureza cognitiva, interacional, textual (KOCH, 1997) e afetiva (BERNARDO, 2000). Escrever é uma habilidade altamente complexa, que só existe em culturas que utilizam sistemas simbólicos capazes de reproduzir os enunciados orais (gêneros primários), fonte de qualquer gênero secundário, ou seja, enunciados predominantemente escritos (BAKHTIN, 2010). Enquanto os gêneros primários podem ser apreendidos pelo convívio social, como a conversa face a face (aprende-se a falar pela observação, pela imersão em determinada cultura), os secundários exigem um ensinamento específico e, muitas vezes, sistemático (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quando Bernardo (2000) acrescenta o fator afetivo à escrita, ele está se referindo ao fato desta nascer do desejo de o sujeito se manifestar. Carece, é claro, das estratégias apontadas por Koch, como saberes alfabético, linguístico e textual, mas não pode ser concebido como uma manifestação espontânea, como um dom. Ninguém escreve apenas com seus saberes, a escrita pressupõe vontade de dizer. O ato de escrever é, antes de tudo, fruto de um desejo de falar, de se autoafirmar. Tal ato conjuga-se com os aspectos cognitivos, interacionais, sócio-históricos, morais, estéticos e ideológicos do sujeito e confirmam a complexidade desse processo.

É por meio do convívio em sociedade que os indivíduos vão pouco a pouco entrando em contato com os conhecimentos de ordem social. Dois desses saberes interessam diretamente neste estudo: o falar e o calar. Para Bernardo (2000) “quem cala, não consente” (p. 17); quem cala pode estar se guardando ou se submetendo, mas pode também estar empregando esforços em outra área do conhecimento, já que há várias maneiras de se manifestar no mundo, e a escrita é apenas uma delas. Mas esse calar, segundo o autor, pode aparecer ainda como uma variação barulhenta de submissão, um falar nada, ou mesmo uma fala sob a forma de agressão.

Daí emerge o embasamento para dizer que quando alguém se refere a um texto como “sem sentido”, está cometendo um equívoco. Pode-se dizer é os sentidos esperados pela escola não foram atingidos, mas sempre haverá um sentido no texto escrito, mesmo que seja o de calar, o de não ser compreendido, o de não se expor.

Na redação, portanto, podem aparecer, muitas vezes, a manifestação barulhenta de um calar (frases desconexas, repetições automáticas) ou a reprodução do desejo dos professores. Em ambos os casos, o que está em jogo não é o aprendizado da escrita como um processo, mas apenas como um produto da estrutura escolar. E o texto escrito, fruto da falta do desejo de dizer ou fruto do desejo de nada dizer, acaba sendo a manifestação mais visível que o professor tem de um processo de submissão do aluno às normas do sistema escolar, haja vista o desejo ser também uma construção social.

Não querer dizer também aparece sob a forma de se guardar. Por não desejar se expor ao professor, o aluno acaba entregando redações mal redigidas, que escondem/revelam o seu desejo de calar. Assim, mesmo dominando as estratégias de processamento textual apontadas por Koch (1997), o aluno abjuraria tais conhecimentos em função da manifestação de seu desejo.

Pode-se fazer a leitura da manifestação desse desejo em função das condições de produção e, à primeira vista, parece até mais óbvio ser discutida em trabalhos mais voltados a

tal abordagem, entretanto, falar em escrita como desejo numa pesquisa que trata de correção é pertinente porque o tratamento dado pelo professor ao texto produzido pelo aluno exercerá o desejo de falar novamente ou de calar. Em outras palavras, o desejo é uma construção social e não apenas a proposta dará ao aluno a vontade de falar (apesar de ser de suma importância), mas também a atitude responsiva do professor na correção. Quando se fala algo desejado para alguém apenas interessado no que há de errado na fala, ou na forma como o desejo manifesto é falado, o conteúdo passa a ser compreendido como menos importante. Nasce o desejo de calar. É melhor falar: para quem vai ouvir, para quem não vai ouvir ou para quem vai apenas criticar o que o ouve?

Outro mito bastante comum, difundido na escola, repousa na ideia de que escrita é uma questão técnica. Inegavelmente será necessário conhecimento, mas não se trata dessas “receitas”: “comece assim”, “ligue os parágrafos de tal jeito”, “conclua dessa maneira”. Na sociedade moderna, os alunos tendem a procurar o caminho mais fácil e seguem o ritmo da própria sociedade, que cada dia se encontra diante de valores mais voltados à facilitação. Também os professores, imersos na mesma sociedade, não se dão conta de que transferem conhecimentos que vão ao encontro de facilidades. Por exemplo, ainda que não ensinem a receita de fazer redação, ao corrigirem, aferem uma nota, rubricam, ou apenas colocam um “V” (visto). Essa não seria a forma mais fácil de executar a tarefa?

Ao agir assim, o professor atesta para seu aluno que não se interessa pelo que foi dito, até porque o que está escrito ali nem interessa mesmo; se fizeram, já é suficiente para receberem qualquer conceito. Essa atitude do professor ensina ao aluno que aquilo que escreve é inútil, e, assim, este vai perdendo o desejo de escrever, pois sente a inutilidade de seu esforço. Em relação àqueles que não desejam escrever, porque estão respondendo à sua própria história de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, a atitude de indiferença do professor reforça os muros existentes para interação.

De acordo com Bernardo (2000), o que leva as pessoas a escreverem é uma “angústia de riscar um destino diferente, interferir na história, se colocar no campo do jogo” (p.29). O aluno, desejoso ou não, como não pode se recusar a escrever em uma próxima vez, já que a escola possui mecanismos de controle, passa a produzir textos que “gritam em silêncio”. As palavras saem, por isso, truncadas e o desenvolvimento do pensamento, imbricado. A maior aprendizagem nessa relação é que não vale a pena escrever.

Ainda para Bernardo (2000), “a prática da redação faz parte do enfrentamento prático das relações sociais” (p. 223). Todos, professores e alunos, estão comprometidos com as ações e as redações do seu tempo, mas, para que esse comprometimento esteja envolto nos

princípios éticos, faz-se necessário que produtores e leitores transformem “suas relações uns com os outros e com os textos” (p. 223). É, pois, preciso que haja respeito e cumplicidade.

A escrita é o divisor de águas na vida de um sujeito social, garantirá ao indivíduo o pleno exercício da cidadania, contudo, nenhuma escrita poderá ser maior do que o conhecimento de mundo do indivíduo, ela equivalerá às suas leituras, às exigências que lhe forem feitas, à sua imersão cultural e à relação intersubjetiva que construiu ao longo dos anos quando escreveu para alguém. Por isso é tão importante refletir sobre esse processo intersubjetivo de produzir e avaliar.

Cabe ainda afastar outro mito presente nas aulas de língua materna: o de que quando um professor solicita uma produção textual, está pedindo para o aluno criar. O aspecto criativo tão sugerido é, de fato, um problema para o aluno e uma questão não bem definida pelo professor. Se o aluno ativamente cria algo diferente daquilo que o professor espera, comumente ele é reprovado em sua intensão. Por outro lado, se cria o esperado, está apenas reafirmando o que o professor pediu e isso vai de encontro àquilo que se entende por atividade de criar. Logo, criatividade, dependendo do tratamento, pode ser uma utopia na redação escolar.

### **2.3 Como autoafirmação**

Consoante Bernardo (2000), a autoafirmação é a essência da escrita, é seu caráter primário e fundamental; enquanto um diário afirma o sujeito para si mesmo, os gêneros textuais de caráter público o afirmam para o outro. O diário e a redação não são absolutamente distintos; a redação faz emergir algumas funções do diário como autoconhecimento, autoafirmação das ideias. Mesmo quando se escreve para o outro, busca-se a autoafirmação, “firmando no papel as suas próprias ideias” (p. 33), mas isso não prescinde a preocupação com o outro, ambas as necessidades precisam se equilibrar.

No espaço da interação, a presença do outro “modifica radicalmente o texto: no visual, no estilo, na sequência, nas informações” (p. 32). Assim, o leitor, simplesmente por existir, “cobra” seu espaço no texto produzido. Independente da maneira como o professor lida com a redação, estará “cobrando” seu espaço desde as primeiras reflexões do aluno acerca do tema, até a organização das ideias no papel. E, no equilíbrio entre qualidade e quantidade, o aluno buscará atender às expectativas.

Admitindo-se o ato de escrever como da ordem do desejo, então, algumas vezes o desejo de outros se pode reproduzir na escrita, mas em outras, o que fica evidente é o desejo do próprio indivíduo de se reproduzir por meio dos enunciados, multiplicar-se, transcender-se, autoafirmar-se.

Passando da teoria da escrita para a prática em sala de aula, infelizmente, é possível observar que a autoafirmação defendida por Bernardo tem uma relação mais objetiva com escritores propriamente ditos e não tanto com aqueles na condição de alunos na sala de aula diante de uma folha. Nesse sentido, será mesmo possível haver autoafirmação quando se trata de um aprendiz prestes a ser avaliado pelo professor? Em outras palavras, o pressuposto de Bernardo é um mito na escola?

Se o aluno reproduz os conhecimentos linguísticos, textuais, escolares, sociais, religiosos, morais que recebera até então, pode esbarrar nas crenças de quem corrigir o texto. Ao se autoafirmar, nega as aspirações escolares. Se, pelo contrário, o aluno não insistir, se resolver calar, aquele silêncio “barulhento” que aparece na reprodução de estruturas receitadas, dizendo apenas o necessário para receber uma nota, então pode alcançar êxito, mas certamente não foi por autoafirmação, mas por submissão.

Diante das duas situações, a criatividade utópica e a autoafirmação duvidosa, pode-se entender que o que a escola tem feito com os alunos é a prática da autonegação. Por outro lado, autoafirmação está em função do outro, assim, quem escreve, delega ao leitor o esforço de pensar sobre aquilo que leu, mas não o sacrifício de adivinhar o que quis ser dito (e, definitivamente, não foi). Tal foco é algo a se desenvolver no aprendiz, que, muitas vezes, envolto no afã de terminar uma produção textual, afasta a ideia de que não será o único leitor daquele texto. Aliás, em muitos casos, nem ele mesmo relê. O outro (o professor) exerce sobre o aluno um papel determinante, pela maneira como direciona seu trabalho, ou pela forma como irá corrigir aquela produção. A correção textual é, pois, uma atitude dialógica.

Segundo Bernardo (2000), uma redação

[...] nunca é um produto acabado, pronto para ser entregue ao mestre e por este enquadrada no conceito devido (ou indevido). Antes, será *red-ação*: ação de tecer a rede dos acontecimentos e dos relacionamentos guardando o acontecido na memória verbal das gerações, pescando o acontecível no extenso lago das faltas e ausências testemunhadas pelas palavras daqueles que falam e se falam. (grifos do autor, p. 34).

Aqui fica evidente a concepção de escrita como processo, como uma ação que ao mesmo tempo responde a outras ações e cria novas ações, pensamento que corrobora o entendimento de enunciado apontado por Bakhtin e que reafirma a necessidade da atenção por parte do professor em relação ao texto do aluno. Porque na ação de tecer a rede de

relacionamentos por meio do texto, sentimentos, representações, estigmas, medos, entre outros, tornar-se-iam evidentes.

Dentro do entendimento da escrita como autoafirmação, a redação truncada pode ser forte indício de baixa estima do sujeito, apontado para outras questões que fogem ao âmbito de atuação do professor, como por exemplo, o medo do julgamento alheio. Escrever com clareza representa uma escolha de palavras, de estruturas, de organização, de ideias. Significa se expor e expor-se às reações sociais. A expressão ilegível, truncada, segundo Bernardo (2000) pode indicar o medo de se comunicar, cujo cerne pode estar em muitas situações, interessando neste estudo o derivado das correções que o professor realiza. Para o autor, ao facilitar a leitura do outro, facilita-se também o acesso às próprias ideias e, em última instância, o acesso ao sujeito, de tal maneira que se dá ao outro a permissão para adentrar em si próprio. Aprofunda-se num mundo interior que o próprio sujeito desconhece e que sozinho pode jamais conhecer. Aparecem, portanto, confundidos o pavor e a necessidade do outro.

Aprender a escrever implica, portanto, questões de ordem técnica. O aluno precisa de conhecimentos, de saberes linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais para adquirir a competência da escrita. Escrever implica também questões de ordem afetiva, o aluno necessita da sensibilidade do professor em relação aos seus limites de exposição porque naquele movimento de autoafirmação confundem-se medo e desejo.

## 2.4 Como trabalho

À abordagem da escrita como trabalho subjaz a concepção de linguagem como atividade constitutiva. A compreensão da linguagem como atividade constitutiva tanto da consciência do sujeito quanto da própria língua, no Brasil, foi formulada pelo linguista Carlos Franchi (1987), no artigo intitulado *Criatividade e Gramática*.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), em seu artigo *A escrita como trabalho* afirmam que a linguagem é uma construção que se dá entre os sujeitos, sendo a modalidade escrita de linguagem também uma construção que envolve momentos diferentes: planejamento, escrita, revisão do autor, modificações do texto a partir dessa revisão. Embora as autoras compreendam a revisão como um movimento recursivo e não somente de pós-escritura, a discussão delas se atém ao estudo que ocorre após a escrita. Defendem “que a escrita é uma

construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo” (p.55).

Assim como elas, compreendo a escrita como um trabalho e creio no seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. É muito ingênuo pensar que um simples apontamento do professor no momento da correção é suficiente para o aluno compreender o erro e/ou refletir sobre a linguagem. O trabalho efetivamente reflexivo demanda estratégias específicas, que só se transformam em trabalho constitutivo do autor se são, de fato, trabalhadas, se o aluno se debruça sobre sua produção, atentando para os apontamentos do professor, se reflete sobre o problema e rescreve, tentando melhorar o próprio texto.

Dentro dessa perspectiva, o texto deve ser considerado como momento do percurso passível de continuidade. A primeira versão de um texto e suas reescritas procedentes podem dar “uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades” (FIAD ; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.55). Tal abordagem não faz sentido se o próprio professor acredita que a primeira versão é produto acabado, e não rascunho do processo.

As ideias que fundamentam pensar a linguagem como atividade constitutiva ultrapassam os limites da linguística e dialogam com outras áreas do conhecimento, conforme apresentado ao discutir o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007). Retomo o raciocínio para afirmar que essa concepção dialoga com entendimento da escrita como um trabalho que se processa nas interações (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991) e da reescrita como uma situação privilegiada de reflexão e retomada no processo da escrita (FIAD, 2006).

[...] a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos [...] É ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar; na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução. (FRANCHI, 1987, p. 12).

Quando um aluno trabalha sobre um texto, enquanto constitui o texto, seja qual for a etapa da escritura, ele se constitui como autor, como interlocutor, como sujeito. Por outro lado, a medida dessa construção é dada pelo outro, no caso da escola, pelo professor, pelas interferências linguístico-textuais, orais ou semióticas que faz no trabalho do aluno. É também pela maneira como o professor compreende a escrita. Todos os movimentos são extremamente importantes porque: a) mediam a aprendizagem; b) ensinam para o aluno *o que*

é escrever; c) sugerem a reflexão sobre a maneira de fazer uso da língua; e d) ajudam a construir a imagem que o aluno tem da sua própria escrita.

Geraldi (1991) fala sobre três maneiras diferentes de se relacionarem as ações linguísticas e os sujeitos: *ações que se fazem com a linguagem*, *ações que se fazem sobre a linguagem*, e *ações da linguagem*. A primeira delas é a mais importante neste ponto da discussão. Pensar nas ações que se fazem com a linguagem, é constatar que quando um sujeito enuncia, ele realiza mais do que o simples enunciado, está envolvido um compromisso entre os interlocutores através do qual são construídos sistemas de referência em que os sujeitos se reconhecem historicamente e tentam compreender o mundo em que vivem. Assim, cada enunciado remete a um sistema de referência construído sócio-historicamente e apresenta um dado da realidade que interfere sobre os valores, os julgamentos, as crenças, as preferências, as opiniões dos interactantes, portanto, os fatos trazidos para o discurso têm mais do que uma função meramente informativa são a própria manifestação do sujeito, agindo sobre os demais.

## 2.5 O gênero redação escolar

O desenvolvimento da escrita na escola, durante muitos anos, foi trabalhado por meio do ensino de três processos de redação: descrever, narrar e dissertar. Ao pedir que um aluno produzisse um texto descritivo, o professor pretendia a enumeração de aspectos sobre o tema tratado; quando solicitava uma narração, sua expectativa era que o aluno enumerasse fatos; ao o solicitar uma dissertação, por sua vez, o professor esperava o contraste de ideias, a defesa de pontos de vista ou a manifestação de opiniões.

O problema dessa perspectiva é que partia unicamente de critérios extratextuais para definir aspectos textuais, pois elas não operavam os gêneros como definidos atualmente, mas apenas explicavam o texto como uma “sequência de aspectos”, uma “sequência de fatos” ou uma “sequência de opiniões” – cf. Oliveira (2004a), tendo, portanto, um caráter bastante genérico de classificação.

A partir dos estudos da linguística textual, os cientistas da língua se apropriaram da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e foram gradativamente, adaptando nomenclaturas e modos de agrupar os diferentes textos que apareciam em sociedade. Dentre os estudiosos, destacam-se: Werlich (1975), Charaudeau (1992) e Marcuschi (2005). No que tange à



linguística aplicada, Bakhtin orienta o pensamento de pesquisadores como Geraldi (2004), Ilari (1997), Koch (2009), Marcuschi (2005), Rojo (2000).

Oliveira (2004a; 2007) apresenta dois artigos, nos quais compara as diferentes tipologias textuais e as nomenclaturas definidas por Adam, Werlich, Charaudeau e Marcuschi, fazendo uma síntese das formas de classificar os textos e apresentando a sua proposta de classificação, a qual adoto.

Gêneros textuais são realizações mais ou menos estáveis de enunciados, produtos culturais ligados às situações comunicativas em que são produzidos, obedecendo a um contrato de comunicação, por isso dependem de aspectos extratextuais. É imprescindível, entretanto, no entendimento dos gêneros, o aspecto formal (intratextual) e são esses aspectos que ajudam a delimitar melhor o conceito de gênero. Assim, cada gênero terá seu *conteúdo* temático: a temática abordável em cada texto; o seu *estilo*: as escolhas possíveis dentro do sistema e a sua *construção composicional*, o modo como o texto é organizado. Há infinitos gêneros, eles serão tantos quanto forem necessárias as atividades humanas, podendo se dividir em subgêneros. Por exemplo, uma crônica (gênero) se subdivide em esportiva, narrativa, jornalística etc. Os gêneros textuais também estão em processo de adaptação de acordo com a sociedade em que estão inseridos.

Modo de organização do texto é uma categoria intratextual de classificação dos gêneros, corresponde ao conteúdo composicional discutido na teoria bakhtiniana, ou seja, são as marcas linguísticas predominantes na organização discursiva, é a maneira como o texto está organizado. Conforme Oliveira (2004a), manifestam-se de seis formas: descritiva; narrativa; argumentativa; expositiva; enunciativa e injuntiva. Os modos, diferentes dos gêneros têm caráter universal (OLIVEIRA, 2007), pois as culturas, de maneira geral, narram, dissertam, descrevem.

Domínios discursivos são esferas da comunicação humana, a partir das quais são produzidos gêneros textuais, organizados de diferentes modos. Seu número é bastante variado; citam-se como exemplo os domínios: jornalístico, publicitário, literário, jurídico, burocrático.

Entre os domínios discursivos, encontra-se o escolarizado. Acredito que a palavra “escolarizado” traz em si o significado de algo forjado, encaixado, adaptado para a escola, o que não é verdade, já que neste domínio há inúmeros gêneros que aparecem nos limites das situações de ensino-aprendizagem e que fazem parte da rotina da instituição, como diário, teste, respostas dissertativas, aula, redação etc. Por isso, optei por chamar o domínio onde circulam de escolar.

Ainda ocorre uma confusão terminológica no domínio escolar acerca da dissertação, haja vista a dupla acepção teórica da palavra. O ensino tradicional classificava-a como a maneira de produzir um texto cuja atenção do autor deveria estar voltada para a introdução, para o desenvolvimento e para a conclusão. Já a teoria dos gêneros entende a dissertação como um modo de organização de texto (MARCUSCHI, 2005). Ambas as especificações estão corretas dentro dos seus limites de estudo. Sem afastar a ideia da dissertação como modo de organização do texto, no domínio escolar, é compreendida como um gênero. Sobre este último entendimento, serão feitas algumas considerações.

Conforme Sousa (2007), o reconhecimento da dissertação como gênero textual é apoiado nos seguintes autores: Schneuwly (1994), Rojo (1999) e Koch (2002); a esses, acrescenta-se Oliveira (2004a; 2004b, 2007). Segundo Abaurre (citada por SOUZA, 2007) a dissertação argumentativa aparece na aula de português como uma maneira de desenvolver no aluno a habilidade de discorrer, de maneira consistente, sobre determinado assunto, a partir de um raciocínio lógico, no intuito de apresentar/confrontar opiniões.

É gênero porque se trata de um tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2010), apresentando os seguintes elementos: conteúdo temático direcionado pelo professor, ou seja, “um conjunto de possíveis temas abordáveis (...) de acordo com o contrato de comunicação que o rege” (OLIVEIRA, 2007, p.6); estilo, composto pela seleção lexical, fraseológica e gramatical (BAKHTIN, 2010) que direcionam para a defesa de uma tese, geralmente redigida em norma culta. Dependendo do direcionamento dado pelo professor, pode ou não manifestar o estilo individual do aluno e construção composicional, cuja macroestrutura é predominantemente dissertativa de inspiração argumentativa.

Dessa forma, a dissertação no domínio escolar, apresenta-se como um gênero, ou, conforme Oliveira (2004a), como um subgênero do gênero redação escolar, maneira pela qual acho mais pertinente chamá-la. Assim, consoante o autor, a redação escolar fica definida como gênero, o qual se triparte nos seguintes subgêneros: narração, descrição, dissertação. Entende-se que a cada uma dessas subdivisões aplica-se a explanação definida no parágrafo anterior e a caracterização dependerá dos seus constituintes específicos.

A redação possui um propósito comunicativo que não se restringe apenas ao domínio escolar. Embora aí se expresse, de maneira mais determinante, seu principal objetivo é o desenvolvimento da escrita. Por meio dela, professor e aluno encontram-se diante de um instrumento de ensino-aprendizagem de observação e escrita de aspectos, atentando para as possibilidades linguístico-expressivas da descrição; no exercício da habilidade de narrar, interligando os fatos, lançando mão de marcadores espaço-temporais, construção dos

personagens, situação inicial, complicação, clímax, desfecho, ou seja na articulação lógica entre as ideias a fim de defender uma tese, ao dissertar.

Cabe ressaltar que o objetivo dessa explanação não é defender o retorno ao ensino da redação escolar como único instrumento de aprendizagem, pois isso seria um retrocesso teórico, apenas se discute que a nova teoria dos gêneros não precisa afastar da sala tal instrumento de escrita. A redação ainda está presente e é uma grande aliada nas aulas de produção textual das escolas, só não pode ser o único meio de ensino da escrita. Sem dúvida, há que se encontrar o equilíbrio entre as abordagens de produção textual, por exemplo, mesclando metodologia de projetos, sequências didáticas (SCHNEUWLLY ; NOVERRAZ, 2004), e a maneira tradicional de ensino da escrita, considerando a contribuição que a teoria dos gêneros trouxe para essa abordagem.

A dissertação, por exemplo, é um subgênero que serve de base para a aprendizagem de outros gêneros, como artigos, monografias, pareceres, os quais não são obrigação da escola ensinar. Ela mune o aluno de possibilidades retóricas e estilísticas para falar sobre assuntos variados de maneira articulada. Conforme Oliveira (2003), o aluno não vai à escola com finalidade de “aprender a redigir no estilo sofisticado de um Guimarães Rosa, mas para aprender a produzir uma prosa não literária razoável (p.87)” e, entre outras coisas, dominar certos contratos de comunicação.

Além disso, temas comumente discutidos em produções textuais da escola estão ligados aos assuntos atuais e às opiniões dos alunos sobre eles. Nesse caso, o subgênero dissertação torna-se uma excelente ferramenta de articulação de ideias do mundo social, através da utilização de recursos linguísticos e discursivos, os quais se desenvolverão aos poucos com a ajuda do professor. Entender a dissertação como um subgênero ajuda a focar os métodos de ensino nos três aspectos do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e não apenas na sua estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão), como até então (SOUZA, 2007). Deve-se focar também nos seus aspectos culturais, concebendo-o como um fenômeno histórico-social. Decorre desse entendimento o aluno como agente da interação, e o professor exercendo uma posição responsiva ativa.

Fora do domínio escolar, mas também ligado a ele, há o atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia as habilidades e competências relativas à dissertação. Também existem inúmeros concursos públicos e processos seletivos que exigem a produção do subgênero. A respeito do ENEM, cabe aqui uma pequena reflexão: se os PCN relativos a Linguagens, seus códigos e suas Tecnologias, que incluem a Língua Portuguesa tivessem, de fato, avalizado o fim do ensino da dissertação enquanto gênero, como posteriormente o

mesmo governo poderia cobrar em uma prova — com que pretende avaliar a qualidade de ensino — habilidades referentes à produção desse gênero? Seria um paradoxo. A opção pela dissertação no ENEM é mais um argumento a favor do seu ensino como um eficiente meio para o desenvolvimento da escrita formal.

Entendendo que o número de gêneros é tão grande quanto o são as atividades humanas, a escola jamais poderia pretender ensiná-los todos aos alunos. Embora os livros didáticos, em geral, se voltem para o trabalho com diferentes gêneros, como se a redação tivesse deixado de ser um deles.

Importante ainda fazer outras considerações sobre os subgêneros da redação. Como em todo enunciado, narrar, argumentar, expor, descrever demanda posição responsiva ativa do leitor; a diferença é que, aqui, dessa atitude responsiva decorre a nota, a aprovação ou reprovação daquele que produziu o texto. É inerente ao gênero redação e ao domínio escolar o critério avaliativo posterior, contudo, nas situações de ensino-aprendizagem, esse critério deve-se observar com cautela, é necessário fazer o aluno refletir sobre os problemas textuais, mas também é preciso apontar as qualidades do texto. Além disso, mais do que a expectativa de uma nota, o aluno precisa ter consciência do propósito comunicativo do gênero: aquela sequência de opiniões, de fatos ou de aspectos que irá apresentar deve ser organizada de maneira a persuadir, a convencer o leitor, que poderá confirmar ou refutar as hipóteses levantadas e defendidas, questionar os fatos ou aspectos.

Conforme Oliveira (2007), sejam quais forem os gêneros, não se deve apenas privilegiá-los em detrimento dos modos de organização do discurso (narrar, dissertar, descrever, expor, argumentar), pois é no manejo deles que se aprende a utilizar as sequências tipológicas de base, imprescindível na articulação dos textos de maneira geral. Assim, no caso da redação, além de criar uma boa proposta de produção, bem como de conscientizar o aluno sobre o seu projeto de dizer afim de que saiba “o que” discutir naquele gênero, é preciso ainda chamar a atenção para o “como” dizer, quais estratégias deve/pode utilizar, quais recursos linguísticos estão à sua disposição.

De acordo com a teoria bakhtiniana, a redação escolar enquadra-se entre os gêneros secundários, pois surge nas condições de um convívio cultural complexo, desenvolvido e organizado. Por isso mesmo as competências relativas a essa produção precisam ser desenvolvidas e exercitadas gradativamente. Na atual sociedade, para que um indivíduo alcance êxito profissional, é extremamente importante que desenvolva a competência comunicativa, o que pressupõe o domínio gramatical e textual (TRAVAGLIA, 2009).

Por isso, quando um aluno redige uma redação, está diante de um instrumento de aprendizagem da escrita, no qual irá empregar recursos linguísticos e discursivos necessários àquela produção, se aperfeiçoando para agir em sociedade. Essa aprendizagem o torna apto a exercer outras atividades sociodiscursivas que lhe serão requisitadas. Neste ponto se encontra o maior propósito do investimento no gênero redação: o valor social posterior que trará ao aluno.

