

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

DIEGO JOSÉ ALVES ALEXANDRE

ENTRE O ESTRUTURAL E O DISCURSIVO:
Concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar

Recife
2015

DIEGO JOSÉ ALVES ALEXANDRE

ENTRE O ESTRUTURAL E O DISCURSIVO:
Concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao
Núcleo de Educação e Linguagem do
Programa de Pós-graduação em Educação da
UFPE, como requisito parcial para a obtenção
de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Suassuna

Recife
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A381e Alexandre, Diego José Alves.
Entre o estrutural e o discurso: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar / Diego José Alves Alexandre. – Recife: O autor, 2015.
220 f. ; 30 cm.
Orientadora: Livia Suassuna.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Anexos.

1. Língua portuguesa - Avaliação. 2. Linguagem e educação. 3. Produção textual. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Livia. II. Título.

469.8 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2015-69)

DIEGO JOSÉ ALVES ALEXANDRE

ENTRE O ESTRUTURAL E O DISCURSIVO:

Concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao Núcleo de Educação e Linguagem do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/07/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Figueiredo Barbosa (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Recife
2015

*Aos meninos e meninas
que observam o mundo
à espera de que ele
os ensine a escrever.*

AGRADECIMENTOS

À professora *Lívia Suassuna*, pela competente orientação, pelo acolhimento desde 2010 e pelo sempre sorriso com que me ensinou a ser um melhor profissional, acadêmico e humano.

À professora *Siane Gois*, pelo carinho e respeito com que me tratou desde o início desta caminhada. O presente-grande só foi possível graças aos tantos momentos de ontem em que confiamos um no outro.

À professora *Rosário Sá Barreto*, inspiração de profissional, de respeito ao serviço público e de amor. Uma amiga que, de coração grande, me mostrou o adiante e me apresentou um mundo que eu não conhecia.

Às professoras *Beth Marcuschi* e *Maria Lúcia Barbosa*, pelas contribuições na minha banca de qualificação e pelos sorrisos sinceros que distribuem nos corredores, de longe, e nas conversas de perto.

À *CAPES*, pela bolsa de mestrado concedida.

Aos professores que tive no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE *Artur Morais*, *Rosângela Tenório*, *Lívia Suassuna*, *Maria Lúcia Barbosa*, *Eliana Albuquerque* e *Ana Claudia Pessoa*.

A *Dário* e *Fabiele*, pessoas que me apoiaram e acreditaram em outros projetos que tive e que tenho.

À *Universidade Federal de Pernambuco*, casa que me mostrou possibilidades e propósitos para continuar acreditando no que faço.

Ao *PET-Letras UFPE*, programa que em mim consolidou a ideia de que formação docente se dá, também, fora da sala de aula.

Aos *alunos* que tive no período de estágio no IFPE e no período de Professor Substituto na UFPE. Todo o meu respeito a essas pessoas cheias de sonhos e que me fizeram aprender enquanto eu ensinava.

Ao *CEFET-PE*, escola-saudade que me fez outro através da amizade sincera de pessoas-outras-especiais: *Bia Lacerda*, *Claudinha Barbosa*, *Day Lima* e *Elisa Albuquerque*.

Aos amigos que fiz na graduação *André Gustavo*, *Claudia Vasconcelos*, *Cyba Fernandes*, *Dani Marinho*, *Duda Arouca*, *Felipe Augusto* e *Ricardo Germano*. Cada um a seu modo, muita coisa a ensinar e muito a aprender.

A *Mariana Maris* e *Mayara Palácio*, pelo respeito, carinho e confiança com que fazemos nossa amizade e nos modificamos no amor, no saber, no fazer.

A *Joane Veloso*, *Ray Farias*, *Laís Rosal*, *Larissa Arruda*, *Marina Gomes*, *Elaine Lima* e *Nathaly Ramos*, pelo carinho fraterno e buscas em comum.

A *Carolina Sá*, *Marcela Monteiro*, *Aparecida Barbosa*, *Erika Vieira* e *Julia*, colegas de mestrado que tanto ensinaram coisas boas.

A *Moisés Ferreira* e a *Isadora Carvalho*, pelas escutas periódicas e gargalhadas de constantes.

Aos meus *primos queridos*, pela amizade fiel.

A *Carol* e a sua família, pessoas que me ajudaram e das quais não me esqueço.

À *tia Cátia* e ao meu irmão *Diogo*, pelo amor e coragem que oferecem, mesmo distantes, e que tanto nos põe de pé.

Aos meus pais, *Claudia* e *Francisco*, pela confiança, amor e força de vida que eu tanto admiro.

A minha *vó Creuza*, pelo cuidado, amor materno, e por ter entendido, junto com a minha mãe *Claudia*, o valor do aprender, do estudar e do sonhar.

A *Eduardo*, pela presença que me orienta, e com quem divido sonhos, sorrisos e o gosto de viver aprendendo e ensinando mais sobre a vida.

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos investigar como professores de português conciliam os aspectos estruturais e discursivos quando avaliam a produção escrita escolar. Especificamente, objetivamos identificar as concepções de língua, texto e avaliação dos professores analisados, como eles dimensionam e executam os critérios de avaliação e como é marcado, no texto escrito do aluno, o trato com o estrutural e o discursivo. A fim de compreendermos nosso objeto de estudo e analisarmos os dados coletados, nos apoiamos em Antunes (2003); Geraldi (1991,1996); Marcuschi (2006); Suassuna (2004, 2010, 2011), no que diz respeito à concepção de língua e ensino de português, em Bakhtin (2004) e seus estudos sobre o funcionamento discursivo da linguagem, e na ideia de avaliação enquanto discurso (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; SUASSUNA, 2004). A pesquisa foi do tipo qualitativa e teve a participação de duas professoras do ensino médio de duas escolas: o Colégio de Aplicação da UFPE e uma Escola de Referência de Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Coletamos dados através das observações de aulas das duas professoras, da análise de textos avaliados pelas docentes e das entrevistas semiestruturadas. As observações foram feitas no sentido de investigarmos as concepções de língua, texto e avaliação que norteiam as práticas das professoras, os critérios que serão utilizados para a avaliação escrita e os procedimentos didáticos para o ensino da produção de texto. Na análise dos textos avaliados pelas docentes, apoiando-nos nas categorias de correção do texto escolar propostas por Ruiz (2001), e procuramos perceber as marcas escritas deixadas nos textos dos alunos, como os critérios de avaliação eram observados na prática avaliativa e se como foram feitas, diante dos textos dos alunos, as considerações acerca da estrutura e do discurso. Nas entrevistas buscamos confrontar os dados até então obtidos e analisados, fazendo novas discussões acerca de avaliação e formação docente. A professora A, a nosso ver, percebe a avaliação como um processo atrelado à prática de aula, e portanto relaciona seu planejamento didático à proposta de produção de texto. Os critérios de avaliação, elaborados pela professora A, são construídos em sala e discriminados antes de acontecer a escrita. Na avaliação, a docente demonstra conciliação entre a estrutura e o discurso, enxergando-os como partes interdependentes para a produção de sentido. Quanto à professora B, esta apresenta um trato pouco equilibrado entre a estrutura e o discurso quando avalia os textos dos seus alunos: ora ressalta e comenta um desses aspectos, ora outro. Também percebemos que a professora B não estabelece, entre os alunos, os critérios com os quais irá avaliar, o que repercutiu negativamente na produção dos discentes. Além disso, sua sequência de atividades didáticas não se relacionou diretamente à produção de texto. Outros resultados da pesquisa apontam que embora seja muito claro para as professoras que é preciso observar o texto do aluno para além do estrutural, e que a intervenção docente deva ser no sentido de levar o aluno a perceber a estrutura a serviço do discurso, ainda é desafiadora a conciliação, na prática avaliativa, entre esses dois aspectos.

Palavras-chave: Avaliação. Produção de texto. Estrutura e discurso.

RESUMEN

En esta investigación, buscamos comprender como profesores de portugués concilian los aspectos estructurales y discursivos cuando evalúan la producción escrita escolar. Específicamente, objetivamos identificar las concepciones de lengua, texto y evaluación de los profesores analizados, cómo ellos dimensionan y ejecutan los criterios de evaluación y cómo es fijado, en el texto del alumno, el tratamiento con el estructural y el discursivo. Para comprender nuestro objeto de estudio y analizar los datos colectados, nos apoyamos en Antunes (2003); Geraldi (1991,1996); Marcuschi (2006); Suassuna (2004, 2010, 2011), en relación a la concepción de lengua y enseñanza de portugués, em Bajtín (2004) y sus estudios acerca del funcionamiento discursivo del lenguaje, y en la idea de evaluación como discurso (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; SUASSUNA, 2004). La investigación fue del tipo cualitativa y tuvo la participación de dos profesoras de la enseñanza media de dos escuelas: el Colégio de Aplicação de la UFPE y una Escuela de Referencia de Enseñanza Media del Estado de Pernambuco. Colectamos datos a través de las observaciones de clases de las dos profesoras, del análisis de los textos evaluados por las docentes y de las entrevistas semiestructuradas. Las observaciones ocurrieron en el sentido de investigar las concepciones de lengua, texto y evaluación que guían las prácticas de las profesoras, los criterios que serán utilizados para la evaluación escrita y los procedimientos didácticos para la enseñanza de producción de texto. En el análisis de los textos evaluados por las profesoras, apoyamos en las categorías de corrección del texto escolar propuestas por Ruiz (2001), y buscamos percibir los rasgos escritos hechos en los textos de los alumnos, cómo los criterios de evaluación eran observados en la práctica y si y cómo las profesoras hicieron consideraciones acerca de la estructura y del discurso en los textos de los estudiantes. En las entrevistas, buscamos confrontar los datos analizados hasta el momento, haciendo nuevas discusiones sobre evaluación y formación docente. La profesora A, según la investigación, percibe evaluación como un proceso relacionado a la práctica de clases, y por lo tanto, sus planes didácticos y su propuesta de escrita se dan juntos. Los criterios de evaluación, hechos por la profesora A, son contruidos en clase y reflejados antes de ocurrir la escrita. En la evaluación, la docente exhibe equilibrio entre la estructura y el discurso, mirádoles como partes interdependientes para la producción de sentido. Cuanto a la profesora B, esta presenta una manera poco equilibrada entre la estructura y el discurso cuando evalúa los textos de sus alumnos: a veces resalta y comenta uno de estos aspectos, a veces otro. También percibimos que la profesora B no establece, entre los estudiantes, los criterios con los cuales va a evaluar, hecho que repercutió negativamente en la producción de. Otros resultados de la investigación dicen que aunque sea muy claro para las profesoras que es necesario observar el texto del alumno más allá del estructural, y que la intervención docente deba ser en el sentido de llevar el estudiante a percibir la estructura a servicio del discurso, aún es desafiadora la conciliación, en la práctica evaluativa, entre estos dos aspectos.

Palabras clave: Evaluación. Producción de texto. Estructura y discurso.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES

PA: Professora A

PB: Professora B

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EREM: Escola de Referência de Ensino Médio

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras	82
Quadro 2 – Métodos de coleta <i>versus</i> Critérios de análise	87
Quadro 3 – Argumentos desenvolvidos pela professora B durante a aula.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de produção de livro didático	38
Figura 2 – Quantidade de produção de texto em diferentes séries.....	43
Figura 3 – texto produzido a partir de proposta de livro didático	46
Figura 4 – Contextualização da produção de texto escolar	50
Figura 5 – Correção indicativa	70
Figura 6 – Correção resolutiva	71
Figura 7 – Correção classificatória.....	72
Figura 8 – Correção textual-interativa	73
Figura 9 – Esquema com o esboço dos critérios de avaliação (PA)	102

SUMÁRIO

1 Introdução.....	14
2 Referencial teórico	20
2.1 Língua e ensino	20
2.1.1 Concepção de língua	20
2.1.2 Concepção de língua e ensino de português	25
2.1.3. Bakhtin e o funcionamento da linguagem	30
2.1.3.1 Autoria	32
2.2. Ensino da escrita.....	36
2.2.1 Breve história do ensino da produção de texto no Brasil	36
2.2.2 Os desafios para o ensino da escrita	40
2.2.3 A redação e os problemas para se produzir textos na escola	44
2.3. Avaliação.....	53
2.3.1 Avaliação sob a perspectiva formativo-discursiva	62
2.3.2 Avaliação e concepção de língua: da estrutura ao discurso	65
2.3.3 Critérios de avaliação	68
2.3.4 Os caminhos para avaliar	70
3 Fundamentos e procedimentos metodológicos	79
3.1 Paradigma metodológico adotado na pesquisa	79
3.2 Material/ <i>corpus</i>	81
3.3 Sujeitos	81
3.4 Método e instrumento de coleta de dados e critérios de análise	83
3.4.1 Observação de aulas	83
3.4.2 Análise das redações já avaliadas	83
3.4.3 Entrevista com os professores	84
4 Análise do <i>corpus</i>	88
4.1. Observação de aulas – Professora A.....	88
4.1.1 Concepção de língua e texto	92
4.1.2 Procedimentos didáticos	94
4.1.3 Critérios de avaliação	101
4.2. Observação de aulas – Professora B.....	115
4.2.1 Concepção de língua e texto	108
4.2.2 Procedimentos didáticos	110
4.2.3 Critérios de avaliação	120
4.3 Análise documental – textos avaliados pelas professoras	121
4.3.1 Professora A.....	122
4.3.1.1 Marcas linguísticas e/ou icônicas	122
4.3.1.2 Critérios de avaliação	128

4.3.1.3 Tratamento do estrutural e do discursivo.....	138
4.4 Professora B	151
4.4.1 Marcas linguísticas e/ou icônicas	151
4.4.1.1 Marcas dos critérios de avaliação	161
4.4.1.2 Tratamento do estrutural e do discurso.....	171
4.5 Entrevista	181
4.5.1 Concepção avaliação	182
4.5.2 Critérios de avaliação	185
4.5.3 Entre o estrutural e o discursivo	190
5 Considerações finais.....	196
Referências	201
Anexos.....	209

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa esteve, por muito tempo, ligado à ideia de língua enquanto um conjunto de regras e, por isso mesmo, a um manancial normativo e conceitual. Isso implicou uma visão de competência linguística pautada no conhecimento de normas gramaticais e, nesse sentido, o ensino de língua materna deveria proporcionar mecanismos de apreensão e manipulação do *código*, tornando-se, assim, a gramática o objeto privilegiado de estudo.

A partir de mudanças no ensino de português, advindas de outras concepções e reflexões sobre o uso da língua, e apoiadas nas teorias enunciativas e na linguística textual, a língua passou a ser vista enquanto interação e essa interação – ou ação social – se materializa através dos textos. Mudou-se o olhar sobre o objeto, mudou-se o olhar sobre o ensino.

Essas mudanças, advindas de um novo modo de se conceber a língua, trouxeram implicações para a avaliação. Enquanto que nos moldes da língua como código o ensino e a avaliação estão dirigidos a uma “definição das unidades e elementos; exemplificação e regras de bom uso e exercícios de identificação e aplicação de regras” (SUASSUNA, 2011, p.74), no novo paradigma de ensino, estudar português é tentar detectar os compromissos que se criam através da fala, da escrita e da interação entre os usuários da língua (GERALDI, 2001).

Na contramão de um modelo engessado de língua, em se tratando de produção de texto, respaldadas nos paradigmas que veem a linguagem como uma ação discursiva, e nos estudos sobre os gêneros textuais, pode-se dizer que significativas transformações foram operadas em relação à escrita em sala de aula. Para Marcuschi (2006, p. 65),

a escrita de textos passou então a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno. Começou a se fazer presente um cuidado em explicar para o aprendiz, parcial ou amplamente, as condições de produção e circulação do texto, bem como uma atenção no sentido de propiciar encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita de textos.

Mesmo com toda essa mudança de paradigma em relação ao ensino da produção escrita, as mudanças das práticas escolares em relação à produção de texto variam consideravelmente conforme, entre outros fatores, a noção de língua que subjaz ao trabalho do professor de português. Pesquisas na área de educação e linguagem indicam que, mesmo com tantas alterações de parâmetros para se ensinar e avaliar os textos feitos pelos alunos, ainda se mantêm, em diversas instâncias, as mesmas condições escolares de produção de texto, o que

pouco alterou a qualidade das escritas produzidos pelos alunos, fazendo-as, ainda, “artificiais, padronizadas e carregadas de erros gramaticais e problemas” (SUASSUNA, 2011, p. 74).

Nesse sentido, tem sido intenso o trabalho de pesquisadores para verificar como o professor de português ensina e avalia o texto de seus alunos. Leal e Guimarães (1999) e Herreira (2000), por exemplo, discorrem sobre práticas de professores, em relação à avaliação em linguagem, pautadas em análises ligadas apenas nos aspectos formais do texto, aqueles que estão limitados à superfície textual, como pontuação, concordância, regência verbo-nominal, acentuação etc. Mesma constatação foi colocada por Jesus (1995), ao dizer que a reescrita de texto na escola tem servido para a “higienização da escrita”. Em seu estudo de mestrado, a autora percebeu, nas escolas que observou, que reescrever funcionava como uma “operação limpeza”, pois, mediados pela figura do professor, os estudantes dedicavam atenção apenas aos casos de transgressão gramatical e não davam a devida importância às questões de interlocução. Ruiz (2001), pesquisando sobre a avaliação de textos na escola, também percebeu que não havia, por parte dos docentes, uma efetiva preocupação com os aspectos discursivos do texto escrito.

Os estudos mencionados acima são reiterados em trabalhos mais recentes, como os de Silva (2012) e Campos (2012). Silva (2012) investigou o trabalho de produção e reescrita textual de duas professoras do ensino fundamental; uma da rede pública estadual de Pernambuco e outra da rede municipal do Recife. No estudo, verificou-se que as duas professoras trabalhavam de maneira diferente a produção e a reescrita do texto. Enquanto uma dava ênfase, na refacção, aos aspectos gramaticais, a outra avaliava não só os aspectos formais mas também os conteudísticos. As orientações distintas para reescrever indicaram, segundo a autora, que as atividades de avaliação, revisão e reescrita, no contexto escolar, ainda não se constituem efetivamente como práticas interlocutivas, pois o aluno ainda não é levado, em alguns casos, a refletir sobre a construção textual como um todo.

Campos (2012), por sua vez, analisou as práticas de ensino de textos argumentativos escritos e as possíveis relações dessas práticas com as estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos no momento de produção textual. A autora investigou turmas do 3º ano do ensino médio de duas diferentes escolas da rede pública do município de Camaragibe (PE) e constatou que, apesar de o texto assumir, atualmente, um lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa, a sua inserção continua equivocada, produzindo situações artificiais de produção (que levam a produções igualmente artificiais), e que, ainda que alguns docentes tenham se apropriado do discurso sobre o trabalho sistemático com os gêneros textuais, com

vistas ao desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos, não se vê uma prática diferenciada a esse respeito, o que faz com que os estudantes ainda não reflitam sobre os aspectos discursivos de seus textos.

Possati (2013), em sua dissertação de mestrado sobre a reescrita numa perspectiva dialógica, estudou uma escola particular da cidade de Campinas (SP) e constatou que, na reelaboração do texto escrito, a ausência de sugestão e de diálogo por parte do professor faz com que a voz do aluno seja silenciada e que a autoria em textos escolares nem sempre seja vista como algo a ser trabalhado. Noutras palavras, a falta de orientação docente sobre o discurso do estudante é um impedimento para boas produções escritas. Essa pesquisa dialoga com a de Jesus (2011) que, em artigo intitulado *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*, diz que as palavras do aluno, suposto autor do texto em sala de aula, não podem ser apagadas ou corrigidas exclusivamente em nome da forma e pela forma. Nesse estudo, a autora viu que, de oito escolas da rede pública municipal de São Paulo, metade fazia trabalho com reescrita, mas esse trabalho, longe de formar autores, partia do “pressuposto de que a ortodoxia da gramática deve se sobrepôr aos outros aspectos do texto” (p.114), o que faz com que o aluno, graças ao autoritarismo da escola e à padronização de textos, ao invés de apropriar-se de formas do dizer, prefere fazer uso de uma *escrita de aluguel*, caracterizada pelo uso de clichês.

Nessa perspectiva, percebemos aproximações entre os estudos de Campos (2012) e Jesus (2011). Segundo Campos (2012), quando diferentes sujeitos estão submetidos às mesmas condições de produção de texto na escola, eles se constituem quase que como sujeitos semelhantes quanto à elaboração de textos, o que é reflexo de uma produção textual que apenas atende às exigências da escola.

Costa Val (2006), alguns anos antes, analisou, segundo critérios de textualidade (como coesão, coerência, argumentatividade etc.), redações de candidatos ao vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora partiu do pressuposto de que um texto é bem avaliado quando lido segundo aspectos pragmáticos, semântico-conceituais e formais. Considerando esses níveis, a autora constatou que o problema da maioria das redações não se encontrava na superfície do texto, mas estava relacionado aos aspectos pragmáticos do discurso e também ao conhecimento de mundo do aluno. De acordo com a pesquisadora, os textos dos vestibulandos não resultavam de uma verdadeira intenção comunicativa e, ainda que corrigidos e passados a limpo sem erros gramaticais, não se tornariam melhores. O estudo de Costa Val apontou que há razoável sucesso dos

vestibulandos no que tange aos aspectos gramaticais, que dependem de treinamento na escola, mas que não garantem, por si, a qualidade discursiva de um texto.

Suassuna e Bezerra (2010) buscaram analisar se e como os professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Recife (PE) utilizavam a avaliação como um instrumento para a escolha de conteúdos para a organização do trabalho didático-pedagógico na aula de português. Os resultados mostraram que a professora observada não planejava as suas aulas com base nas dificuldades dos discentes, aferidas em avaliação, e, portanto, não utilizava a avaliação como um instrumento reorientador da prática pedagógica e promotor da aprendizagem.

A maneira como se dá processo de produção e avaliação da escrita, a partir das considerações das pesquisas expostas acima, denota que, a despeito de todas as mudanças sugeridas para o ensino de português a partir dos anos 1980 no Brasil, ainda vivemos num período de transição. O professor, durante a avaliação da produção escrita, encontra-se diante do estrutural e do discursivo. Ruiz (2001) ratifica esse fato, em seu estudo, acrescentando que os poucos professores que se preocuparam com questões para além do formal, mostraram-se inseguros sobre como proceder num caminho de uma possível (e necessária) conciliação entre esses dois aspectos. Essa constatação lança luz sobre o fato de que a escrita, na escola, nem sempre atende a demandas comunicativas concretas e, por isso, o ensino da produção textual não é centrado na promoção de um “deslocamento da reprodução para a produção de discursos” (GERALDI, 1991). Para isso, faz-se necessário que o professor se assuma como interlocutor do texto do aluno, dando, obviamente, à produção de texto, o caráter de processo interlocutivo (BRITTO, 1990).

Assim, uma mudança de olhar sobre o ensino de português também indica uma mudança sobre a avaliação do que se ensina em língua portuguesa. Parece-nos óbvio que, se o ensino de língua se pautar nos aspectos estritamente estruturais, a avaliação também estará voltada para esses aspectos. Entretanto, um ensino baseado no texto como elemento privilegiado na sala de aula, dando espaço para a emersão do discurso, para a contrapalavra e para a materialização da autoria e ação sobre o outro, confere à avaliação um *status* de prática dialógica; ou seja, no diálogo com o texto do aluno atuaríamos “não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas nos posicionando como o outro instituído na interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre posições enunciativas” (SUASSUNA, 2011, p. 215).

Esse novo posicionamento redireciona o uso de alguns termos do discurso pedagógico, merecendo destaque a substituição de *redação* por *produção*. De acordo com Geraldi (1991), a distinção entre produção de texto e redação situa-se no fato de que na redação que se produzem textos *para* a escola e, no segundo caso, produzem-se textos *na* escola. O estabelecimento dessa distinção é de fundamental importância para se discutir o ensino e a avaliação da produção escrita, já que, na redação, predomina, muitas vezes, um trabalho de verificação apenas dos aspectos formais ensinados em sala; já na produção, temos a possibilidade de uma avaliação efetivamente formativa (PERRENOUD, 1999).

Diante dessa problemática, a seguinte pergunta de pesquisa é colocada: *como o professor de português, quando avalia a produção escrita do aluno, situa-se entre o estrutural e o discursivo?* A partir dessa questão, outras seguem: a) Por que os discursos inovadores, advindos das pesquisas acadêmicas, não foram ainda postos em prática? b) Como podem os professores, ao avaliar o texto dos alunos, estabelecer relações interlocutivas, agindo como leitores do texto do discente e não apenas como “corretores”? c) Quais critérios os professores de português utilizam para avaliar e conciliar as dimensões estrutural e discursiva num texto?

Norteados pelas questões acima, propusemo-nos a investigar o posicionamento do professor de português entre a estrutura e o discurso na avaliação da produção escrita escolar e, para tanto, mais especificamente, estabelecemos os seguintes objetivos:

- a) identificar as concepções de língua, texto e avaliação do professor de português;
- b) analisar como são dimensionados e praticados os critérios de avaliação adotados pelo professor para avaliar a produção escrita de seus alunos;
- c) analisar se e como o professor observa e avalia os aspectos estruturais e discursivos dos textos dos alunos.

Com base na bibliografia consultada, bem como no nosso objeto de pesquisa, cremos que este estudo contribuirá para o debate sobre avaliação em língua portuguesa. Primeiramente, porque, a partir da nossa revisão de literatura, identificamos o problema (professores revelam dificuldade, na avaliação do texto escrito, de considerar o estrutural e o discursivo), mas encontramos um número insuficiente de estudos para se pensar no que fazer, nos caminhos metodológico-didático-avaliativos, diante desse dilema em sala de aula. Segundo, porque, também a partir das pesquisas consultadas, verificamos que algumas delas apontam para a avaliação do texto escrito como se este fosse um produto “acabado”, nem

sempre se levando em conta o processo que deu origem àquela produção. Nossa pesquisa, então, considerará a importância de observar as aulas que antecedem a produção de texto em sala de aula, tentando perceber se nelas há uma orientação mais clara sobre o que o aluno, no momento da escrita, precisa considerar (tanto para escrever quanto para ser avaliado na escola).

Assim, no capítulo 1, traçamos o referencial teórico da pesquisa. Partimos das concepções de teóricos que marcam a história do pensamento linguístico, como Saussure, Jackbson e Bakhtin, e buscamos entender as implicações de cada concepção de língua que esses estudiosos representam para o ensino, hoje, de língua portuguesa. Por acreditarmos que Bakhtin é o que melhor apresenta um quadro filosófico-conceitual para pensar o ensino de português, aprofundamos algumas questões por ele postuladas em suas obras acerca do funcionamento da linguagem.

Depois, discutimos sobre o ensino da produção de texto a partir do fato de que nem todos, em sociedade, são convidados ao mundo da escrita. Para tanto, fizemos um breve histórico sobre o ensino da produção de texto no Brasil e apresentamos o que, a nosso ver, ainda se configura como um grande desafio para se ensinar a escrever na escola brasileira.