Finalmente, os gêneros do domínio discursivo escolar servem a um propósito comunicativo bilateral: de um lado para ajudar na construção do sujeito ativo, agente da interação sociodiscursiva; e de outro, para ressaltar a posição responsiva do professor-leitor-avaliador daquela produção, cabendo-lhe identificar as vozes discursivas presentes no texto produzido, bem como auxiliar nas melhorias a serem feitas.

A maneira tradicional de ensinar aspectos da redação apresenta, como dito, nova roupagem metodológica, que possibilita sua abordagem como um gênero específico do domínio escolar, cuja finalidade primeira é o desenvolvimento da escrita e cuja última são as práticas sociais. Como a apropriação da escrita é indiscutivelmente um dos maiores mecanismos de socialização, o trabalho com o gênero redação escolar e com outros gêneros dá ao aluno uma das mais importantes ferramentas de cidadania, a habilidade para escrever.

### 3 CORREÇÃO TEXTUAL: TURNO DO PROFESSOR

#### 3.1 Conceituação de correção textual

Quando um aluno entrega uma produção textual ao seu professor, ele finda uma etapa de trabalho cognitivo, afetivo, linguístico, dialógico e interacional. Dependendo do tratamento didático dado àquela produção, o aluno termina ali sua tarefa. Posteriormente, recebe o texto corrigido, lê sua nota e conclui (pela nota e não pela reflexão sobre o texto!) se fez um bom ou um mau trabalho. Não é esse método, contudo, que se pretende discutir aqui, mas aquele cujo trabalho continua com a revisão e a reescrita do texto, aquele em que o final da primeira versão abre ao professor uma nova possibilidade de pesquisa.

Ruiz (2001) chama de correção apenas o “texto que o professor faz por escrito no (e sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (p.27), visando à reescrita. Prefiro chamar de correção todas as marcas que o professor faz no texto do aluno, dada a qualidade do *corpus* para a análise e o objeto de estudo. Dos sete professores informantes, apenas quatro realizam a correção conforme o entendimento de Ruiz. Todos fazem correção consoante as opções desta dissertação.

Ainda sobre o aspecto lexical do termo “correção”, segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (AZEREDO, 2008), trata-se de “ato ou efeito de aprimorar, aperfeiçoar uma obra, um trabalho”, também é compreendida como “repreensão, reprimenda, censura” e ainda “sinalização ou indicação, feita pelo revisor, dos erros encontrados na prova; emenda”. Conclui-se que a carga semântica da palavra “corrigir” é, pois, incompatível com a concepção dialógica de avaliar, a fim de compreender esse texto como um instrumento de pesquisa por parte do professor, e de aprendizagem para o aluno. Por falta de uma outra palavra que possa se usar na mesma situação sem provocar o dito estranhamento, ela será adotada ao longo do estudo como sinônimo de avaliação no sentido formativo.

Para verificação de uma resposta dissertativa, buscando-se apenas o conteúdo, ou para mensurar ou avaliar o trabalho linguístico-textual do aluno, observando-se forma e conteúdo, o professor de todas as disciplinas do ensino fundamental, sempre se verá diante de alguma tarefa de correção textual.

A correção ou avaliação do professor, no trabalho, é compreendida como componente do ato pedagógico. Foca-se na correção em si, o turno do professor, uma leitura que se

distancia um pouco daquelas realizadas quando se abre um livro, ou um jornal, por exemplo. É uma leitura também diferente daquela atribuída ao revisor, a quem compete a solução dos problemas textuais. Trata-se de uma leitura na qual está intrínseco o lugar do avaliador. Leitor, avaliador, revisor: qual desses papéis o professor assume quando corrige o texto? Quais poderes emanam do seu lugar social?

### 3.2 Papéis sociais

Worsley (1983) explica que um papel social é aquilo que se espera de alguém com um determinado *status* social. Este papel constitui-se dos deveres ou funções de um determinado indivíduo. Aquilo que compete a um determinado papel social pode estar formalmente definido ou estabelecido de modo informal nas tradições de uma sociedade. Os sujeitos não desempenham apenas um papel, eles sempre assumem uma série deles: amigo, professor, filho, sindicalista etc. Chama-se multiplicidade de papéis quando uma mesma pessoa apropria-se de diferentes papéis na sociedade. Por outro lado, é chamado conjunto de papéis quando papéis relacionados são assumidos por pessoas diferentes. Em ambos os casos pode haver conflitos. Há também um terceiro tipo de conflito, chamado de intrapapel, que ocorre no choque ou mistura das diferentes exigências de um mesmo papel.

É este último que interessa na discussão. Pensar o papel social do professor implica perceber as diferentes exigências que a profissão lhe impõe, pelos deveres normativos, formalmente instituídos por leis, decretos, orientações, ou por força da tradição, pelo lugar que ocupa, pelo que a sociedade espera de suas ações, pelas relações de poder que emergem do seu lugar social. Quando lê um trabalho de escrita do aluno, são esperadas dele ações condizentes com a posição que ocupa.

A princípio, o que se pode constatar, pela experiência, é que, ao ler, o professor, na maioria das vezes, procura defeitos, problemas, erros, tratados de maneira diferente por cada profissional. Talvez faça isso porque repete práticas avaliativas a que fora submetido no passado, chamado aluno-função (GERALDI, 2004), talvez porque acredita na eficácia de seu método. Cabe, todavia, ao revisor o papel social de achar erros em um texto e corrigi-los. Pode-se dizer, por conseguinte, que, estando em um domínio discursivo escolar e estabelecida a relação entre os interactantes, se na hora da correção o professor opta por corrigir os erros do aluno, exerce o papel social de um revisor.

No caso, o papel difundido por ele mesmo é o de caça-erros e, assim, não se pode falar de uma leitura em si, tampouco de uma avaliação no sentido formativo do termo, mas de um processo de revisão. O revisor de uma grande editora comumente corrige formalmente textos com os quais não está envolvido, ou mesmo cujos assuntos não domina porque lhe cabem atribuições especificamente técnicas: solucionar problemas formais e enquadrar aquele texto nos padrões ideológicos e mercadológicos da empresa.

Até que ponto, entretanto, esses mesmo padrões profissionais do revisor também não estão na aura do professor, que ideologicamente crendo no ensino de uma língua abstrata e discursando sobre as necessidades de preparar o aluno para o mercado competitivo dos processos seletivos a que será submetido, acaba por se tornar um técnico, um medidor. Sua leitura pode buscar sentido, não porque o texto é construção do sentido, mas porque se não estiver em conformidade com os sentidos que a escola espera, é mais um ponto a ser retirado do aluno. Ou seja, o aprendiz começa toda correção com dez e vai sendo punido a cada erro cometido. Esse é o papel social do professor?

O papel social do professor é muito maior do que o de apenas corrigir e aferir uma nota. Ele precisa também apreciar o trabalho do aluno, levá-lo a reflexões linguísticas, textuais, éticas. Deve encontrar o equilíbrio entre o corrigir e o elogiar, buscando formas de desenvolver autoria, incentivando, quando possível, o desenvolvimento do estilo.

Para apreciar um texto de qualquer natureza, para que se realize a interação texto-leitor, “é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto” (ISER, 1999, p. 104), e esse controle é feito não apenas pela organização textual, mas também pelas marcas subjetivas que se fazem presentes. Os signos linguísticos e as estruturas textuais ganham finalidades proporcionais à capacidade do leitor de estimular atos. Segundo Iser (1999), é por meio desses atos que o texto se traduz para a consciência do leitor. Poder-se-ia dizer que é importante haver, entre os papéis sociais do professor, o de leitor capaz de estimular atos? E tais atos devem ser compreendidos apenas como movimento de apreensão do texto, ou também se relacionarem às atitudes responsivas (Bakhtin, 2010) após aquela leitura?

Independente do meio pelo qual o professor realiza marcações no texto do aluno, quando corrige, dialoga com o aprendiz. Passa uma mensagem semiótica, por meio de palavras ou por meio de marcações, ou mesmo simbólica, mediante suas atitudes após o recebimento da produção textual. Quaisquer das ações repercutem no modo como o aluno irá lidar com o texto, tornam-se significativas, pois esse diálogo, ora silencioso, ora escrito, dá a ele a medida das exigências de uma produção. Se o aprendiz não acredita, ou não percebe o



diálogo, ou seja, se infere que seu texto é mero coadjuvante na aula e que não recebe uma avaliação formativa, ou mesmo, se desconfia que sequer é lido, ele passará a executar a tarefa de escrever de maneira desmotivada e se interessará cada vez menos pela escrita.

Por outro lado, quando o aluno percebe que está sendo lido, ouvido, avaliado (em todos os seus componentes), que o professor lhe afere uma crítica ou um elogio sincero, tende a se interessar por sua escrita, se sente valorizado, avaliado, lido. Para se ter uma ideia de como é importante passar essa impressão ao aluno, cita-se como exemplo, resguardadas as devidas proporções, a sensação de um escritor consagrado em vida, em cuja leitura reside o deleite de muitos. Obviamente, o aluno ainda possui a autoria tímida, e é evidente que a tarefa do professor não é a de apenas admirar o texto, mas levar o aluno a perceber o diálogo realizado pelo seu professor (como o autor percebe o de seu leitor, sentindo o prazer de ser apreciado, avaliado). Sente, pois, a importância de refazer seu texto.

Desse modo, nessa leitura diferenciada, profundamente significativa (e nas ações que dela decorrem) se operam transformações cognitivas, linguísticas e textuais, influenciando ainda as representações do aluno sobre o próprio texto. Por isso, entende-se a correção textual como algo maior do que apenas as marcas que o professor faz no texto do aluno, ela é um tratamento didático importante e profundamente significativo para o sujeito que escreve.

### **3.3 Avaliação: componente do ato pedagógico**

Avaliar é um ato comum à vida, independe da escola, mas é nela que a avaliação toma uma dimensão ainda mais importante, pois, é em função dela que os alunos são observados de perto, que o conhecimento é verificado e que novas ações podem ser elaboradas. É por meio da avaliação que se pode alcançar objetivos da educação, entre eles, auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo.

Conforme os PCN de Língua portuguesa, a avaliação no ambiente escolar depende dos objetivos de ensino,

que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade (1998, p.94).

Os paradigmas e as teorias da avaliação escolar não são necessariamente estanques. É possível, porém, uma divisão referencial, cujas características mais marcantes podem ser tomadas quando se objetiva compreender as diferentes maneiras de pensar a avaliação num determinado tempo-espaço (SUASSUNA, 2007a). Cabe ainda ressaltar que, no espaço atual, as diferentes concepções de avaliação convivem entre si, o que reforça esse pressuposto.

As concepções de avaliação modificaram-se ao longo dos anos. Segundo Ferreira e Leal (2007), no século XVI a característica do ambiente escolar era ser seletivo, rígido, onde os conhecimentos eram transferidos de maneira controlada, as práticas avaliativas, rituais e solenes, os exames, eventos públicos, que se caracterizavam pela demonstração do nível de conhecimento dos alunos.

Do final do século XIX ao início do XX, a escola passou a ser orientada por valores humanistas, caracterizados pela ênfase na experiência e na razão. Além disso, os princípios positivistas também a levaram a buscar o valor das ciências. Segundo Ferreira e Leal (2007), nos manuais dos professores, se valorizavam os conteúdos cuja avaliação pudesse ser realizada de maneira objetiva. A partir desse momento, o ato de avaliar passou a fazer parte da escola de maneira mais sistemática.

No último século, conforme Suassuna (2007a) vigoraram, em momentos diferentes, dois grandes paradigmas de avaliação, “um caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia — (...) avaliação tradicional ou classificatória —, e outro caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático — (...) reguladora ou formativa” (p. 27-28).

Uma possível caracterização do paradigma tradicional apresenta os seguintes aspectos estáveis: ideia de classificação; identificação com a medida; fixidez dos objetivos; valorização dos comportamentos observáveis; predeterminação dos referenciais de julgamento. Esse paradigma pode ser desdobrado em quatro fases, com elementos, ideologias e fundamentos característicos.

A primeira delas pôde-se observar do início do século XX até a década de 1930, quando a base conceitual da avaliação se calcou na psicologia/psicometria, campo de estudos que desenvolvia técnicas quantitativas de medida de inteligência e desenvolvimento humanos (concepção racionalista-empirista). Esse modelo de avaliação é inspirado nas ciências exatas: relação automática entre causa e efeito, escalas quantitativas, controle de variáveis, rigor e precisão dos instrumentos, generalização dos resultados, estabilidade das conclusões são algumas das características emprestadas à educação nesta época (SUASSUNA, 2007a).

A segunda fase compreende o período entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60, que coincide com o período de crise econômica. A necessidade de recuperação da economia e a expansão da indústria influenciaram o desenvolvimento e o controle dos programas educacionais, que passaram a “condição de desenvolvimento do país” (SUASSUNA, 2007a, p. 29). Os objetivos educacionais começaram a ser pensados como forma ideal de controle dos resultados, o que acabou levando a uma avaliação cujo rendimento de cada aluno se tornou a maneira de medir e controlar resultados. Os testes deveriam, por conseguinte, ser válidos e fidedignos.

Conforme Suassuna (2007a), a nova ordem, nessa fase, era otimizar, controlar funcionalidades, evitar desperdícios, racionalizar. Infere-se daí a avaliação como gestão, sustentada pelo princípio de que resulta numa educação de qualidade e excelência a administração racional e eficiente.

A terceira fase apontada pela autora ocorreu entre as décadas de 60 e 70, chamada “fase de profissionalização da educação”. Historicamente, aconteciam os movimentos militantes, que, de alguma maneira influenciaram a perspectiva educacional e, por conseguinte, a avaliação, que se enquadrava na perspectiva sociopolítica. Era preciso identificar problemas sociais e resolvê-los por meio de políticas adequadas e da distribuição dos recursos. A base conceitual desloca-se das ciências exatas para as ciências humanas e sociais. Benefícios das pesquisas qualitativas começam timidamente a se incorporar, bem como se consolida o caráter público e político da avaliação. Apesar das mudanças, permanecem fortes marcas do positivismo, como os indicadores objetivos, a perspectiva do aumento da produtividade dos programas e a otimização da relação custo *versus* objetivos.

A quarta fase do paradigma tradicional estendeu-se do final da década de 70 até parte da década de 90. Com ocorrências econômicas, têm-se a crise do petróleo e o corte dos recursos destinados às áreas sociais. Para Suassuna (2007a), “é a fase da consolidação da racionalidade neoliberal” (p.31). A educação passou a ser vista como sinônimo de mercado, o estado avaliador passou de provedor dos benefícios a controlador e fiscalizador das políticas públicas. A avaliação tinha como fundamento a lógica do controle e da racionalidade orçamentária. O valor supremo era a competição e os objetivos estavam submetidos à formação de perfis requeridos pelo mercado de trabalho, com habilidades e competências compatíveis com este. O propósito da avaliação era fornecer às agências controladoras e fiscalizadoras do Estado dados que ajudassem a fortalecer a lógica economicista.

Outra característica do paradigma tradicional era a quantidade de avaliações ao final das etapas de ensino. Acreditava-se que, quanto maior o número de avaliações, mais bem

preparados os alunos estariam para a vida em sociedade. Os exames devem, portanto, selecionar quem pode permanecer na escola ou quais os percursos de escolarização precisam ser trilhados pelos alunos. Nesse ponto reside uma das principais críticas ao paradigma tradicional, uma vez que se começou a questionar os resultados apresentados pelos testes padronizados. Com a incorporação de atos que visam a atender as determinações e os princípios constitucionais de direito à escola, a base da classificação ficou enfraquecida enquanto “peneira” de permanência na escola, mas acabou fortalecida por outras políticas públicas, ou mesmo pela legitimação da sociedade, ora porque atendia às exigências dos processos seletivos para os quais os alunos se encaminham, ora porque, em muitos casos, a qualidade da escola passou a ser determinada pelo número de aprovados nesses concursos.

A perspectiva classificatória de avaliação entende que o baixo rendimento deve levar à reprovação e a responsabilidade dessa consequência é encarada como responsabilidade do aluno, por não estar maduro o suficiente, por problemas de aprendizagem, ou por não ter estudado.

O discurso do déficit reservou aos alunos o lugar de únicos sujeitos passíveis de avaliação. O resultado das provas dizia sempre e exclusivamente sobre eles. Por um bom tempo, tanto as pesquisas científicas, quanto as práticas escolares e o imaginário de pais, alunos e professores compreenderam a ideia de avaliar como sinônimo de medir os resultados finais de um período de aprendizagens. Conforme Ferreira e Leal (2007), “era dada maior importância à certificação das aprendizagens e à seleção dos estudantes do que à análise e à busca de soluções para os problemas de aprendizagem” (p.13).

Em meados do século XX, já foi possível observar algumas mudanças no cenário avaliativo das escolas. A preocupação deixou de ser exclusivamente a medição objetiva dos rendimentos, passando à reflexão sobre o alcance ou não dos objetivos educacionais por meio da avaliação. Neste novo momento, surgiu a chamada avaliação formativa, cuja preocupação é regular e adaptar a prática pedagógica à necessidade dos alunos, passando a ser concebida mais como pesquisa e menos como medida. Diferentemente da avaliação classificatória, a formativa avalia não só o aluno (sua experiência histórica e sua experiência coletiva), mas também o professor, o processo, as práticas enunciativas, a mediação, a escola e a família.

Ballester *et al.*, citado por Ferreira e Leal (2007), atribui à concepção construtivista de ensino essa nova maneira de pensar a avaliação realizada pelos estudantes, que parte da análise das tarefas a se executar, observando estrutura, complexidade e grau de dificuldade; além disso, são considerados também os conhecimentos já adquiridos necessários à aquisição de novas aprendizagens.

Desse aspecto emerge uma abordagem avaliativa cujos objetivos passam a ser outros (LEAL, 2003):

- i) identificar os conhecimentos prévios dos alunos;
- ii) perceber suas dificuldades a fim de planejar novas atividades;
- iii) observar o quanto os alunos aprenderam dos conteúdos abordados para decidir se é necessário reforçar algum ponto ou se já é possível avançar;
- iv) certificar-se de que os alunos estão aptos para uma nova série;
- v) verificar se as estratégias de ensino estão adequadas ou se será necessário modificá-las.

### **3.4 Instrumentos de avaliação**

A avaliação escolar é um assunto estreitamente relacionado à didática. É preciso, portanto, considerar também os instrumentos que tornam essa prática uma realidade na escola. Os instrumentos, conforme Suassuna (2007b), “dizem respeito ao conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos” (p.111). Funcionam como indicativo dessa aprendizagem, entretanto, não constituem o principal objeto da avaliação; o mais importante é a abordagem teórica que orienta a interpretação dos resultados. Cada uma das abordagens (estruturalista ou sociointeracionista) tenderá pela escolha de um tipo de instrumento, mas isso não significa que os mesmos instrumentos não possam ser utilizados pelas diferentes abordagens. A interpretação dos resultados se apresentará bastante diversa quando orientada por paradigmas diferentes.

As diferentes escolhas didáticas e as variadas formas de observar o resultado revelam, portanto, diferentes abordagens. A observação de suas práticas pode ajudar a compreender como os professores interpretam a escrita de seus alunos e como as abordagens teóricas permeiam tais interpretações.

Luckesi (2011) concorda com essa ideia. Segundo o autor, a compreensão e a prática da avaliação da aprendizagem dependem do “modo teórico e prático de agir comprometido com o ideário e com o cotidiano pedagógicos do educador” (p.16), pois visões teóricas não deixarão de ser teóricas se não se traduzirem em práticas efetivas. Para ele, o ato pedagógico tem três componentes básicos: planejamento, execução e avaliação. Os dois primeiros,

reconhecidamente importantes, não serão discutidos nesta dissertação, já que o interesse principal reside na perspectiva avaliativa do professor em relação ao trabalho de produção de textos do aluno. Inegavelmente, o ato avaliativo tem espaço na escola também pelas relações de poder ali instituídas, mas qual concepção de avaliação emerge dessas práticas? Formativa? Tradicional?

Comparando as duas abordagens anteriormente apresentadas, por um lado, a avaliação tradicional busca verificar ou comprovar a aprendizagem, bastando, comumente, repetir um conceito ou atingir uma nota acima da média. O que justifica os instrumentos de avaliação ligados à objetividade. Por outro lado, os instrumentos de avaliação, no paradigma formativo, têm a função de mobilizar as experiências e os saberes prévios, acionar as múltiplas estratégias cognitivas, primar pela reflexão, pelo posicionamento crítico, e pelo questionamento de conhecimentos (SUASSUNA, 2007a).

Assim, compreende-se que não é qualquer interferência em um texto produzido que irá gerar uma postura formativa, e, por extensão, não é qualquer proposta de produção escrita refletirá os ideais de criticidade. Para formar, os instrumentos didáticos, no caso as ações avaliativas sobre o texto do aluno, precisam portar interferências “instigantes, mobilizadoras, levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem” (SUASSUNA, 2007b, p. 113).

Quando a correção de um texto é feita nessa direção, o produto do trabalho do aluno fornece índices valiosos sobre seu modo de pensar e sobre o estágio da aprendizagem em que se encontra. Essa perspectiva de avaliação também ajuda a avaliar o próprio instrumento, já que, a partir das respostas (escrita e reescrita), é possível identificar como o aluno compreendeu a interferência do professor no seu texto. A produção do aluno permite ao professor formular hipóteses sobre os conhecimentos que aquele domina, sobre seu desempenho e também sobre a qualidade da proposta e do ensino e dos próprios métodos avaliativos. Atende, portanto, aos objetivos do instrumento avaliativo, que, segundo Luckesi (2011), busca identificar o aprendido, além de verificar o quanto aquela aprendizagem contribui para a melhor formação da individualidade e do cidadão.

Conforme o pressuposto vygotskyano, os sujeitos atribuem valor aos objetos a partir das interações. Segundo esse entendimento, o saber se constrói por aproximações e reelaborações. O mediador, para atingir os objetivos educacionais, faz conexões entre os conhecimentos adquiridos pelo aluno (na escola ou no meio social onde está inserido)

considerando suas possibilidades e seus limites cognitivos, e o conhecimento que deseja ensinar.

Numa aula de produção escrita, especificamente quando o professor corrige os trabalhos, é preciso, conforme as orientações aqui elencadas, avaliar a produção de cada aluno, formulando hipóteses sobre os conhecimentos apreendidos individualmente, sobre seu desempenho naquela atividade (considerando também o percurso do aluno), bem como sobre a qualidade da proposta, do ensino e dos métodos de interferência naquela correção. Caso não aja assim, assume o risco de refletir concepções diferentes daquelas em que acredita.

### 3.5 Texto, textualidade e aspectos da escrita

Ruiz (2001) e Marcuschi (2008) citam Beaugrande e Dressler (1981) como os primeiros a definirem os fatores de textualidade: *intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência*.

A coesão se refere às estruturas sequenciais e à articulação entre essas estruturas no texto, que se apresentam por meio dos caracteres léxico-gramaticais. Koch (2005) define cinco mecanismos de coesão textual propostos por Halliday & Hassan: referência; substituição; elipse; conjunção e coesão lexical. Por sua vez, a coerência também diz respeito às relações estruturais do texto, contudo não pode ser vista superficialmente como a coesão. Segundo Koch e Travaglia (2001), é a manutenção da coerência que oportuniza ao texto ser compreendido como um todo significativo. Verificar a coerência textual por meio da simples análise estrutural, é, pois, uma tarefa inviável, já que os fatores determinantes de sua existência são: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado e inferências. A coerência está relacionada à atividade do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto. (MARCUSCHI, 2008).

A intencionalidade está relacionada aos objetivos do autor e à expectativa de que o leitor capte intenções. Aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade, pois diz respeito ao cálculo de intenções por meio do receptor. A situacionalidade diz respeito à situação contextual de produção e às marcas dessa situação impressas no texto. A intertextualidade é a relação existente entre dados do texto e dados de outros textos, é a materialização das teorias sobre o enunciado, segundo a qual cada novo texto responde a enunciados anteriores, é a comprovação da alternância dos sujeitos no discurso (BAKHTIN, 2010).

Enquanto Ruiz concorda com esses fatores, citando inúmeros trabalhos de Koch, sua orientadora, e interpretando tais critérios como “fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem (p.45)”, Marcuschi os aceita com ressalvas. Sua crítica reside, primeiro, na separação entre os critérios, considerada “estanque” e “categórica”. Questiona também a redundância de alguns critérios; depois porque acredita não se possível concentrar a visão de texto nem somente na forma, nem somente no código. Acredita que a separação pode sugerir a primazia da forma; e por último porque tais critérios não podem ser vistos como princípios de um texto bem formado.

Se “um texto é uma proposta de sentido” e ao se admitir que “ele só se completa com a participação do seu leitor/ ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p. 94), então, compreender os fatores de textualidade no interior de uma concepção de escrita como trabalho, na qual o sujeito reflete sobre os objetos linguísticos sistemáticos que vai utilizar, sobretudo por meio da interação, permite contemplar a atividade linguística e pressupor a epilinguística, apreendendo os movimentos singulares e conhecendo aspectos envolvidos no processo de produção (FRANCHI, 1987). Assim, além do material linguístico produzido pelo aluno, ali também estão aspectos sociais, cognitivos, sua subjetividade, suas crenças, seus medos, suas tentativas de acerto, sua história de escrita, suas marcas biográficas que se confundem com a história do seu processo pedagógico. Leva a crer que

os diferentes sujeitos, considerando a imagem que têm de si mesmos, a imagem da imagem que seu interlocutor tem dele, assim como a imagem que têm do referente, no caso, a língua, buscam reproduzir os traços linguísticos legitimados como “os corretos” (AZAMBUJA, 2010, p. 289).

No imaginário da escola, acredita-se que cabe ao professor de língua portuguesa a avaliação textual mais “rigorosa”. Não raro se encontram, pelos corredores, outros professores reclamando da escrita do aluno e apontando o professor de língua materna como responsável, como se somente a ele coubesse o ensino da escrita. O adjetivo “rigoroso” foi usado de acordo com o pensamento comum sobre o papel do professor de português. Um dos objetivos específicos desta dissertação é apontar o que, de fato, incomoda o professor no texto do aluno e, por meio das análises nos textos corrigidos, procurar-se-á compreender como e se esse “rigor” se expressa.

Ao professor de português atribui-se à tarefa de observar cada detalhe do texto. Reservou-se a esse profissional o trabalho de aperfeiçoar a escrita do aluno, esta, por sua vez, constitui uma aprendizagem social, que não se desenvolve sem o ensino e sem a prática. Vale



lembrar que o compromisso com o texto cabe aos professores de todas as disciplinas, entretanto, a assertiva, na prática, ainda é uma utopia.

### 3.6 Categorias de correção textual

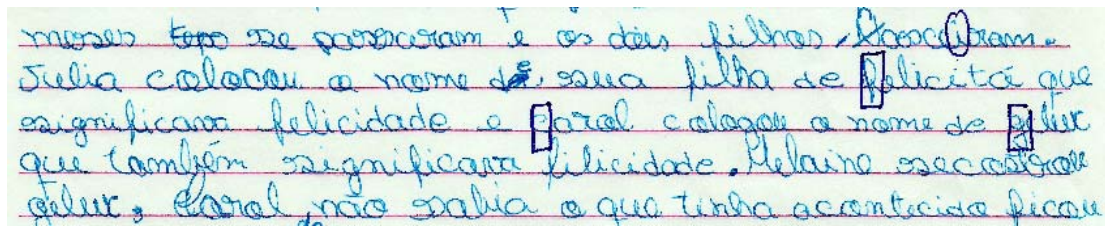
No **Anexo 4**, apresentam-se todas as técnicas de correção observadas no *corpus* da pesquisa, bem como os procedimentos de cada professor ao utilizar cada uma das técnicas acrescidas de algumas informações trazidas durante a entrevista.