Nosso percurso teórico também contempla uma revisão da história da avaliação e as implicações dessa história para o que hoje se apresenta como um embate: o paradigma de avaliação tradicional e o formativo. Depois, consideramos a avaliação especificamente no quadro do ensino de língua portuguesa e, por fim, descrevemos as categorias analíticas apresentadas no estudo de Ruiz (2001), base que também norteará parte de nossas análises.

O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos da nossa pesquisa, que é do tipo qualitativa, e também descreve os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise do material coletado.

O capítulo 3 foi destinado à análise do *corpus*. A partir do nosso referencial teórico, analisamos o material coletado nas escolas que observamos e fizemos algumas considerações acerca do trato entre a estrutura e o discurso por parte de professores quando ensinam e avaliam a produção de texto.

Dentre os resultados, constatamos que não há, ainda, um claro equilíbrio na maneira com que os professores de português avaliam o texto na escola, confirmando ser a avaliação da estrutura e do discurso uma tarefa desafiadora.

Como dito, então, vamos iniciar discutindo os pressupostos teóricos que nortearam o desenvolvimento da nossa pesquisa.

2 Referencial teórico

2.1 Língua e ensino

2.1.1 Concepção de língua

Substantivos

Faca é faca
Pão é pão
Fome é fome.

Estranho desígnio das coisas
De serem exatamente elas
Quando as olhamos sem paixão

Tenussi Cardoso

Os estudos linguísticos, no decorrer da história, sempre foram desenvolvidos a partir de diferentes pontos de vista. Isso aponta, antes de tudo, para a complexidade do objeto de estudo e para a relação existente entre o modo como observamos o objeto de uma dada ciência e a nossa opção teórico-metodológica quando, por exemplo, descrevemos, analisamos ou manipulamos esse objeto. Assim, sendo verdadeiro que o ponto de vista cria o objeto (SAUSSURE, 1977), nos parece claro que, dada a historicidade da língua, as diferentes apreciações sobre ela estão relacionadas com o contexto, com as ferramentas científico-metodológicas e com uma dada posição do cientista-sujeito no mundo. A definição de um objeto de estudo é também um embate ideológico e, como tal, “uma verdade dentro de certa perspectiva” (GERALDI, 1991, p.90).

Ao discutirmos sobre o ensino de língua portuguesa, como diz Geraldi (1991), primeiro temos que nos questionar sobre a concepção de língua que subjaz a nossas práticas e sobre a finalidade do ensino de língua materna na escola, uma vez que uma dada concepção implica, necessariamente, práticas e objetivos diversos para o ensino do português: uma determinada concepção é uma adesão não só a uma forma de entender a língua(gem), mas, sobretudo, a práticas e metodologias que terão implicações no modo como nos relacionaremos com nossos alunos e estes, com a língua.

Nesta seção, nosso objetivo é discutir as principais concepções de língua que se constituíram ao longa da história das ciências da linguagem. Nessa discussão, pretendemos demonstrar como, ao longo do tempo, a língua foi definida de maneira diferente por diferentes visões científicas e metodológicas, e o quanto que essas visões carregaram consigo permanências de visões anteriores, numa dinâmica que nunca desconsidera completamente o que já estava posto, mas revê, reflete e garante, assim, a concretude do fazer científico através

do estado provisório das coisas. Antes de tudo, queremos dizer que aqui não foi feito um recorte cronológico nem explicações sobre transições de períodos históricos e científicos para tratar do tema *concepção de língua*.

A ideia de *língua como expressão do pensamento* vigorou desde tradição gramatical grega até a Idade Moderna. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que regras precisam ser seguidas para organizar logicamente o pensamento e a linguagem. São, então, as normas gramaticais do falar e do escrever “bem” aspectos explorados nos estudos linguísticos tradicionais e que resultaram no que se tem chamado de *gramática tradicional*.

Os estudos gramaticais têm sua gênese no mundo ocidental por volta do século V a.C, na Grécia. Nesse período, o território grego estava sob o domínio do rei Alexandre e o grego, por essa razão, tornou-se a língua comum das regiões dominadas.

Por suporem que eram superiores intelectualmente em relação aos povos conquistados, os alexandrinos não só deixaram de observar e analisar outras línguas, como também queriam formar gerações única e exclusivamente sob a ótica da língua e da cultura gregas. Nesse sentido, assumiram um posicionamento normativo-purista, sobretudo ao estabelecerem como padrão a língua escrita de grandes autores, como Homero.

Todo esse trajeto histórico nos levou à gramática tradicional, que foi criada para descrever os padrões linguísticos das obras de escritores tidos como consagrados (JUNQUEIRA, 2003, p. 54). Dionísio da Trácia (II a.C) foi quem, nesse sentido, nos legou uma primeira descrição ampla e sistemática de uma língua no ocidente ao se voltar para o uso linguístico feito por escritores. Servindo para a apreciação da literatura grega clássica, a finalidade da gramática era claramente pedagógica e de disseminação do patrimônio literário grego.

Existindo um padrão a ser seguido, os estudiosos alexandrinos firmaram o conceito de erro na tradição gramatical, o que legitimou o rechaço de usos que não se aproximassem da língua escrita.

É preciso também considerar Roma como também cenário para a reflexão sobre a língua, sobretudo na figura de Varrão (I a.C), seguidor dos gramáticos alexandrinos que aplicou a gramática grega ao latim. Pensando na gramática como a arte de escrever e falar corretamente, Varrão sugeriu um latim padrão (clássico). No contexto do seu surgimento, a gramática tradicional buscava comprovações empíricas e defendia a existência de variedades superiores a outras. Mais uma vez, a língua empregada na literatura clássica era a única caracterizada como válida e, por conseguinte, superior à modalidade oral. Nesse percurso de

imposição de uma única variedade em meio a um contexto tão diverso de falantes, houve um gradual processo de desvalorização de outros usos linguísticos, o que nos leva, até na atualidade, a produções de gramáticas e de discursos sobre a gramática – e, obviamente, sobre a língua – prescritivos e normativos.

Outra concepção de língua que inserimos na discussão tem em Roman Jakobson, como um dos seus expoentes. Linguista da Escola de Praga, Jakobson também se inseriu na discussão acerca dos fundamentos da língua quando se referiu às funções da linguagem e ao estabelecimento de uma ligação entre intencionalidade e o contexto comunicativo. A língua vista como um *instrumento de comunicação* ia de encontro à concepção que dá à língua o crédito de apenas transmitir informação, Jakobson afirma que o sujeito, por meio da linguagem, se insere no espaço em que realiza o uso. Há, no entanto, a assunção de que a língua é unidade, embora essa unidade configurasse outros sistemas que estão inter-relacionados.

O processo de comunicação verbal, nesse sentido, precisa ser observado a partir de fatores constitutivos, os quais dariam uma ideia mais global das funções da linguagem. Essas funções, traçadas no ensaio *Linguística e poética*, inserido na obra *Linguística e comunicação* (1982), estão atreladas a fatores como locutor, alocutário, canal de comunicação, mensagem, contexto (referente) e código. Nesses moldes, estabelece-se uma comunicação a partir de um emissor, que transmite uma mensagem a um receptor, que, por sua vez, decodifica o que foi codificado pelo emissor, isso tudo mediado por um canal de comunicação. Assim, essa concepção vê a língua como um conjunto de códigos, um conjunto de signos, que se organizam segundo regras para a transmissão de uma mensagem.

As ideias lançadas pelo teórico Jakobson, apesar de lançar luz sobre a observação e o entrelaçamento, num sentido mais restrito, entre língua e contexto (referente), deu maior destaque ao desenho da tríade mensagem-emissor-receptor e pôs a estrutura como o maior parâmetro para se estudar língua.

Outra noção de língua, a fundamentada na interação, foi trazida por Mikhail Bakhtin. Em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2004)¹, o filólogo critica dois paradigmas que foram aqui descritos anteriormente – o da língua como expressão do pensamento, baseada no subjetivismo idealista, e o da língua como um sistema, por sua vez baseado no objetivismo abstrato.

¹ Embora a edição aqui consultada tenha sido de 2004, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é de 1929.

Bakhtin ia de encontro às ideias saussurianas porque entendia que Saussure via a língua como um produto acabado e colocado fora do fluxo da interação verbal. Apesar de considerar, assim como Saussure, a língua como um fato social, Bakhtin vai na contramão dos estruturalistas por acreditar que a língua não é um sistema homogêneo e que as manifestações individuais, como a fala e a enunciação, estão ligadas às condições de comunicação. O pensamento bakhtiniano também critica o subjetivismo idealista, pois não enxerga o indivíduo como dono absoluto do próprio dizer, mas influenciado, guiado e direcionado a partir das múltiplas vozes sociais que o circundam.

Assim, o pensamento bakhtiniano propunha uma síntese dialética das duas orientações que sedimentavam as concepções de língua anteriores, a partir de uma ótica marxista. Através das críticas, o estudioso discute os problemas das concepções anteriores e levanta uma ideia de língua mais profícua para o tratamento dos fenômenos linguísticos.

Bakhtin afirma que a noção de língua como expressão do pensamento toma a enunciação monológica como ponto de partida para se pensar a língua. Dentro dessa visão, enunciar seria um ato individual, uma expressão da consciência de um indivíduo, como se o locutor estivesse sozinho e não considerasse a existência de outros seres/aspectos durante a comunicação.

Bakhtin acredita que pensar em língua como um sistema é observá-la com base em enunciações isoladas e fechadas. Esse fato está ligado aos limites do sistema, como se toda e qualquer relação que ultrapassasse os limites do enunciado não merecesse atenção.

Em contraposição a esses pressupostos, Bakhtin defende que a enunciação é social e é pela interação entre os indivíduos que ela se efetiva: a palavra parte de alguém e se dirige a alguém. Assim, toda enunciação, seja ela oral ou escrita, é dialógica e estabelece a leitura da “palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas com a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p.123).

Nesse sentido, Bakhtin (2004) afirma que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, como resultado de uma posição ativa do falante numa dada realidade concreta, realidade esta que é espaço para a materialização do enunciado. Além disso, no ato de enunciar, quando escolhemos palavras para a construção de enunciados, não estamos fazendo essa escolha do sistema da língua de uma forma neutra, mas a partir de outros enunciados.

Em consonância com o que foi colocado sobre o diálogo e a interação, ainda merece destaque o interlocutor no todo enunciativo. Bakhtin (2004) nos diz que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se estar for inferior ou superior em hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.) (p. 112).

Ao frisar a importância da interlocução, Bakhtin critica o trato dado ao interlocutor pelos paradigmas que viam a língua como expressão do pensamento e como sistema, sobretudo pelo fato de esses modelos considerarem pouco a figura do interlocutor: para a língua como expressão do pensamento, a enunciação é um fato individual e; como um sistema, não se observa o uso, mas apenas o sistema que o delimita.

Ainda que Jakobson tenha percebido que sem interlocutor não há comunicação, Bakhtin pontua que a teoria da comunicação apresenta lacunas nesse aspecto porque oferece um esquema “perfeito” do processo de interação verbal. De um lado há um locutor ativo, que enuncia, e, do outro, a figura de um receptor passivo, que apenas recebe e compreende (decodifica) a fala do emissor. Em relação a esse aspecto, a teoria pareceu incompleta, pois o indivíduo, para Bakhtin, não é passivo nem sempre pronto para receber informações, como um depósito. Na visão bakhtiniana, o indivíduo é sujeito e, por isso, capaz de se envolver e de interagir com e sobre o outro, numa atitude de quem espera uma ação responsiva. A consciência, assim, é despertada na e pela interação com o outro e estabelece diálogos com a natureza sócio-histórica da língua. Nas palavras do autor, “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (p. 290).

Outro ponto de merece destaque na crítica de Bakhtin aos modelos de língua anteriores é a relação da comunicação verbal com o contexto. No quadro da língua como expressão do pensamento, comunicar é produto do psiquismo humano, do que é interno ao indivíduo. Dessa forma, Bakhtin afirma que a organização de toda e qualquer enunciação é exterior e não interior, e que tudo está situado no meio social que circunda o indivíduo. Assim, a concretização da palavra só se dá quando a inserimos num contexto histórico.

Nessa perspectiva, o pensamento bakhtiniano situa a língua como um conjunto de signos mutáveis e vivos, que tem como locus organizador o meio social em que os indivíduos estão inseridos. A língua não é produto de um pensamento individual, apenas, nem se reduz a um sistema abstrato e externo às condições sociais de produção, mas, sim, é um trabalho

desenvolvido em momentos de interlocução e, por isso, é uma atividade social; “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2004, p.111).

Tendo em vista o objetivo desta seção, que é o de fazer um panorama conceitual das concepções de língua ao longo da história da linguística, cabe frisar que os três modos de enxergar as manifestações da linguagem não se deram num espaço de tempo bem definido, tampouco são perfeitamente sucessivos. Com efeito, como aqui é exposto, as três maneiras de lidar com o objeto de estudo, por vezes, dividiram o mesmo cenário de embate conceitual e apontaram para direções que exigiram, também, a paixão do pesquisador. Na metáfora da *paixão de enxergar*, que faz referência ao poema de Tenussi, texto de abertura deste capítulo, queremos dizer as maneiras de observar a língua envolvem contextos, olho científico, olho humano. Assim, a paixão por conhecer um objeto tão intrigante como a língua/linguagem nos levou a pensar, também, nas implicações desse para outros campos do saber, entre eles o ensino de língua portuguesa.

2.1.2 Concepção de língua e ensino de português

Geraldi (2001), quando tratou da relação entre concepção de língua e ensino de português, retomou três linhas de pensamento sobre a linguagem e as relacionou a três grandes correntes de estudos linguísticos: a língua *como expressão do pensamento* está ligada à gramática tradicional; a língua *como instrumento de comunicação* se relaciona ao estruturalismo; e a língua *como forma de interação* remete à linguística da enunciação.

À terceira concepção foi dada, por Geraldi, maior enfoque, uma vez que, para o autor, estudar a língua seria tentar detectar os compromissos que se firmam através da fala. A *língua como interação* nos coloca diante da linguagem em funcionamento, diferentemente das outras duas concepções aqui citadas.

Em outra obra, *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* (1996), Geraldi discute alguns pontos que redesenharam os limites e objetivos da linguística. Dentre esses pontos, destacamos:

- a) a dêixis, que direcionou o olhar linguístico a determinadas instâncias discursivas e ao preenchimento de sentidos. Enunciado e enunciadador passam a travar uma relação de interdependência;

- b) a modalidade, que permitiu encontrar na formulação dos enunciados as marcas e posições dos sujeitos que enunciam; para compreender essas marcas, tornou-se necessário ir além de uma análise meramente formal da língua;
- c) a performatividade, que implicou olhar para o fato de que, ao falarmos, não só representamos estados de coisas no mundo, mas também criamos no mundo estado de coisas novas;
- d) a polissemia e o duplo sentido, que ampliaram as discussões sobre fala e representação, extrapolando a mera ambiguidade e uso desviante da palavra; o implícito, o eufêmico, o hiperbólico ganharam destaque no uso da língua;
- e) a polifonia e a heterogeneidade, que dizem respeito as várias vozes de outros que se revelam na voz do locutor; isso redefiniu o sujeito discursivo como um lugar de dispersão e junção de vozes social e ideologicamente marcadas.

Tais aspectos nos levaram a perceber os limites de um ensino de língua que partisse da ideia de língua pronta, de um objeto acabado que o professor transmitiria e que o aluno automaticamente aprenderia. Essa mudança atribuiu ao trabalho linguístico na escola a função de produzir discursos, não de apreender uma língua para depois usá-la, mas usá-la para apreendê-la (GERALDI, 1996).

Dado que uma nova forma de observar a língua e seu ensino trouxe sensíveis mudanças para o contexto escolar, Geraldi relembra que a partir de 1980 as universidades e as escolas brasileiras passaram a articular essas novas questões teóricas às reflexões metodológicas sobre o ensino de português. Ainda que sem respostas muito claras a alguns questionamentos dos professores, vale dizer que estava nítida a necessidade de mudança da prática e do discurso docente.

Acerca disso, Pietri (2003) sustenta a expressão *discurso da mudança* para designar as alterações pensadas para a prática de ensino de português no contexto em que as perspectivas didáticas deveriam passar, necessariamente, pela alteração de concepção de língua.

A maior divulgação do discurso da mudança teve viés científico. Amparada em correntes teóricas diversas, a ideia pretendia modificar o ensino de língua materna a partir da revisão do foco pedagógico com o objeto de estudo, que deveria partir da frase para o texto, do enunciado para a enunciação. Assim, através dessa vertente, as propostas de currículo no Brasil refletiram a mudança e se embasaram em categorias textual-discursivas. *Letramento, gênero discursivo, condições de produção, variação linguística, multimodalidade* são

expressões que, pela forte circulação nos documentos oficiais dentro e fora da academia (nas formações continuadas, em eventos científicos etc.), chegaram aos professores da educação básica como *palavras de ordem* e de indicação de modelos a serem seguidos. Isso, sem dúvida, trouxe implicações para a prática docente uma vez que professores admitem conhecer e trabalhar com *o novo*, mesmo que ainda explorando superficialmente as ideias *da mudança* em sala de aula. Geraldi (1996) complementa essa discussão alertando que

Uma década e meia depois, seria um otimismo ingênuo imaginar que a “vulgarização” destas reflexões tenha alterado substancialmente as práticas de ensino; que a compreensão de que a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem está sempre e a cada vez a reconstruindo, tenha produzido as consequências pedagógicas de aposta na dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de textos. (p. 54-55).

Outros autores, como Suassuna (2010) e Antunes (2003), também se debruçaram sobre a mudança de olhar sobre a língua e a relação dessa mudança com o ensino de português. Suassuna (2010) diz que “uma nova concepção de linguagem implica uma mudança no objetivo da ação pedagógica” (p. 40). Antunes (2003), por sua vez, levanta o fato de que duas grandes tendências convivem no ensino de português, orientando uma metodologia ora centrada na língua como um conjunto de signos abstratos, sem vinculação com o uso, ora centrada na língua como uma interação e associada às suas condições de realização.

Nesse sentido, nos parece mais do que claro que o trato metodológico em sala de aula é produto de uma concepção de língua. Interessante observar, portanto, de modo sistemático, a relação que existe entre *língua* e *ensino*.

A primeira concepção de língua que tratamos na presente pesquisa, a que enxerga a língua *como expressão do pensamento*, serviu de base para, mais tarde, fortalecer a conhecida gramática tradicional. Influenciando o ensino da gramática em sala de aula, a língua é vista como algo uniforme e imutável, e a abordagem metodológica, a partir dessa concepção, privilegia o reconhecimento de formas, de nomenclaturas e classificação de unidades linguísticas.

Vieira da Silva (2015), em sua tese de doutorado, faz considerações acerca da influência da tradição latina sobre a educação linguístico-gramatical. Assim como os gregos, os gramáticos latinos também deram excessiva importância para a linguagem literária clássica e, por essa razão, ensinar gramática era o caminho de aproximação da linguagem “boa” e

“correta” dos cânones literários. De acordo com Vieira da Silva (2015), crianças da classe dominante, a partir dos doze anos, já recebiam aulas de gramática a fim de poderem, no futuro, administrar e governar territórios. A função do *grammaticus*, relata o autor, era a de desenvolver no aluno a habilidade de falar e escrever com destreza, modelando textos de autores gregos e latinos consagrados:

De inspiração grega, os métodos dos gramáticos latinos estavam apoiados na memória, com atividades de ditado de texto, repetição, tradução de verso em prosa, análise de palavras e composição. A semelhança metodológica com o nosso ensino tradicional de língua não é mera coincidência, mas fruto das concepções de língua e ensino que herdamos de um mundo em que a escrita era para poucos e se resumia aos modelos dos consagrados escritores de um passado relativamente distante (VIEIRA DA SILVA, 2015, p. 114).

Antunes (2003) argumenta que o ensino, nessa vertente, está pautado numa gramática meramente descritiva e atenta ao “certo” e ao “errado”, estabelecendo-se, assim, uma dicotomia. Desse modo, professores e alunos “só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes” (p. 33).

Nesses moldes, como já afirmado, os aspectos semânticos e pragmáticos são desconsiderados e não se leva o aluno à reflexão sobre os usos; pensa-se que quem se apropria das regras gramaticais é que é o bom usuário da língua. Isso implica aulas em que a gramática serve apenas para que os estudantes falem e escrevam “bem”, e não para a ampliação das possibilidades de ação social através da língua.

A ideia de *língua como instrumento de comunicação* enfoca as unidades que compõem o sistema (fonemas, morfemas, orações, etc.) e às regras que as regem. Na escola, sua influência é percebida pelo estudo das unidades da língua de modo isolado e descontextualizado.

Essa concepção também culminou em práticas pedagógicas mais pontuais na área da linguagem. Durante muito tempo, e não raro ainda hoje, muitos professores utilizaram a teoria das funções da linguagem, ainda que implicitamente, no ensino de português, como afirmam Winch e Nascimento (2012). Em pesquisa recente, os autores observam que a prática docente, por vezes, tem se pautado na prática de leitura de situações artificiais da interação verbal e de identificação da função da linguagem predominante em cada texto (seja este texto um texto escrito ou um texto oral representado pela escrita). Nesse modelo de atividade, além da identificação da função da linguagem em cada texto, também há, geralmente, um momento para se estudar gramática apenas para identificar termos e nomenclaturas dentro de uma frase,

como já dito, descontextualizada, artificial ou produzida simplesmente para o contexto da sala de aula².

Geraldi (1991), sobre este ponto, afirma que o problema do mero ensino gramatical está ligado ao fato de que ensinar gramática tradicional, sob a prática que hoje é transplantada para as escolas, prioriza uma didática que começa pelas definições e pelas regras abstratas. A gramática, de acordo com o autor, não foi o que deu origem à língua, mas ocorreu o contrário: a partir da existência de uma língua é que se seguiu a necessidade de se construir a gramática.

A partir do pressuposto de que o ensino de língua precisa levar o estudante a redimensionar o trato com a linguagem e situações languageiras, a terceira concepção de língua, a que relaciona a teoria dialógica de Bakhtin com as práticas pedagógicas, focaliza o domínio das habilidades do uso da língua em situações concretas de produção. É, pois, a partir dessa ideia de língua que os enunciados, muito além de frases isoladas, são mote para uma reflexão sobre as diferentes formas de se expressar dentro de uma língua, dentro de uma sociedade e de uma cultura.

Autores como Geraldi (1991) e Mendonça (2006) veem nessa concepção de língua a possibilidade de repensar o trabalho com textos em sala de aula, uma vez que este trabalho funcionaria como um espaço para a interação pela linguagem através de uma dialogicidade que lhe é inerente. Suassuna (2010) também vai ao encontro desses autores quando diz que pensar em linguagem é pensar na sua natureza dialógica. Assim, de acordo com Marcuschi (2009, p. 55), “o trabalho em língua portuguesa parte do enunciado e suas condições de produção para se entender e bem produzir textos”. Nesse caminho, diferentemente das outras duas concepções de língua supracitadas, um novo direcionamento é dado ao ensino pela também possibilidade de se conceber a língua como uma forma de nos manifestarmos e nos posicionarmos diante do mundo.

Acerca disso, é interessante destacar o estudo de Oliveira (2002), que discute o conceito de língua formulado por Bakhtin e seu círculo e as implicações desse novo referencial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. O professor passaria da noção “o

² Cabe frisar, em contrapartida, que o ensino de gramática na escola é importante e não deve ser desconsiderado, visto que gramática é, antes de tudo, uma produção cultural e por isso todos devem a ela ter acesso. Contudo, o destaque dado à gramática nas aulas de português precisa ser questionado, já que a aula, na maioria das vezes, costuma desvincular as regras gramaticais dos usos reais da língua escrita e falada, com frases isoladas e sem interlocutores reais.

texto é” para compreender “*o que o texto diz e significa*”, e tudo isso a partir do reconhecimento do discurso do eu e do discurso do outro.

De posse de alguns estudos das implicações da concepção de língua para o ensino de português, assumimos nossa opção teórico-metodológica voltada para a *língua enquanto interação*. Isso nos exige, então, lançar mão de um aprofundamento acerca do que Bakhtin legou para os estudos sobre funcionamento da linguagem a fim de, assim, compreender melhor a língua e suas manifestações na sociedade e, também, na escola.

2.1.3 Bakhtin e o funcionamento da linguagem

Nossa opção por uma concepção de língua revela um quadro conceitual que, acreditamos, melhor pode explicar os fenômenos que serão objetos de análise nesta pesquisa. Desse modo, nossa tomada de posição pela *língua enquanto interação* nos situa num determinado campo teórico para tratar de questionar, explicar e refletir sobre o *funcionamento da linguagem*. Para tanto, para tratar de texto e discurso, ancoramo-nos em conceitos básicos da teoria bakhtiniana, que agrega à interação uma orientação dialógica.

Nessa perspectiva, abordaremos alguns conceitos básicos do pensamento de Bakhtin com o intuito de compreender o posicionamento discursivo, sua construção e seus efeitos. Mais adiante, para ampliar a discussão sobre texto e discurso, traremos o olhar bakhtiniano sobre os gêneros discursivos e a sua relação com o contexto social e com a cultura.

Como já dito, ao traçar um paralelo entre Bakhtin e a linguística atual, levanta algumas considerações acerca da crítica bakhtiniana às teorias do início do século e por ele agrupadas em duas correntes: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O estudioso afirmava que o subjetivismo idealista considera a criação individual como o fundamento da língua, ao passo em que o objetivismo abstrato via a língua como um sistema de formas. Sem aderir a nenhuma dessas correntes, Bakhtin sustentava que o objeto da linguística não deveria ser a língua em si mesma, mas a fala, a interação. Assim, “ao eleger como objeto privilegiado de estudo a enunciação humana – produto da interação entre língua e contexto da enunciação –, Bakhtin introduz ao mesmo tempo *sujeito e contexto* que pertencem à *história*” (CUNHA, 2005, p. 288, grifos da autora).

O texto (ou o discurso), para Bakhtin, é o objeto de estudo privilegiado das ciências humanas. Essa relação é estabelecida porque as ciências humanas tratam de observar o homem em seu sentido mais amplo. Nesse caso, o homem enquanto produtor de textos, orais

ou escritos, é o que interessa. O homem se constrói e constrói outros homens através dos textos.

Barros (2005, p. 26-27), ao tratar das contribuições de Bakhtin às teorias do discurso, aponta definições de texto, para o estudioso:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo];
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem de um texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

Acerca do método, Bakhtin diz que nas ciências humanas existe uma *compreensão respondente* que se afirma num *sujeito*, ou melhor, num produtor de textos. Cabe dizer, nesse sentido, que a compreensão, nos escritos do autor, é uma forma de diálogo, “ela está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 132, grifo do autor).