As metodologias adotadas pelos professores investigados foram categorizadas e elencadas ao longo desta seção. Podem aparecer de maneira híbrida. Baseiam-se nos trabalhos de Ruiz (2001) e Soares (2009) cuja relevância motivou a feitura do estudo. Apresentam-se, a seguir, as quatro categorias de correção referidas pelas autoras, a saber: *correção indicativa*, *correção resolutive*, *correção classificatória*, e *correção textual-interativa*, as três primeiras inspiradas no estudo de Serafini (1989) e a última acrescida por Ruiz em sua tese de doutorado, quando analisou métodos de correção empregados por professores na cidade de Campinas; seu *corpus* foi constituído pela comparação entre a escrita do aluno, a correção do professor e a reescrita do aluno, o que lhe permitiu levantar hipóteses sobre o modelo que se apresentava mais adequado nas diversas situações. Algumas das conjecturas serão utilizadas no capítulo 5, “Análise dos resultados”.

#### 3.6.1 Indicativa

Consiste nas marcações feitas pelo professor no texto do aluno com o intuito de indicar onde ocorreu o erro. As marcas podem ser feitas em uma letra, em uma palavra, em um sintagma, ou mesmo em períodos inteiros. Geralmente aparece em problemas mais localizados, como erros ortográficos, de concordância, de regência e de pontuação. Aparecendo também para marcar um trecho que o professor não compreendeu bem.

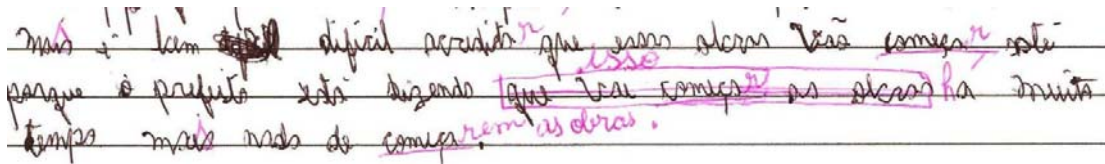
Ruiz (2011) define a correção indicativa como uma “estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (...), o problema de produção detectado.” (p. 55). Na **Figura 1** pode-se observar um exemplo de correção indicativa:



**Figura 1:** exemplo de correção indicativa (P2). O professor marca o problema ortográfico de *nasceiram*, e a letra minúscula nos nomes das personagens *felicita*, *carol* e *gelux*.

### 3.6.2 Resolutiva

Por meio dessa estratégia, o professor “arruma” o texto do aluno quando encontra algum problema. Ele age como um revisor, resolvendo questões consideradas erradas, tais como erros ortográficos, de acentuação, acrescentando um conector ou mesmo debruçando-se em um longo trabalho de refacção de sentenças. O fragmento abaixo (**Figura 2**) é um exemplo de correção resolutiva.



**Figura 2:** exemplo de correção resolutiva (P3). O professor arruma *mais/mas*, *acredita/acreditar*, *começa/começar*, *que vai começa as obras a/isso há*, *mais/mas*, *começa/começarem as obras*.

### 3.6.3 Classificatória

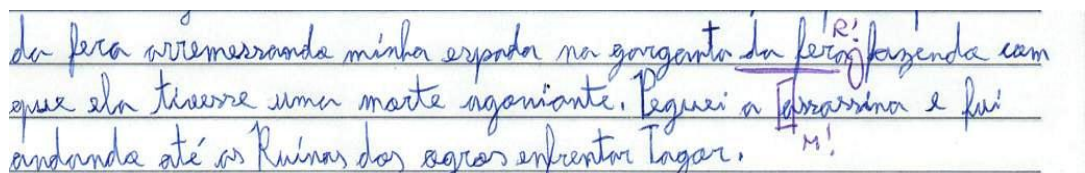
Consiste na elaboração de um código (símbolos ou iniciais) para sinalizar os problemas textuais, de maneira que os erros são classificados. Esse código é conhecido pelo aluno e lhe exige um esforço cognitivo para relacionar a nomenclatura (metalinguística) ao problema textual. A seguir, estão relacionados os símbolos que apareceram nas correções dos professores investigados. Cabe ressaltar que em algumas partes do *corpus* apareceram símbolos iguais aos relacionados no **Quadro 2**, mas que foram usados para sinalizar erros de diferente natureza. Quando isso aconteceu, tal símbolo não entrou na classificação abaixo,

deu-se a ele o tratamento de correção indicativa, já que o professor, neste caso, apenas indica o problema e não trabalha com um código como procedimento didático para levar o aluno à reflexão sobre a natureza do problema assinalado.

Código	Significado	Professor usuário
○	Erro ortográfico	P4
□	Erro de acentuação	P4
△	Erro de pontuação	P7, P4
R!	Repetição	P4
C!	Coloquial	P4
M!	Deveria ser maiúscula ou minúscula	P4
[ ]	Trecho que precisa ser refeito	P5, P2
➔	Deslocar texto	P7, P5

**Quadro 2:** Relação dos principais símbolos presentes no *corpus* na correção classificatória

A seguir, (**Figura 3**) foi destacado um pequeno trecho em que é possível observar a semiótica da correção classificatória:



**Figura 3:** Exemplo de correção classificatória (P4). O professor sublinha *da fera* e indica com o símbolo “R!” a repetição da locução. Em seguida, marca a letra “a” e usa o símbolo “M!” para indicar o uso de maiúscula, já que, neste caso, Assassina é o nome da espada (o aluno esclarece isso logo no início do texto).

### 3.6.4 Textual-Interativa

A correção textual-interativa é aquela em que se visualizam textos escritos pelo professor na folha do aluno. Segundo Ruiz (2001), esses textos possuem duas funções básicas: “(...) falar acerca da tarefa de revisão (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor.” (p.63)

A autora classifica o texto feito pelo professor como “bilhete” e mantém o termo entre aspas porque nem sempre se manifestarão todas as características de um bilhete propriamente dito. Para ela, esses “bilhetes” constituem um recurso alternativo para apontar, classificar ou mesmo resolver um problema textual de difícil reflexão linguística, caso consideradas apenas as três correções anteriores. Abaixo (**Figura 4 e Figura 5**), alguns exemplos da estratégia de correção textual-interativa:

Sua carta ficou ótima! Gostei de como  
você escreve: seu texto é claro e objetivo.  
Parabéns!  
Que tal tentarmos enviar este texto  
para o jornal Atual?  
Beijos,

**Figura 4:** Exemplo de correção textual-interativa (P3).

Blenda, do ponto de vista do sentido e  
do gênero crônica, seu texto está excelente.  
Demonstra uma avaliação crítica e pessoal  
muito madura de sua parte.  
Seu texto está excelente. Marquei  
algumas coisas ~~no~~ no texto que podem  
deixá-lo ainda melhor. Observe porque  
há itms marcados, reflita e, se achar necessá-  
rio, realize alterações.  
Vamos avaliar as marcações juntos?

**Figura 5:** Exemplo de correção textual-interativa (P7).

Para Ruiz (2001), a correção textual-interativa é uma expressão da *dialogia* (cf. BAKHTIN, 2010). No estudo, serão considerados dialógicos todos os modelos de correção descritos, assunto amplamente discutido nas seções seguintes.

### 3.7 Correção e análise linguística e textual

Segundo a teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana, como explicado no capítulo 1, o ser humano aprende a falar por enunciados e não por palavras, por isso cada aluno, quando

chega à escola, já sabe que os diferentes enunciados assumem formas diferentes, sabe inclusive produzir enunciados diferente considerando os contextos nos quais já circula, pois isso é inerente à linguagem (BAKHTIN, 2010).

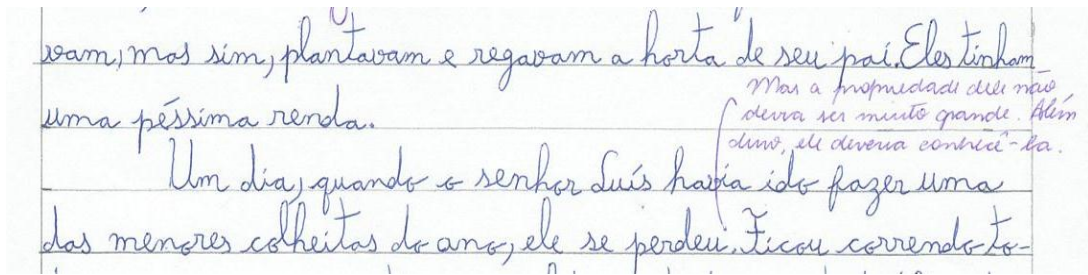
O papel das aulas de língua portuguesa é orientar a produção de texto oral ou escrito, pautando-se na análise linguística a fim de que o aluno não apenas reforce sua intuição construída socialmente sobre o fato de um texto ser diferente do outro, mas, sobretudo, que aprenda elementos capazes de torná-lo apto a reconhecer essas diferenças e como podem utilizá-las para produzir os diversos efeitos de sentido nas situações diversas (PCN, 1998).

O fato de o aluno dominar intuitivamente modelos mais ou menos estáveis de enunciados, não significa que dominam todos os que a escola elege, tampouco que é capaz de produzir e interpretar com eficácia esses gêneros. Cabe à escola, portanto, ensinar quais os recursos linguístico-expressivos, textuais, e gramaticais que tornam possíveis os diferentes efeitos de sentido.

Por isso, as reflexões sistemáticas são importantes, melhoram as práticas de leitura, oralidade e escrita e desenvolvem criticidade no sujeito. À medida que o aluno vai compreendendo os caminhos dos usos da língua, também aprende sobre a linguagem, sobre seus destinatários, sobre seus objetivos, enfim, sobre a complexa relação sujeito-linguagem. Aos poucos aprende não apenas como fazer, mas também o porquê fazer. É esta perícia que a escola deve objetivar oferecer ao aluno: a reflexão sobre a linguagem não apenas para fazer uso dela, mas, sobretudo, para conferir ao sujeito a consciência (e o poder) de seu domínio.

A reflexão sobre a língua, a análise linguística e a produção de textos precisam caminhar o mais próximo possível. Elas devem aparecer num contínuo durante as aulas. A proposta aproxima o conhecimento gramatical das práticas mais reflexivas, já que este está a serviço da melhor qualidade textual. A metodologia de correção do professor se apresenta como importante instrumento de reflexão linguística.

Na **Figura 6**, é possível observar um interessante movimento de trabalho linguístico-reflexivo. O aluno cria uma incoerência porque começa o texto dizendo que o personagem “Senhor Luis” é dono de uma pequena propriedade, mas o seu envolvimento com a escrita acaba levando-o a criar um conflito inverossímil, o personagem se perde na propriedade. O professor, então, questiona: *Mas a propriedade dele não devia ser muito grande. Além disso, ele deveria conhecê-la.* Essa interferência pode ajudar o aluno a pensar no conflito da narrativa que desenvolve. Entretanto, mexer nessa parte do texto implicará a mudança da própria estrutura narrativa, que por sua vez, vai também gerar mudanças linguísticas.



**Figura 6:** Exemplo de intervenção que proporciona a reflexão linguístico-textual (P4).

Do ponto de vista linguístico, a frase não apresenta problemas, uso correto de vírgulas, vocabulário adequado, inclusive empregando o verbo “haver” no lugar de “ter”, movimento bastante incomum para alunos do 6º ano, entretanto, há um problema relacionado à coerência, percebido e sinalizado pelo professor de forma significativa e singular. Para solucioná-lo, P4 faz o aluno refletir sobre o que havia dito, obrigando-o, na reescrita, a modificar linguisticamente grande parte do texto. A análise da reescrita não faz parte do objeto de estudo da dissertação, por isso, não foi apresentada a segunda versão. O interesse é identificar, a partir das intervenções didáticas, qual induz o aluno à reflexão linguístico-textual.

Toda essa orientação não invalida o fato de, em alguns momentos, aparecer a necessidade de afastar-se um pouco das atividades textuais para sistematizar conhecimentos que possam coordenar conceitos advindos dos diferentes contextos, bem como aprofundar questões que não tiveram espaço para a discussão direta na proposta do dia. Os professores relataram, durante as entrevistas que, às vezes, precisam escrever frases no quadro para deixar claro problemas identificados, recorrentes ou episódicos. Além disso, expuseram também que, embora façam correções textuais, sistematizem regras, façam exercícios, aquele problema tratado ainda pode voltar a aparecer em outras produções escritas, fruto do processo cognitivo individual.

### 3.8 O outro e as implicações para o sujeito aprendiz

Cavallari (2011) se destaca por sua tese de doutoramento, transformada em livro, em que procurou compreender os efeitos das práticas avaliativas formais e informais na constituição identitária do sujeito. A contribuição foi analisar os discursos que circulavam na sala dos professores, o que chamou de práticas avaliativas informais, e avaliações comuns no ambiente escolar, a aferição de nota, ou práticas formais. Seu trabalho buscou compreender

como tais práticas contribuía para a formação da identidade do sujeito-aluno, sendo que as práticas por ela descritas estariam mais relacionadas ao que Luckesi (2011) chama de avaliação tradicional.

Embora o *corpus* de sua pesquisa se compôs por falas vinculadas ao ensino de língua inglesa, compreende-se que as conclusões podem ser bastante úteis à discussão aqui proposta, sobretudo quando afirma que:

[...] é justamente na prática de avaliar que a sua [*doprofessor*] subjetividade irrompe, uma vez que toda avaliação é constituída por julgamentos, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição de valores não só numéricos, mas também de julgamentos de valor, atrelados às representações de quem avalia (CAVALLARI, 2011, p. 81).

A passagem reforça pressupostos anteriormente discutidos, tais como a influência do outro no processo ensino-aprendizagem, bem como o entendimento da avaliação como componente do ato pedagógico. Especialmente no trecho citado, a autora reforça a ideia de que a subjetividade do professor também é componente do ato pedagógico, pois se misturam à prática não apenas critérios previamente selecionados, mas também as representações que emanam desse avaliador em relação ao aluno, à escola, ao seu lugar social de professor, além das demais representações que constituem o imaginário do sujeito que corrige.

Apoiada em Foucault (1990), no que diz respeito às relações de poder e trazendo contribuições de Coracini (2000) quanto ao poder operando por meio de suas práticas, Cavallari (2011) ainda afirma que o professor é imaginado como aquele que domina o saber e é esse imaginário que constitui e legitima seu poder e seu “discurso avaliador”. Pensar o discurso avaliador dentro do trabalho de Cavallari, para que não haja dúvidas sobre a concepção de avaliação abordada, é importante ressaltar que se trata de uma avaliação na perspectiva tradicional, quando a autora levanta a perspectiva discursiva da avaliação, ela se refere, em outros termos, à medição. Interessa, portanto, não a ideia de avaliação desenvolvida por ela, já que, em análise do discurso é preciso levantar outras questões ao se discutirem representações que emergem de um discurso. Interessa sua contribuição tanto no que diz respeito à legitimação do lugar social que o professor ocupa, como em relação à repercussão de suas atitudes avaliativas emitidas desse lugar sobre sujeito.

Os resultados da pesquisa de Cavallari atestam o lugar social do professor-avaliador como legítimo. Ademais, o imaginário define o lugar que pode e deve ocupar o aluno, constituído pela oposição, ou seja, pelo não saber, em relação àquele que detém o saber. Graças à legitimidade do poder do professor, ele se coloca na posição de constante avaliador

do aluno. As imagens, evocadas de acordo com esse lugar, regulam as práticas discursivas, e, conseqüentemente, o modo como se representam.

Assim, no trabalho, na medida em que se compreende uma das práticas formais de avaliação (a correção do produto escrito pelo aluno) buscar-se-ão marcas da subjetividade do professor, da abordagem teórica que o norteia ou mesmo a manifestação não consciente de práticas informais, que se podem materializar tanto na estratégia utilizada pelo professor para corrigir os textos, quanto em suas falas, práticas essas que, conseqüentemente, provocarão representações nos alunos.

Ainda conforme os resultados encontrados, Cavallari (2011) percebeu, no imaginário dos professores, uma representação de “justiceiro”, ancorada num discurso jurídico da manutenção da lei, da prova apresentada, da aplicação de atos punitivos, bem como da ilusão da justiça e da igualdade nas práticas avaliativas, o que acaba disseminando a ideologia jurídica no contexto escolar. A autora ainda observou eventos discursivos que remetiam à verdade como construção discursiva, ao discurso religioso como instaurado na vigilância e ao discurso dos princípios morais como mantenedor da ordem de poder estabelecida. Concluiu que esses eventos avaliativos são os responsáveis pelas marcas na subjetividade do sujeito-aluno, já que lançam representações que provocam identificações. Isso faz com que o sujeito se reconheça a partir das representações enviadas pelo outro que, por sua vez, são confirmadas por aquela atribuição de valor numérico, a nota.

Somado a essas percepções sobre a avaliação no ambiente escolar, entendo, como dito, que as atividades coletivas mediadas pela linguagem são as primeiras filo e ontogeneticamente. Bronckart (2007) afirma que é por meio das avaliações sociodiscursivas da atividade que as ações são delimitadas e os textos produzidos. Além disso, as pessoas vão-se (re)construindo, capazes de agir e de representar contextos, pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas resultantes das avaliações.

Para esse autor, um texto empírico é sempre produto da dialética “entre as representações sobre o contexto de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (2007, p. 108). Assim, todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem e é formado a partir de um gênero, que pode ou não ser um modelo adaptado aos valores individuais de acordo com sua situação de ação, por isso mesmo passível de estilo particular. O texto empírico está impregnado de representações sobre a escrita, bem como de discursos de outros (BAKHTIN, 2010).

Se, de acordo com Bronckart (2007), cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica das representações sociais, tanto relativas aos gêneros de textos,



quanto relativas à língua e às relações de pertinência e ao uso dos textos nas situações de ação, aplicando-se esse entendimento no nível individual, o novo texto também contribui para a transformação do próprio sujeito, no que diz respeito às suas representações sobre os gêneros de textos, sobre a sua relação com o texto, com o produzir textos e, portanto, com a aprendizagem; por isso, o componente avaliativo do ato pedagógico é tão importante. Ele é o mediador direto entre as representações, a identificação e a construção da identidade.

Considerando o pensamento do autor, as relações de poder legitimadas no espaço da sala de aula, o imaginário que delas emerge e o discurso avaliador do professor, é possível afirmar que aquilo feito do texto pode ser, portanto, constitutivo das representações do aluno sobre a sua própria escrita. Talvez isso justifique a grande resistência dos alunos para escrever. O sujeito-professor, em meio à sua aparente neutra correção linguística, provavelmente ecoa discursos avaliativos e julgamento de valores de outros e, na maioria das vezes, não percebe esse movimento de maneira consciente. O que influencia na construção da identidade do aluno e desenvolve uma história da escrita avessa àquela preconizada pelos documentos oficiais, ou mesmo pelo ideário da educação.

Tanto a abordagem discursiva quanto a psicanalítica compreendem que o sujeito não tem consciência da presença do outro em seu dizer. A diferença entre as duas abordagens é que, enquanto para a psicanálise esse outro é o inconsciente, para a abordagem discursiva ele se refere ao embate de forças ideológicas. Para Orlandi (1993), citada por Cavallari (2011), o discurso é o lugar onde a ideologia e a linguagem se encontram. A partir desse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito é histórico e ideológico, sempre ecoa um discurso já dito, mas nem sempre tem consciência.

E, conforme discutido ao longo deste trabalho, sobretudo no Capítulo 1, não se pode atribuir à ideologia, somente, a manifestação da subjetividade, sob pena de dizer que não há nenhuma marca autoral nos textos. Ou ainda, que as escolhas avaliativas do professor são sempre ideológicas e jamais subjetivas. A influência do outro, tanto pode ser de ordem inconsciente, quanto podem ser as manifestações ideológicas, ambas são refletidas pelo ato de avaliar do professor. Interessa, portanto, como tornar essa materialidade avaliativa ligeiramente mais consciente, já que se acredita que as forças inconscientes sempre estarão permeando não apenas os atos, mas sobretudo o pensar. E, cada vez que um ato se torna fruto da experiência reflexiva, também se afasta um pouco da ideologia.

De fato, a partir de uma maior conscientização da aura que envolve a avaliação, bem como do conhecimento das várias maneiras de se prosseguir em sua prática, de tal forma que

reflita a abordagem teórica escolhida, é possível dar mais atenção a esse recurso de ensino tão comum, e ao mesmo tempo tão significativo da profissão de professor na história do aluno.

Vale lembrar que as identidades são construídas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com aquilo que falta ou por meio da diferença. O sujeito se constitui na oposição com o outro, com o que lhe falta (CAVALLARI, 2011). Se o sentimento de identidade repousa no ser e no dever-ser, e as relações de poder permeiam o espaço escolar, então, aquilo que o professor entende por eu-ideal do aluno é formador da sua própria identidade. Assim, correções, rabiscos, falas, vistos, inserções, substituições que aparecem no seu texto corrigido lhe dizem muito acerca do modo como ele se projeta identitariamente. Afinal, quem o aluno entende que deveria ser? Como acredita ser representado? O que deve se tornar?

Tais perguntas, às vezes respondidas ingenuamente pelo professor como: “o aluno deve escrever bem, com correção gramatical, com coesão e coerência e deve-se tornar alguém competente na prática da escrita, por isso corrijo seus erros” originam respostas também aparentemente óbvias que, refletidas nos textos corrigidos, escondem outras representações, ou seja, em vez de demonstrar o lugar aonde se deseja que o aluno chegue, se reforça o lugar onde este ainda não está, e isso faz com esse mesmo aluno acredite estar sendo representado como aquele que não sabe, que não é capaz e que, portanto, é melhor escrever menos para errar menos.

É prudente ressaltar que discutir as representações que podem emergir das práticas de correção não significa dizer que é errado corrigir. Afinal, para que serviria a figura do professor se não pudesse nortear as conquistas e mediar novos avanços. O que se discute aqui é a importância de não somente riscar os erros, mas também reforçar o que há de positivo no texto, para que as representações emergentes possam, no mínimo, se equilibrarem entre o que o eu-aluno acredita sobre si a partir do que lhe chega pela prática avaliativa do professor.

Segundo Pechêux (1997), citado por Cavallari (2011), pesquisas que abordam a perspectiva teórica da análise do discurso podem refletir sobre a materialidade da linguagem e da história “de modo a destacar as regiões de equívoco ou de aparente contradição em que se ligam, materialmente, o inconsciente e a ideologia” (p.67). Conforme essa perspectiva discursiva, o que fundamenta o discurso não é propriamente a fala, nem mesmo o sujeito que fala, mas o lugar de onde esse sujeito, constituindo sócio, histórica e ideologicamente enuncia. É um dos embasamentos para se analisar o papel social assumido pelo professor quando corrige o texto, pois é esse lugar ocupado que fundamentará o discurso linguístico-semiótico impresso na produção do aluno, bem como suas práticas simbólicas. São justamente essas

marcas, as correções, aquilo que o aluno terá de mais concreto sobre sua escrita, a resposta à sua também manifestação discursiva, emergida de uma posição oposta àquela destinada ao professor.

Embora na pesquisa não seja a Análise do Discurso (AD) a abordagem teórica escolhida para embasar as discussões, acredita-se que suas contribuições ampliam a maneira de pensar a avaliação como componente do ato pedagógico. Como demonstrado, o campo investigativo da AD permite aprofundar algumas questões que o espaço e a proposta da dissertação não alcançam. Assim, o fato de escolher a tese de Cavallari reforça a ideia de que ainda há muito a se debater no universo investigativo da interação aluno-professor/professor-aluno.

## 4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DOS DADOS

### 4.1 Paradigma interpretativista

A perspectiva interpretativista de análise compreende que a realidade não pode ser compreendida independente do indivíduo, já que é construída por ele. Além disso, nessa abordagem, o pesquisador não pode pretender a neutralidade porque, seja qual for o fato pesquisado, não é indissociável da figura do pesquisador, parte integrante do processo de conhecimento, quem atribui significado aos dados.

Segundo Moita Lopes (1994), mesmo parcial, a visão do pesquisador não pode ser excluída do processo. Mas também não tem de ser a única; a ela se acrescem outras, para que a intersubjetividade se realize. Por isso, é importante ressaltar que, nesse paradigma, os valores do pesquisador também influenciam na seleção do problema, da teoria e do método.

### 4.2 Paradigma indiciário

No capítulo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (1990 [1939])<sup>15</sup>, Carlo Ginzburg apresenta um modelo epistemológico fundado no final do século XIX, denominado paradigma indiciário. As raízes desse método estão entre os anos de 1874 e 1876, quando surgiram, na *Zeitschrift für bildende*, artigos sobre a pintura italiana assinados por Ivan Lermolieff, um suposto estudioso russo. Tais artigos foram traduzidos para o alemão pelo também desconhecido Johannes Schwarze e propunham uma nova abordagem investigativa para identificar obras e distinguir originais de cópias.

Na verdade, tanto o tradutor, quanto o escritor foi o italiano Giovanni Morelli, médico e historiador da arte. Seus procedimentos ficaram conhecidos como “método morelliano”, o qual se apresentará a seguir. Segundo Morelli, os museus estavam repletos de quadros atribuídos erroneamente, entretanto, investigar a real autoria de uma obra era difícil porque muitas não estavam assinadas, haviam sido repintadas, ou ainda se encontravam em mau

---

<sup>15</sup> O ano de 1931 se refere ao ano oficial de publicação da obra; 1990 é o ano da edição consultada. A partir daqui, usarei apenas esta última.

estado de conservação. Para avaliar esses quadros, segundo o referido método, não se devia basear nas características mais evidentes, como normalmente era feito. Pelo contrário, a atenção teria de voltar-se para os detalhes mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que pertencia o autor. Como, por exemplo, observar os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos em vez de atentar para os olhos erguidos para o céu de Perugino ou para os sorrisos de Leonardo.

A partir dessas observações, Morelli descobriu e catalogou inúmeros traços que poderiam ser identificados nos originais e que faltavam às cópias. Propôs uma nova atribuição a dezenas de museus europeus. O método foi criticado por questões mais político-econômicas do que metodológicas e caiu em descrédito naquele momento histórico. Apesar disso, ocorreria um renovado interesse pelos estudos que, segundo Ginzburg (1990), deve-se a Wind, que afirmava: qualquer museu estudado por Morelli adquiria o aspecto de museu criminal.

Ginzburg (1990) diz que essa comparação de Wind foi desenvolvida por Castelnovo, autor da aproximação entre o método morelliano e o de Sherlock Holmes, criado por Conan Doyle naqueles mesmos anos. Ficou estabelecida a equivalência entre o conhecedor de arte e o detetive. Ambos descobrem o autor — o primeiro da obra, o último, do crime — baseados em indícios imperceptíveis para a maioria.

Outra comparação pertinente ocorre entre o método de Morelli e o psicanalítico. No ensaio *O Moisés de Michelangelo* (1914) — inicialmente anônimo, mas que veio a ser reconhecido como freudiano nas suas obras completas —, Freud afirma que, antes mesmo de ouvir falar em psicanálise, lera os artigos de Lermolieff (pseudônimo de Morelli), concluindo posteriormente “que seu método de investigação tem estreita relação com a técnica da psicanálise que também está acostumada a adivinhar coisas secretas e ocultas a partir de aspectos menosprezados ou inobservados [...]”(FREUD, p. 228, 1996 [1914]).

Conforme explica Ginzburg (1990), no segundo caso, tratava-se de uma influência documentada e não meramente conjectural, “um elemento que contribuiu diretamente para a cristalização da psicanálise” (p.148). O historiador ainda apontou outras passagens da influência que Morelli exerceu sobre o método psicanalítico freudiano e esclareceu a pertinência do método interpretativo centrado sobre “resíduos”, sobre dados “marginais”.

A analogia entre os três métodos, independente das (não) coincidências históricas ou biográficas<sup>16</sup>, cujos estudos ultrapassam os limites da dissertação, interessa porque neles há busca por signos pictóricos (Morelli), por indícios (Holmes) ou por sintomas (Freud), ou seja,

---

<sup>16</sup>Doyle, Morelli e Freud eram médicos.

índices infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, não diretamente observável. “Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças, inacessíveis à observação direta, na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...]” (GINZBURG, 1990, p.151).