A partir de uma investigação da natureza sócio-histórica da linguagem, Bakhtin enfatizou a necessidade de considerar as produções reais dos discursos, considerando, para tanto, o enunciado como o meio pelo qual as interações se materializam. Enunciar, nesse ponto de vista, é promover um elo entre a comunicação verbal e os discursos anteriores e sucessores, numa larga troca verbal entre sujeitos e consciências.

Diálogo, portanto, não é a troca de turno entre interlocutores numa conversação, mas toda e qualquer forma de interação verbal:

Os enunciados, ainda que emanados de um interlocutor único (como, por exemplo, o discurso de um orador, a aula de um professor, o monólogo de um ator, os pensamentos em voz alta de um homem sozinho) são monológicos em razão da sua forma exterior, mas, dada a sua estrutura semântica e estilística, eles são, na realidade, essencialmente dialógicos (VOLOSHINOV, 1930?, p. 3).

Nessa rede de respostas, marcada por tantos diálogos entre os indivíduos e pelos textos que esses indivíduos produzem, vale lembrar que é a *alteridade* que define o ser humano; o *outro* é fundamental para a constituição do *eu*, pois o sentido do texto e das palavras

dependerá da relação que há entre os sujeitos, sendo, portanto, a intersubjetividade anterior à subjetividade. Assim, a língua não é monológica, mas dialógica e ideologicamente parcial, e se configurando num espaço de confronto de vozes e contradições.

Outros conceitos da vasta obra bakhtiniana, como ideologia, tema e significação, gêneros discursivos, estilo e autoria, quando estudados por pesquisadores da educação linguística, contribuíram para o estabelecimento ainda mais direto entre o pensamento de Bakhtin e o ensino de língua materna numa perspectiva sociointeracionista. Neste trabalho, nos deteremos apenas nas reflexões sobre autoria, pela sua estreita relação com a materialidade discursiva. Para ampliar a discussão, traremos outros estudos que considerem este tema e suas implicações para o ensino da produção textual.

2.1.3.1 Autoria

Em *O autor e o herói na atividade estética*, texto escrito por volta de 1920, Bakhtin faz uma distinção entre autor-pessoa e autor-criador. O primeiro seria o escritor de fato, o artista, enquanto que o segundo seria a própria função estético-formal que norteia uma obra.

O narrador, para Bakhtin (2004), na formulação do seu enunciado, parte de regras de ordem sintática, de estilo e de composição a fim de elaborar suas próprias estratégias linguísticas para incluir o outro em seu discurso, ao mesmo tempo em que se posiciona axiologicamente diante do que enuncia. Faraco (2005), atento a esse aspecto, ressalta o fato de que o autor se posiciona valorativamente e, assim, expõe a constante relação travada pelo *eu* com o seu mundo.

De uma visão de que o mundo é múltiplo e heterogeneamente interpretado, Bakhtin, de acordo com Faraco (2005), acredita que a linguagem é concebida “como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas. Dessa maneira, no ato da criação, há um constante deslocamento envolvendo as línguas sociais, “pela qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz” (p. 40).

Mais tarde, Possenti (2002) amplia a discussão da autoria quando publica o ensaio *Indícios de autoria*. Neste trabalho, o autor propõe que a noção de autoria seja revisada para abranger efeitos de sentido de textos que não são obras completas, mas do cotidiano, como, por exemplo, a redação escolar.

Para sustentar a sua tese, Possenti comenta que a escola foi espaço para o discurso de que texto bom é texto gramaticalmente correto. A gramática era a baliza de julgamento da boa escrita. O professor que decidisse ir além do gramatical na avaliação de um texto correria o risco de cair na subjetividade, no gosto pessoal. Charolles (1978), segundo o autor, foi quem assinalou que durante muito tempo os professores tiveram à disposição categorias para avaliar um texto em relação à sua adequação gramatical, mas que problemas de outra ordem, como os de textualidade (coesão e coerência, por exemplo), não eram explicitados, mas apenas indicados sinais interrogações escritas na margem do texto do aluno.

Possenti (2002), acreditando que os estudos linguísticos já nos dão ferramentas suficientes para ir além do que Charolles delimitou, afirma que um texto não pode ser avaliado em apenas termos de sua textualidade (e muito menos de categorias gramaticais), mas em termos discursivos:

Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que poderia interpretar assim: trata-se tanto de uma singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p. 109).

Essa *qualidade que passa pela subjetividade* tem relação com o modo *como* se dá voz explicitamente a outras vozes sociais, incorporando ao texto discursos correntes. Nesse sentido, Possenti (2002) afirma que os indícios que deveriam ser levados em conta para a atribuição do efeito autoria são *dar voz ao outro* e *manter distância*. A primeira categoria discursiva tem a ver com o modo como orquestramos as diferentes vozes sociais e nos posicionamos valorativamente diante delas; a segunda se constitui quando os enunciadores marcam a sua posição em relação ao que dizem e ao que diz a interlocução. Portanto, de acordo com Possenti, a autoria é um efeito concomitante entre um jogo estilístico e uma tomada de posição enunciativa.

Pensando sobre o processo de escrita do ENEM, Cavalcanti et al (2007) faz um estudo relacionado à autoria e ao apagamento da autoria nos textos dos candidatos a esse exame. Inicialmente, os autores afirmam que a materialidade discursiva permite observar a constituição da autoria por meio da relação entre a produção discursiva e as regras sociais. Adequar-se às regras do dizer, isto é, às normas da comunidade em que o discurso circulará, é um modo de o autor deixar-se perceber no que fala. Dessa maneira, “as marcas da presença dele [do autor] são, por assim dizer, orientadas pelas formas que dizem de sua apreensão do discurso do outro, ou seja, o discurso que diz se determinadas formas são ou não aceitáveis” (p. 198).

Na análise dos dados, Cavalcanti et al (2007) afirma que os candidatos do ENEM, em suas produções de texto, se localizam entre a tensão da autoria e do apagamento do autoria por terem em mente, também, o avaliador da redação que estão produzindo. Nos textos, os candidatos tendem a anular a própria voz para, baseados nos textos motivadores que vem junto com a proposta de produção, escrever o que acreditam que o avaliador quer ler. Transcrevemos abaixo um trecho do *corpus* analisado no artigo em estudo:

Redação 1 (fragmento)

Minha mãe sempre queria que eu fosse alguém na vida, na verdade toda mãe quer isso para o seu próprio filho, minha mãe sempre costumava me dizer, filho não falte na escola, não mate aula, filho leia um livro... (p.201).

De acordo com os autores, nesse texto o candidato seguiu o roteiro do texto motivador de Moacyr Scliar (*Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros...*), que vem impresso na prova de redação, e também o gênero textual em que o autor publicou, fugindo da produção de uma dissertação. Na tentativa de moldar o seu discurso à situação (edição do ENEM 2006), o candidato não se coloca como autor do seu próprio discurso, mas adota o de outro. Em “na verdade toda mãe quer isso para o seu próprio filho”, o candidato traz para seu texto não só o que Scliar escreveu, mas também o avaliador da sua prova, colocando-o diante do fato de que não é só a mãe do Scliar que quer o bem para o filho, mas todas as demais.

Em artigo intitulado *A constituição da autoria das ciências exatas e humanas*, Alexandre e Silva (2011), discutem como graduandos de Letras e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, em produções escritas de monografias e de artigos científicos, emergem como autores das suas pesquisas e, ao mesmo tempo, obedecem às *regras* da academia quanto à produção de gêneros científicos. Os resultados demonstraram que os graduandos das duas áreas, humanas e exatas, fazem uso de estratégias para adequar o seu dizer ao dogmatismo da ciência sem, no entanto, deixar de emergir como autores das suas produções.

O desaparecimento *versus* aparecimento do sujeito, no *corpus*, foi elaborado ora pelo uso de modalizadores do discurso, ora pelo uso de verbos na forma pessoal e de primeira pessoa do plural. Isso permitiu chegar à conclusão de que mesmo em espaços discursivos em que se convencionou o apagar das marcas da pessoalidade, há possibilidades de expor a individualidade e de se configurar, assim, como autor do que se diz uma vez que o fazer acadêmico é, também, um fazer persuasivo.

A partir do referencial que afirma a diversidade de concepções de língua e suas consequências para o ensino de português, bem como a partir das ideias bakhtinianas sobre a linguagem e seu funcionamento, passaremos agora a discutir o ensino de português, mais precisamente o ensino da produção de texto, indicando e os desafios que o cenário do mundo atual, no tocante a educação, tem colocado.

2.2 Ensino da escrita

2.2.1 Breve história do ensino da produção de texto no Brasil

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que a minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

Carlos Drummond de Andrade

Nos versos acima, Drummond nos coloca diante de uma criança e seu cotidiano no campo. Pacata e repetitiva, a vida de Drummond se assemelhava à de Robinson Crusoé pelo fato de ambos serem solitários e terem que conviver, cada um a seu modo, numa rotina de quase-silêncio. O poeta, ao inserir Robinson Crusoé em sua vida, dava um novo fôlego a ela. Abria, assim, por vias da imaginação e da linguagem, espaço para a aventura, para a fuga do tédio, do silêncio absoluto. Nesse cenário de memórias, Drummond mal sabia que, no refúgio nas histórias de um náufrago, a sua vida, então reelaborada na e pela linguagem, tornava-se mais bela que a de Robinson Crusoé.

Iniciar esta seção remetendo ao poema de Drummond tem como propósito mostrar que, de todas as conquistas realizadas pelo homem, a da linguagem foi a que mais contribuiu para torná-lo um ser humano de fato. A palavra, com todo o seu manancial simbólico, foi capaz de promover a costura entre o indivíduo e o mundo. Nessa sutura, garantimos nosso lugar de locutor das próprias histórias, de sujeito que segura as rédeas da vida e que se

posiciona diante dela. Isso permitiu considerar o *outro* como direção necessária para as práticas discursivas e sociais que, pela linguagem, conferem a cada ser humano a condição de inconcluso, complexo e dinâmico.

A escrita, por sua vez, é uma das maneiras com a qual nos expressamos, interagimos, nos identificamos com algo. Nesse sentido, é uma atividade complexa e que exige dos sujeitos ações e projeções textuais, discursivas e cognitivas. Socialmente, o papel de proporcionar o cumprimento dessas exigências é atribuído à escola. Esta, por sua vez, incorporou a importância e, desde há muito tempo, no tocante ao ensino de língua materna, também se dedica ao ensino da produção textual. No Brasil, as metodologias desse ensino estiveram, na linha do tempo, ligadas aos contextos sociais e teóricos por que passava a ciência linguística, a população nacional e a escola enquanto uma instituição que, como já dito, deveria formar bons leitores e produtores de textos. Nesta seção, então, faremos um breve percurso da história do ensino da produção de texto no Brasil no século XX.

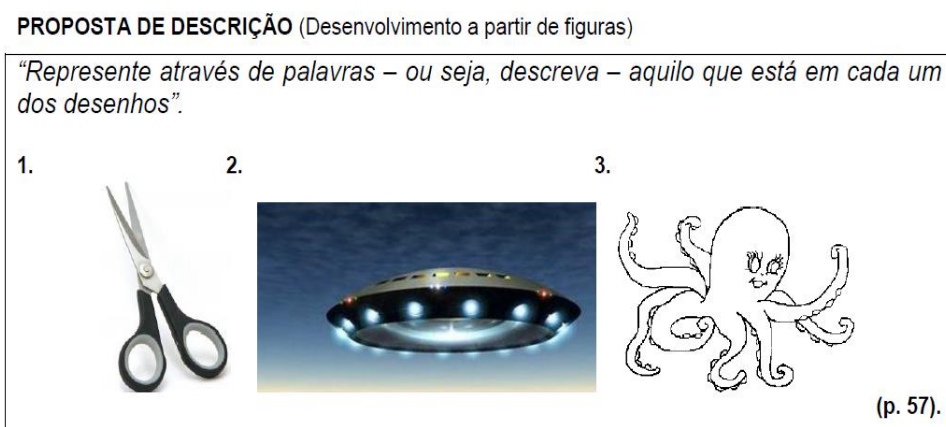
Até os anos 1980, guardando-se as devidas proporções, as aulas de português tinham por finalidade a promoção e aprendizado da escrita *correta*. Regras da gramática normativa e da ortografia se combinavam a um investimento pedagógico em análises morfológicas e sintáticas de palavras e frases isoladas e a leitura e imitação dos cânones literários eram as ações suficientes para que os alunos escrevessem bem.

Apesar de ter dominado quase todo o curso da história do ensino da produção de textos, a tendência puramente gramatical não se deu de forma homogênea. Outras posições teórico-metodológicas se inscreveram e promoveram consequências sobre o ensino de língua materna.

Razzini (2000), citado por Marcuschi (2010), afirma que do início do século XX aos anos 1950 o currículo de língua portuguesa espelha uma intervenção docente já bastante utilizada desde o século XIX: as *composições livres*, *composição à vista de gravura*, *trechos narrativos* e *cartas*. A partir do enfoque nas regras do bem escrever, a abordagem metodológica era a retórico-lógica ou retórico-gramatical. Nesse período, a produção de texto era descontextualizada, regulada pela gramática. Nessa abordagem, o texto significava a tradução de um pensamento lógico, como bem exemplifica o título da obra de Othon Moacyr Garcia “*Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*”, o que relaciona diretamente lógica e escrita – escrever é uma forma de organizar o pensamento e quem não pensa não escreve ou escreve mal.

As décadas de 1960 e 1970 deram mais força às “composições”. Eram estratégias didáticas para tentar fugir de uma postura totalmente prescritivista. Segundo Bezerra (2008), cenas urbanas ou rurais, bem como paisagens e pessoas eram apresentadas para serem descritas ou, a partir das imagens, criarem-se narrativas. O único objetivo dessa atividade era o de demonstrar domínio da gramática. Barros (2012), em sua tese de doutorado, exemplifica esse tipo de atividades de composição em livros didáticos como o de Faraco e Moura, cuja terceira edição data de 1986:

Figura 1: Proposta de produção de texto de livro didático



Fonte: Barros (2002)

Nesse sentido, a aprendizagem era produto de um condicionamento e, por isso, aprender a escrever se concretizava pela repetição de modelos prontos e julgados como ideais. A escola, assim, voltava-se para um tempo futuro (aprender na escola para utilizar fora dela, após o término da educação básica). A função da escola, nesses moldes, era a de instrumentalizar o aluno, aspecto que em muito se aproxima ao que Soares (1995) sinalizou como um alfabetismo numa perspectiva “funcional”, liberal, que atende às demandas diárias de escrita.

Além disso, nessa época, era muito comum se explorar o quadro dos elementos envolvidos na comunicação, proposto por Jakobson e, tamanha a influência dessa corrente para o ensino de português, que a disciplina escolar passou a ser chamada *Comunicação e Expressão*.

Historicamente falando, foi nesse contexto temporal que houve maior democratização e acesso às escolas por parte das classes menos favorecidas. Esse contexto, de acordo com Marcuschi (2010),

da explosão da comunicação de massa, do deslumbramento tecnológico e da promessa de um espetacular desenvolvimento industrial e econômico do país, a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido (p.71).

Para ilustrar o reflexo desse período, inclusive da concepção de língua preponderante, no material didático utilizado nas aulas de português, Marcuschi (2010) transcreve um exemplo retirado da obra de Antonio de Melo Mesquita e Caetano José de Lima, *Criatividade em Língua Portuguesa*:

- (1) Agora você fará um diálogo como o de Rubem Braga, onde só aparecem emissor e receptor. Eis o assunto: Paulo faz coleção de figurinhas de jogadores. Beto coleciona figurinhas de carros de corrida. Imagine a conversa entre os dois e escreva o diálogo. Use contrações (pro, pra, tá, tou) para dar maior autenticidade à sua criação. [...] Terminou? Empregou os sinais convenientes? Parabéns! Acha que foi uma boa prática de redação criativa? (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 30 apud MARCUSCHI, 2010, p. 71-72).

Percebamos que as atividades propostas pelo livro didático vão no sentido de fazer com que o aluno identifique emissor, receptor e mensagem e, na escrita, faça uso de determinadas contrações para forjar uma autenticidade ao texto. A proposta, enfim, tinha a mera função de fazer com que o professor verificasse se o aluno entendeu os conceitos de emissor e receptor e de formar um aluno “capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Foi nesse período, ainda destaca a autora, que os chamados “gêneros escolares”, a dissertação, a narração e a descrição se consolidaram.

A partir dos anos 80, a linguística passou a influenciar com mais notoriedade a produção de material escolar e a formação de professores no país, e a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, etc. despontam aplicadas ao ensino. Isso gerou, segundo Soares (1998), uma rejeição à concepção de língua como instrumento de comunicação, o que ficou evidenciado quando, na segunda metade da década de 80 (época da redemocratização do país), as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* foram, através de medidas do Conselho Federal de Educação, eliminadas e substituídas por *português*. Além disso, é no final dessa década que se institui a abordagem sociointeracionista para o ensino de produção de texto. Numa clara relação com os estudos de Bakhtin, o texto passa a ser visto como o lugar da interação e da dialogia.

No final dos anos 90, também devido a novas pesquisas e debates acadêmicos, houve uma reconfiguração do quadro do ensino da produção textual, com a entrada do ensino e aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos. A respeito desses novos horizontes advindos da ideia de língua como *interação*, Motta-Roth (2006) contribui para essa discussão quando afirma que o ensino da produção textual deve ser feito com base em atividades sociais e, por conseguinte, em gêneros. Analisando o que os PCN dizem sobre o ensino de língua pautado nos gêneros textuais, a autora discute o fato de que é preciso realinhar o ensino da produção textual à representação do aluno sobre o que é escrita, para quem se escreve, com quê objetivo e de que modo se escreve, e no fato de as atividades de produção de texto deverem ampliar a visão do aluno. Para a autora, “ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade” (p. 510). E fazer isso em sala de aula parece ser o atual desafio do professor de português.

O ensino, assim, passou a incorporar outras variedades de texto (e também outras concepções de aprendizagem, a partir das teorias críticas da educação) e os docentes passaram a considerar as *condições de produção* de um texto. Porém, é necessário destacar mais uma vez, essas diferentes fases que estamos descrevendo não se deram de maneira direta ou cronologicamente: mesmo nos anos 80, quando as discussões da virada linguística chegam ao país com mais força e dilatam o objeto de ensino de língua, muitos professores ainda mantinham uma prática atrelada ao tradicionalismo, à ideia da gramática pela gramática etc. É, aliás, por entendermos que até hoje há professores que se situam entre a tradição e a enunciação, complexa interrogação da presente pesquisa, que nossa descrição histórica acerca das fases do ensino da produção de texto não é estanque nem linear. O remonte da história, aqui, serve apenas para sistematizar as fases e as mudanças de perspectivas por que o ensino de língua, no tocante à produção de texto, passou.

É por entender que, apesar de todas as fases que o ensino da produção de texto passou, ainda existe o peso da tradição sobre as práticas docentes, destacaremos agora o que consideramos como *ainda* desafios para o ensino da escrita na escola.

2.2.2 Os desafios para o ensino da escrita

De fato, a história do ensino da produção de texto não é linear, mas oscila entre concepções e práticas e nos ajuda a verificar que ainda existem, no atual cenário do ensino de português, grandes desafios. As tantas recomendações dadas aos professores, por muitas

vezes, ainda parecem confusas e pouco consistentes para alguns deles. O discurso da mudança de objeto e objetivo do ensino não tem dado conta das atuais necessidades de professores e alunos por todo o país e, o que torna a questão ainda mais complexa, “houve a assimilação dentro de uma moldura normativo-prescritivista” (BARROS, 2012, p. 48, apud BONINI, 2002, p. 28).

Acerca disso, Barros (2012), remetendo-se ao trabalho de Bonini, transcreve alguns relatos de professores que tiveram acesso ao discurso acadêmico de reorientação metodológica em cursos de formação continuada nas décadas de 80 e 90:

“Nem se a gente fosse gênio conseguiria entender, pra depois aplicar em sala. Foi uma revolta, porque a gente saiu de lá certo de que fazia tudo errado, mas ninguém aparecia pra falar como era o certo. Uma coisa eles falarem de coerência, coesão e que tinha que trabalhar com texto, outra coisa era ensinar a gente a trabalhar com essas coisas com meninos de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série. Isso posso garantir que ninguém falou. Eu só sei que muito professor que fazia o arroz com feijão direitinho e deixou de fazer pra experimentar essas coisas aí, não demorou um semestre e já tinha voltado pro básico”.

“(...) os cursos que a gente fez falavam tanta teoria que a gente desconhecia, tanto termo novo, que a gente saía de lá se sentindo ainda menor do que quando entrou. Ninguém ouvia a gente e colocavam o problema no nosso desconhecimento de todas aquelas coisas. Quando o curso terminava, a gente falava ‘O que a gente vai fazer com isso agora? O que a gente vai fazer com isso na sala de aula?’”.

“Pelo amor de Deus, a professora que foi dar o treinamento na rede deixou tanta atividade pra gente aplicar com os alunos... E a gente ia aplicando sem saber o porquê. A verdade é que a gente aplicava porque mandaram aplicar, mas a gente não entendia quase nada”.

Nos relatos acima, percebemos que a recepção, pelos docentes, das novas metodologias de ensino não se deu de modo claro e completamente acessível. Apesar dos esforços para uma efetiva formação continuada, nos parece nítido, através de relatos como os supracitados, que ainda há inseguranças acerca da aplicação das teorias linguísticas ao ensino de língua materna, ponto que inclusive nos levou a nossa pergunta de pesquisa. Diversos fatores, como a estrutura da escola, a quase obrigatoriedade do livro didático em sala de aula, o pouco tempo do professor para estudar, se atualizar e preparar suas aulas corrobora o

desequilíbrio na conciliação entre a tradição e a enunciação, entre o estrutural e o discurso, entre a redação e a produção de texto.

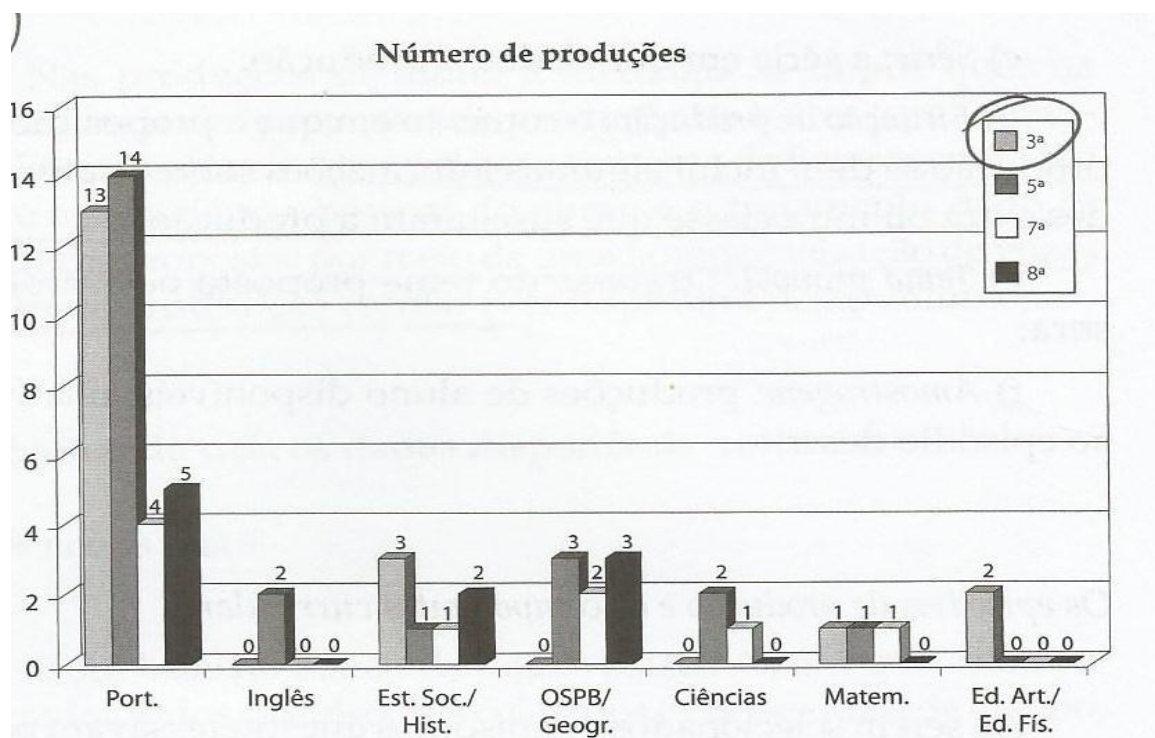
Um dos resultados desse “dilema” é apontado por Bezerra (2008). A autora diz que o trajeto percorrido da redação para o gênero textual se deu, em alguma medida, de modo equivocado. A orientação de que a mola propulsora do ensino da escrita deveriam ser as teorias discursivas e enunciativas acarretou um extremismo: do princípio de que todos os professores devem atentar para as situações comunicativas de fato, em todo e qualquer momento do trato didático em sala de aula, criou-se a ideia de que

Todo texto escrito na sala de aula deve ter um destinatário externo à escola, deve procurar a resolução/denúncia de um problema, conter solicitação de algo, exposição de pontos de vista, ou ter caráter jornalístico. Chega-se, assim, a desviar-se de um dos objetivos da escola, que é o ensino sistematizado da escrita. Ou seja, parece que não pode haver espaço para ensinar-se a escrever, em situação fictícia também, para que os alunos reflitam sobre o que aprenderam e sobre o que ainda não aprenderam. (BEZERRA, 2008, p. 10).

A crítica da autora reside no fato de que não se pode mais ouvir falar, dentro da escola, de escrita que não seja endereçada a alguém e numa situação real de produção. Embora essa condição tenha sua coerência e se revele como eficaz para o ensino de língua materna, como tantas pesquisas na área já apontaram, a “obrigatoriedade”, a toda prova, da prática interacionista desconsidera algumas condições contextuais da educação brasileira. Isso não quer dizer que deva existir uma defesa da pedagogia tradicional do português, mas pode significar que, justamente pela “paranoia obrigatória” de ser interacionista, muitos professores se veem confusos sobre o que fazer com o texto, o que tem construído nas salas de aula o ensino de gênero com enfoque na forma composicional, ou então a exclusão definitiva da gramática, exclusão sustentada na errônea interpretação de que o discurso é que merece destaque, não a conciliação deste com os aspectos linguísticos-gramaticais.

Outro desafio para o ensino da escrita é constatado por Teixeira (2011). Investigando 15 escolas públicas e privadas de São Paulo, a autora constatou que na medida em que vão avançando nas séries, os alunos vão produzindo menos textos na escola:

Figura 2 – Quantidade de produção de textos em diferentes séries



Fonte: Teixeira (2011, p. 54).