Ginzburg ainda afirma que, no final do século XIX, nasceram as chamadas “ciências humanas”, o que modificou profundamente a constelação das disciplinas indiciárias fundadas na semiótica. Surgem a Frenologia e a Paleontologia, sendo que tal paradigma é afirmado e aceito, sobretudo, pelo prestígio epistemológico e social da medicina.

As raízes do paradigma indiciário, entretanto, são ainda mais remotas. Desde as mais antigas civilizações, o ser humano procurou levantar hipóteses a partir de pistas: quer no mito etiológico chinês da invenção da escrita, baseado nas pegadas que o pássaro deixava às margens do rio, quer nos textos mesopotâmicos relativos à adivinhação, ou ainda no saber referente à caça. Data da antiguidade a especulação dos índices que revelavam a tendência de inferir as causas através dos efeitos.

Atualmente, o paradigma indiciário em pesquisas humanas reforça o caráter qualitativo dos dados e desperta para algo além da pesquisa meramente interpretativista. Nesta, os dados recorrentes tendem a ser interpretados e os episódicos negligenciados. Ao optar pelo paradigma indiciário, os dados não são interpretados apenas como episódicos, tornam-se reveladores, indiciários.

O diferente *status* dos dados esporádicos em pesquisas que optam por esse paradigma é bem aceito em estudos que envolvem seres humanos, mais especificamente, naqueles nos quais seus participantes exercem função não padronizada, a qual lhes exige agir de maneiras diferentes, como no caso dos profissionais da educação. Quando os informantes são professores e o objeto de estudo é a complexa relação entre o sujeito, a linguagem e a situação de ensino-aprendizagem, haverá uma série de idiosincrasias, as quais serão chamadas, aqui, de dado singular, idiosincrásico, ou mesmo revelador. Trata-se, obviamente, de termos não sinônimos, mas que convergem no tratamento dos dados.

Importante esclarecer que, no paradigma indiciário, o fato de atentar ao episódico não significa abandonar o recorrente; pelo contrário, a recorrência também é investigada e considerada como indício. Merece destaque ainda, segundo Vargas (2003), a atenção à ausência dos fatos, ou seja, aquilo esperado, mas não observado, o que, com frequência, também é uma pista acerca da hipótese a se construir.

A opção por esse paradigma de análise, aliado ao paradigma interpretativista, buscará reconstruir hipóteses explicativas de uma realidade não experienciável diretamente: o

momento em que o professor corrige o texto, as concepções de linguagem e de ensino que subjazem às suas práticas, as possíveis repercussões de suas escolhas.

### 4.3 Paradigma indiciário e a pesquisa em língua portuguesa

O estatuto teórico indiciário não é muito comum em pesquisas na área de língua portuguesa; ele recebe maior destaque nas de Linguística Aplicada. Alguns de seus primeiros pesquisadores foram Abaurre (1996) e Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson *et alii* (1997). As autoras afirmam a importância de se considerarem os dados da escrita inicial, por sua singularidade, como índices do processo geral através do qual se constitui e se modifica a complexa relação entre o sujeito e a linguagem.

A mesma certeza também se aplica aos alunos em fase de desenvolvimento da escrita, uma vez que seus textos trazem marcas de uma situação instável, de um aprendizado em processo, de um trabalho de escrita, conforme apontado no capítulo 3. Por isso mesmo, passíveis de uma atenção especial do professor. Infelizmente, tais dados costumam não ser objeto de interesse didático. Muitas vezes o problema linguístico-textual que aparece na produção escrita é encarada como objeto de correção e não de reflexão, tanto para o professor quanto para o aluno.

Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) discutem no livro *Cenas de Aquisição da Escrita* como o modelo epistemológico qualitativo indiciário pode contribuir, de forma significativa, para pesquisas linguísticas que se proponham a compreender a complexidade da relação entre o sujeito e a linguagem. Isso porque singularidades são indícios importantes do processo geral de aquisição e de desenvolvimento da escrita.

Seus estudos pretendem observar desde o nível fonológico dos movimentos da produção dos alunos, passando pelo semântico-lexical até o nível estrutural propriamente dito, ou seja, o morfossintático. O método indiciário lhes serve de lentes para observar os apagamentos, as inserções, as rasuras e as substituições feitas pelos alunos no seu próprio texto durante a escrita. A partir dessas pistas, é possível construir hipóteses sobre a relação do sujeito com a língua, com a aprendizagem, enfim.

O trabalho desenvolvido pelas autoras, além de interessante como metodologia de pesquisa, também pode ser um norte para qualquer professor que pretenda mais do que apenas corrigir o texto do seu aluno. As análises realizadas indicam como agir conscientemente no

processo de aprendizagem do sujeito. Além disso, permitem organizar, com mais precisão, as atividades que objetivam melhorar a escrita do aluno e sua reflexão sobre a língua.

Utilizando e expandindo o pressuposto apontado Abaurre e Fiad *et alii* (1997) para os objetivos da dissertação, pode-se afirmar que a relação estabelecida entre o investigador e os dados referentes ao movimento didático-pedagógico do professor no que tange à correção textual aponta pistas sobre o fenômeno que se pretende compreender.

Por outro lado, é pertinente a seguinte indagação:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século [XX] subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido também para outras disciplinas. (GINZBURG, 1990, p. 178)

Segundo o próprio Ginzburg, o chamado “rigor” não é só inatingível, mas também indesejável em saberes ligados às experiências cotidianas. Não basta, portanto, olhar para os fatos, categorizar, quantificar e analisar os números das ocorrências. É preciso observar sua significância. O “rigor” está justamente na relevância das singularidades em relação ao objeto estudado. Se assim não fosse, se chamaria qualquer dado de singular.

O equilíbrio de que fala Ginzburg, alcançado pela linguística, é justamente a possibilidade de entender que aquilo que se julgava estatuto científico frágil, nada mais é do que uma maneira diferente de investigar o fenômeno. Pode-se afirmar, acrescentando às palavras do autor, que também a pesquisa em ensino de língua portuguesa está apta a subtrair o referido dilema.

Acredito que usar o método indiciário tanto na observação do texto do aluno em sala de aula, quanto no estudo dos dados pesquisados, além de um bom caminho para se chegar a resultados relevantes, é também um meio de valorizar o humano, sua singularidade, suas idiossincrasias, enfim, considerar o eu-sujeito, o eu-outro e a relação entre ambos, tão preconizados pelo sociointeracionismo, concepção adotada no estudo.

O modelo investigativo descrito não é uma teoria específica, repleta de pressupostos teóricos, axiomas e métodos que obrigam procedimentos, mas

um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.21)



Assim, além de um método de análise, o paradigma indiciário ajuda a incorporar ao objeto de estudo os atores sociais, seu contexto de produção, circulação e análise de textos, além de seus elementos biográficos e idiossincráticos, abrindo espaço nos estudos linguísticos para o diálogo com o pedagógico, na relação ensino-aprendizagem e em suas estratégias, com o social, observando o contexto material e situacional dos sujeitos envolvidos e, ainda, com o psicológico, quando atenta para questões afetivas que envolvem os outros dois.

Concordo com Vargas (2003, p.51), quando afirma que “os sujeitos da aprendizagem da escrita podem ser vistos em sua singularidade, uma vez que ela é determinante da história também singular de constituição da linguagem de cada sujeito.” Acrescento que não apenas os sujeitos da aprendizagem da escrita, mas também os sujeitos mediadores dessa aprendizagem precisam ser vistos em sua singularidade, já que a relação ensino-aprendizagem é determinante da história singular de todos os envolvidos no processo, o que novamente torna a constituir a história singular da linguagem dos aprendizes, fim último das pesquisas em ensino de língua materna.

#### **4.4 Contexto investigativo**

Optou-se por trabalhar com professores do terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental pelo diagnóstico anterior de haver poucas pesquisas sobre essa etapa do ensino. Quanto à escolha do material escrito a se investigar, não foi selecionado um gênero específico porque a investigação objetiva refletir sobre as práticas avaliativas marcadas nos textos. Assim, qualquer material escrito por alunos fornecido pelos informantes poderia ser observado.

Os dados foram recolhidos da realidade por duas vias. Primeiramente, foram recolhidos, com os professores-informantes, trinta e cinco textos escritos por diferentes alunos e corrigidos. Cada um dos professores selecionou cinco produções escritas e cedeu à pesquisa. O material foi digitalizado e devolvido ao professor o mais breve possível. O segundo procedimento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com os mesmos sete professores. A escolha foi não probalística e intencional.

##### **4.4.1 Escolha dos informantes**

A seleção dos informantes deu-se da seguinte maneira: durante as aulas de mestrado, foram observados professores que relatavam experiências interessantes e produtivas no desenvolvimento da escrita de seus alunos no ensino fundamental. Após as observações, conversei com a orientadora sobre a escolha de cada um e dela recebi a aprovação. Além desses, indicou-me também outros com quem não tivera contato, mas que contribuiriam para a discussão. Fiz o convite a cada um dos escolhidos, apresentando o termo de consentimento livre e esclarecido, (**Anexo 1**) reproduzido ao final do trabalho. Desse documento constavam os passos para a participação na pesquisa, garantia-se ao participante seu anonimato, o de sua escola e o de seu aluno, e abria-se espaço para que o professor se retirasse a qualquer momento da pesquisa, caso assim o desejasse. Todos os informantes participaram até o final.

O professor deveria, então, separar cinco produções escritas de seus alunos. Não foram dadas a esses participantes quaisquer informações sobre que tipo de material escrito deveria ser fornecido. Os textos foram cedidos conforme sua escolha. Eles sabiam apenas que se tratava de uma pesquisa sobre sua maneira de corrigir. Alguns informantes chegaram a perguntar se havia um gênero específico, ou se era para separar os melhores textos daquela turma. A fim de não receber dados viciados, quando uma dessas perguntas foi feita, a resposta dada tentava ser sempre a seguinte: “Eu preciso de cinco textos produzidos por seus alunos e corrigidos por você, não importa se o texto está bom ou não, a pesquisa não tem por objetivo qualificar a produção do aluno, mas compreender as estratégias que você usa para fazer a correção”.

#### 4.4.2 Quantidade de material e número de participantes

Acredita-se que tanto o número de sete participantes quanto a quantidade de cinco redações por professor (35 no total) foi suficiente para atender aos objetivos da pesquisa porque a abordagem escolhida trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes presentes no objeto de estudo e não com a quantidade de vezes que o evento ocorre.

Não é, pois, necessário observar um grande número de materiais para compreender a complexidade das relações, dos processos e dos fenômenos. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento da coleta e da análise dos dados. Sua sensibilidade e percepção são essenciais na busca e no processamento de observações de respostas quando interage com os participantes (JONES, 2007).

#### 4.4.3 Perfil dos professores informantes e entrevista semiestruturada

Todos os informantes são formados em Letras, com uma a três pós-graduações e têm de um a vinte e seis anos de profissão. Seus alunos estudam em escolas públicas (estadual e municipal) ou particulares. Com essas características, tentei formar um grupo que realmente atendesse aos objetivos do estudo, trazendo experiências de professores dos diferentes anos do EF, que lecionassem em diferentes ambientes e cuja formação espelhasse seu interesse pelo estudo, lembrando que o objetivo não é comparar as atuações, mas refletir sobre elas.

Importante destacar que a escolha de informantes que optaram pela educação continuada não significa supor ou afirmar que não há trabalhos significativos entre aqueles que têm apenas a graduação. Mas, escolher professores aleatoriamente, sem prévios critérios, poderia oferecer dados muito semelhantes, havendo pouco espaço para discussão. Principalmente pela natureza qualitativa da pesquisa, que opta por um número pequeno de participantes, e pelo tempo para se concluir a dissertação.

Para resguardar o sigilo da identidade dos informantes, os professores serão mencionados no masculino pela letra “P” (professor) seguida pelo cardinal referente à ordem de sua participação. No **Quadro 3**, está enumerada a formação dos professores que participaram do estudo, o tipo de escola em que lecionam e o tempo que exercem a profissão.

Participante	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (outro)	Leciona em escola	Tempo de profissão (anos)
P1	Letras	Uma	Mestrando	--	Pública e particular	5
P2	Normal Superior e Letras	Três	Pleiteando mestrado	--	Particular	26
P3	Letras	Uma	Mestrando	--	Pública	5

P4	Letras	--	Mestrando	--	Pública e particular	1
P5	Letras	Duas	Mestrando	--	Particular	25
P6	Letras	Uma	(bi) Mestre	Doutorando	Pública e particular	7
P7	Letras	Uma	Mestre	--	Pública	7

**Quadro 3:** Perfil dos acadêmicos e profissionais dos informantes<sup>17</sup>

O modelo de entrevista semiestruturada teve origem em uma matriz, um roteiro de questões-guia que pudessem dar cobertura ao interesse de pesquisa. Cuidadosamente elaborada junto à orientadora, seu conteúdo buscou apoio em teorias e hipóteses que interessavam à pesquisa. Pretendeu-se ainda oferecer amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses surgidas à medida que os informantes falavam sobre o assunto (TRIVINOS, 1990).

As questões buscaram investigar o “corrigir” do professor de maneira ampla, as perguntas, o mais abertas possível, tentaram conjugar a flexibilidade da questão semiestruturada com o roteiro de controle. As respostas foram gravadas e transcritas, totalizando 3h48min de gravação.

O objetivo da entrevista foi recolher falas que ajudassem a i) mapear as práticas avaliativas dos professores; ii) identificar possíveis julgamentos dos entrevistados sobre a escrita dos seus alunos e iii) identificar problemas que os professores viam nos textos dos alunos. Da matriz da entrevista constavam as seguintes perguntas:

1. Qual é a sua formação? Em qual (ais) escola(s) você leciona e há quanto tempo?
2. Como você concebe a escrita dos seus alunos?
3. Como o professor de português pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos seus alunos?
4. Como você faz (quais estratégias didáticas você utiliza) para corrigir os textos escritos dos seus alunos?
5. O que mais incomoda você no texto do aluno na hora de corrigir?
6. Você sempre devolve os textos dos seus alunos corrigidos? Fale um pouco sobre o dia da devolução.

<sup>17</sup> A formação acadêmica mostra-se importante porque indicia o interesse dos professores por seu aprimoramento, decisivo na sua atuação em sala de aula, na maior parte dos casos.

7. Imagine que você tem condições ideais de trabalho. Fale sobre como você trabalharia o desenvolvimento da escrita do aluno nessas condições.
8. Fale um pouco sobre o ato de corrigir.
9. O que mais emociona você no texto do aluno?

#### 4.4.4 Duas fontes de coleta de dados

O objetivo da utilização de duas fontes de coletas de dados foi oferecer ao professor-informante mais espaço para mostrar suas estratégias e, ao mesmo tempo, recolher exemplos, ouvir experiências, inferir concepções, recolher dúvidas.

A análise apenas do *corpus* escrito pelos alunos e corrigido pelos professores não seria suficiente para atingir o objetivo específico de identificar as concepções de linguagem e de escrita que subjazem às práticas avaliativas, tampouco os objetivos específicos, como mapear as práticas avaliativas do ato de corrigir e inferir o papel assumido pelo professor quando corrige os textos do aluno. Os dois instrumentos, portanto, buscaram enriquecer o material de análise a fim de organizar um panorama mais completo da realidade de ensino da língua portuguesa na escola sob a ótica do ato de corrigir.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os depoimentos dos professores, bem como as correções que fizeram nos textos de seus alunos possibilitaram perceber o papel social que aqueles assumem quando avaliam, inferir as concepções de linguagem que subjazem às suas práticas, além de possibilitar a dedução de possíveis repercussões dessas abordagens na história da aprendizagem da escrita dos alunos. Ao longo do capítulo, exibo os conteúdos mais recorrentes das respostas, alguns exemplos do *corpus* e os dados considerados singulares. No **Anexo 3**, apresenta-se um quadro com o conteúdo resumido das falas de cada um dos informantes.

Procurei também, à medida que os fatos iam sendo descritos e analisados, elencar algumas indicações metodológicas a fim de apresentar não só um aspecto da realidade, mas também contribuir para uma prática de correção textual mais consciente, reflexiva e eficaz no desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à escrita.

Comparando respostas da entrevista semiestruturada ao *corpus* fornecido pelos professores, notei ainda que, embora o discurso dos informantes esteja permeado pelas mais recentes teorias da linguagem, em quatro dos sete professores investigados, a prática continua eminentemente estruturalista. Nos outros três, um oscila entre a abordagem estrutural e a sociointeracionista, e dois representam esta última.

Foi possível perceber as diferentes representações dos professores sobre a escrita dos seus alunos: o mesmo problema apontado por um professor como caótico, como a “interferência da fala na escrita” é descrito por outro como natural. Os mesmos métodos de correção também podem produzir efeitos diferentes, dependendo da maneira como são utilizados.

Além disso, as diferentes soluções descritas pelos informantes para desenvolver a escrita do aluno apontaram pistas que levam a pensar o quanto a correção textual se distancia de ser assumida como um componente do ato pedagógico, pensada como objeto de estudo, incorporada como instrumento dialógico. O conteúdo resumido das respostas também se encontra no **Anexo 3**.

Para facilitar a leitura deste capítulo, foram elencadas, a seguir (**Quadro 4**), as opções de formatação utilizadas ao longo da análise.

<b>Formatação</b>	<b>Representa</b>
<i>Itálico, sem aspas, separado do texto por um espaço, antecedido pela letra P e um dos numerais de 1 a 7</i>	Trecho da transcrição da fala dos professores informantes.

“ <i>Itálico com aspas</i> ”	Reprodução de trecho escrito pelo aluno ou pelo professor <i>ipsis litteris</i> para análise ou porque está ilegível.
“redondo com aspas”	Conteúdo recorrente na fala dos professores informantes.

**Quadro 4:** Lista de opções de formatação para facilitar a leitura da análise

### 5.1 Os problemas linguísticos não incomodam tanto

Nenhum dos sete professores entrevistados apontou problemas formais como aquilo que mais os incomodava nos textos dos alunos. Seis afirmaram, no entanto, que não deixam “esses errinhos” passar e que marcam sempre “todos os erros”.

Talvez aí resida a representação de que a correção do professor tem de ser mais rigorosa. Ainda que todos os entrevistados apresentassem os problemas formais como secundários, como os que são “menos considerados na hora de descontar pontos”, o que já indicia uma mudança de perspectiva na concepção de linguagem, eles não conseguem se libertar da concepção estruturalista. Por trás das marcações que sinalizam a preocupação formal, está a representação do próprio lugar do professor de português como revisor que corrige os problemas, ou que os sinaliza, mas que não pode, em hipótese alguma, deixá-los “passar”.

Para Soares (2009), indubitavelmente, a correção linguística é importante, porém, o problema dessa abordagem é que os alunos podem ser induzidos a pensar que “escrever bem é sinônimo de escrever sem erros” (p.21).

Antes de começar a gravar a entrevista, alguns professores ainda disseram algo como: “não repare se eu deixei escapar algum erro”. Como se, de antemão, se justificassem para a pesquisadora que são rigorosos, mas não “perfeitos”, o que indicia uma preocupação exagerada com a forma. É como se a perfeição “almejada” dissesse respeito a conseguir enxergar cada erro nos seus mínimos detalhes, ou seja, emerge da reveladora situação o papel social do professor como revisor, como caça-erros e subjaz a essa representação a concepção de língua como sistema. Curiosamente, um dos professores afirma:

*P6: Eu não ligo muito para os problemas formais. Os problemas de ortografia não me incomodam tanto, eu sinalizo, mas não é meu foco (e os mais ortodoxos vão arrepiar os cabelos quando ouvirem isso![risos]). Eu acho que a ortografia é um problema mais fácil de resolver.*

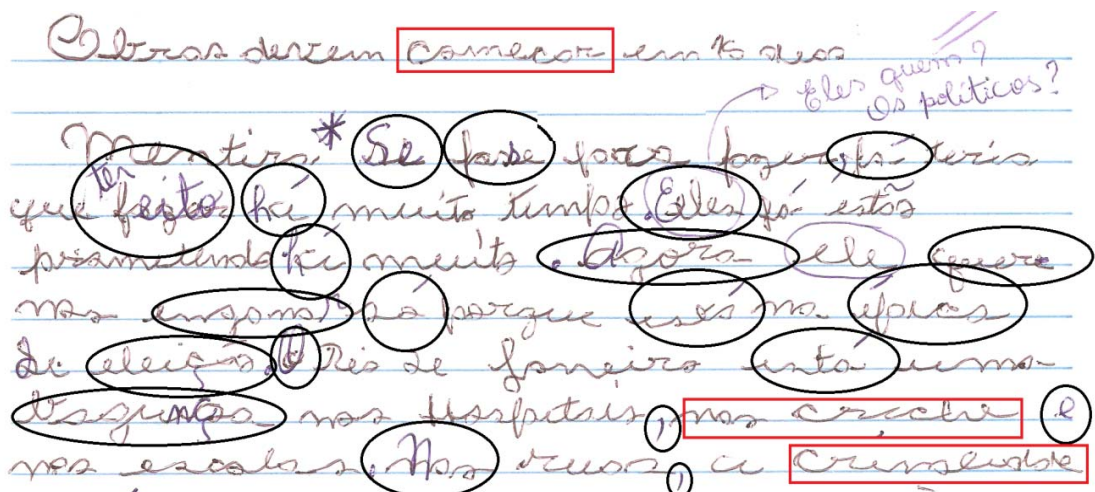
A fala do professor indica que sua preocupação maior é mesmo com os aspectos textuais, inclusive brinca com a questão da perspectiva tradicional, mas não consegue afastar-se totalmente dela, já que confessa que sinaliza os problemas. Analisando suas correções por escrito, pude perceber que não só sinaliza, mas também resolve os problemas.

A fala e a escrita desse professor ilustra o que aconteceu, de maneira recorrente, com outros cinco (P1, P2, P4, P5, P7), embora em suas falas aparecessem motes da abordagem sociointeracionista, uns com mais clareza, outros, talvez pela influência da situação comunicativa em que essas mesmas falas foram recolhidas, ou seja, uma entrevista que seria discutida em uma dissertação de mestrado, o que se apresentou como recorrente foi o lugar de revisor.

Apenas um professor assumiu que negligencia alguns problemas linguísticos quando não interferem demais na compreensão do texto, o P3. Ele também indicou, na sua fala, que percebe a mensagem simbólica que passa quando marca muitos erros. Segundo o professor,

*P3: Eu não me importei com errinhos gramaticais (...) porque eles conseguiam falar e eram textos de verdade, não eram redações 'prontas': eu vou escrever para agradar a professora, não eram, eles se expressavam mesmo sobre o tema, então eu achei maravilhoso! (...) Eu também percebi que quando o texto estava marcado demais, eles ficavam chateados. (...) Quando você marca muito o texto do aluno, você faz com que ele fique com medo de escrever, aí ele escreve menos para não errar muito.*

Na análise do material escrito, esse professor não apenas sinaliza os erros, mas também os revisa, como na **Figura 7**, em que foram marcados de preto os erros corrigidos e de vermelho os negligenciados. As marcações em cores foram feitas para facilitar a comparação e para ajudar na leitura, já que as correções se encontravam em uma cor muito parecida com a usada na escrita, o que dificultava sua visualização.



**Figura 7:** Comparação entre erros revisados e erros negligenciados por P3. No trecho, o aluno escreve o seguinte:



*“Obras devem começar em 15 dias  
Mentiras. Si fosse para fazer ja teria que fazer a muito tempo eles já estão prometendo á muito tempo agora ele quiere nos engana so porque esta na época de eleicao o Rio de Janeiro esta uma bagunsa nos hospitais nas creche nas escolas nas ruas a crimeidade...”*

De fato, o texto original apresenta inúmeros problemas: ortografia, acentuação, uso inadequado dos tempos verbais, pontuação e referenciação, os quais comprometem a leitura. Esse mesmo procedimento metodológico é repetido nos demais textos analisados, o que demonstra que P3 não está tão descompromissado com as questões formais quanto afirma.

Aproveitando o mesmo exemplo, levanto a reflexão sobre a estratégia resolutiva utilizada pelo professor, observada em grande parte do *corpus*. Com exceção de P4 e P7, os demais informantes acabam “não resistindo à tentação” de fazer uma marca resolutiva nos problemas encontrados, o que reforça a ideia de língua como sistema e não como o lugar da interação.

Soares (2009) afirma que essa opção está embasada nos estudos que defendem a correção abrangente para melhorar a acuidade gramatical do aluno, é justamente negado por P3 e pelos outros seis informantes. Sobre a correção resolutiva, seguem algumas opiniões destacadas pela autora. Primeiro, o excesso de atenção no sistema prejudica o processo de criação, pois foca a atenção do aluno na superfície do texto; ao se corrigirem todas as inadequações, chama-se a atenção para aspectos diferentes, sendo que nada se sobressai. Por outro lado, do ponto de vista afetivo e cognitivo, é justificável negligenciar alguns erros para, além de não prejudicar a autoconfiança do aluno, focar seu trabalho na reflexão sobre questões estratégicas.

Utilizando a **Figura 7** para melhor ilustrar os pressupostos de Soares, em caso de alunos como este de P3, que apresenta sérios problemas com a escrita, obrigá-lo a reescrever corrigindo absolutamente todos os erros deixaria claro o quanto ele não sabe executar a tarefa, o quanto erra. Além disso, não haveria como fazer uma reflexão linguística produtiva abordando tantos níveis diferentes da linguagem ao mesmo tempo. Alunos como o de P3 não são regra, mas também não são exceção; em casos assim, vale mais pontuar algum(ns) aspecto(s) para reflexão, do que fazê-lo responder à atitude prescritiva do professor com o silêncio de que fala Bernardo (2000), ou seja, quando o aluno resolve calar, num silêncio barulhento que aparece na reprodução de estruturas receitas, dizendo apenas o necessário para receber uma nota. A escrita deixa de ser ato de autoafirmação, e passa a submissão.

Ruiz (2001) se posiciona diante do modelo de correção resolutiva, chamando-a monofônica, justamente porque afasta a réplica, que, na orientação bakhtiniana, é a possibilidade de resposta do outro, a alternância entre os locutores. Para Bakhtin (2010), o

enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal, delimitado, antes do seu início e depois de seu fim, por atitudes responsivas de outros. Cabe acrescentar que em situações como essa, ocorre, a atitude responsiva de efeito retardado; o aluno não pode responder imediatamente, mas em algum momento reponde, com atos ou palavras. Ruiz assume que a correção resolutive tem aspecto dialógico, já que equivale a uma conversa entre professor e aluno, mas afirma que traz fortes indícios de monologismo, porque

ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz (RUIZ, 2001, p. 101).

Ruiz (2001), que, em seu trabalho, comparou a primeira versão e a reescrita após cada modelo de correção, conclui, por sua análise, que praticamente todos os problemas resolvidos pelo professor são revisados pelos alunos, de forma que, na reescrita, o aluno copia o que o professor arrumou. Consequentemente, o texto fica melhor, contudo a melhora não parte de uma reflexão linguística, mas de uma atividade mecânica. O texto do aluno melhora, mas o aluno não melhora como produtor de textos.

Outro alerta que a autora faz sobre essa opção didática é o fato de o professor se colocar na posição de revisor. Corrigindo os erros, passa para o aluno a ideia de que a tarefa de revisar, de ler para melhorar o texto é dele, professor, e não do aluno. Em face desse código simbólico, o aluno entende que não precisa revisar sua produção, já que tem um revisor que o fará, e aprende que um texto não carece de revisão do autor.

Refletindo sobre essa prática simbólica, é possível dizer que, ainda que o discurso do professor seja permeado de indicações sobre a importância de reler o texto antes de entregá-lo, a fim de melhorar a escrita, na prática, o que se diz, de verdade, é que, se não ler, não há problemas. O professor, o dono do saber, o revisor técnico e eficaz está ali justamente para cumprir tal tarefa.

Soares (2009) também conclui que, quando os problemas textuais são resolvidos pela correção, passa-se para o aluno a impressão de que os professores estão mais interessados na forma do que no conteúdo, do que nas ideias apresentadas no texto.