Teixeira (2011) acredita que a diminuição dos momentos de escrita nas séries mais elevadas, sobretudo na disciplina de português, tem relação com o aumento das atividades metalinguísticas:

Tudo leva a crer que os ‘conteúdos gramaticais’ sobrepõem-se às práticas de produção mediante a crença, generalizada no ensino de língua materna, de que um bom desempenho linguístico resulta da capacidade de análise da língua. Como as séries iniciais do ensino fundamental vêm deixando de estudar nomenclatura da gramática tradicional, no que concerne à análise morfológica e sintática, as últimas séries preocupam-se em ‘recuperar o tempo perdido’ para ‘vencer’ um programa de ensino que a ortodoxia escolar historicamente constituiu como ‘saberes necessários’ para um estudante que concluiu o 1º grau – uma visão de cada um dos capítulos da gramática, especialmente aqueles que não ultrapassam o nível da classificação dos recursos expressivos (classes gramaticais e funções sintáticas). (p. 55).

Sobre a emergência de temáticas para a produção de texto em sala de aula, Teixeira (2011) diz que quase sempre a fonte orientadora de temas é o professor. Temáticas vindas dos

alunos ou do somatório de sugestões de professores e alunos são raríssimas. Isso revela, para a pesquisadora, que inexistem projetos de estudo de temas que remetam à experiência cotidiana do aluno ou o tratamento de um tema a partir de diferentes perspectivas. É como se eles servissem para uma escrita isolada e para a verificação de conteúdos de regras gramaticais: “os temas, assim como surgem, desaparecem” (p. 77).

Outro desafio está ligado ao contexto do ensino da produção de texto é o do deslocamento da redação escolar como meio para a aprendizagem da escrita de textos, isto é, um deslocamento para a *produção escrita*. Nesse caso, é preciso refletir e revisar os obstáculos que se interpõem no fazer da escrita uma atividade sociointerativa.

2.2.3 A redação e os problemas para se produzir textos na escola

Marcuschi (2004) diz que, devido a muitas pesquisas sobre texto e gênero nas últimas décadas, os estudos da linguagem voltaram-se para a construção do sentido e, daí, veio o reconhecimento de que era preciso perceber a atuação do sujeito nessas construções em situações comunicativas reais. Somado a isso, as ideias bakhtinianas sobre gêneros discursivos, mais especificamente a que afirma que os gêneros advêm de tipos relativamente estáveis de textos, ampliaram essa discussão indicando que essa relativa estabilidade é importante, pois sem ela teríamos que partir do zero a cada evento discursivo.

Desse ponto, e partindo do também fato de que os gêneros textuais possuem funções específicas na cadeia discursiva e na interação entre seres sociais, o questionamento que chega à escola é o de *em que medida a redação escolar deve ser considerada um gênero* (MARCUSCHI, 2004).

Para refletir sobre esse questionamento, a autora considera que ainda que a escola dê espaço para um conjunto de eventos em que o texto se faça presente – a lista de frequência, a caderneta, ata de reunião, pareceres, histórico escolar etc. – a redação é sem dúvida a que mais está presente no cotidiano dos estudantes.

Criada na e pela a escola, a redação circula apenas nesse contexto e é sempre pensada para atender a objetivos pedagógicos, o que, segundo Marcuschi (2004), garante-lhe uma função sociocomunicativa. No entanto, falta à escola estabelecer relações dialógicas (no sentido que Bakhtin confere a esse termo) da redação com instituições e contextos sociais.

Na atividade de redação, o aluno apenas exercita temas e conteúdos e reproduz modelos. Para efeito de análise, a autora chamou esse tipo de escrita de redação endógena ou clássica, pois ela se esgota em si mesma, a escola é o único meio de circulação e o professor,

o único interlocutor. Não há, nesse tipo de texto, explicitação das condições de produção, do objetivo da escrita, do suporte.

A redação mimética, por seu turno, está ligada à transposição didática dos gêneros textuais que advêm do espaço extraescolar. Em outras palavras, esse tipo de redação imita, a partir de objetivos sobretudo pedagógicos, algum gênero textual que está socialmente disponível. Como exemplo, tomemos o caso de um professor que solicita a produção de um manual de instruções. Esse gênero textual, que virá acompanhando algum produto que precisa ser montado ou instalado indica ao interessado nessa montagem/instalação passos para que essa atividade se efetive com sucesso. Quando esse manual de instrução é feito pelo aluno, a pedido do professor, o texto passa a pertencer a outro gênero, já que as formas de circulação, as de produção e as de interlocução mudaram. Ainda que exista a estrutura *relativamente estável* do manual de instruções, a função primeira do texto é a de averiguar se o estudante aprendeu a escrever o referido gênero. Não existe, desse modo, um manual, mas uma redação, e uma redação mesclada com algum outro gênero, o que faz desse texto algo híbrido.

Isso, então, é o que Marcuschi (2004) chamou de redação mimética. A autora, entretanto, resguarda o fato de que, embora os alunos dificilmente produzirão manuais de instrução fora da escola, eles provavelmente, algum dia, terão que utilizar desse gênero em um contexto específico. Esse aspecto merece ser considerado porque, nesse caso, a produção não teve um fim unicamente de averiguação e de reprodução, mas de aproximar o estudante a determinado gênero que faz e fará parte da vida em sociedade. Sobre isso, a autora conclui que

Na transposição didática parece não ser possível evitar que os gêneros textuais constituídos em contextos culturais específicos se transformem em objetos de ensino-aprendizagem. O desafio está justamente em operar ao mesmo tempo com gêneros transmutados, para fins de aprendizagem, mas suficientemente contextualizados (p. 111).

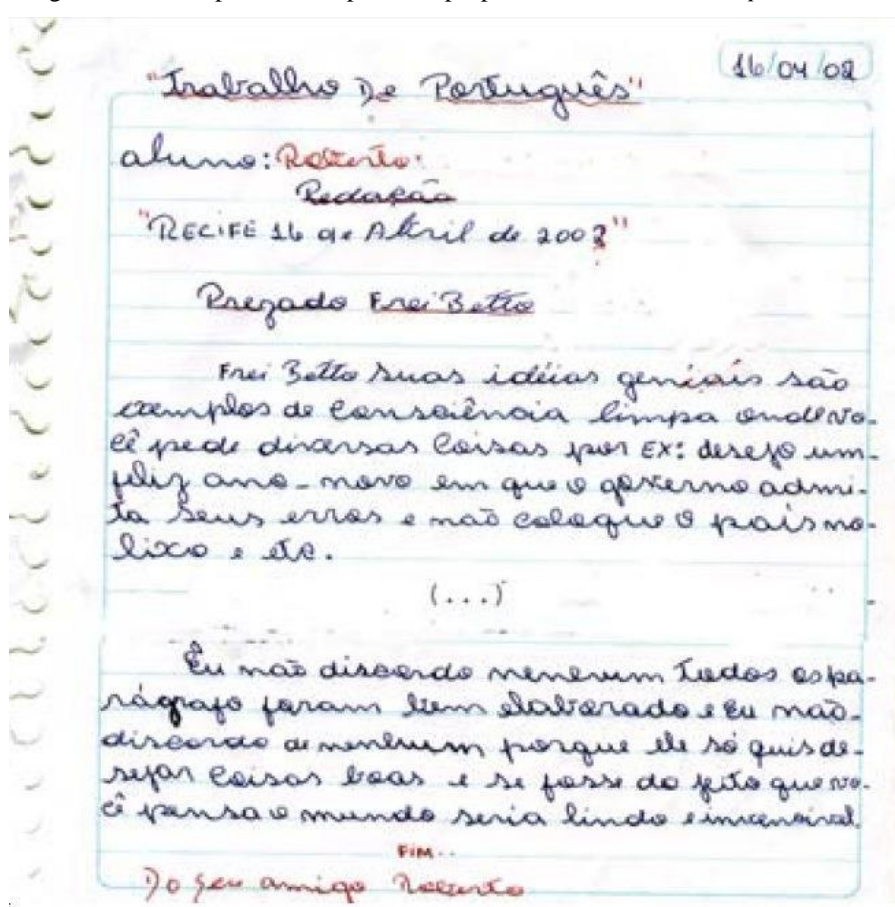
Assim, Marcuschi acredita que a redação mimética significa uma alternativa importante para o ensino e a avaliação da produção de texto, visto que esse trabalho, dessa maneira, considera parte do contexto sociointeracional e as condições de produção da escrita. Isso extrapola a simples aplicação de regras e técnicas que fazem da redação um treino escolar de escrita.

Ainda assim, reconhecendo que a tentativa de levar redações miméticas à sala de aula é desafiadora, Marcuschi (2004) argumenta tomando como exemplo uma situação que encontrou durante análise documental da sua pesquisa de doutorado. No excerto a seguir, o

professor propôs a escrita baseando-se no livro didático *A palavra é sua*, de Correa & Luft (2000), volume da 8ª série. Após proporem a leitura de um texto de Frei Betto, cujo título é *Feliz Ano Novo*, os autores pediram para que os alunos endereçassem uma carta ao autor comentando as ideias presentes no texto. Na proposta do livro, havia a indicação de que o estudante poderia falar do que sentiu ao ler o texto, de que parágrafo mais gostou, dizer se discorda de alguma parte etc. Após esses comandos, os autores pediram para que os estudantes recordassem a estrutura de uma carta baseando-se numa reprodução, no livro, desse gênero. Na carta que estava no livro, o conteúdo era ilegível porque as letras eram muito pequenas e, por outro lado, somente os aspectos formais foram destacados: local, data, saudação, despedida e assinatura. De acordo com Marcuschi (2004), “a reprodução da carta no livro serve apenas para destacar os aspectos estruturais pressupostos nesse gênero, pois as funções sociocomunicativas de uma carta não são exploradas” (p. 117).

A seguir, reproduzimos o texto que foi produto real da proposta do livro didático supracitado no trabalho de Marcuschi (2004):

Figura 3 – Texto produzido a partir da proposta do livro didático *A palavra é sua*



Fonte: Marcuschi (2004, p. 117).

Na visão de Marcuschi (2004), apesar de o estudante levar em conta aspectos estruturais de uma carta, como local, data e vocativo, ainda deixa claro estar escrevendo uma redação para um “trabalho de português”. O aluno diz seu nome de aluno, Roberto, e depois, já no fim do texto, o de autor da carta, “Do seu amigo Roberto”. O mesmo serve para a data. Ainda que isso venha explicitado no que se reserva à carta, a data já estava escrita no alto da folha. Isso indica, de acordo com a autora, o conflito em que se movimenta o aluno, pois, “ao mesmo tempo em que se dispõe a dar conta de uma tarefa escolar, sabe que precisa contemplar características do gênero carta” (p. 118). O que se conclui dessa análise, então, é que embora o texto em questão tenha procurado reproduzir uma carta, esse intento não é efetivamente realizado porque há uma inadequação da função sociocomunicativa.

Nesse ponto acreditamos residir outro desafio para o ensino da produção de texto na escola: como afirmam Schneuwly & Bain (1993), citados por Marcuschi (2004), a escola manda escrever mas não ensina como escrever, fato que justifica o mau desempenho e o pouco interesse dos estudantes quanto à escrita, a ratificação da ideologia da escrita como um dom (SOARES, 1991), e avaliar, na análise dos textos discentes, apenas os aspectos normativo-gramaticais.

Tais aspectos confirmam os grandes passos que ainda precisam ser dados no sentido de mudar o cenário de *surdos que falam para mudos*, como metaforiza Britto (2001) no título do seu capítulo do livro *O Texto na sala de aula*. Não por acaso, o título é propício para discussão já que, de acordo com o autor, o problema é colocado como “doença de ver e calar”, e que “se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico” (p.117). Noutras palavras, e guardando-se o contexto em que o artigo foi escrito (1984), o autor se refere ao fato de que é de conhecimento de todos o fracasso escolar em relação ao domínio da língua escrita, mas tímidas são as mudanças em relação a um caminho de melhora.

A escola, ainda apegada à ideia de que ensinar língua portuguesa é ensinar gramática, ratificou a concepção de língua como escrita padrão. Isso gerou, segundo Suassuna (2010), uma prática de ensino de produção escrita limitada à elaboração de um texto escrito sobre “um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” (p. 41). Assim, de acordo com essa concepção de texto - e, claro, de língua -, colocaram-se de lado as relações intersubjetivas e a dialogicidade, pontos de suma importância para a produção de sentidos.

Consequentemente, de acordo com Santos (2008, p.46), “os alunos são impedidos de se constituírem autores dos próprios textos, ou seja, não são sujeitos de sua linguagem”. Sem essa consciência, então, os estudantes escrevem para obter uma nota e o professor, apenas atento para o ensino da arte de “escrever bem”, caça os erros produzidos nos seus textos.

O texto escolar, longe de estar pautado apenas numa mera indicação de tema para a obtenção de uma nota, precisa atender a objetivos e interesses sociais, caracterizados pela prática linguística. Entretanto, como discutido por Marcuschi (2006),

na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências da escrita do aprendiz. (p. 63).

Com o olhar voltado apenas para considerações genéricas, como essas, ante o texto do aluno, o professor não pergunta “o que o texto diz e como diz” (SUASSUNA, 2004, p.137) e, assim, faz da prática da escrita na escola um momento em que a dialogia abre espaço para a monologia, uma vez que a figura docente é, na maioria das vezes, a única leitora/avaliadora do texto produzido no âmbito escolar. Isso posto, os estudantes não se constituem enquanto autores, já que, para garantirem boa nota, é necessário, como formula Geraldi (2011, p. 129), “jogar o jogo da escola”. Isso quer dizer que, de acordo com Faraco & Tezza (2011), “no esforço de levar o aluno a dominar a língua padrão, a escola levou junto, grátis, um modelo completo de fórmulas e formas acabadas, chamado redação escolar” (p. 192). Desse modo, o aluno que, numa redação, reproduz satisfatoriamente as fórmulas e formas colocadas em sala de aula pelo professor, bem como é atento à correção gramatical, com certeza, na expressão de Geraldi (2001), “joga o jogo da escola” e, por isso, é recompensado com boas notas. Assim sendo, percebemos que, na grande maioria das práticas de ensino de português, tem-se trabalhado apenas a redação e não a produção de texto propriamente dita, pois como distinguiu Geraldi (1991), a redação é um texto produzido *para a escola*, ao passo que a produção textual é feita *na escola*.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 23) afirma:

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a

uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progresso e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

Isso implica uma produção textual muito distinta de uma maneira concreta de agir simbolicamente sobre o mundo, o que nos leva a uma negação da constituição de um sujeito que sempre tem *o que dizer* e para *quem dizer*. De fato, o projeto de dizer do aluno é anulado pelas condições de produção de texto na escola. Há, na verdade, um mero esforço para cumprir o que o professor quer ler. Frente a um exercício de escrita sem propósito além de atribuir uma nota, o avaliador também se limita apenas à linearidade, ao superficial, ao que salta à vista, ao erro, à fuga ao tema.

O homem se constitui, dessa forma, enquanto sujeito, na medida em que escreve, apreende e diz o que tem a dizer sobre a linguagem. A relação que se estabelece, portanto, entre o homem e o mundo é um ato de leitura e, ampliando a discussão, também de escrita, de *dizer sobre o lido/experenciável*. Sendo o homem um ser social, todo esse processo implica relações entre o *eu* e o *outro*; ambos se constituem na linguagem e tudo se amplia no ato de escrever. É nesse sentido que, na teoria bakhtiniana, a enunciação, enquanto acontecimento de natureza social, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um diálogo. Portanto, os enunciados se produzem num contexto que é social e dialógico, numa constante relação entre sujeitos: há sempre o *eu* se constituindo pelo *outro*, há sempre relações ativamente dialógicas, que se formulam como relações entre linguagens. Assim, o homem historiciza a linguagem, no sentido de concretizá-la, de dar a ela um lugar e um tempo no curso da dinâmica histórica e cultural.

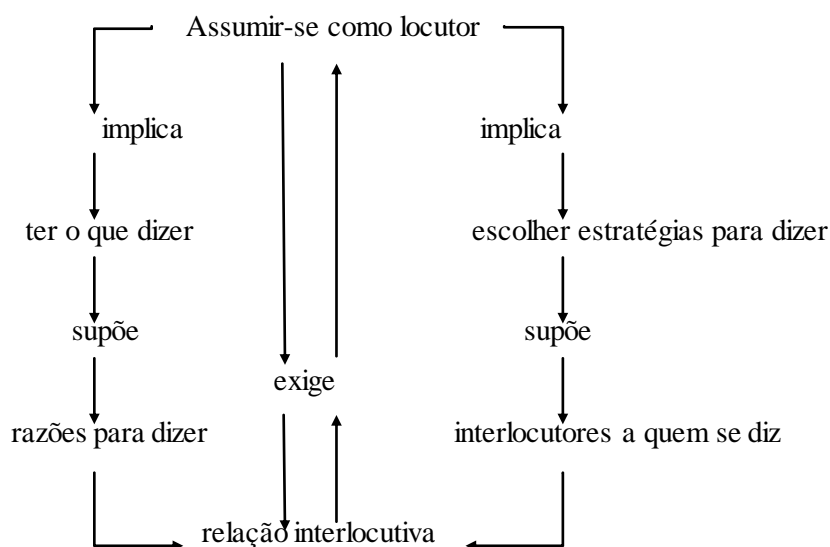
Tais considerações, para professores de português, tornam-se primordiais para pensar a relação entre o sujeito-aluno e a escrita no ensino de língua portuguesa. A escrita, longe de se limitar a um amontoado de frases, nessa perspectiva, é uma atividade social, é construída na relação com o contexto e com os *outros*. Então, é de suma importância pensar na ressignificação da forma como a escrita é trabalhada na sala de aula, a fim de proporcionar múltiplos olhares sobre o mesmo texto e, efetivamente, a construção do sujeito de linguagem (e não apenas de detentores do conhecimento sobre o código linguístico).

Diante dessas questões, concordamos com Suassuna (2009) no que diz respeito ao fato de que mudar o quadro de crise em que o texto escolar se encontra depende de um redimensionamento do olhar sobre o texto e seus condicionantes. Esses condicionantes, por sua vez, envolvem aspectos que vão desde a concepção de língua até a metodologia assumida pelo professor de português, o que implica enxergar o texto como ponto de partida e de

chegada no processo de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1991). Para tanto, a produção escrita na escola não pode estar centrada na imitação de formas tradicionais de outros textos expostos em sala, mas numa atividade em que ao estudante seja dada a possibilidade de ser efetivamente autor de textos diversos.

Sobre a possibilidade de contextualização da produção de texto escolar, reproduzimos abaixo o esquema proposto por Geraldi (1991, p. 161):

Figura 4 – Contextualização da produção de texto escolar



Fonte: Geraldi (1991, p. 161).

A partir dessas considerações, o objetivo para o ensino de linguagem torna-se mais claro para o professor e para o aluno, já que, por esse modelo, assume-se o caráter dialógico-discursivo da língua e destitui-se o docente da função de único interlocutor do texto. De acordo com Geraldi (1991), “a flecha em dois sentidos quer representar que ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se locutor implica estar numa relação interlocutiva”³ (p.161).

Nesse sentido, para Geraldi (1991), uma situação de produção de texto exige que sejam satisfeitas certas condições como:

- i. ter o que dizer;
- ii. ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- iii. ter para quem dizer o que se tem a dizer;

³ Nessa passagem da obra, o autor esclarece que a expressão “relação interlocutiva” é sinônima de interação.

- iv. constituir-se como locutor;
- v. eleger estratégias para dizer o que se tem a dizer.

É justamente nesse novo cenário que deve se situar a produção de texto na escola, local em que se remodelariam as estratégias de organização da produção escrita. As experiências e representações sócio-históricas embasariam o discurso do locutor, que, por seu turno, estaria orientando e considerando o seu interlocutor, bem como as finalidades pretendidas com o texto e os seus efeitos de sentido.

Assim, fica claro que escrever, dentro e fora da escola, implica aspectos linguístico-gramatical-pragmáticos, no sentido de elevar a produção do texto escrito à categoria de unidade de sentido. Além disso, escrever dentro e fora da escola também nos exige competências cognitivas, o que torna a atividade da escrita muito mais complexa.

Vale lembrar, também, que a escrita, na escola, sendo tomada como uma expressão purista, desconsidera o estudante como um sujeito de linguagem. Desse modo, a escrita, vista desse ângulo, e funcionando, na escola, como prática o reforço das *Políticas de fechamento*⁴ (MENDONÇA, 2004), as quais se materializam no ensino ao considerar a norma-padrão como a única variedade “correta”, na gramática pela gramática, no reforço do preconceito linguístico etc., e que, por não munir os alunos das *formas de dizer*, os silencia. Assim, mesmo não sendo o único lugar *do dizer*, a instituição escolar, pela incorporação de mecanismos sociais e políticos de discriminação linguística, firma um estigma para além da esfera da fala e da escrita do aluno, mas que também alcança a sua família, sua comunidade, valores, passado, presente e futuro (GNERRE, 1991).

Então, os discursos sobre a língua escrita estabelecem uma estreita relação com o poder, uma vez que quem fala acerca da língua é um “autorizado” e sua opinião constrói interferências e imagens sobre a sociedade e os falantes (e “escreventes”) de determinadas variedades linguísticas, como se instituídos com o rótulo de autoridade⁵. Geraldi (2008)

⁴Mendonça (2004) chamou de Política de Fechamento o processo de reforço de valores linguísticos equivocados, capazes de banir as variedades linguísticas não privilegiadas dos espaços de poder. Isso se dá, por exemplo, pela mídia, que, através de colunas jornalísticas e programas de TV, estimula o uso da norma padrão em qualquer contexto e persegue outras variedades a fim de desqualificá-las. Mais especificamente na escola, esse processo realiza, por exemplo, no livro didático, que vem, ano a ano, determinando o que o professor deve ensinar; nos pais, que, influenciados pela mídia, cobram da escola um trabalho voltado para as regras da gramática e reconhecimento de nomenclaturas.

⁵ Quanto ao aspecto de instituição de autoridade, Bagno (2003) cita Bourdieu (1996) quando este considera um “ato de magia social” o fato de determinadas classes sociais, por razões ideológicas, históricas, políticas e econômicas, assumirem o poder e atribuírem um prestígio a si mesmas

também enxerga esse fenômeno como um reflexo da associação entre poder e ordem: “Ele [o poder] se exerce pela ordem. Em termos de língua, pelo ‘empoderamento’ de um dos modos de dizer – aquele da elite de plantão – como o único correto, a fim de produzir silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros” (p.125).

Assim, concordar com o fato de que escrever na nossa sociedade é, também, um caminho para entender (e contar) as próprias histórias, a escola desempenha a função de, também, proporcionar o *direito à palavra*. Assim como Drummond, ainda menino, não conhecia a beleza da sua história, crianças e jovens que hoje ocupam as carteiras escolares também não contam – por não terem meios expressivos para tal tarefa – as próprias histórias. Geraldi (2001), num contexto de redemocratização por que passava a sociedade civil brasileira, mais precisamente na década de 80, afirmava que somente devolvendo a direito à palavra, sobretudo, na nossa sociedade, direito à palavra escrita, é que podemos algum dia ler as histórias *não contadas* da grande maioria dos alunos que hoje ocupam as escolas públicas do país.

2.3 Avaliação

VII

No descomeço era o verbo
 Só depois que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá
 onde a criança diz: *eu escuto a cor dos*
passarinhos.
 A criança sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é voz
 de fazer nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

O estudo da avaliação é uma atividade socialmente determinada, isto é, possui uma estreita relação com certas concepções de sociedade e, especificamente, de educação. Isso fez com que, graças à dinâmica sociocultural, muitos paradigmas fossem construídos e revisados e, em diferentes contextos, determinassem o modo como deveríamos enxergar o ensino e a aprendizagem. Para início de discussão, passemos para as considerações de Dias Sobrinho (2002), que sugere uma cronologia dos estudos da avaliação, e para a revisitação que Suassuna (2004), em seu estudo de doutorado, fez à obra do pesquisador.

Do início do século XX até a década de 30, a avaliação era vista como medida. Dias Sobrinho (2002) afirma que nessa fase havia uma predominância de testes e exames padronizados com uma clara finalidade de classificação. Nesse modelo, inspirado nas ciências naturais, buscava-se o controle de variáveis, a confirmação de hipóteses e a generalização dos resultados, justamente para garantir conclusões menos instáveis.

A avaliação muda de foco do final dos anos 30 até o começo dos anos 60 por necessidades econômicas brasileiras. Nesse momento acreditava-se que o incremento e o controle dos programas educacionais necessariamente levariam o país ao desenvolvimento. Assim, a definição prévia dos conteúdos programáticos era um condicionante do controle dos resultados. O rendimento individual seria considerado de acordo com o alcance ou não do que fora estabelecido como objetivos dos programas curriculares. Nessa ótica, a avaliação ainda possuía uma forte relação com o uso de testes, cujos resultados deveriam ser *válidos* e *fidedignos*, ou seja, permitir alcançar o que estava previsto e oferecer resultados confiáveis.

Isso deslocou o objeto da avaliação: antes utilizada para medição, agora para a descrição e o gerenciamento.

A respeito dessa lógica positivista e utilitarista, Suassuna (2004) relativiza os avanços e descobertas advindos desse modo de avaliar. Para a autora, a avaliação positivista não impediu o fenômeno do fracasso escolar, ratificado em altas taxas de evasão e repetência do ensino básico brasileiro. E, mais do que isso,

A avaliação tem funcionado como mecanismo legitimador desse fracasso: seleciona, de modo unilateral e coercitivo, os “melhores” alunos, e elimina, por extensão, aqueles considerados “inaptos”, naturalizando o processo de exclusão social. Essa seletividade do sistema de ensino acaba por definir como legítimos certos conhecimentos, discursos e práticas sociais, em detrimento de outros (SUASSUNA, 2004, 76).

De outro ângulo, entretanto, o ponto principal desse modelo é a pretensão de relacionar avaliação e gestão. O princípio básico norteador é de que uma administração eficiente da educação geraria qualidade e excelência.

Nas décadas de 60 e 70, o campo da avaliação é profissionalizado. O contexto era de mudanças sociais e de movimentos militantes que defendiam as minorias. Dessa forma, o ato de avaliar incorpora a identificação de problemas sociais a fim de solucioná-los através de políticas públicas e da distribuição racional de recursos. No entanto, como afirma Suassuna (2004), a avaliação, nesse período, ainda possui ranços de positivismo, já que, para medir o sucesso das políticas promovidas pelo Estado, eram utilizados indicadores objetivos, para aumentar (ou não) a produtividade desses programas e, assim, não prejudicar a relação custo-benefício.

Os cortes no âmbito social são promovidos a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 80. A crise do petróleo e da economia, em escala mundial, promove o discurso contra o desperdício e a ineficiência. Nessa fase começa a se consolidar a lógica neoliberal, equiparando a educação ao mercado.

Suassuna, nesse incurso, em artigo publicado em 2009, relaciona neoliberalismo, educação e avaliação. Para a autora, “a educação desempenha um papel estratégico no quadro de qualquer projeto político. No caso do neoliberalismo, ela retoma e atualiza a teoria do capital humano na forma de sociedade do conhecimento, e é considerada um fator fundamental do novo padrão de desenvolvimento econômico” (p. 209). Ou seja, dentro do contexto neoliberal, as reformas educacionais são feitas para produzir novas combinações de

investimentos, tendo na competição um princípio que regula o sistema escolar enquanto mercado. Dessa maneira, “a educação deixa de ser um direito social e se converte em mercadoria” (p. 210).

Nesse contexto surge o chamado Estado avaliador, que passa então a fiscalizar e a controlar. A avaliação, que antes analisava a eficácia de programas para torná-los melhores, agora serve para controlar a quantidade de investimentos. Estabelece-se *qualidade total*, numa clara política autoritária, em que os critérios de avaliação são centralizados, verticalizados e impostos sem questionamento. Mais uma vez, nessa perspectiva, lança-se luz sobre a competição e a educação que, baseada numa cultura de empresa, redesenha-se: passa a sustentar bases econômicas e não mais culturais e sociais, o que remonta, de novo, uma forma exclusão social.

Dias Sobrinho (2002), ainda a respeito da lógica neoliberal sobre a educação e a avaliação, coloca que, sob a epistemologia positivista, em avaliação, o disciplinamento se sobrepõe ao diagnóstico, reflexão esta que é chave para os estudos críticos sobre avaliação e que desenvolveremos mais adiante nesta pesquisa.

O professor, nesse âmbito, é mero executor de currículos e programas que atendem a interesses hegemônicos e que desconsideram diferenças regionais e socioculturais. É nesse molde de *pasteurização* de ensino e de avaliação que ganha forma a avaliação institucional⁶.

Observemos que, dos paradigmas acima descritos, todos têm em comum a ideia de que os testes devem perpassar a prática avaliativa. Luckesi (2012) acredita que esse instrumento do teste, afiliado a uma avaliação tradicional e redutora, trouxe consequências a nossa prática educativa, a qual passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Segundo o autor, o ato de ensinar, ainda hoje, está ligado ao treinamento para “resolver provas”, sobretudo quando se tem em vista a preparação para o vestibular⁷. A pedagogia do exame atravessa todo o exercício pedagógico e reconfigura os contextos de ensino e de aprendizagem.

A partir dessa concepção, os alunos voltam suas atenções para a *promoção*. Não interessa aprender, mas passar de ano. A nota predomina como um produto, não interessando

⁶ A esse respeito, Suassuna (2009), em artigo já mencionado neste trabalho, tece uma crítica à avaliação institucional a partir da análise do teste de português do SAEB – 1993, aplicado em 13 escolas nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. Nesse estudo, que é um recorte da sua tese de doutorado, a autora discute que é preciso problematizar a prática de avaliação pelo questionamento dos resultados e por uma nova abordagem da linguagem e do erro, abordagem essa comprometida pelos moldes de ensino e avaliação neoliberais.

⁷ Importância advinda também da configuração neoliberal da competição e da preparação para o exercício do poder.

o processo para se chegar a um determinado resultado. Por sua vez, os pais também estão voltados para essa promoção. O boletim, extrato de resultado do desempenho individual dos alunos, é o que interessa, é o resultado de um investimento (partindo da lógica neoliberal de educação). Valem as curvas estatísticas, os quadros de porcentagem e o que, na ressalva de Luckesi (2012), chamou-se de *aparência*, esta compreendida como uma das categorias do método dialético que se contrapõe ao termo *essência*. Assim, analisa-se e critica-se o produto, mas pouco se considera o processo. Em síntese,

os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto (LUCKESI, 2012, p. 39).

Muitos desdobramentos da pedagogia do exame afetam o cotidiano escolar. Em sua obra, Luckesi afirma que a prova algumas vezes é vista como *para reprovar*. Segundo o autor, “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (p. 39). Discursos como “*O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer*”, “*Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês*” são bastante comuns e promovem uma associação da avaliação ao medo, ao terrorismo, ao disciplinamento.

A respeito do disciplinamento, Camargo (1997) fez um estudo sobre como estudantes viam as práticas de avaliação a que foram submetidos em suas carreiras escolares. O autor coletou 390 relatos escritos de estudantes de pedagogia sobre a experiência que tiveram, na escola básica, com a avaliação. Nos resultados, Camargo percebeu que o relato das experiências negativas superava o das positivas em 80%, e que os universitários conseguiam relatar com detalhes as experiências negativas, o que nem sempre acontecia nos relatos das experiências positivas. Desse dado o autor conclui, por exemplo, que as lembranças *doloridas*, feitas *em nome* da avaliação, são as que ficam melhor registradas na memória dos estudantes.

A título de exemplificação, transcrevemos a seguir um relato de experiência negativa em relação à avaliação⁸:

⁸ Cf. Camargo (1997).

Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o número de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse. “Castigos simples” como: pintar o nariz de vermelho, pôr chapéu colorido (...) Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de cinco números. O nervosismo era terrível (...).

Para Carmago (1997), os relatos negativos sobre a experiência com avaliação podem ser organizados em dois temas: *práticas necessárias à disciplinação e exame escolar*. Para o pesquisador, esses dois temas estão imbricados porque é a partir do exame que se configura a disciplinação e, deste ponto, a dominação. Nesse sentido, cabe pontuar que “os intentos de adestrar e dominar contidos no poder disciplinador exercido pelo processo de avaliação escolar, ao atingirem o indivíduo pela sujeição, tornam alienante o processo de produção do conhecimento (...)” (CAMARGO, 1997, p. 10).

Luckesi (2012) ainda elenca o que, segundo ele, são outras consequências advindas da pedagogia do exame. Pedagogicamente, a atenção exclusiva em provas, simulados e testes não propicia a aprendizagem, tarefa primordial da avaliação, mas a secundariza. No nível psicológico, a pedagogia do exame “é útil para desenvolver personalidades submissas” (p. 43), uma vez que promove o autocontrole para a adequação aos padrões ditados pela sociedade, dos quais a escola é reflexo. Sociologicamente falando, a superestima dos exames é útil para o processo de seleção e exclusão social⁹. A avaliação é muito mais associada à reprovação do que à aprovação, e daí advêm os discursos que prezam pela seletividade social, pela busca dos “bons”, pelo culto ao “vencedor”. Em suma, segundo Luckesi (2002, p. 44), em nossa sociedade capitalista e burguesa, “a seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um ‘fio d’água’”.

Sobre a relação que existe entre avaliação e exclusão, Zanardini (2011) problematiza essa questão a partir da ontologia do ato de avaliar. Para o autor, a avaliação institucional da aprendizagem, tanto em nível nacional quanto em internacional, apenas divulga nossos problemas educacionais e, assim, publiciza nossas mazelas sociais. Num discurso claramente embasado na lógica neoliberal da eficiência e da qualidade total, a classe dominante é autora do dizer que pretende justificar a existência da pobreza, ou seja, “enquanto persistem os maus resultados escolares, o enorme contingente que vive na pobreza não tem possibilidade de reverter essa condição” (p. 116). Noutras palavras, a avaliação levada a cabo pelas classes

⁹ A esse respeito, ver também Luckesi (2012, p. 95-121) no capítulo intitulado *Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?*

dominantes, no intento de culpabilizar a educação pelos maus resultados em testes, conserva a dominação do homem pelo homem, ainda que embase seus argumentos numa ótica de ajuste social via educação.

Os aspectos acima levantados dizem respeito à *fetichização* da avaliação escolar. Baseado nas ideias de Karl Marx, Luckesi (2012) faz essa consideração ao dizer que fetiche é uma espécie de “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade específica. Justamente por esse viés de “entidade” que a *coisa* torna-se independente do homem, do seu criador, e passa então a dominá-lo. Nesse sentido, em sala de aula, não há uma relação entre sujeitos – professor e aluno, por exemplo –, mas entre coisas – as notas (LUCKESI, 2012).

O que discutimos até agora, vale ressaltar, iniciou-se no final dos anos 70 e se estendeu até parte da década de 90. Todas as mudanças na forma de conceber avaliação estão relacionadas a um contexto em que a competição surgia como um valor e avaliar não mais servia para identificar problemas a fim de solucioná-los, mas para garantir a formação de quadros e perfis que o mercado na nova fase do capitalismo exigia.

É inegável, então, constatar que o paradigma tradicional de avaliação esteve presente durante grande parte do século XX. Ainda que tenha existido com variações ideológicas e metodológicas, manteve a característica de produzir hierarquias e, assim, exclusão. Questionamentos, então, começam a surgir no sentido de indagar quais seriam os limites dos testes padronizados e dos resultados quantitativos obtidos através deles.

Assim, o final do século XX nos coloca diante do questionamento ao tradicionalismo no ensino e na avaliação. Para dar ênfase a uma formação integral do indivíduo, obriga-nos a pensar que apenas o exercício da inteligência e da resignação ao disciplinamento não basta, mas sim a intervenção no processo de construção do conhecimento. Isso nos faz, até hoje, conviver com os dois principais paradigmas de avaliação: um sustentado na ótica neoliberal, que preza pela competição, pelo controle dos resultados e das relações, e outro apoiado no princípio de que a avaliação, pela sua forte relação com a educação, deve transformar a sociedade. Suassuna (2004) exemplifica esses dois lados da avaliação através Belloni (1998), que *a priori* reflete sobre eles dentro da universidade:

Belloni (1998) considera que, pelo menos em termos de avaliação da universidade, esses modelos são bem definidos, havendo entre eles diferenças de concepção, metodologia, funções e finalidades da avaliação. Assim, o primeiro modelo teria como traços o controle, a hierarquização, a meritocracia, os padrões de excelência, e objetivaria identificar as “melhores” instituições com vistas às políticas de incentivo e financiamento, no quadro geral da redução de recursos destinados à educação. Em contrapartida, o segundo modelo teria como eixo a efetividade científica e social das

instituições, e, por meio da identificação de acertos e obstáculos, garantiria a melhoria da instituição e a qualidade para todos. (p. 79)

O conceito de avaliação formativa foi criado por Michael Scriven (1967), que considera avaliar como um processo sistemático de observar e recolher informações, ou evidências de aprendizagem, que dá respostas do curso do desenvolvimento dos estudantes, no sentido de apontar o estado em que eles estão, qual a meta a ser atingida e qual seria o caminho para esse alcance. É por essa razão que a avaliação formativa é também considerada como *avaliação para as aprendizagens*.

De acordo com Marcuschi (2004), o paradigma da avaliação formativa é referenciada a critérios. Para a autora, “o parâmetro assumido para a avaliação é a posição do indivíduo em função das aprendizagens desejadas e sócio-historicamente acordadas, em termos de progressos realizados pelo aprendiz no confronto com suas próprias posições anteriores” (p.80). Isso quer dizer que é interessante para a avaliação formativa determinar o alcance de cada estudante em relação a competências definidas como basilares para uma determinada série ou etapa de escolarização, dando ao aluno oportunidade de refazer seu trajeto, de tentar quantas vezes forem necessárias para que aprenda.

Por outro lado, Marcuschi (2004), citando Vianna (1989), afirma que a avaliação somativa é referenciada a norma. Isso quer dizer que a comparação entre os integrantes de um grupo de alunos implica uma posição relativa desses integrantes dentro de uma sala de aula. O diagnóstico dos estudantes parte do princípio de que existe um ideal a ser alcançado e o estudante que o alcança passa a ser parâmetro entre os demais. Assim, o pior desempenho será aquele que tanto mais se afastar daquele que teve a melhor nota, por exemplo.

Mesmo que com marcadas diferenças, esses paradigmas não são dicotômicos, pois há um convívio de marcas de similaridade e de diferenças num e noutro tipo. Quanto a isso, Cunha (2006) afirma que o conceito de avaliação formativa, pelo menos no ensino de língua materna, sofreu um esvaziamento ao ser tratado como *solução milagrosa* para transformar as práticas docentes. Em seu estudo, a autora acredita que *nem só de conceitos vivem as transformações* e a fetichização do conceito de avaliação formativa é apontada como causa dos equívocos em torno da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas.

Cunha (2006) ainda atribui a gênese dos equívocos à nossa tendência aplicacionista, a qual, por algumas vezes, não observa os pontos práticos que a teoria deve abranger, não esclarece objetos ou não propõe a *objetificação* da prática. Mais uma vez, como já colocado no capítulo anterior da presente pesquisa, tal fato reflete o *discurso da mudança*, em que há a

aprendizagem de um conceito mas a apreensão deste, em que se critica e se denuncia uma forma de enxergar um discurso – no caso o da avaliação tradicional ou somativa –, mas não se opera, no discurso do novo, com ferramentas teóricas e metodológicas claramente definidas. Isso nos transporta ao período em que o texto passou a ser tido como elemento fundamental para as aulas de língua portuguesa, para a superação do ensino exclusivo de normas gramaticais, mas, na realidade, servia (e ainda serve!) apenas como pretexto para se ensinar gramática, recortando-se dele, do texto, frases e orações descontextualizadas e fazendo delas, por exemplo, análise sintática.

Nas palavras de Cunha (2006), “mudar a metodologia da avaliação (o momento em que se avalia, os instrumentos, os sujeitos da avaliação...) não influi *ipsu facto* na natureza dos objetos avaliados e na função da avaliação praticada (p. 66)”. Sendo assim, para a autora, é preciso ter clareza em relação aos objetos de aprendizagem; incluir como objeto de avaliação, por exemplo, comportamentos e atitudes dos educandos não faz sentido quando esses critérios não foram explicitamente transformados em metas de aprendizagem. Nessas condições, a avaliação, “por mais formativa que seja proclamada, passa longe dos anseios democráticos e continua sendo uma arma nas mãos dos professores” (op. cit. p. 68).

Nesse incurso, cabe a ressalva levantada por Luckesi (2012) ao diferenciar exame de avaliação. Para o autor, o exame tem um viés meramente classificatório, o que lhe confere o *status* de ritual, e o atributo de antidemocrático. Avaliação, por outro lado, é “um juízo sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2012, p. 104). Nesse ponto de vista, o professor precisa, previamente, ancorar-se num *juízo de qualidade* em dados relevantes¹⁰ da realidade, o que nos obriga a observar determinados padrões de qualidade. Além disso, continua o pesquisador, cabe ao avaliador uma *tomada de decisão* a partir do que tenha sido constatado. São três as possibilidades de decisão a partir do que é avaliado:

1. continuar na situação em que se está;
2. introduzir modificações para que o objeto ou situação se modifique para melhor;
3. suprimir a situação ou o objeto.

¹⁰ O que pressupõe dizer, por exemplo, que não cabe, numa avaliação de língua portuguesa, em que os conteúdos avaliados dizem respeito ao uso dos advérbios dentro de um texto, o professor penalizar o aluno porque ele não sabe acentuar corretamente algumas palavras. Os critérios de avaliação devem ser um “espelho” do que foi determinado como meta de aprendizagem.

Para a avaliação escolar, tomar uma decisão diz respeito ao que fazer com um aluno quando o que ele aprendeu se mostra, através da avaliação, insatisfatório. É nesse caminho, então, de acolhimento ou rechaço do outro, que a avaliação ganha, também, a sua dimensão ética e amorosa¹¹ (LUCKESI, 2012).

Hadji (1994) também vai ao encontro das ideias de Luckesi quando define avaliação como uma operação pela qual tomamos posição e nos pronunciamos acerca de uma realidade, confrontando as leituras dessa dimensão do real. O autor ainda relativiza os objetivos da avaliação numa resposta à pergunta do porquê avaliar: para ele, as três razões pelas quais se avalia são estimar o desempenho, fazer uma apreciação da realidade e ampliar o horizonte de compreensão.

Isso nos faz acreditar que a avaliação não pode estar atrelada somente à constatação. É preciso questionar o estabelecimento das coisas e fazer do questionamento a busca por inferências.

Sobre esse aspecto, Buriasco, Ferreira e Ciani (2009) apostam na avaliação como uma prática de investigação. Reconhecer a existência de uma multiplicidade de caminhos percorridos pelos estudantes é dar espaço para a avaliação com múltiplas interpretações, não necessariamente encontrando respostas, mas interrogando os meios a fim mobilizar o repertório de elaboração do conhecimento do aluno em processo de aprendizagem. Para Esteban (2000, p. 11), a avaliação como investigação

se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados (...) as relações estabelecidas entre as pessoas, saberes, informações, fatos, contextos.

Isso posto, a avaliação como prática investigativa serve, também, nas palavras de Perrenoud (1998), como um *colocar questões para a escola* a fim de, assim, repensá-la e transformá-la, o que ratifica a avaliação como um projeto coletivo.

É partindo do pressuposto de que “avaliar é uma ação processual de construir um valor provisório a ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas” (MARCUSCHI, 2004, p.66), que emitir juízos de valor com base em determinadas informações e determinados contextos também fará parte do projeto coletivo de avaliação. Por serem flexíveis, os procedimentos avaliativos utilizam-se do mecanismo da

¹¹ Ver LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2012.

comparação, que determina ao ser avaliado um valor relativo e provisório. Por isso existe, no exercício de avaliar, não uma polarização, mas um *continuum* que vai da positividade à negatividade (MARCUSCHI, 2004). Nesse continuum, faz necessário entender que a noção pura e simples de certo e de errado não é suficiente para avaliar e por isso é preciso “interagir” sociocognitivamente na avaliação. A esse respeito, a avaliação formativa nos oferece ferramentas para pensar o processo de aprendizagem enriquecedor porque discursivo e é justamente nesse aspecto que agora vamos nos deter.

2.3.1 Avaliação sob a perspectiva formativo-discursiva

De acordo com Silva (2012, p. 104), a partir de um compilado de estudos de diversos pesquisadores ligados ao tema da avaliação, o processo avaliativo da aprendizagem pressupõe pelo menos seis procedimentos:

- 1) esboçar questões a serem respondidas;
- 2) observar;
- 3) coletar informações;
- 4) sistematizar e interpretar as informações coletadas;
- 5) emitir juízo de valor frente ao objeto avaliado;
- 6) adaptar as atividades de ensino-aprendizagem.

É a partir desses procedimentos que o professor consegue observar os seus alunos e possíveis informações acerca deles. Para Perrenoud (1999), verificar a aprendizagem é um exercício de refacção do caminho percorrido pelos alunos, na tentativa de compreender as maneiras como eles operam com o conteúdo, para coletar dados em situações que permitam verificar o que os estudantes estão aprendendo e o quanto estão aprendendo. Para Méndez (2002), essa possibilidade de visualização é ainda mais ampliada quando o professor também busca ver o modo como os alunos aprendem, no sentido de dar à avaliação um projeto de verificação não só da aprendizagem, mas também do ensino.

Hoffman (1993) aborda esse aspecto colocando a necessidade de o professor conhecer bem o seu aluno e de o entender em relação às suas falas, argumentos e perguntas. Noutras palavras, a coleta de informações para uma avaliação precisa levar em conta o fato de que esta tem de ser educativamente útil para os sujeitos que estão envolvidos no processo. Como,

então, nem todas as informações são úteis para uma coleta através da avaliação, é importante diversificar os instrumentos que irão levantar aspectos para se avaliar.

Contudo, a obtenção de informação não é a única finalidade da avaliação. *Dar informação* significa deixar claros, no processo de ensino-aprendizagem, os instrumentos e os critérios que serão utilizados para se avaliar bem como a importância que será dada a cada um. Essa ideia de dar ao aluno o direito de conhecer o processo avaliativo é defendida por Méndez (2002), que acredita que “quanto menos informação é oferecida, e ainda mais se não é expressa de um modo inteligível para o leitor, maior é o risco de ser instaurada a arbitrariedade no exercício abusivo do poder” (p. 114).

Dessa maneira, Hadji (2001) aposta numa avaliação que, além de formativa, seja também informativa: o professor e o aluno, atores do processo de ensino e avaliação, se formam; seja pela revisão da própria prática docente, por parte do professor, seja, por parte do aluno, a partir da tomada de consciência das próprias dificuldades de aprendizagem.

No entanto, as informações extraídas da avaliação chegam ao professor de modo explícito e organizado. Ao avaliar, o professor terá “um conjunto de sinais ou indícios que deverá decifrar e para os quais precisará construir um sentido” (SILVA, 2012, p. 105). É por essa razão que Suassuna (2006) pontua que o resultado de uma avaliação é produto de interpretação, discussão e crítica. Isso nos dirige a uma avaliação sociointeracionista, em que gestos de interpretação precisam ser feitos para, entre outras coisas, verificar a natureza dos erros cometidos pelos alunos e a construção de suas hipóteses.

Como sabemos, interpretar uma informação em avaliação significa observá-la e fazer dela um juízo de valor. As considerações feitas pelo professor durante uma avaliação estão interligadas e influenciadas por nossas experiências, o que relaciona a avaliação à subjetividade. Hoffman (1993) comprova essa afirmação quanto traz a informação de que muitas pesquisas demonstram que a variação de notas também será determinada pela variedade de pessoas (professores, no caso) que avaliaram.

Essa afirmação de que a avaliação recebe, quase sempre, a marca da subjetividade, parece não ser considerada na escola. Méndez (2002) coloca que, pelo fato de a avaliação exigir interpretações e esse caminho envolver a subjetividade, muitos professores acham que uma avaliação nessas condições traz prejuízo para a credibilidade do processo. Nesse sentido, professores costumam elaborar instrumentos avaliativos que tendam a reduzir as diversas interpretações sobre o que o aluno pode dar como resposta.

Para uma avaliação pautada numa perspectiva sociodiscursiva, contar com a subjetividade não se configura como um problema, mas em uma possibilidade de, através dos instrumentos de avaliação utilizados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, levar à discussão conjunta, por exemplo, dos erros dos alunos e das dúvidas dos professores sobre como avaliar.

Esse percurso nos leva a concluir que a avaliação é uma maneira de o professor poder revisar a própria prática de ensino (MÉNDEZ, 2002). Hadji (2001) discorre sobre isso colocando o processo avaliativo como regulador das atividades feitas em sala de aula e, por isso mesmo, regulador das aprendizagens que estão em construção. Perrenoud (1999) vê a avaliação como uma “regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (p.89).

Para Coll e Martín (1998), tanto a aprendizagem quanto a prática docente devem ser objeto de análise da avaliação, o que nos reafirma que o professor, para tanto, precisa sempre ter uma postura reflexiva, crítica e dinâmica.

Marcuschi (2003) acredita que no processo de ensino-aprendizagem há uma interdependência entre o ensinar e o avaliar, colocando que não há sentido em avaliar o que não for, em sala de aula, objeto de ensino. O professor não pode ver a avaliação como uma finalidade, pois nem tudo precisa ser “para nota”, e nem conteúdos precisam ser vistos simplesmente pela razão de “caírem no vestibular”. Estudar, completa a autora, não é um evento executado para um dia no bimestre ou trimestre, mas um processo contínuo, justificado pelo fato de a aprendizagem, longe de ser periódica, acontecer todos os dias.

Toda a discussão até aqui levantada redimensiona as relações entre ensino e aprendizagem na escola. O pressuposto é que o ensino não deve ser uma instância separada da avaliação. Numa avaliação tradicional, um instrumento avaliativo parece ser um “acerto de contas” entre aluno e professor. Primeiro se ensina, depois se verifica a aprendizagem e, se o aluno não atingir a uma determinada meta de aprendizagem, não há revisões e reajustes do que foi primeiramente ensinado. Numa perspectiva formativa, no entanto, a avaliação é parte constitutiva do ensino, é mais um dispositivo capaz de regular as aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

É nesse sentido que a avaliação é processual, pois requer atenção para todo o processo de ensino-aprendizagem. O olhar apenas para os resultados não é suficiente para a compreensão do todo complexo que é ensinar e isso nos obriga a perceber que, como afirmam

Coll e Martín (1998), avaliações indicam apenas recortes estáticos de um caminho dinâmico, o que ratifica a avaliação como algo contínuo.

Avaliar, portanto, é estar atento para todo o processo de ensino com a finalidade de melhorar a relação que existe entre o planejamento, a execução e os resultados de um trabalho pedagógico. Além disso, há uma relação estreita entre ensinar, aprender e avaliar, de modo que a maneira de enxergar o ensino direcionará, também, a concepção de avaliação.

2.3.2 Avaliação e concepção de língua: da estrutura ao discurso

Marcuschi (2004) afirma que no Brasil a avaliação em língua portuguesa ainda tem sido feita a partir de uma perspectiva somativa, inclinando-se para o produto e para a medição da aprendizagem apenas pela comparação entre estudantes. A *prova*, realizada após um período preestabelecido, tem servido para a *contagem* de erros na estrutura formal, o que, automaticamente, também coloca a língua na lógica do produto, do código, da forma, como se independesse do contexto de uso e de quem a fala. A autora constata que

Nessa perspectiva, dificilmente um professor que trabalhe a escrita como codificação, que não requer investimento de autoria por parte do aluno, e que valorize sobretudo o acerto gramatical e ortográfico irá considerar em sua avaliação a refacção e o processo de construção textual vivenciado pelo aprendiz, por exemplo. Quando muito, será solicitado ao educando que **passe a redação a limpo**, de forma a suprimir os **erros** contabilizados em função de infrações cometidas, mas não em termos de situação de interlocução (p. 83, grifos da autora).

A autora constata que o estado de avaliação atual não sofreu alterações substantivas, a despeito de todas as mudanças e debates acerca da concepção de língua e da forma de se enxergar o objeto de ensino. Mesmo sendo cada vez mais aceita a ideia de que o texto é o principal material a ser utilizado em sala de aula, que requer planejamento e mobiliza conhecimentos para a sua leitura e produção, bem como mesmo sendo cada vez mais aceito que o aluno precisa ter contato sistematizado com gêneros textuais diversos, ainda assim, veem-se práticas distantes de uma avaliação formativa no centro das práticas de ensino.

Como já dito, texto escolar, como aponta Marcuschi, tem sido avaliado seguindo recomendações de teor normativo-gramatical, numa noção de língua enquanto um *código*, um *sistema homogêneo*. Nesse sentido, a autora crê na hipótese de que o positivismo tenha exercido influência (e persistência) sobre uma noção de língua engessada e transparente. Adotando uma visão objetiva entre pensamento e linguagem, que valoriza o rigor, o

pensamento positivista “persegue” a resposta *una* e admitia que a pluralidade de possibilidades de se enxergar fenômenos evidenciava falta de cientificidade. Daí o imperativo, até os dias atuais, de que apenas o que é “objetivo”, o que está na superfície textual e que, por isso, é identificável objetivamente, é passível de ser avaliado.

Silva (2012), no tocante à questão do conflito entre os discursos e práticas, diz que professores, ao avaliarem a produção de texto de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, estabelecem critérios de avaliação dando destaque aos aspectos superficiais do texto. Para atingir os objetivos da sua pesquisa, a autora conversou com professores e analisou os textos por eles avaliados. Após a coleta e análise, Silva (2012) confrontou a análise documental e as entrevistas com as professoras e percebeu que existem pontos de divergência entre a teoria e a prática, isto é, que as professoras demonstram, no discurso, darem importância ao conteúdo dos textos a serem avaliados, mas quando avaliam, frisam apenas problemas estruturais. Além disso, a autora ainda conclui que as docentes foram “resistentes” à admissão de que escrever é uma atividade que pode ser ensinada. No lugar, preferiram utilizar expressões como “orientar” e “direcionar” a produção escrita. Disso interpreta-se que a escrita, no ensino, ainda é vista como um dom (SOARES, 1991), o que parece dificultar ainda mais o estabelecimento de critérios de avaliação e, claro, métodos de ensino.