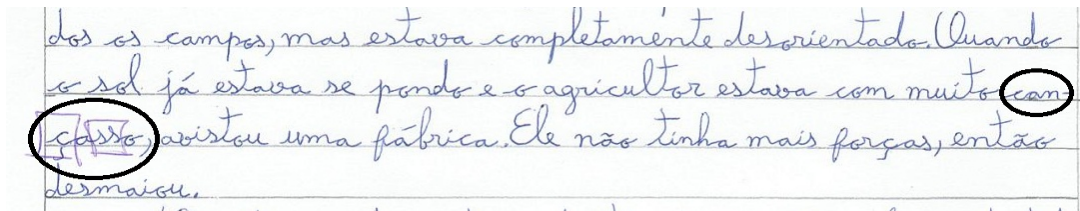
Discorda da última postura Oliveira (1999), que na sua tipologia de erros, separa os absolutos dos relativos, terminologias adotadas na matemática no que se refere à dicotomia entre valor absoluto e valor relativo de um numeral<sup>18</sup>. O erro absoluto não se deve

---

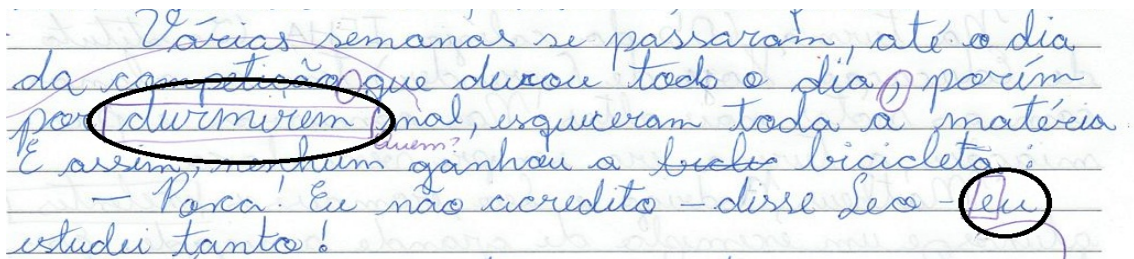
<sup>18</sup> Por exemplo: comparando os números 2, 25 e 247. O valor absoluto de 2, nos três exemplos, é igual a 2. Entretanto, o valor relativo do numeral 2 é modificado de acordo com sua ordem. Assim, o valor relativo de 2

compreender como erro grave, mas erro em termos absolutos, independente do contexto. Assim autor classifica os erros ortográficos. Como consequência dessa abordagem, o professor deve corrigir, independente das questões afetivas ou cognitivas, o problema ortográfico.

Já que os erros ortográficos são absolutos e que precisam ser sinalizados, qual abordagem mais indicada? A resposta pode ser dada por P4. As **Figuras 8 e 9** ilustram a opção do professor para lidar com o problema.



**Figura 8:** Exemplo de estratégia de correção utilizada por P4 para corrigir erros ortográficos.



**Figura 9:** Exemplo de como o professor repete a mesma estratégia.

O procedimento classificatório pode ser bastante eficiente para trabalhar esse tipo de problema. Na entrevista, P4 afirmou que a consulta ao dicionário é uma prática nas aulas de reescrita. Importante ressaltar que o trabalho com o dicionário não garante que o aluno resolverá o problema. Em “cançasso”, se o aluno já conceber procurar por fonema [s] em ambiente intervocálico e nasal nas consoantes “s”, “ss” ou “ç”, facilmente achará a resposta, até porque o professor destacou exatamente em quais letras estavam os erros.

O mesmo não ocorre com a palavra “durmirem”, assinalada por inteiro. No caso, ainda que o aluno procure no dicionário pelo modo infinitivo do verbo, pode ser que solucione o problema, já que aqui não se trata de uma dificuldade ortográfica oriunda da existência de diferentes grafemas para o mesmo fonema (como em [kãSa’Su]), mas de uma influência do dialeto carioca, que, em certos ambientes, como na posição pretônica de

---

em 2, é 2 (coincidindo com o valor absoluto); o de2 em 25 é 20; e o de 2 em 247 é 200. Ou seja, o valor relativo é aquele que não muda independente do contexto, enquanto o relativo só pode ser dado pela observação contextual.

palavras com três sílabas, como pomada, morango e tomate, substitui o [o] pelo [u]. Assim, se pensar na palavra como é falada no infinitivo [duh'mih], não vai encontrá-la no dicionário, pode, então, inferir que se trata de outro problema, como por exemplo, a conjugação verbal. No caso, a confusão poderia ser mais facilmente desfeita se o professor assinalasse em que letra está o problema, pois, assim, diminuirá a possibilidade de induzir a novos erros.

Ainda em relação à produção corrigida por P3 (**Figura 7**), cabe ressaltar que ele identifica a pontuação como o principal problema, como observado no bilhete escrito ao final (**Figura 10**).

Apesar de não ter todos os elementos de uma carta, seu texto ficou bom porque você consegue expressar muito bem as suas opiniões.  
Temos apenas de trabalhar a pontuação, mas o principal você já tem: as ideias.

**Figura 10:** Bilhete de P3 ao final da redação do aluno. Mesmo com todos os problemas, P3 elogia o fato de o aluno ter expressado suas ideias.

Com a frase “*Temos apenas de trabalhar a pontuação*”, P3 aponta sua maior preocupação para o aluno. Como, porém, observado na **Figura 7**, a estratégia não ajuda muito na reflexão sobre o uso, já que P3 fez todo o trabalho para o aluno. Destaca-se ainda o elogio feito pelo professor sobre a expressão das ideias, uma maneira positiva de interagir e ganhar a confiança do aluno. Este professor foi o único que, ao ser perguntado sobre como concebe a escrita de seus alunos, não ressaltou os problemas, mas as qualidades do texto:

*P3: Quando eu peguei a escrita deles e percebi que eles escreviam, que eles falavam, que eles se expressavam, eu achei lindo! Maravilhoso!(...) Antes, eu trabalhava com o Ensino Médio. E eu tinha más referências do fundamental, então quando eu peguei a escrita deles e percebi que eles escreviam, que eles falavam, que eles se expressavam, eu achei lindo! Maravilhoso!*

Na fala, P3 traz uma importante contribuição sobre a característica dos alunos do Ensino Fundamental (2): ainda escrevem porque gostam de ser lidos, enquanto no Ensino Médio, a escrita fica mais “mecânica”, mais compromissada com a aprovação em concursos. Diante dessa postura dos alunos de “falar”, de se “expressar” pela escrita, os professores têm a oportunidade de escolhas metodológicas que aproximem o sujeito dessa prática. Um dos caminhos é o elogio. Há sempre o sujeito que escreve, e que como todo ser humano, precisa

de motivação, ainda que seu texto apresente sérios problemas. Aliás, esse sujeito é o que mais precisa do incentivo, já que, certamente, vem muito marcado pela sua dificuldade.

Quanto às escolhas metodológicas no que diz respeito ao “rigor” da correção linguística, P3, professor apenas de prática de produção de texto, dividindo os tempos de Língua Portuguesa com outro professor, quando perguntado sobre o que faria para desenvolver a escrita em uma escola ideal, deixa escapar indícios que se aproximam da situação descrita sobre os demais professores:

*P3: Se os alunos tivessem uma aula de língua portuguesa mais significativa, com uma gramática menos surreal, uma gramática que eles pudessem usar no texto, eu cobraria um pouco mais o conhecimento gramatical. Acho que não seria tão boazinha na hora de corrigir essa parte de gramática. Mas eu sempre iria priorizar a parte de produtividade, de criatividade, de expressão do aluno.*

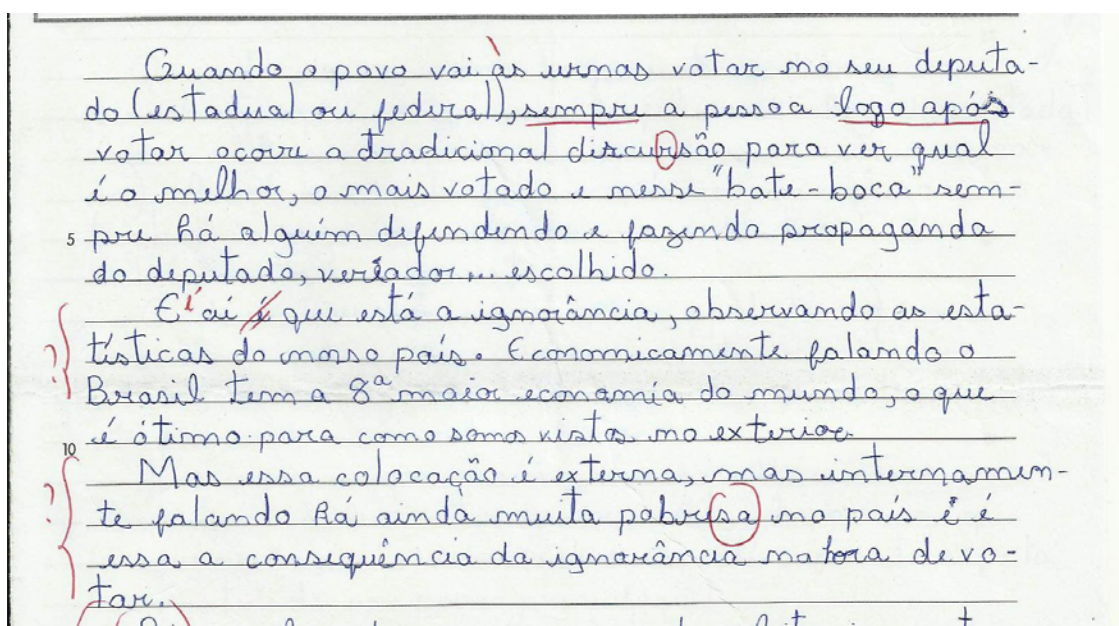
Nesse final de entrevista, P3 demonstra que o que subjaz à sua ideia de deixar os erros gramaticais passarem é uma postura mais piedosa e menos didático-metodológica. Legitima-se, portanto, o lugar do professor-revisor. O lugar do rigor na correção é assumido pelos próprios professores de português.

## 5.2 O que mais incomoda no texto do aluno

Duas perguntas objetivaram identificar o que os professores buscam durante a sua correção, uma mais indireta e outra mais direta. A primeira delas foi a seguinte: *Como você concebe a escrita dos seus alunos?* Nas respostas, os professores, em geral, tentaram demonstrar os problemas que percebiam, citaram exemplos e, fazendo isso, davam pistas sobre o que os incomodava, sobre qual aspecto sua atenção estava voltada e mesmo sobre suas representações e expectativas sobre a escrita dos alunos. A outra perguntava, de maneira mais direta: *O que mais incomoda você na produção escrita do seu aluno?*

Os sete informantes afirmaram incomodar-se mais com os “problemas relativos à textualidade”, explicaram que “texto é sentido”, que a “coesão” e a “coerência” são os elementos que recebem maior peso avaliativo e que os “critérios de textualidade” são o principal objeto de suas correções. Na prática, ou seja, nos textos corrigidos e fornecidos, as correções oscilam entre a concretização e o distanciamento desse discurso. Problemas de coesão e de coerência são sinalizados como de mesma natureza e nem sempre a indicação do

professor favorece a reflexão linguística. A **Figura 11** apresenta um desses casos e ajuda a ilustrar essa afirmação.



**Figura 11:** Trecho da redação corrigida por P5. A mesma sinalização para problemas diferentes.

O que significam as duas interrogações e as chaves? Parece que o segundo parágrafo foi sinalizado porque a frase topicalizada “*E aí é que está a ignorância*” estabelece coesão com o primeiro parágrafo, mas não progride depois da vírgula na frase “*observando estatísticas do nosso país*”. Trata-se de um problema de estrutura que se solucionaria deslocando o trecho topicalizado para o final do primeiro parágrafo.

A má estruturação do parágrafo gera outro problema: ele apresenta um dado estatístico, que, da maneira como escrito, suscita incoerência, em outras palavras, o aluno assegura: “A ignorância está em ter a 8ª maior economia do mundo!”?

No terceiro parágrafo, também ocorreu um problema de sequenciação, similar ao erro anterior, mas as consequências foram outras. O aluno começa o parágrafo fechando a ideia do segundo (“*Mas essa colocação é externa*”) e, logo em seguida, apresenta um dado novo, usando o conectivo “mas”. Percebe-se que sabe o que quer dizer, mas não consegue estruturar suas ideias para ser bem compreendido. Ele não consegue estabelecer a relação lógica de oposição entre os argumentos de prova concreta (posição econômica do país) e o de causa/consequência (voto sem consciência gera pobreza), e acaba escrevendo uma informação confusa: a colocação do Brasil e a pobreza são frutos da ignorância na hora de votar. Quanto à pobreza, não há problemas, entretanto, uma boa colocação econômica não é um bom argumento para defender a tese de que há “*ignorância na hora de votar*”.

Para que percebesse o seu erro, o professor precisaria fazê-lo compreender que há um par concessão/restrrição entre os argumentos de causa e de consequência e o de provas concretas que escolheu usar. Além disso, precisa mostrar a necessidade de reorganizar linguisticamente os argumentos, apresentando essa relação lógica na defesa sua tese.

Observando a recorrência da coordenativa “mas” no parágrafo, pode-se dizer que aluno sabe que se trata de uma oposição, mais do que isso, que se trata de uma discrepância, tanto que usou as informações para argumentar. O que ele não sabe é como relacionar esses conteúdos e quais os melhores recursos coesivos para fazê-lo. Dificilmente solucionará o problema com a opção metodológica de correção da professora. Aliás, pode nem conseguir saber qual o problema porque o ponto de interrogação e as chaves não dão nenhuma pista.

Sobre esse modelo de correção, Ruiz (2001) demonstra, depois de analisar o *corpus* de sua pesquisa, que, geralmente, o aluno, na reescrita, não modifica o texto, cuja opção metodológica de correção tenha sido a indicativa. Segundo a autora, isso ocorre pelas seguintes razões: a) o aluno não quer efetuar as correções; b) o aluno não sabe o que fazer para resolver o problema; c) o aluno não compreende qual é o problema. Para a pesquisadora, “a indicativa ‘pura’, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie, não fornece, pois, pistas suficientes de revisão” (p.80). Até mesmo para fazer essa análise, eu mesma tive dificuldades de entender exatamente o que P5 indicou na correção.

Voltando à **Figura 11**, embora em ambos os parágrafos haja problema de sequenciação na progressão temática, geram diferentes consequências textuais. Enquanto no terceiro parágrafo, a divergência entre o tema (elemento conhecido do leitor) e o rema (o que se diz a respeito do tema) acontece por problemas no estabelecimento de relações lógicas (KOCH, 2009), gerando apenas uma dificuldade na leitura, no segundo, o problema de sequenciação prejudica a coerência da informação já que houve a construção de uma sentença incompatível com a realidade (THEREZO, 2012).

Segundo Oliveira (2000), um eficiente meio de ensinar a argumentar por escrito é demonstrar a utilização do par concessão/restrrição, a fim de persuadir o leitor. Esse procedimento, contudo, é preciso ser evidenciado de maneira pontual. O exemplo do texto do aluno de P5 foi organizado a seguir, sugerindo duas formas estruturais no intuito de ajudá-lo a solucionar o problema:

Estrutura 1

Concessão	<i>Adversativa</i> +restrrição em forma de argumento pró-tese	<i>Conclusiva</i> + TESE
O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>mas</i> internamente ainda há muita pobreza	portanto é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.



## Estrutura 2

<b>Concessão</b>	<i>Adversativa + restrição em forma TESE</i>	<i>Explicativa + argumento pró-tese.</i>
Admite-se que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>contudo</i> é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.	<i>pois</i> ainda há muita pobreza internamente.

É importante ainda indicar para o aluno as escolhas estruturais possíveis, suas marcas linguísticas próprias e as diferentes relações de sentido. A seguir, ainda utilizando o problema apontado no texto, são elencadas as diferentes maneiras que Oliveira (2000) sugere como possibilidades linguísticas para apresentar o par concessão/restrrição:

- a) Concessão, mas (porém, contudo, no entanto) **restrição**.  
Ex.: O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo, mas **internamente há muita pobreza**
- b) É claro que (é evidente que) concessão. O problema é que **restrição**.  
Ex.: É claro que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo. O problema é que **internamente há muita pobreza**
- c) Mesmo [+ *gerúndio*] concessão, **restrição**.  
Ex.: Mesmo o Brasil *tendo* a 8ª maior economia do mundo, **internamente há muita pobreza**.
- d) Embora [+ *subjuntivo*] concessão, **restrição**.  
Ex.: Embora *tenha* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.
- e) Apesar de [+ *infinitivo*] concessão, **restrição**.  
Apesar de *ter* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.
- f) **Restrição**, embora [+ *subjuntivo*] concessão. (equivalente invertido de “d”)  
Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, *emboraseja* 8ª economia do mundo.
- g) **Restrição**, apesar de [+ *infinitivo*] concessão. (equivalente invertido de “e”)  
Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, *apesar deser* a 8ª economia do mundo.

Como se vê, é possível promover reflexão linguística para solucionar problemas relacionados à coesão e à coerência, contudo, admite-se que não seja assim tão simples, principalmente porque, em casos com esse, não bastará sinalizar o texto, mas também planejar a interferência, que pode, inclusive, ser discutida com toda a turma a partir do problema identificado.

Conjugar reflexão linguística e solução de problemas de superestrutura textual exige, portanto, muito mais que um ponto de interrogação ao lado do parágrafo. Abordagens metodológicas significativas como a descrita acima podem ser adaptadas e aplicadas na ocorrência dos seguintes problemas:

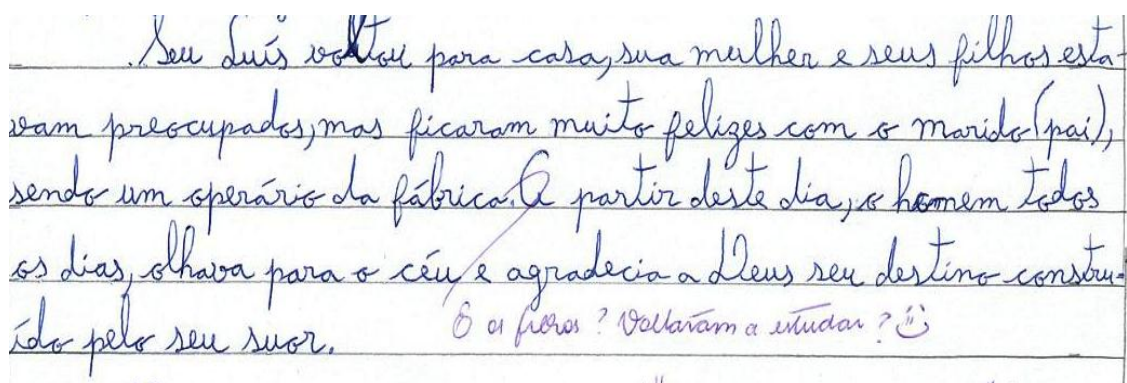
- a) repetição (sequência textual desajeitada, presença de rupturas);



- b) falta de progressão (aspecto semântico comprometido, falta de balanceamento entre o dado e o novo);
- c) contradição (falta de harmonia entre os elementos semânticos);
- d) ausência ou comprometimento de relações (relação entre os fatos, os dados).

Cada um dos itens anteriores diz respeito a elementos supraestruturais (coerência) orientando os elementos estruturais (coesão). A concepção estruturalista de linguagem não abrange elementos textuais, principalmente porque sua maior unidade de análise é o período. Por isso, sublinhar estruturas, inserir um ponto de interrogação, uma chave, um colchete ou mesmo a palavra “confuso”, além de sinalizar uma concepção estruturalista, não dá pistas de como solucionar o problema. Nesse caso, a abordagem teórica torna-se incompatível para interferir no campo da didática.

Apesar de opções metodológicas como a de P5 terem sido recorrentes no *corpus* analisado de alguns informantes (P5, P1, P2), esse resultado não foi regra. Encontram-se também trabalhos que conjugaram o discurso sociointeracionista, ou o interacionista sociodiscursivo, às práticas dialógicas próprias dessas teorias, indiciando um início de mudança no papel do professor de português no desenvolvimento da escrita do aluno. Na **Figura 12**, é possível observar como a intervenção do professor pode conduzir o aluno a uma reflexão sobre seu próprio texto:



**Figura 12:** Trecho da redação corrigida por P4 em que há uma interferência significativa para a orientação da reescrita.

Aqui, o professor aponta exatamente a sua dúvida diante do texto. Houve uma incoerência interna, na estrutura da narrativa. É preciso um desfecho para os fatos narrados, e os filhos aparecem como personagem no início e se apagam ao longo do texto, portanto, quando falta um dos constituintes da estrutura narrativa, o problema deve ser sinalizado. Se a pergunta fosse mais aberta, como “O que aconteceu com os filhos?”, poderia gerar novos

problemas, tais como falar algo para responder à pergunta do professor, mas não necessariamente solucionar o problema do desfecho da narrativa, pois o aluno pode simplesmente responder ao bilhete, sem considerar o texto.

Penteado e Mesko (2006) chamam de réplica quando um aluno, na reescrita, estabelece o diálogo com o bilhete, mas não incorpora a resposta no texto, já que, no caso, não é possível perceber estratégias discursivas que garantam o fio temático da primeira versão. Embora o professor não tenha falado nada sobre a melhor maneira de responder a um texto, sua atitude leitora, mais do que avaliadora, direciona o pensamento do aluno para que, no momento da reescrita, resolva o problema do desfecho e não somente responda ao bilhete. A partir do exemplo, afirma-se que os papéis de leitor e avaliador não são dicotômicos, mas complementares.

Pode um professor somente ocupar o espaço de avaliador, no sentido da avaliação como componente do ato pedagógico dentro dos moldes de uma avaliação formativa, cuja preocupação é regular e adaptar a prática pedagógica à necessidade dos alunos. A avaliação formativa, segundo Ferreira e Leal (2007), descreve-se mais como pesquisa e menos como medida, tal procedimento deve avaliar o aluno (sua experiência histórica e coletiva), o professor, o processo, as práticas enunciativas, a mediação, a escola e a família.

Para além dessa concepção de avaliação tão abrangente, o professor também pode assumir o papel de leitor, aquele que sente o prazer no/do texto, que consegue inferir para além das estruturas, nas marcas da subjetividade do aluno. Não há, portanto, uma dicotomia entre o avaliador e o leitor, há uma interferência que se mostrou bastante construtiva quando houve e o conflito intrapapel<sup>19</sup>. Comparando as falas dos professores, em todos os casos em que a palavra leitor emergia do discurso, as práticas pareciam mais envolvidas com a tarefa de corrigir, e, por motivos expostos na sessão 5.3, as interferências se apresentaram mais significativas.

P4 confessa que interferências que dialogam com o texto em tipologia narrativa são mais fáceis. Quando se ensina a argumentar, aparecem problemas pontuais que dizem respeito à própria natureza do argumentar, como, por exemplo, a falta de argumentos. Isso deixa o texto mais expositivo do que argumentativo. Afirma que precisa descobrir estratégias para lidar com os textos argumentativos. Conforme sua concepção de correção, ele não deve interferir demais no texto do aluno. Cita, como exemplo, uma proposta de redação que pedia

---

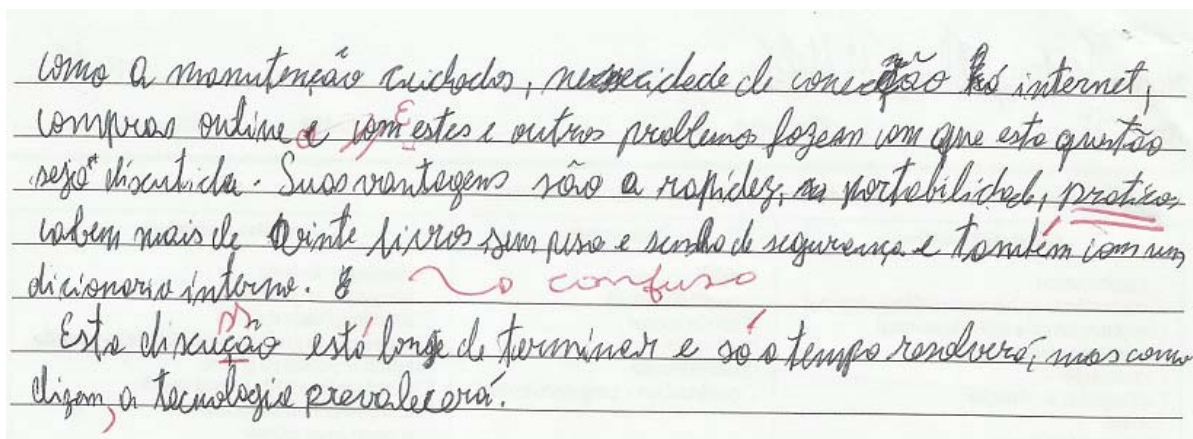
<sup>19</sup>Conflito intrapapel, conforme apontado no capítulo 2, é o nome que os estudos da sociologia dão tanto ao choque quanto à mistura de papéis sociais. No caso dos papéis de leitor e avaliador, o que ocorre é uma mistura. A palavra “conflito”, que tem uma carga semântica negativa, talvez não seja a mais indicada, mas, para evitar criar uma nova terminologia, optei por utilizar o mesmo termo apresentado por Worsley (1983).

um posicionamento sobre os meninos de rua. Uma das redações falava que a situação era triste, que os meninos precisavam de ajuda, que algo devia ser feito para mudar aquela situação etc, mas não expunha o motivo do problema. P4 diz que tentou perguntar no bilhete: por que esses meninos estão na rua? E, segundo seu depoimento, o aluno respondeu com um sintagma preposicionado “por causa do governo”, e continuou não argumentando.

Em virtude desse dado, cabe abrir um espaço para tentar responder à indagação do professor e, ao mesmo tempo, discutir algo que não é o principal foco da dissertação, mas que, como dado singular, merece tratamento científico. Digo isso porque uma das possíveis causas de o aluno de P4 não apresentar argumentos é a proposta de redação. Oliveira (2010) distingue a dissertação expositiva da argumentativa da seguinte maneira: enquanto a primeira é usada para expor, para discorrer sobre um tema, cuja atitude do escritor é mais imparcial e informativa, a segunda apresenta argumentos em favor de uma opinião (tese) defendida pelo autor. Para a última, portanto, é preciso que o autor assuma uma atitude polêmica que tente persuadir o leitor acerca do seu ponto de vista. O autor lembra que polêmica é derivada de *polemos*, que significa guerra, sendo preciso travar verdadeira batalha para defender a ideia do argumentador.

Citando Charaudeau (2008), Oliveira afirma que para que tal procedimento ocorra, é necessário que, na proposta de redação, haja um requisito de questionabilidade, ou seja, a proposta deve suscitar questionamentos, pois só há argumentação quando se questiona o dito. O ensino da argumentação pressupõe, portanto, que o professor tenha e transmita informações como essas, referentes à estruturação do texto argumentativo. Além disso, a proposta ideal deve conter os seguintes requisitos: a) ter razoável grau de especificidade; b) ser atual; c) provocar debates fora da sala de aula; d) não requerer conhecimentos especializados; e e) ser apresentada de maneira aberta, de tal modo que o aluno possa tomar uma posição (OLIVEIRA, 2010).

Comparando a estratégia de P4 à seguinte, de P2 (**Figura 13**), diante de um problema de coerência, é possível perceber qual das duas tem maiores chances de levar o aluno à reflexão sobre a informatividade do seu texto:



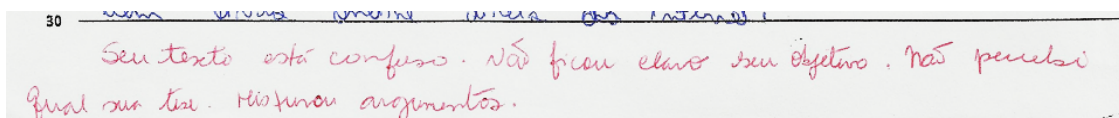
**Figura 13:** Trecho da redação corrigida por P2 em que não é possível saber qual é o problema.