Numa perspectiva de língua como interação, concebemos a avaliação em sua natureza sociodiscursiva, e que, por essa razão, precisa ser considerada como uma prática dialógica. O sociointeracionismo permitiu relativizar a concepção universalizante de escola, em que há um aluno ideal, e uma avaliação padronizante, uma vez que os alunos são heterogêneos e os discursos, a língua e as construções dos sentidos acerca do discurso e da língua também o são. De acordo com Suassuna (2011, p. 215):

A teoria interacionista também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Essa ideia da avaliação como discurso também é colocada por Hadji (2001) e, para o presente estudo, ela é ponto de partida para se entender a avaliação como algo que, muito mais do que constatação, é comunicação. Silva (2012), a esse respeito, afirma que avaliação é um movimento discursivo entre o aluno e o professor:

O professor observa o aluno, lhe diz algo sobre seu aprendizado, bem como elabora meios dele obter as aprendizagens ainda não alcançadas; por sua vez, o aluno interpreta o que foi dito pelo professor a seu respeito e procura responder às intervenções pedagógicas da melhor forma possível; o professor, mais uma vez, observa o aluno e lhe informa sobre seu desempenho nessa oportunidade de ensino-aprendizagem, assim como cria oportunidades, caso necessário. (p. 111).

O movimento descrito acima constrói uma cadeia de linguagem, já que há a adoção de uma compreensão responsiva por parte do aluno e vice-versa. Haverá, então, uma atitude responsiva ativa frente aos enunciados emitidos por um e por outro. A avaliação será, nesse sentido, um evento discursivo nessa cadeia ininterrupta.

A avaliação, vista sob um viés discursivo, também está fundamentada no fato de que, como já levantado anteriormente, os resultados obtidos precisam de interpretação. Hadji (2001) vê a avaliação como leitura de uma realidade em que o avaliador lê o objeto como o leitor lê um texto. Isso nos leva a olhar para a avaliação como um procedimento pedagógico em que os dados a serem avaliados não são definitivos, o que contribui para abordagens mais amplas do que a escola sempre considerou como desqualificado e passível de reprovação do aluno (PFEIFFER, 1995, *apud* SUASSUNA, 2011).

Além disso, a contribuição do sociointeracionismo para a prática avaliativa consiste em poder fazer da escola um espaço em que o sujeito se constitua como tal e, assim, também a sua autoria. Assim, é preciso fazer da escola, como sugere Orlandi (1998), *apud* Suassuna (2011, p. 216), um lugar de experimentação dos sentidos e de exposição dos sujeitos às situações do dizer: “as formulações às vezes ‘inesperadas’, ‘erradas’ e ‘destoantes’ dos alunos, ao invés de assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor”.

Ao reproduzir o que é ensinado em sala acerca do texto, o aluno se apaga enquanto autor do que escreve, pois leva à sua escrita, como aponta Xavier (2002, p. 86), “vozes de autoridades constituídas (família, escola, estado), enraizadas num discurso fragmentado, sem sequer uma tendência nova de apreciação”. O professor, então, nessas condições, desconsidera, salvo algumas exceções, todo o aspecto discursivo que o texto possui, não enxergando que

a escola deve criar condições para que o aluno possa constituir-se em autor, segundo um modelo que dê voz a todos os discursos. Por várias razões: primeiro, porque é este o funcionamento institucional normal dos discursos em sociedade organizada - o artista rebelde não é certamente produto da escola; segundo, porque isso seria até democrático, dar voz a outros, mesmo que para refutá-los (Possenti, 1999).

Dessa forma, as condições escolares de produção de redações limitam o aluno no que se refere à sua constituição enquanto sujeito-autor. Isso coloca, do mesmo modo, o professor enquanto sujeito-avaliador, detentor do conhecimento e do total poder de verificação acerca do aprendizado do aluno, e a avaliação, então, como um sistema homogêneo. De acordo com Suassuna (p.116), nesse modelo, a avaliação “se reduz à conferência das habilidades de manuseio do código (...) em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto”. Assim, ainda de acordo com a mesma autora, por esse prezar pela forma e pela gramática, “as observações do professor incidem sobre uma única versão do texto, que não será reescrita pelo aluno, e sim ‘avaliada’, ‘corrigida’, ou ‘passada-a-limpo’”(p.117), firmando-se, então, entre o sujeito-aluno e seu próprio texto, uma relação “linear, higiênica e objetiva” (op. cit. p. 117).

Do exposto, percebemos que a avaliação da produção textual na escola, num certo sentido, não está levando à ampliação da aprendizagem, visto que os aspectos mais valorizados pelo professor são as falhas relativas à forma do texto. Nesse sentido, em consonância com o que Ferreira e Leal (2006) dizem sobre a avaliação em língua portuguesa, apenas o estudante é culpabilizado pelo fracasso escolar. Noutra palavras, apenas o aluno é avaliado. O professor, do outro lado, não reavalia a própria prática e, por isso, continua a produzir as mesmas práticas escolares, as mesmas avaliações, e a trazer à baila, com isso, concepções sobre texto e discurso atreladas a um modelo estanque de língua.

2.3.3 Critérios de avaliação

Ao avaliar, o professor espera do aluno um determinado desempenho e, por isso, a análise dos dados a serem avaliados obedece a uma certa expectativa que, longe de se encerrar na figura docente, também chega à escola, ao currículo etc. Hadji (2001) coloca que avaliar é confrontar uma situação real com as expectativas sobre aquela situação. As expectativas, nesse sentido, configuram-se como critérios avaliativos, aquilo que o professor avaliador julga que pode esperar do que será avaliado. Qualquer avaliação, assim, não se dá sem critérios.

Contudo, os critérios de avaliação “podem estar mais ou menos explícitos para o professor e para os alunos” (SILVA, 2012, p. 116) e, de acordo com Hadji (2001), a imprecisão dos critérios implica uma leitura inconsistente dos dados a serem avaliados. Isso nos leva a crer que, para uma avaliação a serviço da aprendizagem, é preciso clareza, também

para os alunos, sobre os critérios pelos quais eles serão avaliados. Isso porque, cientes dos parâmetros de avaliação, os estudantes se detêm mais atentamente naquilo que é esperado deles. Esse ponto nos mostra outro lado importante do estabelecimento de critérios avaliativos: o empoderamento dos alunos, o compromisso com a relação entre aprendizagem e autonomia, ou seja, sabendo os critérios que serão parâmetros para serem avaliados, os alunos podem, previamente, se avaliar.

É com base nas expectativas que o professor constrói critérios de avaliação. Em se tratando de avaliação em linguagem, Costa Val *et al* (2009) afirmam que o professor olha para o texto do aluno também levando em conta um determinado momento da sua escolarização e, por conseguinte, o que espera que o estudante já tenha aprendido em séries e níveis de ensino anteriores. Ainda nessa perspectiva, o modo como o professor entende o que é um texto e o que o caracteriza como bem escrito também configura as suas expectativas quando avalia a escrita do aluno (COSTA VAL, 2009). Assim, se um professor acredita que um texto bem feito é o que está sem erros gramaticais, a tendência é que ele avalie os textos de estudantes apenas levando em conta os aspectos gramaticais.

O conteúdo ensinado em sala de aula também se constitui como expectativa para o professor que avalia. Uma avaliação de aprendizagem do que foi ensinado é guiada, também, pelas metas de aprendizagem traçadas para serem atingidas.

A discussão aqui empreendida acerca dos critérios de avaliação remonta ao fato de que, como pudemos observar, as expectativas criadas pelo professor para avaliar o que ensinou dependem do ponto de vista e da maneira como ele olha para o objeto ou dado a ser avaliado. Costa Val *et al* (2009) afirma que um professor, ao criar critérios, vê alguns aspectos e, ao mesmo tempo, deixa de ver outros. Isso implica que a construção de critérios constitui-se, também, como um produto de interpretação e que, por isso, os critérios não são, por si sós, absolutos e inquestionáveis.

Para a autora, em seu estudo sobre quais critérios de avaliação para o texto escrito professores utilizavam, apontaram resultados interessantes que nos parecem muito úteis para a presente pesquisa. Em projeto sobre avaliação do rendimento escolar de alunos de 5ª série do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, foram atribuídas notas de 0 a 10 a 95.014 textos produzidos nas escolas. Para a avaliação, a coordenação do projeto elaborou critérios relacionados a três distintos aspectos: o discursivo, o semântico e o gramatical.

Quanto à dimensão discursiva, foram levados em conta o funcionamento do texto e a resposta à situação comunicativa em que este estava inserido. Dois itens ligados às condições de produção (adequação ao tema e consistência argumentativa) foram estabelecidos para verificar, respectivamente, se aluno havia interpretado corretamente o tema proposto e se havia lançado mão de recursos linguísticos para convencer o leitor do texto acerca de algo.

A dimensão semântica abrangia a coerência textual. Aspectos como a continuidade, a progressão temática e a articulação entre título e o texto também foram levados em conta no momento de avaliar a produção textual.

Os aspectos gramaticais foram pensados levando em conta os recursos da língua que conferiam ao texto possibilidades de sentido. Nesse ponto, foram valorizadas relações dos elementos linguísticos dentro dos limites da morfossintaxe – estruturação dos períodos, regência, concordância, crase e colocação pronominal –; as relações entre as partes do texto, isto é, a coesão (por exemplo, o uso da anáfora, catáfora, coesão lexical, operadores argumentativos, modalizadores etc); paragrafação e pontuação; ortografia e acentuação gráfica.

Do exposto, percebemos que, para a escolha e a organização dos critérios de avaliação foi levado em conta o que se espera que estudantes, numa determinada faixa etária e escolar, já tenham aprendido e, além disso, o fato de que o texto é algo complexo e que merece ser visto sob diferentes perspectivas. Muito mais do que uma avaliação tradicional, em que apenas os aspectos gramaticais são valorizados, uma avaliação multidimensional do texto escrito obriga o professor a também olhar para a dimensão discursiva presente na produção escolar, conciliando, assim, aspectos que podem constituir o texto – o estrutural e o discursivo.

2.3.4 Os caminhos para avaliar

Ruiz (2001) realizou um estudo sobre a prática da intervenção escrita do professor no momento em que este avalia o texto do aluno. Na pesquisa, a autora descreveu os procedimentos de correção de redação utilizados por professores a partir da comparação de textos escritos e reescritos, de modo que, assim, se identificassem os efeitos do trabalho de avaliação na produção escrita dos estudantes. Ao todo, nove professores de diferentes escolas – uma municipal, duas estaduais e três particulares – de Campinas (SP) e 52 alunos da 3ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio participaram da pesquisa. Foram analisados 161 textos de diversos gêneros discursivos, elaborados a partir de temas específicos.

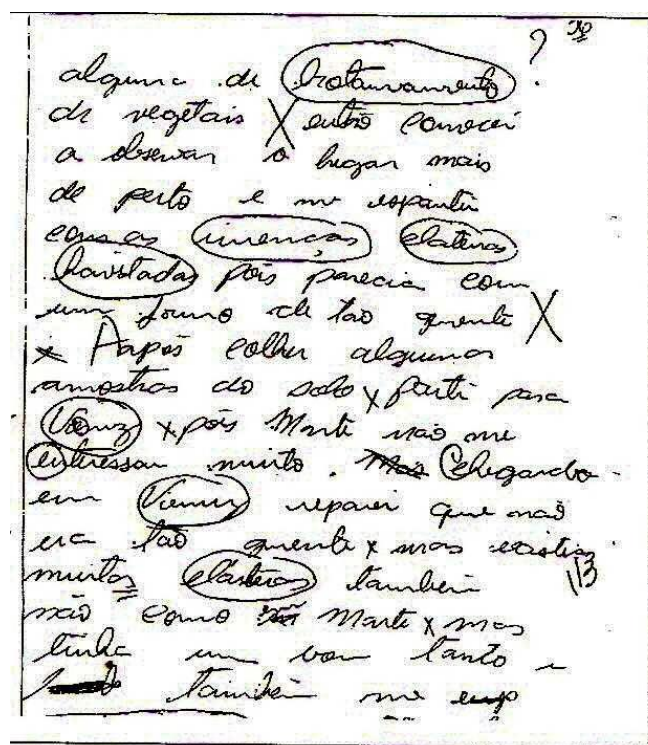
Nos resultados, foi observado que apenas dois professores, dos nove analisados, deixaram marcas nos textos escritos, donde se conclui, dentre outros aspectos, que o restante dos professores considera o texto como acabado, como produto pronto e, por isso, não faz considerações sobre esse material.

Além disso, a pesquisadora também concluiu que o trabalho de avaliação textual é executado como uma operação “caça-erros”. O professor marca no texto do aluno os desvios gramaticais e, assim, assume a ideia de que um bom texto é aquele que está sem erros. Isso revelou, de acordo com Ruiz (2001), que uma análise de textos apenas voltada para os aspectos gramaticais dirige a atenção do aluno mais para os pontos negativos da sua produção do que para os positivos. A leitura feita pelo professor, assim, destoa daquela feita por outras pessoas em contextos extraescolares.

Ruiz também observou e categorizou quatro maneiras distintas como os professores realizavam a correção dos textos escolares. Para a categorização, a autora partiu da classificação proposta inicialmente por Serafini (1989), que discorre sobre as marcas de intervenção denominando-as *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. Ruiz (2001), em sua pesquisa, ainda criou mais uma classificação para as marcas que eram deixadas pelos professores no texto dos alunos, a *textual-interativa*.

A correção indicativa é um caminho de avaliação do texto escrito que consiste em apontar, verbalmente ou não, na margem ou no corpo do texto, algum problema que foi encontrado. O professor, nesse tipo de correção, costuma circular ou sublinhar palavras com algum tipo de problema gramatical ou de adequação e clareza quanto ao uso da língua. O uso do X também é possível nesse tipo de correção, e esse elemento aparece, em geral, em cima do problema detectado. Em todas as situações descritas, o professor não intervém para alterar o texto, mas somente indica o local onde alterações precisam ser feitas pelo aluno. Na figura abaixo, retirada da pesquisa de Ruiz (2001, p. 86), verificamos um exemplo de correção indicativa:

Figura 5 – Correção indicativa



Fonte: Ruiz (2001, p. 86)

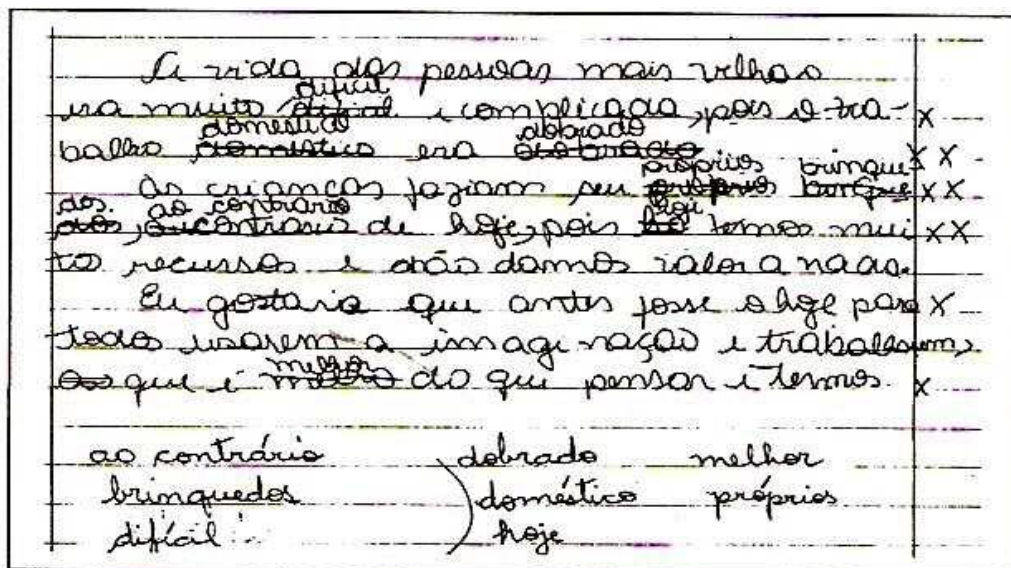
Há, no texto acima, apenas palavras circuladas e X para indicar onde existem problemas. A partir das marcas feitas pelo professor, o aluno precisa, primeiramente, interpretar os sinais deixados em seu texto, a fim de entender a natureza do problema apontado, para, em seguida, pensar sobre como solucionar os problemas, fazendo as devidas modificações.

Embora acreditemos que, ao receber seu texto com essas marcações, o aluno terá que fazer uma leitura analítica da própria produção para solucionar os problemas apontados pelo professor, a correção indicativa não oferece pistas suficientes para que o aluno compreenda todos os problemas localizados. Muito mais do que analisar, o aluno precisa, para esse tipo de correção, “decifrar” o que o professor quis dizer com a interrogação e com o X, por exemplo, fazendo um trabalho de reescrita praticamente solitário, sem a mediação docente. Marcar um X em algum trecho do texto não deixa claro se o problema é de coesão textual, de coerência, de paragrafação etc.

A correção resolutive é uma estratégia em que o problema é encontrado e corrigido reescrevendo-se palavras, frases ou períodos inteiros. O professor, nesse caso, promove a *adição*, acrescentando outra forma ao trecho ou termo problemático; *risca* a forma com problema e escreve, ao lado, na margem ou ao final do texto, outra forma que deve ficar no

lugar, ou seja, sugere uma *substituição*; faz ainda uma *supressão*, riscando a forma com problema; ou, então, risca a forma com problema e a reescreve em outro lugar, fazendo um *deslocamento*. Segue abaixo outro exemplo retirado de Ruiz (2001, p. 54):

Figura 6 – Correção resolutiva

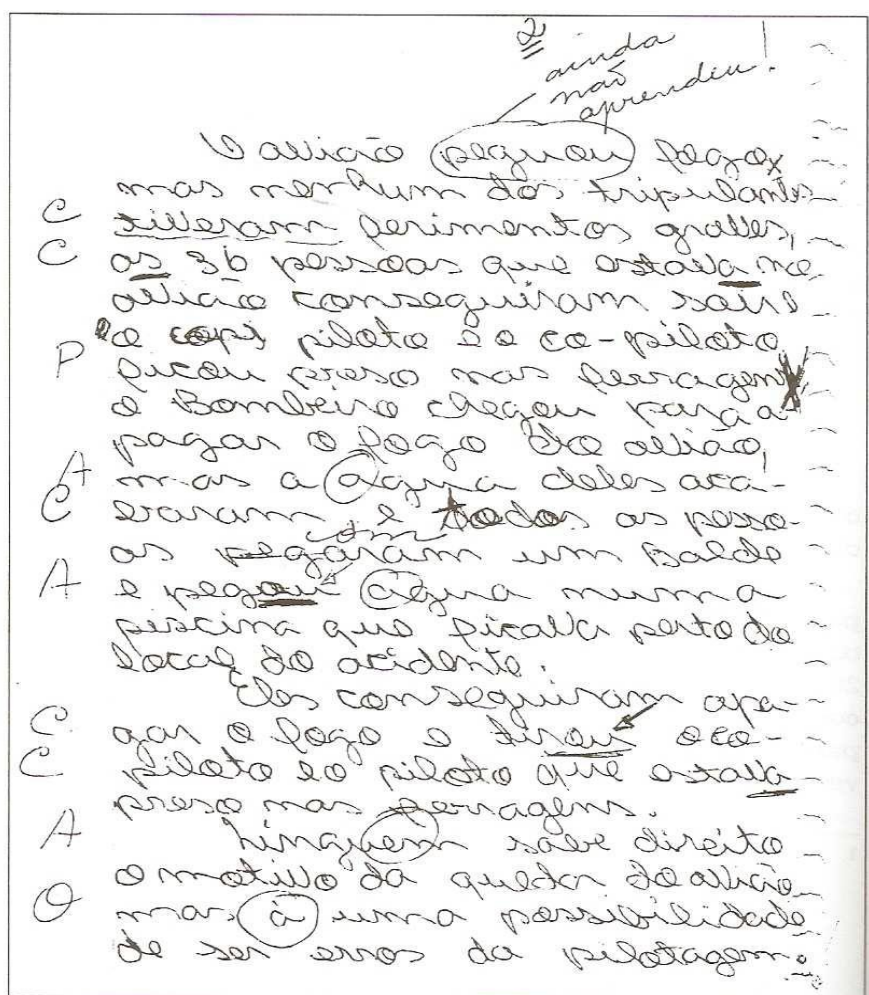


Fonte: Ruiz (2001, p. 54)

No exemplo supracitado, o professor risca palavras erradas e as reescreve noutros lugares do papel. O fato de o docente escrever as formas corretas das palavras com problemas no espaço em branco do papel pode nos dizer que possivelmente o professor quis garantir que o aluno visse onde se encontravam os problemas ortográficos. Esse tipo de correção apresenta um problema, que é o de tirar do aluno a possibilidade de pensar sobre os próprios erros. Ao receber respostas prontas, o aluno, na reescrita, mecanicamente, apenas irá reproduzir o que foi apontado como erro em sua primeira versão, num mero “passar a limpo”.

A correção classificatória corresponde à utilização de um conjunto de símbolos para classificar um tipo de problema localizado no texto. Esses símbolos, não unificados, variam conforme o professor, o qual, possivelmente antes da avaliação, familiariza o aluno com os símbolos e os convenciona na prática avaliativa. A correção classificatória é promovida quando o professor aponta alguma forma com problema e, perto dela – normalmente na margem do texto –, escreve letras ou abreviações que indicam para o aluno a natureza do problema que precisa ser revisto. Na figura abaixo, extraída de Ruiz (2001, p. 110), temos um exemplo de correção classificatória:

Figura 7 – Correção classificatória



Fonte: Ruiz (2001, p. 110)

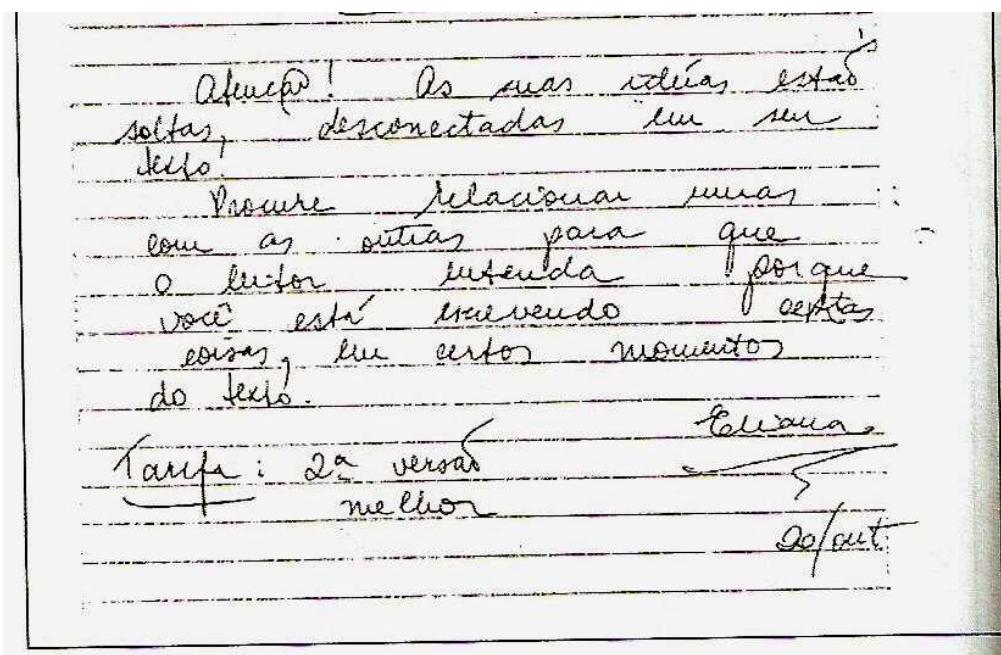
Nesse exemplo, o professor mescla formas de correção: por vezes promove a indicativa, colocando círculos e sublinhados para mostrar ao aluno alguns problemas, e por vezes faz a correção classificatória, apontando a natureza de problemas textuais. Para isso, utiliza símbolos como C para indicar problemas de concordância, A para acentuação e O para ortografia. O aluno, já sabendo previamente o que significa cada símbolo, partirá para pensar sobre como solucionar na reescrita os problemas apontados pelo professor.

Esse tipo de correção, indo além da correção indicativa, dá mais pistas para o aluno acerca do que é preciso modificar em seu texto. Na correção classificatória, os símbolos são mais precisos e objetivos justamente porque já estão, antes mesmo da avaliação, acertados entre professor e aluno. Também nesse tipo de correção, cabe frisar, não há a indicação de

solução de problema em forma de respostas prontas, como foi visto na correção resolutiva. Assim, o aluno precisa fazer uma releitura analítica do próprio texto para, depois, iniciar a atividade de revisão.

Por sua vez, a correção textual-interativa consiste em comentários mais longos, feitos pelo professor no texto do aluno em forma de pequenos bilhetes. A figura abaixo, também tirada do trabalho de Ruiz (2001, p. 92), exemplifica esse tipo de correção:

Figura 8 – Correção textual-interativa



Fonte: Ruiz (2001, p. 92)

Esses “bilhetes”, geralmente, não são escritos tão próximos ao texto do aluno, como é feito nas outras correções supracitadas. Ruiz (2001) interpreta essa diagramação como um reflexo da troca de turnos que se processa entre aluno-produtor, professor-corretor, aluno-revisor.

Nesse tipo de correção, o aluno é levado a fazer uma releitura analítica do texto que escreveu e o diálogo, por meio de palavras, com o professor, é altamente produtivo para a revisão. O texto, assim, é “objetificado” porque o professor torna-se leitor – e coautor – da produção do aluno. Na categoria de objeto do discurso, o texto do estudante é valorado pelo que tem de positivo e, pelo diálogo, indicam-se trechos que precisam ser melhorados. O texto reescrito pelo aluno, então, é uma réplica ao discurso do professor, o qual, pela interação e

pela ocupação do lugar de leitor do texto do aluno, promove uma reflexão linguístico-discursiva juntamente com o discente.

No trabalho de Ruiz (2001), pode-se perceber que professores, muitas vezes, assumem os vários tipos de correção quando avaliam o texto do aluno, fazendo delas uma mescla. Ficou claro para a pesquisadora, no entanto, que a estratégia *indicativa* de correção é a utilizada por todos os professores. Apenas uma professora não utiliza o método *classificatório* para corrigir o texto de seus alunos; menos frequente é a abordagem *resolutiva*, assim como a *textual-interativa*, que foram utilizadas por apenas uma docente.

A classificação dos tipos de correções, no trabalho de Ruiz (2001), também permitiu que ela observasse as relações que existem entre os métodos de correção e a valorização de determinados aspectos da língua. Em relação à correção *indicativa*, a autora percebeu que os problemas sinalizados diziam respeito tanto a aspectos microestruturais (os sinalizados mais localmente) quanto globais ou macroestruturais (os sinalizados na margem do papel). Contudo, a gramática e outros aspectos formais ainda recebiam, nesse tipo de correção, uma maior atenção.

Quando promoveu a correção do tipo *resolutiva*, o professor se voltou apenas para os problemas fonológicos, morfológicos, morfossintáticos e morfossemânticos. Isso fazia o docente perder de vista o todo textual e apenas se deter no nível da frase, o que, mais uma vez, revela valorização apenas ao gramatical, ao domínio das convenções da escrita.

Sobre a correção *classificatória*, Ruiz (2001) observou que as correções sinalizadas no corpo do texto apontavam problemas no nível da frase, ao passo que as correções feitas na margem indicavam problemas mais globais do texto. Ainda assim, apesar de serem dois problemas distintos, o foco dado a essas questões recaía no domínio da variedade de prestígio.

A correção *textual-interativa* abrange o modo como o aluno disse o que queria dizer no texto, ou seja, sinaliza-se alterações que deveriam ser feitas não apenas no nível do superficial do texto. Além disso, esse tipo de correção raramente foi utilizado para falar de problemas mais localizados.

Para os aspectos linguísticos formais do texto, a correção *textual-interativa* tocou nos aspectos que consideram o dizer do aluno, isto é, o conteúdo explorado no texto e o modo como esse dizer foi construído. O professor discorre sobre e também cobra o que ainda precisa ser feito.

Do que expusemos acima, percebemos que professores utilizam diversas estratégias para auxiliar os alunos na tarefa de compreensão dos problemas do próprio texto e de reescrita

mas nem todos esses caminhos levam os alunos a boas produções. Dessa maneira, compartilhamos com Ruiz (2001) o pensamento de que a intervenção no processo de produção, avaliação, revisão e reescrita do texto do aluno precisa da mediação do professor para se fazer da produção de texto na escola uma atividade produtiva e que leve o aluno ao efetivo domínio da escrita.

Na presente seção, procuramos traçar uma crítica ao modelo tradicional de avaliação, bem como apontar um outro modelo; assim, estamos diante de uma realidade desafiadora que é a de reconceitualizar (e recontextualizar) a avaliação num período em que o mundo se volta para aceleradas mudanças quanto à tecnologia e à produção do conhecimento. Do consenso de que ensinar precisa levar pessoas ao alcance do senso crítico, da autonomia intelectual, a avaliação, nesse curso, também precisa se voltar para a transformação social, para a construção de um novo olhar sobre o erro, a reprovação e a didática no sentido de ampliar a interpretação dos fenômenos educativos.

A avaliação, por isso, precisa ser uma preocupação em diversos campos da educação: além do professor e do aluno, avaliar é uma tarefa que tem laços com o currículo, com a escola, com os sistemas de ensino, com a gestão governamental etc. Assim, longe de ser burocraticamente situada em determinados espaços de tempo no cotidiano escolar, avaliação é uma experiência que cobra da história e da cultura uma comunicação com o agora e com o amanhã, já que também é um empreendimento ético e político (SUASSUNA, 2007): “ético, pois permite decidir sobre quais os seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; político, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo (...)” (p. 38).

Assim, avaliar pede olhares intersubjetivos sobre a realidade e uma intervenção pedagógica no diálogo entre o aluno e o conhecimento, num confrontar de dados e tomadas de decisões. O avaliador, nesse sentido, é o ator de dessa comunicação, a sutura entre o ser humano e o saber.

É por isso que o poema de Manoel de Barros abriu a então seção, pois pensar em avaliação requer do avaliador uma atenção quase que poética: as palavras e as coisas que estão postas significam mais do que imaginamos. O verbo, a palavra, assim, é o começo e é ao mesmo tempo o final do ato de avaliar. É sempre o veículo que transporta as nossas impressões sobre o que vemos e sobre onde pousamos nossos pontos de vista, verdades e “delírios”. Avaliar é, nesse sentido, ouvir ou ler uma criança que *escuta a cor dos passarinhos* e acreditar que, se o verbo *escutar* consegue *ver*, nós também haveremos de conseguir ou de

ao menos entender que, na voz do aluno, na voz do professor, ou em ambas as vozes, há o nascer de novas palavras. E aí o “descomeçar” do ensino e da aprendizagem pela avaliação.

A seguir, apresentaremos nossos fundamentos metodológicos, bem como os procedimentos utilizados para a coleta de dados da presente pesquisa.

3. Fundamentos e procedimentos metodológicos

3.1 Paradigma metodológico adotado na pesquisa

Do que foi discutido anteriormente, parece-nos compreensível que o trabalho com a produção textual bem como o trato com a avaliação de textos precisam ser repensados e redimensionados num sentido discursivo-dialógico da linguagem. Dessa maneira, para identificarmos como o professor de língua portuguesa se situa entre o estrutural e o discursivo no momento em que avalia o texto escolar, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa.

A pesquisa qualitativa trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (MINAYO, 2011, p.21), o que faz com que o pesquisador qualitativo em educação esteja o tempo todo questionando os sujeitos de investigação, numa análise que visa a articular o modo como eles veem suas experiências com o modo como eles estruturam o mundo em que vivem, atuando sobre esse mundo.

Para Silva e Menezes (2011), há uma relação entre o mundo conceitual e o(s) sujeito(s) da pesquisa. Sendo esta descritiva, o dado recolhido nessa abordagem está em forma de palavras, como se o que foi coletado “falasse” ao pesquisador e exigisse deste, para uma interpretação coerente, um olhar minucioso sobre o mundo. Para Bogdan e Biklen (1994), esse olhar tende a fixar a ideia de que nada é trivial e de que “tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Para esses autores, questionamentos como *por que é que estas carteiras estão arrumadas dessa maneira? Por que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local?* não devem escapar à apreciação/avaliação do pesquisador da área de educação, donde se conclui que, em pesquisa qualitativa, o processo pode ser mais interessante do que os resultados ou produtos (SILVA E MENEZES, 2011).

Nesse aspecto de processo contínuo, André (2008) aponta a relação da pesquisa qualitativa com a etnografia. Para a autora, a pesquisa etnográfica, com raízes na antropologia para a coleta de dados, permite observar a imbricação que existe entre cultura e sociedade. Vale ressaltar, porém, que, na área da educação, o caráter etnográfico da pesquisa qualitativa está ligado ao processo educativo, ao cotidiano escolar e aos sujeitos construtores desse cotidiano. Esse fato permite reservas de critérios extraídos da etnografia antropológica. Em educação, por exemplo, não é necessário longo período, por parte do investigador, no local que está sendo investigado, o que justifica o emprego, para este estudo, da expressão “pesquisa qualitativa de caráter/traço/cunho etnográfico”.

Fonseca (1999) pensa o método etnográfico como “instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa” (p. 59), ideia em consonância com o que pontua Bortoni-Ricardo (2008), ao dizer que esse tipo de pesquisa, quando ligada à educação, leva o pesquisador a identificar os processos rotineiros de um local a partir da experiência com situações e pessoas diversas. Isso permite a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos no ambiente de coleta, cabendo, então, ao pesquisador, a organização, a seleção e a atribuição de sentido a esses dados, o que ratifica o caráter interpretativo da pesquisa durante o processo.

André (2008) e Fazenda (2008) ainda afirmam que nesse tipo de estudo há técnicas diversas de coleta de dados, mesmo existindo um método mais central para nortear o processo. A entrevista e a observação são técnicas muito ligadas à etnografia e podem ser utilizadas numa pesquisa como uma maneira de confronto de dados.

Neste estudo, utilizamos os instrumentos *observação de aulas* e *análise documental* com diferentes finalidades. A observação nos serviu para ver o processo de geração de produção de texto em sala, o estabelecimento de critérios de avaliação e também a concepção de língua e texto dos professores de português. Além disso, também utilizaremos os textos dos alunos já avaliados pelo professor, a fim de encontrar o funcionamento, na prática, dos critérios avaliativos da produção textual, as marcas linguístico-textuais que nos deem pistas sobre *o tratamento conferido pelo professor de português aos aspectos estruturais e discursivos quando avalia textos na escola*.

As entrevistas tiveram outra função. Após a análise das aulas dos professores e também dos textos por eles avaliados, voltamos a campo a fim de entrevistá-los com base no que analisamos em cada prática e, desse modo, levantar outros questionamentos sobre avaliação. É interessante dizer que as entrevistas também foram planejadas com base em regularidades encontradas no trabalho dos docentes, ou seja, também analisamos os “*indícios*”.

É pelo fato de nos preocuparmos com os indícios que adotaremos também para a nossa pesquisa o paradigma indiciário, o qual, de acordo com Suassuna (2008, p. 362), também pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa.

O modelo de paradigma indiciário foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em sua gênese, o autor parte da ideia de que a história tradicional deixou de considerar vários detalhes relevantes para explicações de fatos históricos. Ginzburg (1998), citado por Suassuna (2008), valorizou crenças e percepções dos indivíduos diante dos acontecimentos da humanidade e, por isso, defendia que era papel do historiador também

trabalhar, em suas pesquisas, com pistas e indícios, não apenas fatos explícitos (SUASSUNA, 2008).

Para Suassuna (2008), há, através desse paradigma, a possibilidade de remontar uma realidade complexa a partir de dados que foram vistos como desimportantes. Caracterizado pelo seu “rigor flexível”, o paradigma indiciário não trabalha com regras explícitas, mas com pistas e indícios que abrem espaço para uma outra percepção da realidade. Num apanhado geral, Fiad (1997) apud Suassuna (2008, p. 178), afirma que

Dentro do paradigma indiciário, dados singulares e particulares que, em outra perspectiva teórica, seriam considerados marginais, podem vir a tornar-se reveladores e significativos. Assim, o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem.

Nossa pesquisa, então, caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, interpretativa, de cunho etnográfico e indiciário, e traz como questão central, cabe repetir: como o professor de português, quando avalia um texto escolar, situa-se entre o estrutural e o discursivo?

3.2 Material/corpus

Para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa, construímos *corpus* por meio de diferentes instrumentos de coleta. Como já dito, observamos as aulas de dos dois professores participantes da pesquisa, e este foi o momento em que verificaremos como se deu o processo de ensino da produção textual, o estabelecimento de critérios para a avaliação do texto escrito e a ideia que ele possui acerca da língua e do texto; também analisamos os textos dos alunos que foram avaliados pelos professores, a fim de encontrar pistas que sinalizassem como os professores se situam, no momento da avaliação textual, entre a estrutura e o discurso, e com que critérios avaliam. Por fim, confrontamos esses dois instrumentos a partir das entrevistas semiestruturadas, cujo uso nos apontou reflexões sobre a concepção de avaliação dos docentes.

3.3 Sujeitos

O estudo foi realizado com duas professoras do ensino médio, uma de uma escola de referência da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, e outra do Colégio de Aplicação da UFPE. A escolha pela escola pública de referência adveio da recente

implantação dessa modalidade de escola no Estado; as escolas desse tipo têm melhor infraestrutura, professores que trabalham com dedicação exclusiva e jornada de tempo integral para os alunos. Já a escolha pelo Colégio de Aplicação da UFPE se deu pelo fato de essa escola ser considerada uma instituição de referência para o ensino e funcionar como campo de experimentação pedagógica, estando sempre aberta para o diálogo com a academia e com as inovações teóricas e metodológicas relativas ao ensino de língua materna. Além disso, os professores dessa escola também atuam em tempo integral.

A escolha pelo ensino médio adveio do fato de ser período de ensino maior a frequência do trabalho com produção de textos. É nessa fase escolar que as instituições de ensino, como um todo, estão mais atentas ao vestibular, exame em que é cobrada uma produção textual de caráter opinativo. Então, acreditamos que a opção pelo ensino médio deu mais consistência aos dados.

Nas escolas, a seleção dos professores foi feita atendendo aos seguintes critérios:

- a) se propõem sistematicamente para os alunos produções textuais escritas;
- b) se devolvem, avaliados para os alunos, os textos produzidos em sala;

Encontramos professoras com esse perfil através de indicação. Contatadas, confirmamos com elas as condições para a sua participação na pesquisa e agendamos, então, o período de coleta de dados. Os perfis profissionais dessas professoras encontram-se discriminados abaixo:

Quadro 1 – Perfil das professoras

Sujeito	Escola	Idade	Titulação	Tempo de ensino
Professora A (PA)	Colégio de Aplicação da UFPE	38 anos	Doutora	12 anos
Professora B (PB)	Escola de Referência em Ensino Médio de PE	29 anos	Graduada (com especialização em andamento)	6 anos

Fonte: O autor, 2015.

Apesar da clara diferença de titulação e de experiência de ensino, a escolha pelas professoras A e B se manteve por acreditarmos que as diferenças, levando em conta nosso objeto de estudo, seriam mais produtivas que as semelhanças.

3.4 Método, instrumentos de coleta de dados e critérios de análise

3.4.1 Observação de aulas

Nossa justificativa para incluir a observação como um procedimento metodológico para a coleta de dados se apoia em Moreira e Caleffé (2006), já que, para esses autores, a observação permite uma experiência direta com a ocorrência de dado fenômeno, sobretudo porque é na sala de aula que o professor concretiza a sua prática. Isso faz com o que o olhar do pesquisador se aproxime do ponto de vista dos sujeitos, o que dá mais clareza para a compreensão de tomadas de posição do sujeito pesquisado, bem como perspectivas subjetivas sobre o objeto de estudo inserido num determinado contexto.

Como já colocado, no presente estudo, observamos duas práticas de ensino de duas professoras de português em duas turmas de ensino médio. Para tanto, contamos com o registro das aulas por meio de gravação de áudio (que foram posteriormente transcritas).

As aulas observadas foram todas de língua portuguesa. Em termos de carga horária, estimamos o tempo de *uma sequência completa de atividades* para cada professora, totalizando aproximadamente três semanas de observação. Levando em consideração o objeto e os objetivos da pesquisa, bem como o nosso referencial teórico, as aulas foram analisadas conforme os seguintes critérios:

1. concepções de língua e de texto implícitas nas abordagens didáticas;
2. procedimentos didáticos executados nas aulas de produção de texto;
3. apresentação, em sala, dos critérios de avaliação dos textos escritos;

Esperou-se que as atividades de produção escrita solicitadas pelas professoras retornassem, já avaliadas, para os alunos. Nesse momento pedimos autorização aos alunos e para as professoras para fazermos cópias dos textos já avaliados a fim de, depois, analisá-los conforme alguns critérios que serão estabelecidos a seguir.

3.4.2 Análise das redações já avaliadas

Ao escolher a utilização de documentos para um estudo, é preciso enxergá-los como um meio de comunicação. Perguntas sobre quem produziu determinado documento, bem como sobre o objeto, o destinatário e a qual circunstância de produção devem nortear o trabalho do pesquisador. Segundo Flick (2009, p. 232), “os documentos não são, portanto,

apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa, o pesquisador deve focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa”.

Na presente pesquisa, a análise documental parte do princípio de que o documento é base material para ser consultada e estudada (CERVO e BERVIAN, 1983). Para tanto, a análise documental serviu para atingirmos os objetivos de 1) verificar como funcionam na prática os critérios avaliativos dimensionados pelas professoras; 2) analisar se e como as professoras, quando avaliam o texto do aluno, contemplam as dimensões estruturais e discursivas desse texto.

De acordo com os objetivos traçados para a nossa investigação, elegemos os seguintes critérios de análise para os textos dos alunos já avaliados pelos professores:

1. as marcações linguísticas e/ou icônicas feitas pela professora-avaliadora, as quais foram agrupadas conforme a categorização elaborada por Ruiz (2001);
2. levantamento dos critérios de avaliação utilizados pelas professoras para a valoração/apreciação dos textos dos alunos, indicados nas marcas;
3. ressalva – se houver ou não – dos aspectos estruturais e discursivos nos textos e, para ambos os casos, analisar indícios sobre o posicionamento docente frente esses aspectos na avaliação escolar.

3.4.3 Entrevista com os professores

Muitos pesquisadores veem a entrevista como um instrumento de investigação por excelência. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a entrevista objetiva obter informações sobre determinado conteúdo, assunto ou problema e, para tanto, averigua fatos, determina opiniões sobre fatos, condutas e motivos para determinadas opiniões etc.

Esses mesmos autores também classificam entrevista em dois tipos: a) entrevista estruturada, isto é, aquela em que as perguntas feitas aos sujeitos de pesquisa já estão previamente determinadas; b) entrevista não estruturada, em que o entrevistador desenvolve, com liberdade, as perguntas numa direção que julgar pertinente ao momento da entrevista. Há ainda, outro tipo de entrevista que é a semiestruturada, cujas questões devem suscitar uma verbalização dos entrevistados ante um tema. Há, nesse tipo de entrevista, a possibilidade de combinar perguntas abertas e fechadas.

Nossa opção pela entrevista semiestruturada está baseada no que Rosa e Arnoldi (2006) colocam como importante para a pesquisa científica: a possibilidade de levar os

sujeitos a refletirem sobre os próprios comentários. Caracterizada por um esquema predefinido de questões, a entrevista semiestruturada levanta aspectos da conversa que possibilitarão uma organização sistemática dos dados, já que as questões são mais subjetivas e, por isso, apontam modos de pensar e agir do entrevistado. É necessário, para esse tipo de pesquisa, o levantamento de um roteiro de tópicos selecionados, ainda que essa formulação seja flexível e livre para a alteração no decorrer da fala dos sujeitos e da dinâmica da entrevista.

A opção por um tipo de entrevista, cabe salientar, não é neutra. Para Zago (2003), ela depende do problema de pesquisa e dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, a entrevista é não só um instrumento de coleta como também é uma construção/aprofundamento do objeto de estudo. Considerando, então, o objeto da presente pesquisa, nossa escolha pela entrevista semiestruturada se justifica já que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 127), “a posição assimétrica dos interlocutores; sua disposição para uma convergência na linguagem e a insegurança linguística de muitos entrevistados” precisam levar o pesquisador a considerar que é preciso diminuir essa assimetria para, assim, garantir uma melhor coleta dos dados. Dessa forma, completamos, uma entrevista de tipo aberta poderia comprometer a validade dos dados, uma vez que, assim, os entrevistados poderiam se distanciar das questões mais caras à pesquisa; além disso, sem um roteiro predeterminado sobre os assuntos que foram abordados na entrevista semiestruturada, correríamos o risco de esquecer aspectos importantes para o alcance de determinados objetivos de pesquisa. Com a entrevista semiestruturada, por fim, tivemos mais liberdade para reformular/acrescentar questões para o esclarecimento de dúvidas ou para complementar respostas.

Elaboramos, a partir dos nossos objetivos, tópicos para a entrevista semiestruturada, os quais abrem espaço para que surjam outros tópicos importantes para a pesquisa, a depender do que será dito por cada entrevistado:

- ensino de português numa perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva;
- ensino de produção de texto;
- avaliação da produção textual;
- critérios de avaliação da produção textual.

O roteiro acima nos serviu como guia para as questões e dinâmica da entrevista¹² com as professoras. Na nossa pesquisa, a entrevista foi construída diante dos seguintes critérios de análise:

1. A concepção de professores de português sobre avaliação;
2. A definição, feita por professores de português, dos critérios que norteou a avaliação da produção textual;
3. A conciliação, na avaliação, entre o estrutural e o discursivo.

A fim de explicitarmos uma sequência, procedemos da seguinte maneira:

- 1) observação de aulas das professoras A e B;
- 2) coleta dos textos avaliados pelas docentes;
- 3) análise das aulas e dos textos avaliados das duas professoras;
- 4) entrevista com as docentes.

Nossa opção por deixar como último procedimento as entrevistas se explica porque acreditamos que, desse modo, iríamos construir perguntas a partir da observação e análise das aulas e das leituras críticas dos textos avaliados. Nesse sentido, os questionamentos feitos às professoras tiveram relação com o que vimos nas análises dos outros instrumentos de coleta e, por isso, pretendiam sanar dúvidas, ampliar a discussão e compreender algumas escolhas metodológicas que as professoras fizeram durante o período em que participaram da pesquisa.

A seguir, à guisa de síntese do nosso panorama metodológico, apresentamos um quadro que condensa a relação entre os instrumentos de coleta e os critérios dimensionados para analisar o que fora coletado:

¹² Ver anexo A.

Quadro 2 – Métodos de coleta *versus* Critérios de análise

Métodos de coleta	Critérios de análise		
Observações de aulas	Concepções de língua e de texto implícitas nas abordagens didáticas.	Procedimentos didáticos que os professores executam nas aulas de produção de texto.	Apresentação, em sala, dos critérios de avaliação dos textos escritos.
Análise documental	As marcações linguísticas e/ou icônicas feitas pelo professor-avaliador, as quais serão agrupadas conforme a categorização elaborada por Ruiz (2001).	Levantamento dos critérios de avaliação utilizados pelos professores para a valoração/apreciação dos textos dos alunos, indicados nas marcas.	Ressalva – se houver ou não – dos aspectos estruturais e discursivos nos textos e, para ambos os casos, levantar indícios sobre o posicionamento docente frente esses aspectos na avaliação escolar.
Entrevistas	A concepção de professores de português sobre avaliação.	A definição, feita por professores de português, dos critérios que nortearam a avaliação da produção textual.	A conciliação, na avaliação, dos aspectos estruturais e discursivos.

Fonte: O autor, 2015.

Em suma, esperamos, com todo o embasamento teórico-metodológico construído até aqui, atingir nossos objetivos de pesquisa bem como, a partir dos resultados, ampliar as discussões sobre avaliação em língua portuguesa, mais especificamente no que se refere à avaliação da produção de texto na escola.

4. Análise do corpus

4.1 Observação de aulas – Professora A

Observamos a professora A por treze aulas, o que equivale a uma sequência didática completa tal como estipulada por ela. A observação se deu entre os meses de setembro e outubro de 2014, sendo todas as aulas geminadas. O que fez com que o período de observação tenha ficado maior, e assim passasse de um mês para o outro, foi o fato de a escola A estar, no momento da nossa coleta de dados, se preparando para os jogos internos, momento em que os alunos pediam liberação para ensaiar a apresentação que fariam na festa de abertura do evento. Também houve um dia de aula¹³ em que os alunos não puderam comparecer porque estavam envolvidos em uma feira de profissões, e outro dia em que a professora teve que se ausentar das atividades docentes por causa de um evento acadêmico. À exceção desses fatos, a observação foi realizada sem dificuldades.

A turma observada foi um terceiro ano do ensino médio, que, em sua maioria, era participativa e concentrada. O espaço físico da sala de aula contava com ar-condicionado e *datashow*, além do quadro. A professora não utilizou livro didático, mas textos impressos.

As aulas, como já colocamos, foram guiadas por um plano didático proposto pela professora e que tratava do tema *A memória e a cidade*. O projeto foi desenvolvido durante as aulas que observamos e concluído com a socialização dos textos (crônicas) entre os alunos. Vale dizer, de antemão, que nesse ponto da observação a professora já havia avaliado a produção dos estudantes. Faremos, abaixo, uma descrição da sequência das aulas observadas, por meio de uma tabela e, a seguir, continuaremos analisando os dados coletados com base nas categorias de análise definidas para a pesquisa.

DURAÇÃO	AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS
1h40	Aulas 1 e 2	<p>A professora inicia a aula falando sobre o último bimestre e revisa, desse ponto, algumas metas que foram estabelecidas antes do término do semestre. Ela comenta que naquele mês os alunos irão escrever uma crônica.</p> <p>A partir desse ponto, a docente projeta o poema <i>Memorando</i>, de Marina Ianelli, e lê junto com os estudantes. Começa um pequeno debate sobre o poema, o que ele significa, as sensações que ele causa, e a professora, então, dá ênfase à palavra-título do poema e comenta o que ela tem a ver com a nossa subjetividade. Para ilustrar essa</p>

¹³ A referida aula foi resposta na semana seguinte, tendo o seu tempo de duração ampliado (de 1h40 para 2h20).