O que o professor aponta como confuso é a frase: “Suas vantagens são a rapidez, a portabilidade, práticos cabem mais de vinte livros sem peso e sendo de segurança e também com dicionário interno.” O texto do aluno que traz como título “Manual ou digital”, tenta uma argumentação ponderada para apresentar o que é melhor, o livro digital ou impresso. Segundo Ruiz (2001), indicar o trecho problemático coma palavra “confuso” não ajuda a solucionar o problema.

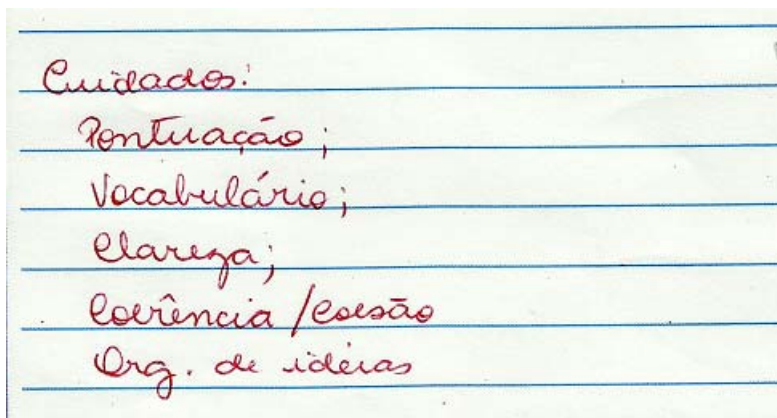
Calkins, Hartman e White (2008) apontam caminhos para identificar a compreensão que o aluno tem das orientações do professor, e também a compreensão do professor sobre aquilo que o aluno diz e faz. Utilizando a teoria das autoras sobre a arquitetura da interação, é possível perceber que o que ocorre no excerto não é propriamente uma interação, mas apenas uma apreciação valorativa que indica vagamente o erro, sem apontar um caminho para a solução.

No caso, seria mais aconselhável perguntar qual o referente de “suas vantagens”, já que o problema é justamente a distância entre pronome e seu referente. Talvez seja isso que o professor chama de “confuso”. Por outro lado, a escolha das palavras também deixou o texto truncado “sem peso e sendo de segurança e também com dicionário interno”. Facilmente resolver-se-ia o problema se o professor sugerisse que o aluno fizesse o paralelismo sintático, ou seja, usasse complementos de mesma natureza, de mesma classe gramatical, tais como “leve, seguro e prático”.

Os problemas não ocorrem apenas nas correções indicativas e resolutivas. Seguem, nas **Figuras 14 e 15**, outros dois exemplos de como a correção textual-interativa pode ser genérica e confusa. A simples comunicação verbal dos problemas, como dito, não garante a aprendizagem, sobretudo quando se referem ao nível textual: coerência, baixa informatividade, falta de sequenciação, tese mal formulada etc.



**Figura 14:** Bilhete escrito por P1 com uma correção vaga.



**Figura 15:** Bilhete de P2 deixado para o aluno ao final do texto. Aqui P2 lista todos os problemas encontrados.

A **Figura 14** ilustra como não basta escrever bilhetes. Se o aluno ainda não sabe o que é a defesa de uma tese, não será capaz de identificar o problema — e este aluno provavelmente não domina o referido conteúdo, já que o próprio professor se refere à falta de clareza dos seus objetivos e à mistura de argumentos. Já o segundo bilhete, **Figura 15**, exemplifica como o professor, no afã de deixar o texto impecável, pode abordar problemas de naturezas diferentes, confundindo o aluno, que não saberá identificar onde está cada um daqueles erros listados. No exemplo, P2 dá aos bilhetes menos utilidade do que poderia.

### 5.3 Papel social do professor diante da correção do texto do aluno

Como dito ao longo do capítulo 2, escrita é trabalho, autoafirmação, manifestação do desejo, é um desnudar-se diante do outro. O processo ensino-aprendizagem da escrita, porém, pressupõe o papel social do avaliador, do par mais competente diante do menos competente. São inerentes a esse ato a necessidade de interferir, de dialogar, de orientar, uma vez que avaliar é, de fato, um componente do ato pedagógico que deve subsidiar as decisões sobre atos pedagógicos na perspectiva da eficiência dos resultados (Luckesi, 2011).

Além disso, o lugar de avaliador também faz parte da relação de poder instituída no ambiente escolar. Cavallari (2011) discute como legítimo o lugar de avaliador do professor, uma vez que ele é imaginado como o sabedor e esse imaginário constitui e legitima seu poder e seu discurso. Cabe ressaltar que esse mesmo imaginário define o lugar a ser ocupado pelo aluno, constituído pela oposição entre o “a-luno” (sem luz) e o professor (sabedor/iluminador). Essa oposição valida o poder do professor e lhe permite colocar-se na posição de constante avaliador do aluno.

É inegável e essencial o papel de avaliador quando corrige um texto, entretanto, a partir da análise das falas dos professores-informantes, foi possível perceber a relação que existe entre o papel social do avaliador e a maneira como o professor encara o ato de avaliar; se sua atitude avaliativa é mais tradicional ou mais formativa. Em todas as falas que a palavra “leitor” se apagava, ou seja, quando nada que fora relatado remetia à ideia de leitor, a tarefa de corrigir aparecia como “chata”, “maçante”, “cansativa”, “autoritária”, “solitária”, transcrevendo palavras dos próprios informantes.

Um dos informantes, P1, afirma que separa as redações dos alunos que escrevem melhor para corrigir primeiro, para tornar a tarefa mais motivadora. Outro professor, P5, afirma que não gosta de ver quem escreveu aquele texto para não permitir que as suas impressões sobre o aluno interfiram em sua correção.

O que está por traz de atitudes como essas? Ambos não demonstram querer se envolver com texto, mas apenas com a tarefa de medir. Se o foco são os bons textos e a subjetividade não importa, que material escrito é aquele senão fruto de uma concepção de língua como abstração, como um conjunto de regras que garantem o bem escrever?

Conforme Bernardo (2000), as pessoas escrevem porque têm uma “angústia de riscar um destino diferente, interferir na história, se colocar no campo do jogo” (p.29). Como, então, retirar a subjetividade da escrita? A posição de aluno, nesse caso, é extremamente delicada, pois, como ele não se pode recusar a fazer a atividade (embora às vezes recuse!), produz textos que “gritam” no silêncio das palavras truncadas.

Entender a escrita como autoafirmação ajuda a pensar que o bom texto não é escrito apenas com conhecimento cognitivo, linguístico, textual e enciclopédico. A redação truncada pode ser um forte indício de baixa estima do sujeito, apontando para outras questões mais subjetivas. Como, então, tratar os problemas linguísticos apenas como incapacidade? Como desconsiderar o autor? Emerge a concepção de linguagem que não encontra o sentido na interação leitor-texto-autor, mas aquela que deixa apenas nas mãos do leitor a

responsabilidade ampla de construção do sentido. Barthes (2010) traz uma importante reflexão.

*Texto quer dizer Tecido; (...), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido — nessa textura — o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hiphos* é o tecido e a teia da aranha). (grifos do autor) (pp. 74-75)*

Como não se importar com quem teceu cada fio daquela textura, ainda que a teia não se apresente bela ao final? Escrever com clareza representa também uma escolha de ideias, de palavras, de estruturas, de organização física da subjetividade. Significa, conforme Bernardo (2000), se expor às reações alheias. Quando um aluno facilita a leitura do outro, facilita também o acesso às suas ideias e a si mesmo, sujeito dessas ideias.

Discutindo a questão da impessoalidade na correção, P2 afirma que, no nono ano, tende a ser mais imparcial, já que as exigências do mercado cobrarão do aluno uma escrita com avaliação impessoal. Utilizando esse novo dado apresentado pelo professor, vale pensar na trajetória do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que coincide com o período em que o aluno faz a passagem da infância para a adolescência, ou seja, o ensino regular recebe alunos dos 11 aos 15 anos. A imparcialidade e a impessoalidade são mesmo tão importantes nessa fase? Segundo os PCN (1998) de língua portuguesa:

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão — as práticas sociais da linguagem —, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas. (p.45)

As falas dos professores, portanto, não encontram abrigo naquilo que o documento oficial que regulariza o ensino preconiza. Pelo contrário, os PCN afirmam que, na adolescência, o desenvolvimento do indivíduo “é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais” (p.45). Enxergar o texto escrito pelo sujeito apenas como produto a avaliar é desconsiderar todas as dimensões, além de construir nos alunos representações, tais como “eu não sei escrever”, que repercutem nas atitudes (“eu não quero escrever”, “eu

escrevo mal”) e espelham crenças (“eu não gosto de escrever”). E o sujeito histórico, cognitivo e social se constrói por meio de mais essa prática de linguagem, por meio do diálogo pífio, porém significativo, que o professor estabelece com o aluno nos rabiscos, nas correções, nas marcas, nas críticas, no silêncio.

Em oposição ao papel estritamente avaliador do professor, no sentido tradicional da avaliação, apareceram também falas que podem ser reconstruídas na perspectiva do professor-leitor, aquele que, além de avaliar, se coloca diante do texto para apreciá-lo, para se deleitar, para se divertir com as ingenuidades que surgem. O erro é visto não apenas como problema, mas como indício do processo. Como conteúdo das respostas à pergunta *O que mais emociona você no texto do aluno?*, P4 relata:

*P4: Não sei dizer se é a tentativa ou se é a inocência.*

Observando os bilhetes que esse professor escreve nos textos dos seus alunos e também seu relato, é possível perceber atitudes de leitor. Quando ele faz um questionamento nos textos narrativos, está procurando a verossimilhança que Aristóteles discute desde a antiguidade clássica como componente do texto, aquela coerência externa que todo leitor procura. O posicionamento ajuda P4 a elaborar perguntas mais objetivas em relação àquilo que faltou no texto. Para ele,

*P4: Os alunos do sexto ano fazem muita questão de ter sua história lida, fazem muita questão de despertar o interesse no leitor.*

Afirma que se emociona quando o aluno não entendeu e escreveu uma coisa “meio boba”. Cita o exemplo de um aluno que escreveu sobre um menino de rua que perdeu os pais em um atropelamento e que sobreviveu sozinho com garra, conseguindo um trabalho, uma casa! Quando estava lendo aquele texto, o professor pensou:

*P4: Mas como ele conseguiu tudo isso se estava sozinho? Se ele perdeu os pais, ele teria de ser ajudado por algum órgão do governo, um juizado de menores, etc.*

Na correção, pede que o aluno explique o porquê de o menino ter ficado largado, e o aluno respondeu:

*P4: Ué, professor, eu não sabia que isso era necessário!*

O informante afirma que gosta dessas inocências, tais como:

*P4: Ah! Eu não sabia!*



Gostar de ouvir o aluno dizer que não sabia é uma fala que indicia o modo como esse professor lê o texto, e, por consequência, como concebe o processo ensino-aprendizagem na sala de aula. O informante (P4) conta ainda que se emociona com as histórias de amor das meninas, porque percebe que naquele texto está o sonho delas. Diz que se emociona também com “o conteúdo”, ver o quanto o aluno tem para falar, o esforço para concluir a tarefa. Enquanto esse professor relatava, seus olhos se encheram de lágrimas. Considerei a atitude singular porque deixou claro que eu não estava diante de alguém que apenas mediava a competência de escrita do aluno. P4 é, sem dúvida, também leitor que reconhece, na teia da escritura, o “desfazer” do sujeito e, ao mesmo tempo, o seu “reconstruir”.

É justamente a atitude de leitor de P4, somada a seus conhecimentos sobre textos, que lhe indica caminhos para fazer perguntas de maneira objetiva e clara, que um leitor realmente faria a um escritor, caso faltasse aquela informação. Por isso, o papel social do professor quando corrige um texto não pode ser apenas o de medidor, ainda que essa medida acabe inerente ao processo.

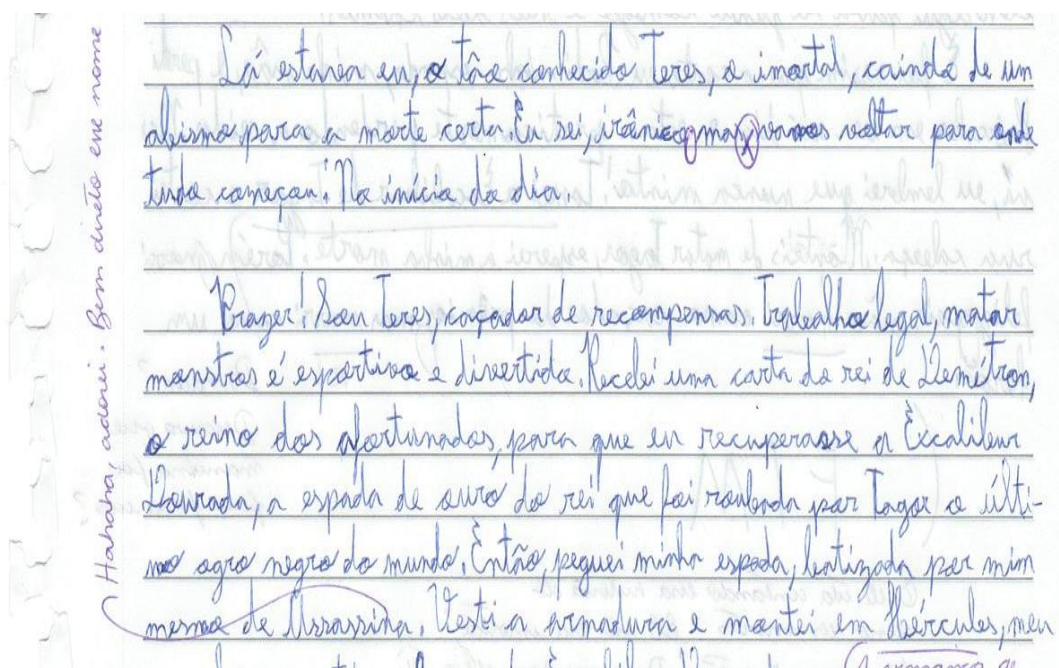
Quanto à nota, levanto um questionamento a partir da fala de todos os professores, para os informantes a reescrita está presente em todos ou em quase todos os textos que pedem para os alunos escreverem, mas apenas P3 relatou não dar a nota na primeira versão. Segundo ele, trata-se de uma estratégia para os alunos reescreverem, afinal, se não o fizerem, ficarão sem nota! Por trás dessa atitude aparentemente autoritária, se destaca um exemplo da concepção de escrita como trabalho, como processo que o professor ensina aos seus alunos. Uma vez que não afere um conceito à primeira versão, ensina que a escrita se opera, de fato, em etapas. Ensina a revisão como inerente à atividade de produção.

Quanto às demais respostas, os conteúdos foram os seguintes: P1 afirmou não mudar a nota na reescrita; ele explica para os alunos que a nota melhorará numa próxima produção, já que se esforçaram; P2 expôs que muda a nota considerando não só a evolução daquele texto, mas o avanço do aluno em relação à própria escrita; P4 disse que muda a nota, principalmente porque percebe que o aluno teve uma atitude responsiva diante do seu bilhete; P5 afirma que pede a reescrita, mas não corrige; P6 e P7 usam a reescrita para melhorar a nota.

Para cada um dos comportamentos pode-se apontar uma concepção de escrita e de avaliação. O ideal mesmo seria não aferir nota na primeira versão, mas, feito isso, já se afirma para o aluno a escrita como produto. Não mudar a nota pode ser desestimulante; já que vivemos mergulhados socialmente no capitalismo, produzir, ideologicamente, sempre será interpretado como mercadoria de troca. Interferir na ideologia é um desafio, por mais descompromissada que seja uma opção metodológica do professor, é bem provável que lhe

sirva de alimento. Nesse sentido, nem corrigir a reescrita é atestar que não será feita. Ambas as atitudes podem comprometer o envolvimento do aluno com a tarefa, que será compreendida como obrigação, como algo pouco lucrativo, logo na contramão do universo que o rodeia.

Em relação ao ensino da escrita, portanto, não basta aderir às atividades de reescrita; é preciso pensar o que se pretende com ela e, principalmente, que mensagens são passadas juntamente com as escolhas do professor. Um componente motivador para a atividade de reescrita é a afetividade nos comentários. Ela remete novamente ao papel social do leitor. Na **Figura 16**, P4 é afetado pelo nome de batismo que o aluno deu à espada e demonstra esse afeto:



**Figura 16:** Trecho da redação em que P4 dialoga com a história do seu aluno e demonstra ter sido afetado.

Outros professores que também se mostraram recorrentes na posição de leitor foram P3 e P7. O primeiro afirma que os alunos costumam perguntar, na aula seguinte à produção, se já leu o texto e o que achou. Conforme seu depoimento, não perguntam se já corrigiu e isso se deve ao fato de sempre comentar trechos das redações com a turma, dizendo o que gostou. Afirma que os alunos ficam maravilhados com sua atitude leitora. Ele diz que sabe olhar para o aluno e falar:

*P3: Olha, sua redação falou sobre isso, isso e isso, e eles[os alunos] ficam felizes porque eles percebem que eu li. Eles já fizeram comentários desse tipo: nossa! professora, você lê mesmo, não é? Como se fosse algo surpreendente o professor ler!*

É singular também a atitude dos alunos diante da postura do professor. Permeando a frase “*nossa! professora, você lê mesmo, não é?*” há fortes indícios da imagem que a maioria dos professores constrói para o aluno sobre aquilo que faz com o texto escrito, o que não parece a atitude de P3, P4 e P7, pois tanto na entrevista, quanto na metodologia de correção, os professores mostraram estar interessados em avaliar, mas também em ler o texto produzido pelo aluno. Cabe, entretanto, tecer algumas considerações sobre essa imagem avessa a de leitor que a fala do aluno revela.

Segundo Cavallari (2011) falas como essa podem dizer muito acerca das práticas avaliativas, pois, informalmente apontam o modo como o aluno se projeta identitariamente. Se ele não acredita que é lido, então, como acredita ser representado: como alguém que produz linguagem, ou como alguém que executa uma tarefa escolar? E, se apenas cumpre uma ordem, adiantaria toda a perspectiva do ensino de gêneros para tornar a escrita menos “artificializada”? E ainda, de acordo com as respostas do aluno, o que ele acredita que se deve tornar? Por isso é importante refletir sobre as marcas semióticas e simbólicas que os professores deixamos sobre o texto do aluno, ou “inferíveis” a partir de nossas escolhas. O aluno interpreta, afere um significado a este universo significante e constrói representações sobre si, sobre o professor, sobre a escrita, sobre o processo de aprendizagem.

O espanto dessa turma infelizmente não é exceção; é o reflexo de uma história baseada apenas em pressupostos de escrita como produto, como mercadoria de troca. Há um contrato estabelecido nessa relação: o aluno escreve, produz e troca sua produção pela nota. Não importa a qualidade! A redação vale aquilo que o professor afere, a sua escrita idem e o sujeito-escritor, quem sabe? Mesmo que essa carga alegórica não seja estanque ou determinista, não há como não considerar singular o dado trazido por P3.

Os sujeitos são construídos, pois, por meio da relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta ou mediante a diferença (CAVALLARI, 2011). O sentimento de identidade repousa no ser e no dever-ser. O professor pode, através de suas opções metodológicas, dizer muito ao aluno. Na frase trazida para a discussão, fica claro que o aluno acredita ser representado como alguém que não produz linguagem, mas sim como alguém que produz algo para ser avaliado: o professor não lê, avalia, mede. Como consequência, o professor, com atitudes estritamente avaliativas, reafirma quem o aluno deve ser: o produtor de material para ser avaliado. O aluno é detentor dos “meios de produção”, o texto é produto e a correção é o lucro ou o prejuízo da mercadoria. Logo, dependendo da repercussão dessa relação de consumo, é melhor mesmo mudar de “ramo”.

Poder-se-ia mesmo levantar aqui a hipótese de que, como o aluno carrega essa complexa e comprometedora representação tanto da escrita, quanto do processo ensino-aprendizagem, é perfeitamente compreensível a resistência de alguns à escrita. Se o que ele fez se torna objeto de aferição de nota e jamais de leitura, de apreciação, se a avaliação não é compreendida por ele como um componente do processo de aprendizagem da escrita, já que seu texto vem repleto de correção porque está cheio de erros, isso reforça a distância entre o que ele acredita ser escrever bem e o lugar onde está no processo (CORACINI, 2000). A distância reafirma para o aluno aquilo que não é: acredita estar representado como alguém que não sabe, e sua ignorância é reafirmada cada vez que tenta escrever e recebe novas críticas; portanto, melhor escrever menos, para errar menos, ou, como não se pode negar a escrever, escreve deixando o texto confuso (BERNARDO, 2000).

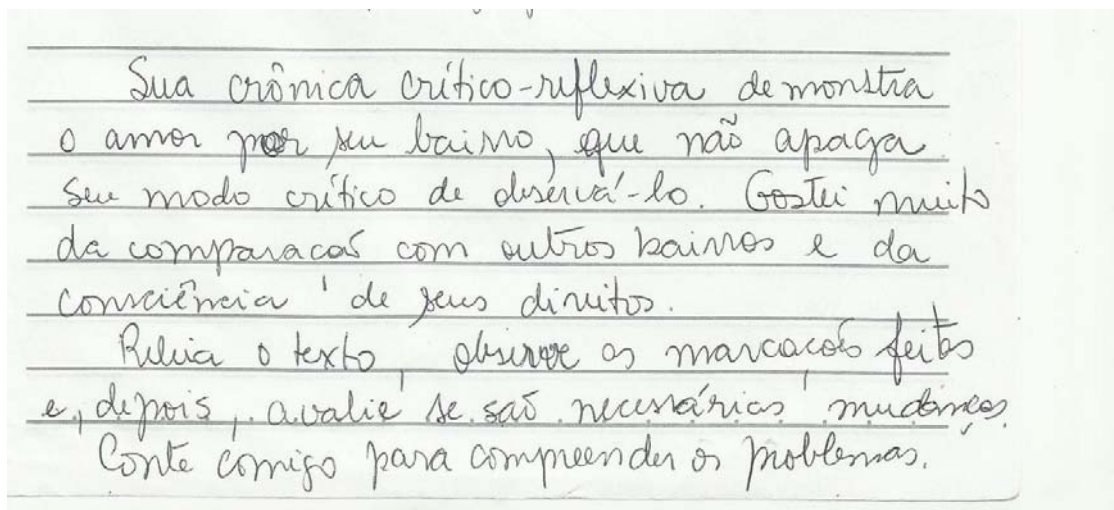
A interessante estupefação do aluno na frase “*nossa! professora, você lê mesmo, não é?*” talvez alerte para o quanto esse aluno “grita” por ser lido, por ser apreciado, por ser avaliado de maneira formativa. P7, quando perguntado sobre o motivo de seus alunos ficarem na expectativa de receber o texto corrigido, afirma:

*P7: Ele [o aluno] quer ver o que o professor tem a dizer sobre aquele texto, ele não escreve pra ninguém, e é lógico que deseja saber o que esse alguém disse. É claro que também tem a questão da nota, isso é importante para o aluno, mas não é só isso...*

Em relação a P7, quando indagado sobre o que mais emociona no texto do aluno, ele responde que é o avanço observado, mas também aquilo que consegue ler para além das questões estritamente pedagógicas:

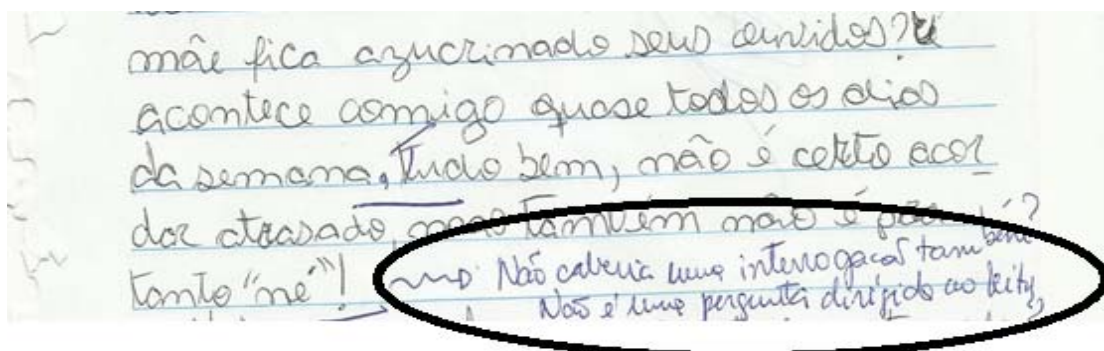
*P7: Me emociona também a história de vida dos alunos, que é inferida por meio da subjetividade impressa nos textos.*

Aqui a escrita é vista como processo, como manifestação do desejo, como autoafirmação, como trabalho. O professor respeita o texto do aluno, se envolve com ele, aprecia-o e sua posição de leitor-avaliador permite fazer interferências como as das **Figuras 17 e 18**.



Sua crônica crítico-reflexiva demonstra o amor por seu bairro, que não apaga seu modo crítico de observá-lo. Gostei muito da comparação com outros bairros e da consciência de seus direitos. Leia o texto, observe os marcações feitas e, depois, avalie se são necessárias mudanças. Conte comigo para compreender os problemas.

**Figura 17:** Bilhete deixado ao final da redação de um aluno por P7.



mãe fica azucrinado seu direitos? acontece comigo quase todos os dias da semana, tudo bem, não é certo esse dor atestado, mas também mãe é pais? tanto "me"! Não caberia uma interrogação também? Não é uma pergunta dirigida ao leitor?

**Figura 18:** Excerto da redação de um aluno de P7 em que o professor comenta: *Não caberia uma interrogação também? Não é uma pergunta dirigida ao leitor?*

Nos exemplos acima, é possível perceber as ações de P7 em consonância com suas respostas na entrevista. O bilhete apresentado na **Figura 17** mostra que ele leu a crônica, que gostou e conhece seu conteúdo. A concepção de linguagem aqui coloca em interação autor, texto e leitor. Ambos os bilhetes não param na apreciação; também convidam o aluno a avaliar a necessidade das mudanças sugeridas. Este professor afirma que não usa caneta vermelha porque gosta de escrever bastante no texto e acha que a caneta vermelha “mancha muito”. Além disso, o aluno, em vez de pensar que precisa corrigir, pensa que “não sabe escrever”. Vê-se, claramente, que o professor percebe as mensagens simbólicas e semióticas que pode passar por meio de suas escolhas. Sobre o ato de corrigir, diz:

*P7: A correção é muito importante no ensino da escrita, mas é preciso respeito por aquilo que o aluno escreveu (...), cuidado com os comentários. É um ato difícil porque você não pode só ler, você tem de avaliar. É preciso buscar o equilíbrio entre o leitor e o avaliador.*

As palavras de P7 coincidem com sua prática, o respeito de que fala pode ser observado tanto na **Figura 17**, quando permite ao aluno escolher se deseja fazer as mudanças: “*avaliar se são necessárias mudanças*”, ou no momento em que, na **Figura 18**, modaliza a interferência “*Não caberia uma interrogação também?*”. Em ambos os casos, verifica-se o respeito pela autoria.

Outra singularidade que merece ser destaque nesse momento da análise é a concepção do lugar do sujeito aprendiz no ensino fundamental. Para isso, foram separadas as falas de P7 e P6 em relação ao modo como concebem a escrita dos seus alunos em relação à interferência da fala na escrita:

*P7: Eles escrevem bem, com alguma interferência da fala na escrita, mas isso é normal.*

*P6: A escrita dos alunos da escola pública é caótica, os alunos não conseguem separar escrita da fala.*

Nas duas falas, a expectativa do professor em relação ao aluno e a interpretação do resultado também corroboram o julgamento daquela escrita e guiam as estratégias didáticas. Suassuna (2007b) afirma que a maneira de interpretar os resultados apresenta-se bastante diferente quando orientada por paradigmas distintos. As duas observações indiciam que, enquanto P7 está orientado pela abordagem sociointeracionista, que vê fala e escrita como um contínuo, P6 reflete a crença na dicotomia entre fala e escrita, uma das bases do estruturalismo. O que se confirma na análise das correções de ambos.

P7 ressalta diferentes aspectos positivos do texto, recupera trechos nos comentários, sugere mudanças de maneira objetiva e respeitosa e indica soluções de problemas por meio de um convite à reflexão. P6 indica mudanças formais e resolve os problemas, tecendo breves comentários sobre o aluno alcançar a proposta. A comparação entre as expectativas e as ações dos dois professores indicia que as estratégias didáticas são fortemente influenciadas pelas representações que têm sobre seus alunos.

Luckesi (2011) afirma que a compreensão e a prática da avaliação da aprendizagem dependem do “modo teórico e prático de agir comprometido com o ideário e com o cotidiano pedagógicos do educador” (p.16); para o autor, visões teóricas não deixarão de ser teóricas se não se traduzirem em práticas efetivas.

#### 5.4 Posicionamentos sobre o corrigir

Destaco os conteúdos mais recorrentes das respostas dos informantes à pergunta: *Fale um pouco sobre o ato de corrigir*. Para P1, é “importante”, porém, “cansativo”; P2 assume que é uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno; P3 considera “difícil” porque não consegue adentrar a subjetividade do aluno, mas “importante” porque é o que determina o planejamento e também serve como “autoavaliação” para o professor; P6 considera “difícil”, porém “compensador”, atribuindo à tarefa o lugar da “autoavaliação” do próprio trabalho; P7 reitera que é um ato que carece de “respeito” e “cuidado com os comentários”, extremamente “importante” no ensino da escrita.

Emergem dessas respostas diferentes maneiras de compreender a tarefa de avaliar. Comparando-as à análise do material, constatou-se que P7, P4 e P3 utilizam a tarefa para planejar as suas aulas, usam o texto produzido pelo aluno para fazer reflexões sobre o uso da língua, elogiam trechos que acham interessantes, comentam sobre o que foi lido. Assim, além de assumirem papel de leitores-avaliadores, encaram a atividade avaliativa na perspectiva formativa, já que utilizam a correção não só para avaliar o aluno, mas também para avaliar o próprio trabalho e a qualidade da interação. P4, por exemplo, comenta que ainda está avaliando quais as reais vantagens de trabalhar a correção classificatória quando o assunto é pontuação. Segundo esse professor, ao usar o seu código para dialogar com o aluno sobre a falta de algum sinal, acaba levando-o a incorrer em erro, tal como, colocando um ponto, onde deveria haver uma vírgula, solução que prejudica a reescrita do aluno. Com os três professores, a prática sociointeracionista é a que se destaca.

Quanto a P1 e P5, a partir do conteúdo de suas respostas e da análise do material, é possível perceber uma postura ainda bastante estruturalista e uma avaliação mais relacionada à medição. O papel social que emerge é o de revisor, enquanto P2 e P6 flutuam entre as abordagens estruturalista e sociointeracionista. Nas falas, aparecem os termos “autoavaliação” do próprio trabalho ou uma avaliação que recupera a história de escrita do aluno, porém, em ambos os casos, ao se observarem suas práticas, o que prevalece são preocupações formais e bilhetes que se afastam da proposta de interação.

Quando P5 foi perguntado sobre como concebe a escrita de seus alunos, afirmou que os textos se apresentam com baixa informatividade e pouca criatividade. Segundo P5, os alunos têm uma boa condição financeira e, nas discussões orais, falam muito bem, mas demonstram “preguiça de escrever” o que pensam.

*P5: Eu canso de ler um monte de redações iguais, sem criatividade. Por exemplo, leio quarenta redações iguais e só três se destacam. Parece que os alunos tem uma fórmula na cabeça e só sabem escrever*

*daquele jeito. (...) O problema é a artificialidade do gênero. Uma coisa é argumentar numa dissertação, outra muito diferente, é argumentar num editorial de jornal.*

Apesar de o professor apontar a artificialidade do gênero, Abaurre (citada por SOUZA, 2007) defende a dissertação argumentativa como uma maneira de desenvolver a habilidade de discorrer, de maneira consistente, sobre determinado assunto, a partir de um raciocínio lógico, de modo a apresentar/confrontar opiniões. Para Oliveira (2007), não se deve privilegiar os gêneros em detrimento dos modos, porque é no seu manejo que se aprende a articular as sequências tipológicas de base, imprescindíveis na articulação dos textos de maneira geral. No caso da dissertação, além de criar uma boa proposta de produção, bem como conscientizar o aluno sobre o seu projeto de dizer a fim de que saiba “o que” discutir, é preciso ainda chamar a atenção para o “como” dizer, quais estratégias deve/pode utilizar.

Separei para esta análise uma situação que extrapola os limites linguísticos e textuais. Na **Figura 11**, o aluno afirma que a pobreza é consequência da “ignorância na hora de votar”, gerando um problema de superestrutura. Manifesta, pois, um julgamento de valor, enraizando uma ideia preconceituosa.

O modelo de correção escolhido pelo professor não deixa claro se ele está preocupado com o posicionamento do aluno. Quando tem contato com uma correção em que vê uma chave e um ponto de interrogação, dificilmente compreenderá a questão ética ali presente, não só porque a marcação é idêntica à do parágrafo anterior, mas também porque sozinho não daria conta de refletir sobre a natureza do problema.

Como este não se manifesta apenas na superfície do texto, o professor precisaria mostrar, de maneira clara, que o argumento cria uma atitude preconceituosa. Uma reflexão dessa natureza abriria espaço para uma profunda reflexão linguística com o aluno, que o levaria não só a melhorar o texto na reescrita, mas principalmente o deixaria em contato com a própria ideia do que é argumentar, de como inserir os argumentos e qual a orientação argumentativa de um texto para não perder sua força persuasiva.

Bernardo (2000) afirma que “a prática da redação faz parte do enfrentamento prático das relações sociais” (p. 223); professores e alunos estão intrinsecamente afetados pelas ações e pelas redações do seu tempo, mas, para que esse comprometimento esteja envolto nos princípios éticos, faz-se necessário que produtores e leitores transformem “suas relações uns com os outros e com os textos” (p. 223). É preciso que haja respeito e cumplicidade. O problema, portanto, extrapola os limites linguísticos.

Quanto à proposta de produção, apesar de não ser o foco do estudo, destacou-se um dado singular levantado por P5 sobre seus alunos. Segundo o professor, nas suas turmas, há



pouco envolvimento com os temas das redações, principalmente quando tratam de “problemas sociais”. Para P5, deve-se, sobretudo, à situação financeira privilegiada dos estudantes. Eles não querem falar sobre preconceito, consumo responsável, problemas sociais porque isso não faz parte do seu universo. Quando precisam falar, o fazem “por obrigação”.

Entendendo a escrita como espaço da manifestação do eu, Bernardo (2000) entende o ato de escrever como uma ação para o outro, ou para outros, busca-se nele a autoafirmação, “firmando no papel as suas próprias ideias” (p. 33). Isso não prescinde a preocupação com o outro, ambas as necessidades precisam se equilibrar. O próprio autor questiona até que ponto a escrita na escola permite autoafirmação, ou se há submissão: dizer não o que se pensa, mas o que se pensa que o outro deseja ouvir. Nasce de situações como essa o desejo de calar. Para ele, frases desconexas aparecem no texto como a manifestação “barulhenta” de um desejo de calar, o que talvez explique a baixa informatividade nos textos dos alunos de P5.

O problema linguístico apontado pelo professor no texto do aluno, como se vê, tem raízes mais profundas. Ele não só não queria escrever sobre miséria (já que sabe pouco sobre o assunto), como também não encontrou espaço para se autoafirmar e, tentando escapar à submissão, calou-se nas frases desconexas do segundo parágrafo, de onde surgiu uma espremida opinião: “a miséria é fruto da ignorância na hora de votar”. Como resolver o problema textual que materializa uma opinião preconceituosa do aluno e, ao mesmo tempo, respeitar sua singularidade de modo que ele queira dizer e saiba como, em uma próxima produção?

Koch (2009) compreende que a atividade de linguagem mobiliza diversos sistemas de conhecimentos por parte dos interactantes. O exemplo acima deixa claro como esses sistemas são movimentados e materializados linguisticamente. São aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. O professor deve estar consciente de que é preciso refletir sobre todos esses aspectos, sobretudo quando enfrenta problemas como os de P5. Solucionaria a questão, dizendo que bastaria dar ao aluno um tema com o qual ele se identificasse (essa é uma solução), mas isso não o prepararia para a função social da escrita, nem para as exigências de aprovação que o mercado impõe, as quais não têm como ser negadas.

Por isso, sugiro pensar em como corrigir os problemas, já que essa ação didática se aplica a qualquer escrita, e não evitar que os problemas ocorram, simplesmente mudando o tema. O mesmo professor, curiosamente afirma:

*P5: O que mais me emociona num texto é perceber a capacidade e a sensibilidade que muitos têm de exprimir com clareza e organização um pensamento criativo, ético, de valores, crítico. Com simplicidade e verdade. Senso de humor também me agrada muito. É perceber que compreendeu o tema proposto, a coletânea etc.*

P5, portanto, compreende a necessidade da manifestação ética, mas perceber no exemplo citado um problema também tem relação com sua própria subjetividade. É possível, assim, compreender que discutir a tarefa de avaliar, é tão complexo quanto o próprio ato avaliativo.

Em relação à correção, P5 afirma que se alguém disser que corrigir é bom, “isso é mentira”. “Ficar lendo aquele monte de texto igual e mal escrito cansa”. Corrigir, para ele, é um ato “autoritário”, “solitário”. Percebe-se aqui um papel de revisor, com as consequências já discutidas na seção anterior. Diz também que a falta de vontade de escrever dos alunos pode se relacionar com o ambiente familiar deles. Segundo o professor, os pais, os responsáveis não se envolvem com o que os filhos têm a dizer, não querem saber o que escreveram, não leem suas redações, não ouvem suas opiniões, ou seja, o professor identifica uma possível causa na família, mas não se percebe como leitor, nem como sua postura diante da turma pode contribuir para que os alunos se mostrem “preguiçosos” na hora de redigir.

As concepções podem ser uma resposta para muitas dúvidas sobre o porquê de um aluno se manifestar linguisticamente de forma descompromissada, para além da sua posição de aprendiz. O aluno erra não só porque ainda não atingiu as competências gramatical e textual, mas também porque é sujeito, repleto de valores, crenças, marcas, desejos e, de alguma maneira, percebe como seu texto é compreendido.

### **5.5 O que mais emociona no texto do aluno**

Os conteúdos mais recorrentes das respostas à pergunta *O que mais te emociona no texto do aluno?* podem ser resumidos em três tendências: a) quando o aluno atinge a qualidade linguística e textual; b) quando o aluno é criativo; c) quando é possível perceber marcas da subjetividade. A seguir, apresento, na íntegra, algumas respostas:

*P5: O que mais me emociona num texto é perceber a capacidade e a sensibilidade que muitos têm de exprimir com clareza e organização um pensamento criativo, ético, de valores, crítico. Com simplicidade e verdade. Senso de humor também me agrada muito. É perceber que compreendeu o tema proposto, a coletânea, etc.*

*P1: O que mais me emociona é quando percebo o resultado do nosso trabalho! Quando vejo que o que ensinei está ali. Quando me surpreendo com o que leio, também me emociono.*

*P2: O que mais me deixa emocionada ao ler o texto do aluno é quando percebo que ele conseguiu captar a ideia proposta e a partir da escrita usar, adequadamente, as palavras para compor as frases, estas para estruturar o parágrafo e finalmente concluir a produção com riqueza de detalhes, estilo próprio e organização das ideias. Esta semana aconteceu isso. Foi 1 em 35; que pena!*

*P6: O que mais emociona no texto de meu aluno é primeiramente ter o privilégio de lê-lo, é como se ali eu entrasse na intimidade dele. Ser o primeiro leitor é muito bom! Além disso, me emociono mais ainda quando eles, os alunos, ousam na sua escrita indo além da expectativa apresentada na proposta de trabalho!*

*P7: O que mais me emociona é saber que, alguém com bastante dificuldade do início das produções, chega ao fim do trabalho (ou do ano) comum avanço incrível. Além disso, me emociona também a história de vida dos alunos, que é inferida por meio da subjetividade impressa nos textos.*

Quanto ao aspecto “emoção”, não serão analisadas individualmente as falas porque, apesar de também remeterem discursivamente às abordagens teóricas, acredito que, no imaginário de cada professor de língua materna perpassa o conceito do texto ideal do aluno. Os três aspectos: qualidade linguística e textual, criatividade e autoria constituem fruto desse desejo do texto ideal.

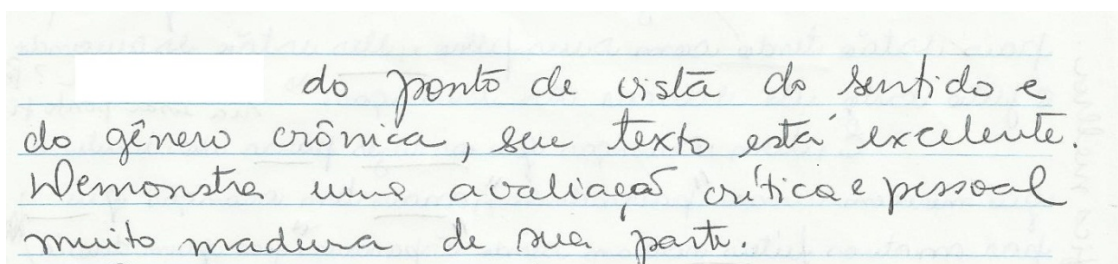
Para essa parte da análise, separei duas ocorrências singulares. Tanto P4 quanto P3 relataram que os alunos os procuram levando textos de escrita espontânea para que deem um parecer. O relato demonstra que o aluno percebe no professor um papel social diferente. O que há nas estratégias didáticas dos informantes que fazem os alunos lhes confiarem uma escrita de ordem ainda mais pessoal? São histórias que escrevem e que esperam que sejam lidas! Por que esse elo se fortaleceu a tal ponto? Provavelmente pelas práticas significativas que conseguem passar para os alunos por meio das mensagens simbólicas e semióticas. A análise do modelo de correção dos dois professores (**Anexo 4**), bem como o conteúdo de suas falas (**Anexo 3**) indicam a perspectiva formativa de avaliação, o que pode estar construindo uma representação positiva da escrita nos seus alunos.

Dentro dessas mensagens semióticas, é possível destacar outro dado singular que apareceu recorrentemente nas falas dos professores que interagem com os alunos: a prática do elogio. Calkins, Hartman e White (2008), quando falam sobre a arquitetura da interação, descrevem o papel do elogio não só por uma questão de estima do aluno, mas também como estratégia didática. Quando o professor conhece bem as dificuldades do aluno, pode utilizar um acerto mínimo, como, por exemplo, o uso de pontuação correta para dizer que aquela vírgula foi uma boa escolha, deixando claro que está em processo. Segundo as autoras, indicar o caminho da solução por pequenos acertos é mais motivador do que reforçar o erro.

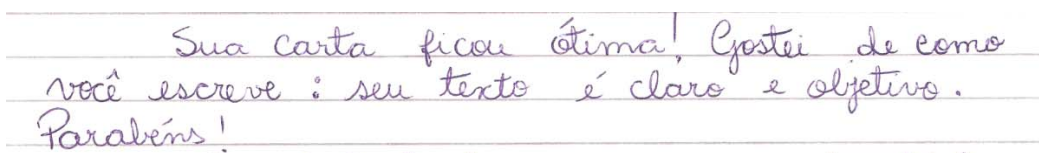
Para Calkins, Hartman e White (2008), a primeira decisão, antes de uma intervenção significativa, é pensar “O que esse aluno fez que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?” (p. 77). As autoras desenvolveram, em suas oficinas da escrita, a técnica do elogio, apresentando cinco variações: “contraste”, “generalize”, “focalize o processo”, “focalize a identidade da escrita” e “combinação”. Por serem orientações muito específicas, nem todas foram observadas no *corpus*, não obstante, se explica cada uma delas, a seguir, como contribuição para ensino de escrita.

A primeira técnica apresentada é “contraste”, que consiste em dizer o que está bom, contrastando com algo não bom, caso ocorresse. Exemplo: “Ford, adorei a maneira pela qual *you não escreveu ‘tudo sobre’* seu pai, mas, em vez disso, aproximou-se em um momento — quando ele lê pra você!” (p.77) (grifo das autoras). Esta técnica não foi observada no *corpus*.

Elogiar algo específico corresponde à técnica “generalize”, utilizada de tal maneira que se torne aplicável a outras situações. Essa técnica que pode ser visualizada nos bilhetes de P7, quando, ao elogiar a escrita, acaba também ensinando características da cônica (**Figura 19**), e de P3, que, em seu elogio, ensina qualidades da escrita (**Figura 20**);



**Figura 19:** Exemplo da técnica de elogio “generalize”, utilizada por P7.



**Figura 20:** Exemplo da técnica de elogio “generalize”, utilizada por P3.

Outras duas técnicas desenvolvidas e descritas pelas autoras são: “focalize o processo”, e “focalize a identidade da escrita”. A primeira consiste em escrever elogios que ressaltem o trabalho provável do aluno para chegar ao produto. Essa técnica foi observada e será discutida posteriormente. A seguinte, “focalize a identidade da escrita”, está relacionada a elogios que buscam desenvolver a identidade do aluno como escritor, sua capacidade de escrever. A aplicação da técnica foi observada nos bilhetes de P4 (**Figuras 21 e 22**). O professor consegue, por meio de suas palavras, ressaltar a qualidade da escrita do aluno;

Você tem uma habilidade incrível para escrever histórias. Continue treinando sempre, pois o exercício e o aperfeiçoamento é fundamental para qualquer escritor. 😊

**Figura 21:** Exemplo da técnica de elogio “focalize a identidade da escrita” (P4).

Excelente história, muito emocionante e divertida! Adorei! Por favor, continue escrevendo bastante; você é bom nisso e certamente tem grandes histórias para contar às pessoas! 😊

**Figura 22:** Exemplo da técnica de elogio “focalize a identidade da escrita” (P4).

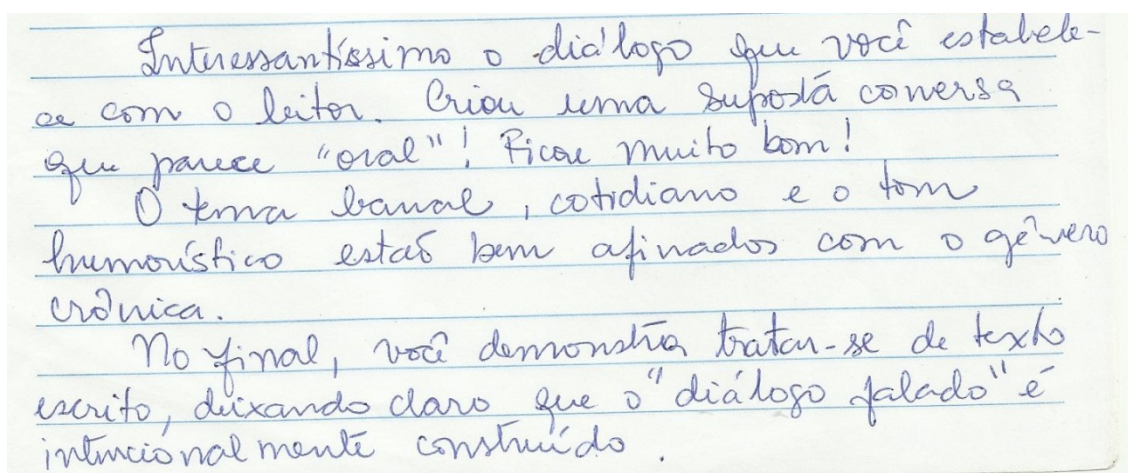
A última técnica apresentada é a “combinação”, que ocorre quando mais de uma técnica é utilizada. A técnica foi observada em todos os exemplos citados anteriormente; além do trecho comentado e reproduzido, cada um deles focava também em outro ponto.

Três professores, P3, P4 e P7, materializam algumas das indicações das autoras. Segundo Bronckart (2007), é por meio das avaliações sociodiscursivas da atividade que as ações são delimitadas e os textos produzidos pelos seres humanos singulares. Depois, é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas resultantes das avaliações que as pessoas se (re) constroem capazes de agir e de representar contextos. Fazendo uma transposição dessa compreensão ampla de construção de linguagem e do sujeito para a sala de aula, será pelas avaliações sociodiscursivas (incluindo todos os movimentos avaliativos do professor) que a atividade de linguagem se delimita e a produção escrita se dá. Se o aluno interioriza as propriedades sociossemióticas resultantes desse processo avaliativo, reafirmar sempre e/ou apenas o que falta no texto pode mesmo marcar o lugar onde o aluno não está (CORACINNI, 2000).

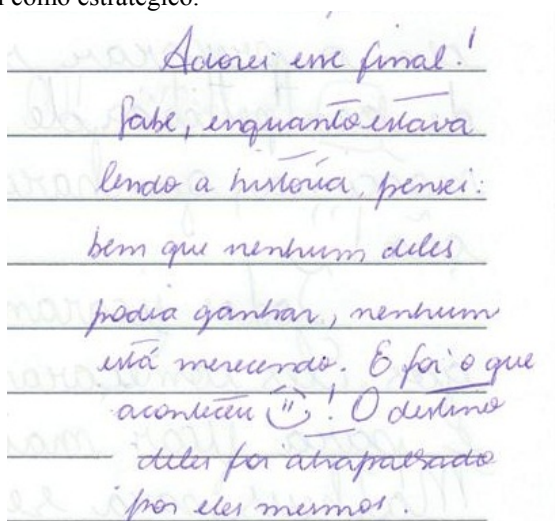
Na história de escrita do sujeito, ele se acostuma a ser avaliado pelo que faltou, pelo que errou. A qualidade da produção não é ressaltada, as boas escolhas, geralmente, não são sinalizadas, a manifestação da autoria não é indicada. Espera-se o eu-autor-ideal do aluno, mas jamais se fala o que ele deve repetir ou ampliar nas demais produções. Na verdade, marca-se o lugar do que não fazer, e, por exclusão, ao longo dos anos, ele pode (ou não) chegar à conclusão sobre o que fazer. Trata-se de inversão metodológica pouco ressaltada nos estudos que versam sobre a avaliação de textos.

Diante dessa perspectiva, o aluno não conclui como fazer certo; ao contrário, conclui, pelas mensagens semióticas ou simbólicas, que não sabe escrever. Os métodos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa não permitem comprovar cientificamente esta informação, mas basta perguntar a, pelo menos, três pessoas se elas se consideram boas escritoras e ter-se-á uma resposta empírica à questão. Provavelmente a maior parte dirá que não sabe escrever bem por motivos diversos.

Para que isso não ocorra, para que os alunos não sejam levados a pensar, cada vez mais, que erram tanto porque não sabem escrever, ressalto o papel do elogio fundamentado no texto do aluno como uma prática semiótica significativa. Nas **Figuras 23, 24, e 25**, há três exemplos de como utilizar o elogio nas interações por bilhetes:

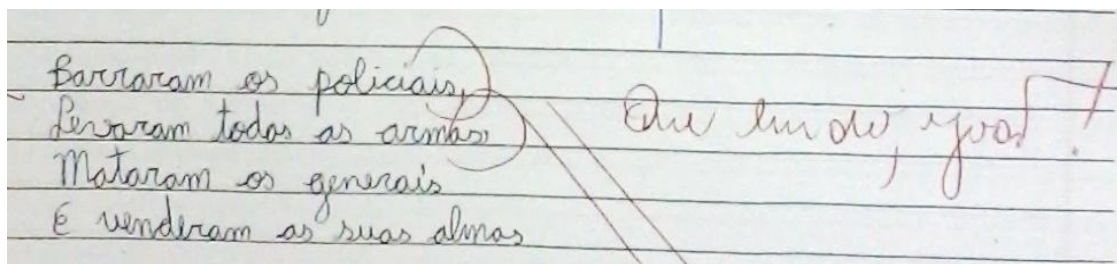


**Figura 23:** Bilhete de P7 para seu aluno em que ressalta a escolha do tema e o humor como pontos positivos. Aqui, ele utiliza a técnica "generalize" e, mais uma vez ensina de modo genérico, características a crônica. Foi usada também a técnica "focalize o processo", quando o professor destaca a opção pelo registro informal como estratégico.



**Figura 24:** Bilhete de P4 para o seu aluno. Aqui, o professor ressalta a qualidade do desfecho, um dos constituintes das narrativas. Técnica "generalize", ensinando sobre a construção de narrativas.





**Figura 25:** Bilhete de P5 para o seu aluno. Nesse exemplo, o professor poderia até comentar a qualidade linguística dos versos, mas prefere manifestar uma apreciação sincera. Pela análise dos demais materiais fornecidos pelo professor, é possível perceber que comentários assim não são comuns, o que leva a inferir que a apreciação é mesmo pela beleza que este professor viu no texto do aluno. Aqui, trata-se de uma apreciação estética.

Comparando as **Figuras 23, 24, e 25**, pode-se perceber que o primeiro elogio trata de toda a constituição textual, já que ressalta a escolha do registro; o segundo comenta aspectos da tipologia narrativa (técnicas “focalize o processo” e “generalize”) e o último, o nível frástico, a qualidade dos versos, constitui, portanto, uma apreciação estética. Com esses exemplos, pretende-se demonstrar que a apreciação do professor pode estar em vários níveis, até mesmo no da palavra.

Na entrevista, P3 contou que ministrou uma aula com a história de uma galinha que botava ovos de ouro, era maltratada pelos donos e, por isso, fugiu. A proposta de redação era escrever uma carta para os donos, dizendo que estava com a galinha e o que ela fazia. Segundo P3, uma das alunas falou o seguinte na sua carta: “Prezados senhores, estou com sua ex-galinha”. Diante daquela expressão “sua ex-galinha”, poderia haver uma correção, já que não há, pelo menos naquele contexto, a possibilidade de o animal deixar de ser galinha, o que a aluna queria dizer é “ex-sua galinha”. O professor, no entanto, relata que preferiu ressaltar a riqueza do neologismo e, por isso, não riscou o texto. No dia seguinte, falou em público sobre a criatividade da expressão. Metodologicamente falando, esse professor poderia aproveitar a oportunidade para trabalhar mais a iniciativa de formar uma nova palavra, falar dos morfemas derivacionais, mostrar exemplos de outros autores. Sua postura, porém, de simplesmente elogiar já abre espaço para a manifestação da autoria, e, além disso, é uma das maneiras de usar a técnica “focalize o processo”. P3 conta que o episódio ocorreu no início do ano, com uma turma de 6º ano; logo, talvez ainda não fosse o momento de discorrer sobre esses conteúdos. O que se ressalta é a sensibilidade na percepção da autoria do aluno; P3 poderia simplesmente riscar o “ex” e tudo se resolveria formalmente. Ele, no entanto, preferiu criar uma relação de confiança com a turma, ganhar aquele aluno e, segundo seu depoimento, foi o que aconteceu.

Segundo Morales (2011), “[...] essas *pequenas e sutis* condutas, relacionadas com nosso *olhar*, com nosso *perguntar*, com nossa *utilização* das respostas dos alunos, com nosso *elogio*, com nosso *não ignorar*... é o que temos de observar com *todos* os alunos (grifos do autor, p.96-7).”

É conforme esse entendimento que P7 escreve um singular bilhete para a análise. O professor observou a alternância entre as palavras “*bairro*” e “*esse lugar*” ao longo do texto e, percebendo o teor crítico das informações, pergunta ao aluno se a escolha foi proposital, como pode se observa na **Figura 26**.

Observe as marcações que eu fiz. Reflita sobre os problemas e busque soluções. Se houver dúvidas, me procure. Vamos deixar seu crônica ainda melhor, não acha?  
Achei interessante você tratar o lugar por "bairro" e, no fim do texto, por "esse lugar". Foi proposital?

**Figura 26:** Bilhete de P5 para seu aluno, chamando a atenção para um aspecto de uso do léxico.

Ainda que não proposital, o fato de o professor dirigir a pergunta ao aluno o conscientiza do poder das palavras, valoriza o processo de criação. O que poderia ter sido uma simples relação entre hiperônimo e hipônimo se torna uma idiossincrasia que demonstra a força argumentativa do texto do aluno. A mudança é, de fato, pertinente, já que o aluno inicia o texto dizendo “*o meu bairro não é bem um bairro...*” e, se não é um bairro, é um lugar qualquer, é “*esse lugar*” que chama de bairro. A escolha foi, portanto, brilhante.

Outro conteúdo recorrente na fala dos professores, no que diz respeito àquilo que eles admiram no texto, é a criatividade. Nos exemplos anteriores do uso da técnica “focalize o processo”, temos ilustrado como se incentiva o comportamento “criativo” do aluno. A criatividade, entretanto, é um problema. Quando cria algo diferente daquilo que o professor espera, arrisca-se a receber uma reprovação. Por outro lado, se cria o que o professor espera, está apenas reafirmando o que o professor pediu e isso vai de encontro àquilo chamado de criatividade; para Bernardo (2000), o aluno apenas se submeteu. A criatividade torna-se, portanto, uma utopia, no caso.

Se o professor quiser mesmo uma manifestação criativa, deve proceder de modo similar aos que foram descritos anteriormente, saber como ressaltar essa característica no texto, elogiar o processo. Precisa, porém, estar, de fato, aberto a tais manifestações. Em seu



depoimento, P4 relatou a redação de um aluno toda escrita com coordenadas assindéticas. A proposta era escrever um conto de terror. Segundo P4, com as frases curtas, o aluno conseguiu reproduzir um suspense, mais ou menos assim: “Acordou. Abriu a porta. Olhou pela greta. Viu um vulto.” Aqui a criatividade, encarada como quebra de expectativa, foi gerada pela “transgressão” ao frequente pacto da escrita escolar de escrever frases encadeadas, coesas, estabelecendo relações lógicas entre as ideias.

P4 afirmou que nem passou pela sua cabeça orientar o aluno numa direção contrária à sua escolha, já que estava bastante produtiva, pelo contrário, se o mandasse inserir vírgulas e conjunções, diminuiria o texto qualitativamente. Curiosa e singular foi a reação do aluno ao receber a texto corrigido. Segundo P4, ele questionou “*Ué, professor, você não vai descontar ponto porque eu fiz frases curtas?*”. A fala reflete a ideia do aluno sobre escrever “corretamente”. Tal representação foi construída no convívio com esse mesmo professor, e/ou com outros que o ajudaram na sua história de escrita. Para tomar a decisão de romper com sua própria representação, o aluno juntou seu conhecimento linguístico: ortografia, gramática, léxico; conhecimento enciclopédico: conhecimentos culturais armazenados na memória; conhecimento de textos: utilizar informações sobre o gênero discursivo conto de terror; e conhecimento interacionais: intencionalidade, informatividade, escolha do registro, adequação ao gênero e ao contexto situacional, estes últimos provavelmente influenciados pela imagem construída sobre seu professor-leitor, sobre a maneira como ele criticava e sobre o espaço que abria para a manifestação da autoria, ou seja, ele encontrou um espaço afetivo e efetivo que o deixou seguro para ousar.

Aqui, conjugando o conflito intrapapel de leitor-avaliador, abrindo espaço para a abordagem sociointeracionista e consciente da importância de interferir na subjetividade do aluno de maneira positiva, P4 criou condições significativas para que o aluno desenvolvesse sua competência discursiva, entendida como a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (PCN, 1998, p.23)”.

Os PCN de Língua Portuguesa sugerem que a avaliação precisa ser compreendida na perspectiva formativa, pois não é apenas um ato de medir resultados, mas constitui um

conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade.

[A avaliação] Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. (p.93).

Com essa postura, os PCN indicam a abrangência do ato avaliativo. Funciona, ao mesmo tempo, para o professor e para o aluno; para este, é o meio de saber das conquistas, das dificuldades, dos avanços, das possibilidades, para aquele, é um mecanismo de autoavaliação, um aliado no planejado, uma maneira de ajudar o outro a se (re) construir. Porque atua como elo entre a atitude responsiva da prática pedagógica e o processo interacional; como demonstrado, é também constitutivo do sujeito, pois lhe dá a medida das ações que podem ser feitas com a linguagem. Ao escrever, o sujeito se inscreve na justa medida das representações que construiu junto aos demais pares, e, a cada novo texto, se (re) constrói.

Ciente dessas peculiaridades formativas da avaliação, o professor precisa refletir tanto nas marcas semióticas, quanto nas práticas simbólicas sua concepção de linguagem e de escrita, aliás, as práticas devem estar em consonância com os seus objetivos de ensino. Neste capítulo de análise dos resultados, procurei inferir algumas dessas práticas simbólicas e ressaltar marcas semióticas a fim de apontar caminhos para tornar a metodologia utilizada pelo professor mais significativa tanto na representação que o aluno tem sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a escrita, quanto no próprio processo de ensino-aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, tive o privilégio de ouvir histórias, dúvidas, depoimentos dos professores investigados, o que me permitiu não só recolher dados para a análise, mas também aprender novas maneiras de pensar a avaliação na escola. O contato com o material escrito corrigido pelos professores deu-me a oportunidade de, mais uma vez, pensar a minha própria prática. E posso dizer que jamais serei a mesma professora.

As orientações dos PCN sobre a escrita derivam da abordagem sociointeracionista da linguagem que, por sua vez, utiliza conceitos bakhtinianos, como atitude responsiva e dialogia. Das muitas maneiras que se pode compreender tais conceitos, destacam-se as apropriações feitas para este estudo, ou seja, a prática avaliativa do professor sobre o texto do aluno constitui um elo na cadeia discursiva, uma atitude responsiva; por isso, quaisquer marcas semióticas ou as práticas simbólicas do professor darão ao aluno, também, a possibilidade de resposta.

Assim, ao se compreender toda prática avaliativa como uma atitude responsiva, um elo na cadeia dos enunciados, chega-se à conclusão de que cada uma dessas atitudes é passível de réplica, de uma nova resposta. Não é possível saber qual será a réplica de cada aluno acerca da correção, mas é possível pensar uma correção semiótica e simbólica que aponte aspectos positivos do texto e pontue os problemas, a fim de tornar esse componente do ato pedagógico mais próximo do que preconiza a perspectiva formativa de avaliação.

Os métodos e instrumentos escolhidos para este trabalho não permitem dizer objetivamente quais as repercussões, no entanto, sinalizam quais podem vir a ser. Por outro lado, trechos dos relatos trazidos pelos professores investigados ajudaram a compreender o quanto as mensagens podem significar na representação do aluno sobre o professor, sobre a sua escrita e sobre si mesmo.

Em relação à análise propriamente dita, conclui-se que:

(i) problemas linguísticos, tais como concordância, regência, acentuação, ortografia e pontuação, precisam ser pontuados, e que a correção classificatória é uma aliada, desde que observados os conhecimentos prévios do aluno para chegar à solução do problema;

(ii) problemas textuais — intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência — não podem ser somente sinalizados; é preciso identificá-los e abordá-los. Em algumas situações, o professor deve-se afastar, momentaneamente, do texto escrito, promover reflexão linguística com o aluno, para

só então deixá-lo retornar ao texto, agora com o conhecimento em processo, para fazer a modificação;

(iii) aspectos estilísticos, como a criatividade, estão mais relacionados ao método de correção do professor do que ao posicionamento criativo do aluno. Porque, para ser criativo, o aprendiz precisa transgredir e, dependendo do tratamento dispensado às transgressões de modo geral, atitudes criativas serão raras, utópicas ou inexistentes;

(iv) independente do aspecto trabalhado, é imprescindível que o professor encontre no texto algo para elogiar, pois essa simples atitude representa uma das maneiras de transferir semioticamente (escrevendo) uma mensagem simbólica (afirmando para o aluno que leu, que gostou da escrita), ambas significativas para a história de escrita daquele aluno;

(v) corrigir/avaliar deve ser compreendido como uma prática formativa, responsiva, dialógica. Do lugar social de professor emergem seus papéis sociais, ou seja, aquilo que se espera dele, aquilo que lhe compete, seus deveres, dentre os quais está a prática avaliativa, que se materializa nas marcas deixadas no texto, e que pode ser inferida por suas atitudes. Esses papéis espelham a abordagem teórica e, inevitavelmente, constroem não só a aprendizagem, mas, sobretudo, representações várias na história da escrita do sujeito aprendiz.

Conforme Bronckart (2007), cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica das representações sociais, e são as avaliações que permitem a apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas. Os alunos, vão-se (re) construindo em cada texto avaliado.

Como as relações de poder são legitimadas no espaço da sala de aula, considerando o imaginário que delas emerge, bem como o discurso avaliador do professor, é possível afirmar que aquilo que é feito do texto que aluno produz pode ser, portanto, constitutivo das representações deste sobre a sua própria escrita.

A opção pelo trabalho de campo forneceu à pesquisa dados importantes para discutir também o papel assumido pelo professor quando corrige o texto. Foram detectados os de revisor, de avaliador e de leitor-avaliador. O papel de revisor só atende à abordagem estruturalista, já que o professor resolve os problemas do texto, organizando, pois, a estrutura. A mensagem simbólica que emana dessa prática é que o aluno não precisa revisar seus textos, já que o professor o fará. Além disso, ensina-se ao aluno que o aspecto formal sobressai ao conteúdo.

O que se percebe também é que, quando um professor opta pela perspectiva formativa de avaliação, sua interferência no texto é mais pontual e, ao mesmo tempo, mais respeitosa. Além disso, ficou claro que esta é a perspectiva mais indicada para refletir a abordagem

sociointeracionista, pois a redação permite ao professor formular hipóteses sobre os conhecimentos que aquele aluno domina, seu desempenho na escrita, mas também sobre a qualidade da proposta de ensino e dos próprios métodos avaliativos, daí emergindo tanto o papel social de avaliador quanto o de leitor-avaliador.

O papel social de avaliador flutua entre os papéis de revisor e de leitor-avaliador, sendo que este último atende melhor à abordagem sociointeracionista. Primeiro, porque permite ao avaliador se colocar com um leitor real, que faz perguntas pertinentes; segundo, porque no papel de leitor, ele consegue apreciar, com mais sinceridade, as qualidades dos textos e, por último, porque ele reflete, através das mensagens semióticas e simbólicas, boas representações para o aluno sobre a escrita, demonstrando que ele é lido, que o texto dele interessa, e que, enfim, existe uma relação afetiva entre o ato de avaliar e o de ler, o que deixa a tarefa de produzir menos escolarizada, no sentido tradicional do termo.

Em relação às abordagens teóricas investigadas, pôde-se perceber três manifestações: (i) as que são focadas no sistema, ou estruturalistas, que puderam ser observadas quando o professor privilegiou aspectos formais e quando suas marcações, ainda que buscassem o aspecto discursivo, não foram suficientes para que se efetuassem reflexões sobre o uso da língua; (ii) as que flutuaram entre o estruturalismo e o sociointeracionismo, quando o professor, embora se utilizasse de práticas mais interacionais ainda deixava amplo espaço para correções formais, muitas vezes revisando o texto; (iii) as que se mostraram eminentemente sociointeracionistas, em cujas marcas avaliativas pôde-se observar respeito pela autoria, apreciação do texto, interferência significativa e convite à reflexão linguística e/ou textual.

Refletir, de maneira mais objetiva, sobre as repercussões na história da escrita do aluno não foi possível pelos métodos escolhidos para esta pesquisa. Tal fato acabou gerando um desejo de observar melhor a repercussão das práticas adotadas a partir das falas dos próprios alunos, mas os limites desta dissertação não me permitiram. Fica, portanto, o espaço aberto para pesquisas futuras. Para poder chegar a conclusões mais precisas sobre essa pergunta de pesquisa, seria preciso voltar a pensar o assunto a partir de outros instrumentos de coleta de dados. O que ficou demonstrado foi que as práticas emitem mensagens semióticas e simbólicas que refletem as abordagens teóricas e que marcam a subjetividade do aluno.

A última constatação está relacionada à formação acadêmica dos participantes. Mesmo investindo em educação continuada, a maioria demonstrou ainda não utilizar a correção textual como estratégia didática, o que atesta a necessidade de abordar melhor o assunto durante o curso de licenciatura ou mesmo nas pós-graduações.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_; FIAD, R.S. ;MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZAMBUJA, E. B. *Refletindo sobre a produção da “hipercorreção” em textos de alunos de pós-graduação*. Cadernos do CNLF [RJ], v. 14, n. 4, t. 4, p. 287-295, ago. 2010. Disponível em: <[www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_4/completo\\_tomo\\_4.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/completo_tomo_4.pdf)>. Acesso em: jan. 2012.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_ *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BERNARDO, G. *Redação Inquieta*. 5.ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BERTOLDO, E. ; CORACINI, M.J. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRAIT, Beth. (Org) *Bakhtin: conceitos chave*. 4.ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. 144p.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>, 1996>. Acesso em: jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> 1998. Acesso em: jan. 2012.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula*. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVALCANTI, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLARI, S.J. *Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno*. Curitiba: Appris, 2011.

CHARAUDEAU, CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad.de Fabiana Komesu, et al. São Paulo: Contexto, 2004

CORACINI, M.J. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a da sala de aula. *DELTA*, São Paulo, v. 14 n, fev. 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003)>. Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade e leitura na sala de aula de língua materna. In CORACINI, M.J. ; PEREIRA, A. *Discurso e sociedade: práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p137-155.

\_\_\_\_\_. A celebração do outro. In CORACINI, M.J. (Org.) *Identidade e Discurso(des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed.da UNICAMP; Chapecó,SC : Argos, 2003<sup>a</sup>. p. 197-221.

\_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In CORACINI, M.J. ; BEROLDO, E. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado da Letras, 2003b. p.193-210.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas,SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOYLE, A.C. *A caixa de papelão* [1982]. Disponível em:  
<[http://issuu.com/leiaonline/docs/sherlock\\_holmes\\_-\\_a\\_caixa\\_de\\_papel\\_o\\_-\\_arthur\\_cona](http://issuu.com/leiaonline/docs/sherlock_holmes_-_a_caixa_de_papel_o_-_arthur_cona)>. Acesso em: 26 nov. 2012.

FERREIRA, A. T.B.; LEAL, T. F. A avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.) *Avaliação em língua*

*portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R.S. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2006.

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 9,. p. 5-45, 1987.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas,SP: UNICAMP, 1992.

FREUD, S. O Moisés de Michelângelo. In: \_\_\_\_\_. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.17, p. 217-239.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas,SP: Mercado das Letras ; ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3ed. São Paula: Ática. 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [1939]. p. 143-180.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Trad.de Miriam Freire Morau. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISER, W. Os atos de apreensão do texto. In \_\_\_\_\_. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999. v.2

JONES, F. P. Pesquisa Qualitativa. In: THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 5.ed . Porto Alegre: ArtMed, 2007.

KOCH, I.V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, T. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara ; ESTEBAN, Maria Teresza (Org.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.19-41.

LERNER, D. É possível ler na escola? In: \_\_\_\_\_. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 71-102.



LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

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

MORALES, P. *A relação professor aluno: o que é, como se faz*. Trad. Gilmar Saint'Calir Ribeiro. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

OLIVEIRA, H. F. de. Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar, GAVAZZI, Sigrid, TROUCHE, Lygia et al. (Org.) *Português em debate*. Niterói, RJ: Ed.da Universidade Federal Fluminense, 1999. p. 65-82.

\_\_\_\_\_. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores . In: Eberhard Gärtner et al. (Org.). *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000. p. 173-190.

\_\_\_\_\_. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C.C. ; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004a.

\_\_\_\_\_. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 7 , 2004, Rio de Janeiro. *Cadernos ...*, série 7, n.10 , p. 83-93. 2004b. Disponível em: <www.filologia.org.br >. Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA , 9, 2005, Rio de Janeiro. *Cadernos ...*, v.9, n.17, p. 81-95, ago. 2005. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/10.htm.>. Acesso em: jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés: 2007. p.79-92

\_\_\_\_\_. Como ensinar a argumentar por escrito. In: MARTINS, Cláudia Fátima; CORREA, Ângela Maria da Silva (Org.). [O título do volume está ainda em discussão]. [S.l: s.n.], [201-]. No prelo.

ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PECHÊUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Orlandi, E. Campinas: Pontes, 1997.

PENTEADO, A. E. de Arruda ; MESKO, W. Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-91.

PEREIRA, M. T. G. “A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa”. In: HENRIQUES ; PEREIRA (Org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002

PERINI, M. A. *Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins fontes, 1993.

ROJO, R. (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: DUC, 2000.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. Lendo escrevendo e pensando. In: \_\_\_\_\_, Hunt, P. et al. *Lendo escrevendo e pensando: compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, D.A. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de Línguas estrangeiras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, E.G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A.P. ; BESERRA. N. da S.(Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*: 9-28. Ano 20, n.51, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>> Acesso em: jun. 2011.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In :MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p.111-125.

THEREZO, G. P. *Como corrigir redação*. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VARGAS, S. L. *Diagnóstico de inteligência limítrofe: o papel da escrita na desmistificação de rótulos*. 209 f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

WERLICH, E. *Typologie der Texte*. München: Fink, 1975.

WORSLEY, P. *Introdução à Sociologia*. 5. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983. p. 287-291.

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado participante:

Sou Heloana Cardoso, aluna do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Estou realizando uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é mapear práticas pedagógicas relativas à “correção textual” de professores do ensino fundamental para melhor compreender a realidade do ensino da língua portuguesa, sob a orientação da professora Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Sua participação envolve:

1. o fornecimento de cinco produções escritas e corrigidas de seus alunos;
2. A realização de uma entrevista, que será gravada com sua permissão e que terá duração de aproximadamente 30 minutos.

A participação nesta pesquisa é voluntária e se você optar por desistir em qualquer momento do estudo tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade, a de seus alunos, bem como a da escola onde você leciona serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Mesmo não tendo benefícios diretos e pecuniários para participar, você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico e para a compreensão do fenômeno estudado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, Heloana Cardoso, pelo e-mail *heloanacardoso@yahoo.com.br*.

Desde já agradeço sua colaboração,

Atenciosamente,

---

Heloana Cardoso

---

Local e data

**Eu, \_\_\_\_\_, consinto em participar da pesquisa acima descrita e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Participante

---

Local e data

**ANEXO B - Entrevista semiestruturada**

1. Qual é a sua formação? Em qual (ais) escola(s) você leciona e há quanto tempo?
2. Como você concebe a escrita dos seus alunos?
3. Como o professor de português pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos seus alunos?
4. Como você faz (quais estratégias didáticas você utiliza) para corrigir os textos escritos dos seus alunos?
5. O que mais incomoda você no texto do aluno na hora de corrigir?
6. Você sempre devolve os textos dos seus alunos corrigidos? Fale um pouco sobre o dia da devolução.
7. Imagine que você tem condições ideais de trabalho. Fale sobre como você trabalharia o desenvolvimento da escrita do aluno nessas condições.
8. Fale um pouco sobre o ato de corrigir.
9. O que mais emociona você no texto do aluno?

## ANEXO C - Conteúdos resumidos das entrevistas

Profº	Problemas/ Causas	Soluções	Estratégias na ora de corrigir	Incomoda no texto	Agrada no texto	Corrigir é...
<b>P4</b>	Alunos apresentam uma construção narrativa sem sistematização;  Faltam conflito, clímax, espaço-temporal, melhor organização construção do personagem.	Respeitar o desejo de interação do aluno;  Ler, de verdade, a redação;  Sistematizar os problemas durante as aulas;  Interferir em problemas mais individuais.	Consultar o dicionário para resolver problemas ortográficos;  Reescrever o texto;  Fazer uma correção dialógica;  Apontar falhas, sugerir mudanças, elogiar.  Usar correção classificatória;  Ter poucos alunos para poder dar mais atenção na reescrita.	Ausência de clímax, de conflito;  Ausência de argumentos;  Frases muito longas porque não parece que o aluno está escrevendo, mas sim que está falando;  Isso também demonstra falta de planejamento;  Não gosta de corrigir pontuação porque se sente interferindo no texto.	A tentativa;  A inocência ao escrever;  Perceber o sonho dos alunos no texto;  Perceber o quanto eles têm a dizer;	Divertido;  Trabalhoso;  Momento de ver o fruto do trabalho;  Escreve bilhetes porque quer que o aluno leia o que ele escreveu.
<b>P5</b>	Textos com baixa informatividade;  Falta criatividade;  Percebe-se preguiça ao escrever.  Conflito entre escola e sociedade;  Ausência dos pais.	Leitura;  Discussão em sala de aula;  Estar mais próximo na hora da escrita;  A redação deveria ser corrigida por mais de uma pessoa.	Objetividade na hora de corrigir; Indicar todos os problemas;  Atribuir pesos diferentes para erros diferentes;  Correção oral;  Reescrita;	Falta de coerência;  Baixa informatividade.	Capacidade e sensibilidade do aluno;  Clareza e organização da ideias; compreensão da proposta.	Chato;  Cansativo;  Autoritário;  Solitário.

Profº	Problemas/	Soluções	Estratégias na corrigir	Incomoda no	Agrada no	Corrigir é...
<b>P1</b>	Alunos com atraso em relação à série;	Leitura; Trabalhar com gêneros; Utilizar destinatários reais.	Corrigir textualidade e coesão; Solicitar reescrita.	Quando está ilegível; Problemas com a textualidade; Falta de coerência.	Perceber o resultado do trabalho; Surpreender-se com o que lê.	Importante; cansativo.
<b>P2</b>	Problemas na organização da ideias; Falta de noção de textualidade; Falta de desenvolvimento da escrita no EF I.	Repensar o currículo escolar; Assessorar durante a escrita; Salas com até 25 alunos; Pedir a escrita em sala; Poucas redações por bimestre (2).	Avaliar o texto considerando a evolução do aluno ao longo do ano, e não apenas aquela escrita; Comparar redações no início do ano ao final do ano.	Quando está ilegível; Falta de paragrafação; Falta de coerência e coesão; Texto sem sentido;	Quando o aluno consegue captar a proposta; Quando usa adequadamente as palavras para compor as frases, parágrafos, com riqueza de detalhes, estilo próprio e organização das ideias.	Complicado; É uma forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno.
<b>P3</b>	Escrevem bem quando comparados aos alunos do EM.	Observar a dificuldade; fazer levantamentos; elogiar o que gostou no texto e em público, citando nomes.	Comentar os textos em público; Não usar correção classificatória se os alunos não dominam a natureza do erro; Priorizar criatividade e expressividade; Negligenciar erros gramaticais para não marcar muito o texto; Fazer bilhetes nos textos, mas também conversar individualmente no dia da reescrita.	Quando o aluno escreve várias linhas e não diz nada, neste caso, ele se negou a escrever.	Quando o aluno é criativo; Quando escreve com vontade.	Difícil porque não é possível adentrar a subjetividade; Importante para direcionar o trabalho, elaborar os próximos planos de aula; É o momento de autoavaliação.

Profº	Problemas/ Causas	Soluções	Estratégias na hora de corrigir	Incomoda no texto	Agrada no texto	Corrigir é...
<b>P6</b>	Escrita caótica dos alunos da escola pública, pois eles não conseguem separar a fala da escrita;  Alunos da escola particular estão mais bem preparados porque são “massificados para a escrita” no bom sentido.	Muita leitura;  Uma boa proposta;  Solicitar reescrita;	Usar grade de correção bem explicada <sup>20</sup> ;  Separar a natureza dos problemas;  Sinalizar os erros, sem arrumá-los;  Mudar a nota na segunda versão.  Comentar, em sala de aula, erros recorrentes.	Texto incoerente;  Texto sem sentido;  Ortografia não incomoda muito.	Quando identifica o avanço do aluno;  Quando observa no texto algo que foi discutido durante a aula;  Quando os alunos ousam;  Ler a intimidade do aluno;  Ser o primeiro leitor.	Difícil;  Compensador;  Momento de autoavaliar o trabalho;  Momento de identificar o que precisa mudar.
<b>P7</b>	Os alunos escrevem bem, com alguma interferência da fala na escrita.	Analisar problemas; Ponderar sobre o que precisa ser trabalhado; Leitura conforme o gênero trabalhado; Buscar outros destinatários, que não apenas ele; Assessorar na reescrita.	Elogiar sempre; Não usar caneta vermelha; Comentar bastante o texto do aluno; Analisar os problemas mais recorrentes para planejar as próximas aulas; Sempre reescrever o texto.	Quando parece que falta alguma coisa; Não se preocupa muito com questões formais porque o texto é, antes de tudo, sentido; Falta de criatividade.	Perceber que alguém evoluiu na escrita; Poder entrar em contato com a história de vida dos alunos.	Importante; Difícil porque é preciso buscar o equilíbrio entre ler e avaliar; Demanda respeito e cuidado com os comentários

<sup>20</sup>A grade não foi fornecida para a análise.



**ANEXO D** - Lista dos aspectos observados nas correções dos professores e das contribuições acrescentadas durante a entrevista.

<b>Informante</b>	<b>Aspectos da correção textual</b>	<b>Contribuições da entrevista</b>
P1	Preocupação formal; Arruma os erros; Marca trechos que não compreende, sem sugerir mudanças; Usa “confuso” para sinalizar trechos mal elaborados;	Pede reescrita de todos os textos; Não altera a nota na reescrita; Sempre corrige todos os textos;
P2	Usa “?” para sinalizar trechos mal escritos; Não indica caminhos para solucionar os problemas; Lista os problemas, sem indicar onde estão; Preocupação formal.	Pede, ao final do ano, para os alunos lerem uma redação do início e brinca com os erros; Gosta de assessorar a reescrita; Sempre corrige todos os textos; Muda a nota depois que os alunos reescrevem.
P3	Oferece-se para ajudar; Resolve a maioria os problemas; Às vezes comenta alguma solução; Elogia o texto como um todo, não explica o que está bom; Não comenta trechos da escrita.	Aula de assessoria, na qual conversa com os alunos sobre os problemas; Faz comentários na aula sobre trechos que gostou das redações, citando o nome do aluno; Usa canetas coloridas porque não gosta de vermelho e porque os alunos, principalmente as meninas gostam; Sempre corrige todos os textos; Só dá a nota depois da reescrita.
P4	Faz perguntas por escrito enquanto vai lendo o texto, que ajudam o aluno a refletir sobre a escrita; Usa correção classificatória; Os comentários trazem marcas de envolvimento com o texto; Sempre deixa um bilhete ao final, que recupera o texto.	Separa sempre uma aula para reescrita em todas as produções; Experimentou correção entre pares, mas acha que precisa aperfeiçoar a técnica; Comentou que a correção classificatória costuma não funcionar bem para problemas de pontuação; Gosta de ouvir o que aluno tem a dizer; Sempre corrige todos os textos; Muda a nota depois da reescrita.
P5	Circula ou sinaliza problemas de diferentes naturezas; Aponta problemas de coesão; Os bilhetes apontam trechos ruins; Arruma alguns problemas.	Correção oral: o aluno lê o texto para a turma e os outros fazem comentários antes da reescrita; No dia da correção oral, não leva o texto corrigido, apenas comenta oralmente os problemas; Sugere que os alunos façam a reescrita; Não corrige a reescrita.
P6	Indica mudanças formais; Resolve problemas; Tece breves comentários sobre o aluno ter alcançado a proposta.	Pede reescrita; Gosta de ver a subjetividade do aluno expressa; Muda a nota depois que reescrevem.
P7	Ressalta diferentes aspectos positivos do texto nos bilhetes; Recupera trechos da escrita nos comentários; Sugere mudanças de maneira objetiva e respeitosa; Aponta soluções para os problemas	Fez correção entre pares, mas acha que precisa aperfeiçoar a técnica; Não usa caneta vermelha porque gosta de comentar bastante e o vermelho mancha muito; Gosta de observar as marcas biográficas na escrita dos alunos.