		<p>relação, a professora sobre suas memórias e pede, em seguida, para que os alunos também comentem os próprios memorandos. Os alunos participam ativamente e, então, a professora comenta que essa sequência estava programada para o terceiro ano do ensino médio porque era um momento de ruptura dos alunos com a escola e, assim, com a memória deles dentro do espaço escolar.</p> <p>Isso posto, a docente amplia a questão dizendo que quer que os alunos pensem sobre a memória que eles têm da escola atrelada à cidade do Recife. Noutras palavras, pede para que os alunos reflitam sobre as mudanças na cidade em que vivem justamente no período em que eles estiveram na escola.</p> <p>Depois, a professora inicia a exibição de um comercial dos anos 2000 que homenageava a cidade do Recife em seu aniversário de 462 anos. Pergunta se os alunos lembravam. Nem toda a turma tinha essa lembrança. A seguir, anuncia que os alunos irão ver outro lado da cidade e exibe o clipe musical <i>Da lama ao caos</i>, de Chico Science & Nação Zumbi. Feito isso, questiona a todos se o clipe remete ao mesmo Recife que o comercial de comemoração do aniversário da cidade mostra. Os alunos começam a dizer que não e o porquê. A professora, mediando, termina a aula questionando os alunos sobre o que os leva a escrever sobre o Recife, se a crítica à cidade ou a contemplação da cidade.</p>
1h40	Aulas 3 e 4	<p>A professora retoma a aula anterior, fala das possíveis impressões que podem gerar os textos nela trabalhados. Depois, distribui entre os alunos o texto <i>Felicidade Clandestina</i> (autoria de internauta), título dado a uma crônica disponível em um grupo virtual na internet chamado <i>Direitos Urbanos</i>. A docente pede para que os alunos façam uma leitura silenciosa e marquem, no texto, os pontos que acharem interessantes para comentários em sala.</p> <p>Após a leitura, a professora começa a escrever no quadro um <i>roteiro de análise</i> e diz que os pontos que os alunos sugerirem farão parte, <i>a posteriori</i>, de uma tabela de avaliação das produções textuais. Os alunos vão contribuindo e sugerindo aspectos na tabela. A professora, concomitantemente, escreve os pontos no quadro.</p> <p>Muitas discussões surgem nesse momento da aula e a professora interroga os alunos mais de uma vez, a fim de aparentemente não cessar o que eles traziam para a aula. Temáticas como texto, gênero e correção gramatical são comentadas por alunos e professora.</p> <p>Em seguida, a docente projeta um trecho de um livro de Irandé Antunes, e diz aos alunos que o que estava projetado são outros possíveis critérios de análise para leitura e avaliação de um texto.</p>

1h40	Aulas 5 e 6	<p>O texto que iniciou a aula anterior é retomado e a professora comenta sobre o fato de a atividade de escrever lançar luz sobre a constituição da autoria, não sobre a chamada “receita de bolo”. Comenta sobre as figuras de linguagem que o autor do texto <i>Felicidade Clandestina</i> utilizou, destaca alguns trechos da produção analisada.</p> <p>Depois, lê outro trecho da obra de Irandé Antunes, em que a autora afirma que é necessário não apenas olhar para os aspectos gramaticais do texto, mas sobretudo para os discursivos. A professora pergunta à turma se todos concordam com isso. Inicia-se uma breve discussão.</p> <p>Após esse momento, a professora entrega aos alunos alguns textos impressos: <i>Recife</i>, de Manuel Bandeira; <i>Sobre o Recife, a modernidade e as leis (uma crônica)</i>, de Arthur Ataíde; <i>Cidade e memória</i>, de Jefferson Navolar. Além desses, também entregou dois textos cujos autores analisavam e conceituavam o gênero crônica.</p> <p>À medida em que ia fazendo as leituras, a professora fazia uma série de comentários sobre os aspectos estilísticos e estruturais dos textos. Nessa conciliação, abordou aspectos da gramática e do discurso e encerrou, então, a sua aula, lendo uma crônica de Hilda Hilst, <i>Filhos de cronos com ishtar</i>.</p>
1h40	Aulas 7 e 8	<p>A aula se inicia com a professora retomando o texto de Bandeira e dizendo que o fio discursivo que o autor elabora vai ser um importante embasamento para os alunos escreverem as crônicas sobre a relação entre a memória e a cidade. A docente ainda retoma os tópicos que os alunos devem analisar no texto: “coesão, pistas lógicas, relações lógicas entre as frases e os parágrafos...”.</p> <p>A professora coloca mais questões sobre texto <i>Cidade e memória</i>, de Jefferson Navolar, e faz relações com a cidade do Recife e, adiante, pergunta à turma sobre o conhecimento de nomenclaturas gramaticais, questionando a sua importância. Irandé Antunes, mais uma vez, é citada em sala. Dessa vez, é colocada a posição da autora sobre o fato de que, ao darmos valor exclusivo à gramática, deixamos de perceber os aspectos da textualidade e da construção do discurso. A docente exemplifica o que diz com fatos do próprio texto em análise e instaura uma discussão sobre o gênero textual do material lido.</p>
2h20	Aulas 9, 10 e 11	<p>A professora chega à sala e escreve no quadro as seguintes sequências: “Identidade – memória/ Memória – lugar/ Lugar – identidade”. Isso feito, explora as relações que existem entre as palavras e as sequências, e propõe, então, a produção textual de uma crônica cujo tema é <i>Memórias da cidade</i>. A professora entrega aos alunos uma ficha com dois textos motivadores: “A obra de Cícero Dias que causou escândalo nos anos de 1930 ressurgiu cercada de</p>

		<p>histórias no MAR” e “Prestes a fazer 449 anos, Rio ganha livro de fotos com poesia de Bandeira”. Na última página da ficha há a proposta de produção propriamente dita, inclusive informando ao aluno o possível local em que o texto poderá ser publicado (a escola A faria uma edição especial do seu jornal intitulada <i>Nossa cidade em crônicas</i>).</p> <p>Ao final da página, havia uma tabela de avaliação e reescrita¹⁴. A docente retoma os critérios de avaliação, estabelece paralelos com os que foram desenvolvidos em sala e depois e pede para que os alunos escrevam a crônica em sala e entreguem a ela naquela mesma aula ou mandem por e-mail.</p>
1h40	Aulas 12 e 13	<p>A professora digitalizou as crônicas, sem as marcas de avaliação, e as projetou em sala. Com ela, entretanto, os textos já estavam avaliados e comentados.</p> <p>Com as cadeiras dispostas em círculo, os alunos leram produções de colegas e tiveram que fazer comentários sobre as impressões acerca dos textos dos colegas, bem como embasar essa fala nos critérios de avaliação.</p> <p>Na roda de leitura, os estudantes participaram ativamente. Deram sugestões uns aos outros e também comentaram a própria escrita dizendo as intenções discursivas a partir da estrutura, por exemplo. A professora fez muitas intervenções, inclusive para dizer que deveria rever, após aquela discussão com os alunos, alguns pontos que havia destacado na primeira avaliação.</p> <p>Ao final, a professora entrega os textos para os alunos, cada um com uma planilha de avaliação, e pede para que eles reescrevam suas produções com base no que havia sido aprendido na aula e no que estava escrito na planilha.</p>

Exposta a sequência didática executada pela professora A, vamos analisar o que foi descrito a partir dos critérios de análise estabelecidos na metodologia desta pesquisa. Nos comentários críticos, buscamos nos aprofundar em questões que estão relacionadas: à concepção de língua e de texto que subjaz ao trabalho da professora; aos procedimentos didáticos que antecedem a produção de texto e ao estabelecimento de critérios de avaliação dos textos escritos.

¹⁴ Os critérios de avaliação, inseridos nessa tabela, foram adaptados da última Olimpíada de Língua Portuguesa.

4.1.1 Concepção de língua e texto

Um dos pontos mais interessantes a ser destacado na prática da professora A foi a escolha do gênero textual trabalhado em sala. Mesmo ministrando aulas numa turma de terceiro ano do ensino médio, num período muito próximo ao da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que, hoje, funciona como o único processo seletivo para ingresso em algumas universidades públicas brasileiras, a professora não explorou explicitamente o gênero dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto solicitado no exame vestibular, mas, sim, uma crônica. Tal escolha tende a revelar um posicionamento de maior autonomia frente ao que se eleger como conteúdo a ser ensinado e aprendido na escola.

Essa posição pedagógica de autonomia/não autonomia frente aos currículos oficiais tem a ver com o que Suassuna (1997) discute sobre a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a busca da historicidade do conhecimento. Numa análise crítica da segunda versão do documento, a autora encontra ganhos que estão ligados mais à forma do que ao conteúdo. Algumas inconsistências teóricas e uma postura centralista do que vem a ser currículo em larga escala são destaques feitos pela pesquisadora, que, além disso, aponta como causa desses problemas o fato de os currículos refletirem uma visão a-histórica da educação. Embasados nisso, observamos que a professora A não simplesmente executa o conteúdo de referência imposto pelo ENEM, mas ressignifica a abordagem, abre possibilidades de tarefas com a linguagem como se vê no trecho a seguir:

PA: O que eu quero para este semestre é que a gente movimente essas memórias, tanto de textos escritos quanto de outros textos que falam também sobre nosso corpo no mundo. [...] Foi por isso que trouxe para o terceiro ano a questão da memória, porque a gente vai fazer essa ruptura com a escola a partir deste ano, com a memória que temos da cidade em paralelo à nossa memória na escola. Aí vocês vão fazer uma crônica sobre a memória da escola na cidade. Me digam uma grande notícia que não sai da sua memória.

A: A boate Kiss.

PA: Do sexto ao terceiro ano, o que vocês acham que nunca vão esquecer? Isso associado à escola?

A: A morte de Eduardo Campos. Eu nunca vou esquecer porque eu estava aqui na escola e foi a professora que me disse.

PA: Se eu pedisse uma lista com dez coisas que vocês não querem esquecer jamais seria fácil?

Como se pode observar, a docente vê os alunos como seres históricos, inseridos no mundo, e detentores de palavras a serem ditas. A escolha pelo gênero crônica é justificada para além de ser um gênero visto também na escola, mas porque, segundo a docente, seria adequado para o relato dos alunos que estariam deixando a escola dentro de poucos meses. Nessa decisão, a motivação para escrever vem da própria vida dos estudantes, não do mero interesse para que o aluno reproduza, na avaliação, o que aprendeu. Isso se aproxima da diferença estabelecida por Geraldi (1991) entre produção de textos e redação. A crônica solicitada pela professora exigia do aluno um esforço de “não reproduzir”, já que o assunto dos textos viria de experiências pessoais. Além disso, as crônicas seriam posteriormente expostas na escola, configurando outro ponto que garante um discurso “para valer”. Nas palavras de Geraldi (1991, p. 137):

A observação mais despretenhosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados [ter o que dizer, razão para dizer, para quem dizer, enxergar-se como um locutor que diz algo e escolher estratégias para dizer algo] respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer.

Outro ponto de especial importância nas aulas da professora A foi o trato com a estrutura e com os aspectos discursivos dos textos. No momento das aulas 3 e 4, a docente levou um trecho da obra *Análise de textos*, de Irandé Antunes (2010), e destacou, na página 38, as seguintes palavras da autora: “o fato de apenas nos fixarmos em questões de gramática, sobretudo naquelas ligadas à norma-padrão, nos fez deixar de ver muitos outros componentes também fundamentais para a comunicação relevante e adequada socialmente”. No referido destaque, a professora A introduz uma questão muito pertinente para o equilíbrio entre estrutura e discurso: a de que precisamos entender a língua voltada para os aspectos discursivos mas não afastada da construção gramatical para atingir, no texto, determinados efeitos de sentido.

O trecho da aula em que aparece essa questão está transcrito a seguir a partir da leitura da crônica *Felicidade clandestina*. Após a leitura do texto impresso, os alunos perguntaram sobre a ortografia de algumas palavras (o texto, produzido por uma internauta, foi publicado em rede social na internet):

PA: Vocês analisaram a ortografia do texto? Pra quê? Vocês acham que esse é um critério que deve

vir primeiro?

A: Não, porque quando a gente lê, não reparamos isso primeiro, e sim o conteúdo dele.

PA: Mas foi a primeira coisa que vocês me perguntaram. Se no terceiro ano o aluno achar que ortografia é mais importante do que o assunto, a forma de estruturar o texto, o discurso, isso não pode ter essa total relevância.

A: Eu notei os erros, mas achei que isso não era importante.

A: É como se a gente tivesse julgando o modo como ele fala, e não o que ele fala.

PA: Então pra você a correção gramatical nem entraria como um critério de análise de textos?

A: Sim.

PA: Mesmo que aquela ortografia, aquela palavra, construção tivesse uma diferença no sentido?

A: Aí não.

De acordo com o diálogo transcrito entre a docente e os alunos, fica clara a preocupação de dar destaque aos aspectos gramaticais mas não de forma que eles se sobreponham aos discursivos. A professora questiona o prestígio conferido às questões ortográficas, e convenceu um aluno, por outro lado, de que não é possível deixar de lado aspectos linguístico-gramaticais na hora em que se escreve. Isso nos faz concordar com as palavras de Neves (2009) acerca do tratamento da gramática/forma em contexto escolar para a produção de discurso. Segundo a autora, esse é “um território das escolhas, portanto da ‘adequação’, onde se calibra a qualidade do texto, o que depende de uma reflexão sobre os usos linguísticos, sobre os (bons) efeitos de sentido, sobre as (eficientes) peças linguísticas” (p. 117).

Nesse sentido, percebemos que a professora A concebe língua e ensino como eventos interativos, reflexivos e históricos, que fazem uma ligação entre quem produz e quem dialoga com os discursos que circulam socialmente. Acerca do texto, é perceptível, ao menos pelas aulas observadas, que a professora também o enxerga do ponto de vista do interacionismo e, por isso mesmo, como um lugar privilegiado para os discursos circularem.

4.1.2 Procedimentos didáticos

Para tentar vislumbrar a concepção de língua e de ensino da produção textual, também nos detivemos nos procedimentos didáticos que a professora A adotou nas aulas de português, em especial naqueles que levavam os alunos a uma preparação para a produção de texto. Para

considerar esse ponto, além da sequência didática da docente, também observamos como se dava a devolutiva dos textos corrigidos para os alunos.

Como já discutido na seção anterior, a professora, no primeiro dia de aula, diz aos alunos que eles produzirão uma crônica confrontando as memórias da cidade do Recife e as memórias da escola.

A professora projeta no quadro o poema *Memorando*, de Marina Ianelli (Anexo B), e pergunta aos alunos, após a leitura, o que eles sentiram e qual seria o “espírito poético” do texto. Observemos esse diálogo:

PA: Depois da leitura do poema, o que vocês sentiram? O que querem destacar? Qual é o espírito poético?

A: Lembra um pouco “José”.

PA: O que é que tem a ver com o título “Memorando”?

A: É como se fosse uma lembrança.

A: Eu gosto desse final porque ele me parece uma quebra de expectativa. Parece um início de mudança.

A: Há um desafio na lembrança.

PA: A memória pode contribuir para com este desafio. O que vocês acham? Por que memorando? Por que a gente trabalhar memória?

A: A gente é construído pela memória. Nossa subjetividade.

PA: Os acontecimentos passam por uma subjetividade, pertence a uma identidade, uma singularização.[...] Ela vai colocando as várias situações de notícias dentro da memória dela. O poema move uma memória literária, de vivências literárias. A história não é somente os fatos históricos.

[...]

PA: Depois de ler, vocês acham que já têm um memorando?

A: Não sei.

PA: Você acha que depois de ler esse memorando, isso ajudará você a ter um memorando? O memorando que eu guardo muito é uma goiabeira na minha casa, que eu lia nessa goiabeira. Quando ela foi cortada, eu ainda jovem, foi como se uma parte de mim tivesse caído. [...] São nossas memórias, as nossas significações, o que significa pra gente. O que vocês não esqueceram até hoje? [...] Um texto, não só o literário, ele traz pra gente se apropriar dele, ele tem que mexer com a gente, em alguma coisa, em algum âmbito da nossa existência. Por exemplo, o que é que vocês têm de memorando que vocês querem compartilhar?

A: Pode ser de outra pessoa?

PA: Pode, porque aí a gente tem já uma concepção de memória que é a alteridade, porque aí a gente se constitui como memória a partir do outro.

A: A primeira vez que eu mexi no notebook. Eu tinha oito anos, porque eu fui para a casa da minha professora.

PA: Vejam só, a memória ela também é textual. Você lembra textos, você lembra gestos, cheiros. Eu lembro do cheiro da colcha de retalhos da casa da minha avó, de Venturosa. A memória mexe com vários sentidos. O que eu quero para este semestre é que a gente movimente essas memórias, tanto de textos escritos, quanto de outros textos que falam também do nosso corpo.

Com esse extenso diálogo em aula, a professora já antecipa o que pretende fazer ao final da sequência didática – a crônica – e discute com os alunos, reativando neles as memórias pessoais. Adiante, ela vai relacionar a memória pessoal à memória da cidade do Recife e, para ilustrar essa relação, exibe, através de projetor, dois vídeos que tratam da cidade de duas perspectivas: uma de elogio e outra de crítica.

O primeiro vídeo que a professora A tratou de uma canção cantada por vários artistas pernambucanos. O vídeo retrata paisagens, pontos turísticos e pessoas vivendo em harmonia na cidade. O segundo vídeo exibido em sala tratou das relações de desigualdade na cidade, dos “homens-mangue”, da crítica ferrenha ao crime e ao esquecimento do outro. Em *A cidade*, canção de Chico Science & Nação Zumbi, houve uma discussão sobre a visão diferente que o clipe tinha em relação ao primeiro. Observemos um trecho do que a docente conversou após a exibição do primeiro vídeo, o de homenagem ao aniversário da cidade do Recife:

PA: Esse comercial, depois que apareceu pela primeira vez, começou a aparecer todos os anos no aniversário do Recife. Ele movimenta vários aspectos semióticos: a música, o vídeo, a letra da canção... a letra te leva a uma memória visual? Quais os lugares que essa música movimenta?

A: Eu me lembro que em 2002 meus pais faziam campanha pra Lula no Marco Zero e hoje eles não fazem mais.

PA: Que recortes a Rede Globo faz nesse vídeo? Qual é o objetivo? A memória, nesse caso, é seletiva?

[...]

PA: O título é “Minha cidade”... você sente isso? Essa apropriação?

A: Até certo ponto.

PA: Por quê?

A: Assim, acho que você se identifica mas ainda fica aquele vazio, porque o Recife não é só isso. Não é “a menina-dos-olhos do mar”. É uma coisa assim tão... é mais do que isso. Tanto que é uma coisa

que ele fala... ele mostra uma elite cultural.

PA: Minha cidade... de quem pra quem? [...] Eu tô insistindo nisso porque daqui a pouco vamos para outra cidade, que é Recife também, mas outra cidade.

A: Eu acho que isso não deixa de ser nossa cidade, mas um recorte.

PA: São elementos motivadores para vocês, para vocês entrarem no tema, mas também vamos fazer análise de textos, na quinta-feira vamos analisar. [...] Isso, por enquanto, é um motivador temático para mexer com a memória de vocês.

Como a própria docente esclarece em sua fala, todo o percurso didático até agora traçado por ela objetiva fazer com que os alunos “entrem” no tema, sejam mexidos pelas imagens e pelas palavras que os textos analisados em sala reverberam. Percebamos que a professora inicia sua aula com um texto poético que toca no tema *memórias* e faz desse texto mote para introduzir o tema da unidade. Explicitando aos alunos que o referido tema terá ligação com a cidade, busca, em primeiro lugar, apontar uma visão do Recife para, depois, fazer o contraponto. Para nos ajudar nesse aspecto da análise, trazemos Geraldi (1996), que afirma que é preciso compreender a leitura “como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos” (p. 96). Dessa maneira, é impossível dissociar a leitura do processo de constituição e da escrita das subjetividades. Observemos agora a intervenção que a professora fez após a exibição do segundo vídeo:

PA: E aí? Qual é a memória que vocês têm dessa canção? O que ela mobiliza? E qual é a memória de vocês em relação a essa música? Essa abrange a cidade mais do que a outra? Por quê?
[...]

PA: Dava para comemorar o aniversário do Recife com essa música?

A: O objetivo é outro, que faz parte do próprio mangubeat.

PA: Vocês lembram da primeira vez que ouviram essa música? Do que vocês lembram?

[...]

PA: Esses textos que eu escolhi estão sendo realmente motivadores para vocês exercitarem a memória?

[...]

PA: Não é a mesma cidade, e por que vocês acham que é importante comparar essas duas cidades?

A: Quando você compara você amplia.

PA: Então veja só, qual é a cidade que você vai retratar mais? A questão da crítica, contemplativa, ou juntar as duas coisas? Como é que vocês vão trabalhar?

A: *Depende.*

PA: *Ok, mas vocês já estão movimentando isso na cabeça de vocês? O que move vocês para escrever sobre o Recife? A crítica ou a contemplação?*

Com essa reflexão sobre o fato de que pode haver mais de uma leitura – a de contemplação ou a de crítica acerca da cidade –, a professora motiva os alunos a escreverem porque há o que ser dito e razão para dizer. Isso remonta a um esquema proposto por Geraldini (1991), que mostra que ter o que dizer supõe razão para dizer e essa razão para dizer algo, por sua vez, implica *assumir-se* como locutor. A docente, pelo trecho da aula acima descrita, parece-nos criar possibilidades para que os estudantes enxerguem, na própria história de vida inserida na cidade, essa assunção.

Nas aulas 5 e 6, a professora inicia seu trabalho entregando para os alunos alguns textos fotocopiados. Eram cinco, sendo os três primeiros crônicas e os dois últimos textos teóricos que falavam sobre a crônica. A professora lê texto a texto e sempre discute com os alunos, destacando alguns pontos específicos, como a palavra *provinciano* na crônica *Recife*, de Manuel Bandeira. Ela comenta que, no texto de Bandeira¹⁵, essa palavra pode ter valor positivo e, hoje, a depender do contexto, negativo. Nessa intervenção, a professora adentra o aspecto discursivo do texto, extrapolando o que está na superfície da crônica e trazendo a discussão para o panorama atual. Esse procedimento didático também opera com os aspectos linguísticos, através da relação entre a escolha lexical e o contexto de produção.

É interessante notar que, de acordo como a nossa observação, as intervenções da professora iam sempre no sentido de fortalecer o tema das crônicas que seriam feitas, de movimentar reflexões sobre a memória da cidade e da escola, e também a seleção dos textos, como no caso de *Recife*, de Manuel Bandeira, e tantos outros que ampliaram a discussão em sala. Como exemplo de um momento em que a professora A, mesmo fora do contexto de aula, faz incursões sobre o tema e sobre o conteúdo visto em sala, e assim aproxima os alunos de uma reflexão constante sobre a temática em construção, podemos citar algo que aconteceu antes do início da aula 8, quando os alunos voltavam do intervalo, visivelmente suados, e disseram que estavam brincando de algo que faziam quando menores. Os estudantes

¹⁵ “Por isso diante do novo Recife, das avenidas orgulhosamente modernas, sem nenhum sabor provinciano, não pude reprimir o mau humor que me causava o desaparecimento do outro Recife, o Recife velho, com a inesquecível Lingueta, o Corpo Santo, o Arco da Conceição, os becos coloniais...” (BANDEIRA, 1958).

comentaram que, durante a atividade *de memória*, o inspetor solicitou que eles parassem de jogar na entrada da escola e saíssem desse local:

PA: Há uma passagem de Bandeira que lembra um fato como esse. É “não havia nada para quebrar a ilusão da minha saudade”... Será que as proibições da felicidade, que vocês disseram aqui, vão quebrar a ilusão de suas saudades que vocês construíram aqui no colégio? O que é que pode alguém fazer quebrar a ilusão da sua saudade? Bem, isso foi mais para fazer uma ponte, a gente não vai investir nisso não... mas é bonito, né?

Na sequência, a professora A dedica três aulas seguidas à produção de texto. Em sala, escreve no quadro as palavras “identidade-memória/ memória-lugar/ lugar-identidade” e explora oralmente as relações que existem entre esses três pares de palavras. Depois, propõe para a produção da crônica a temática *Memórias da cidade*¹⁶. Nesse momento, a professora entrega dois textos motivadores e, também por escrito, a proposta de produção, juntamente com os critérios de avaliação. Transcrevemos abaixo a proposta:

O jornal do colégio fará uma edição especial: nossa cidade em crônicas. Esta é uma excelente oportunidade para você redigir uma crônica e apresentar ao leitor as suas reflexões sobre a construção dos laços afetivos e políticos nas cidades. Dê um título sugestivo ao texto e não se esqueça de enviá-la para o e-mail do jornal pra ser submetida a seleção e futura publicação. Você pode escolher um dos assuntos discutidos em sala (antropofagia, identidade, cultura, denúncia social, ativismo político...) e relacionar ao tema solicitado pelo jornal.

Elaboração:

Leia os textos motivadores com atenção.

Organize suas ideias. Procure anotar que tipo de emoção, sentimento, reação ou reflexão os textos sobre a cidade desencadeou em você.

A estrutura da crônica prevê como ponto de partida para o texto a apresentação de um breve relato que situe o leitor em relação ao fato/imagem que desencadeou o processo analítico.

A linguagem da crônica admite uma certa informalidade, mas evite exageros nas marcas de oralidade. Se você julgar interessante, lembre-se de que é possível estabelecer uma interlocução com o leitor do texto.

Releia a sua crônica e avalie se você ofereceu ao leitor exemplos suficientes para que ele acompanhe seu processo de reflexão.

¹⁶ Anexo C

Na proposta de produção de texto elaborada pela professora A, percebemos elementos interessantes para a escrita dentro e fora da escola. Há a definição do destinatário do texto (o jornal da escola, que fará uma publicação de crônicas sobre a cidade do Recife), um direcionamento, opções sobre o assunto que podem ser abordados nos textos (a professora frisa os que foram discutidos ao longo da sequência didática) e, por fim, há intervenções acerca do processo de elaboração. Cadenciadas, as indicações da professora para escrever a crônica servem para a feitura de textos, não apenas para os direcionados exclusivamente para a escola. Outros leitores, para além da docente, pela publicação no jornal, iriam ler os textos que naquele momento seriam produzidos e isso diz respeito, como já mencionamos, ao esquema proposto por Geraldi (1991) sobre a contextualização da produção de texto: os alunos, tendo o que dizer e razões para dizer, assumirem-se como sujeitos que elegem estratégias para dizer algo a alguém. Com isso, estabelece-se uma relação interlocutiva e a produção de texto passa a fazer sentido para o aluno, para a sua própria história e para a sua consciência do mundo.

Percebamos que a professora A compreende que, na produção de texto, não é suficiente um olhar atento sobre o discurso, sobre *o que se diz*, mas também é preciso estar ao atento ao *como se diz*, ao melhor e mais eficaz caminho para dizer. Isso é muito claro quando vemos na proposta acima transcrita indicações sobre a estrutura. Primeiro, de acordo com a professora, na escrita da crônica, é necessário situar o leitor em relação ao fato ou à imagem que vai nortear todo o processo de escrita, de análise, de relato. Isso muito tem a ver com o estudo dos gêneros textuais e suas funções sociais. Observemos um diálogo coletado durante as observações de aula, quando a professora leu o texto *Felicidade Clandestina*¹⁷ e questionou os alunos sobre qual o gênero em que o texto em questão se encaixava:

PA: Alguns gêneros abrem a possibilidade para o uso de outros recursos linguísticos... E aí a gente pode dizer que isso é uma crônica? Uma crônica de que tom?

A: Social.

PA: É importante a gente ter o conhecimento das regularidades de determinado gênero para refinar a nossa análise, gente.

A: Eu não gosto de enquadrar um gênero.

¹⁷ Anexo D

PA: Mas isso só ocorre quando um gênero vira modelo, receita [...] O que a gente não pode esquecer é que há ali um autor e que ele não é um reproduzidor de gênero. A minha reflexão em relação ao gênero é a de perceber as intenções do autor, as regularidades...

Com o diálogo acima, é notória a presença de uma concepção de língua e de gênero como interação e como fazer social e interlocutivo. Assim, a professora ensina muito mais que apenas a estrutura dos gêneros – a despeito de alguns discursos atuais, e equivocados, que a desconsideram –, mas ensina também o gênero não deve ser engessado e que sua estrutura revelará intencionalidades, abrirá caminhos e meios para se dizer o que se tem a dizer. Na estrutura, mas não somente nela, e sim nela articulada ao discurso, há a preservação da imagem do outro, do trato com a linguagem e com o com as pistas que guiam o leitor para a(s) leitura(s) que o autor pretende que ele faça.

Desse modo, percebemos que a professora A apresenta procedimentos didáticos que estão relacionados entre si e que, vistos em conjunto, operam uma sequência com começo, meio e fim, que parte do texto para ao texto retornar. Necessário destacar que todos os procedimentos, a nosso ver, estão embasados em uma ideia de língua como interação, como interlocução, e de texto como um lugar social em que os discursos se materializam e fazem da sala de aula, como afirma Suassuna (2000), um espaço que se destina “mais ao confronto e reelaboração dos discursos aí produzidos e postos em circulação, do que a um mero trabalho que permita apenas a sua emergência” (p. 17).

4.1.3 Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação estabelecidos pela professora A foram construídos inicialmente, por ela e pelos alunos a partir do segundo dia de aula. A docente relembra com os alunos o que seria um roteiro de análise e escreve, no quadro, “análise de texto”. Depois, questiona os alunos sobre o que seria interessante observar em uma crônica, a fim de avaliá-la como boa ou não. O esquema era o seguinte:

Figura 9 – Esquema com o esboço dos critérios de avaliação (PA)



Fonte: O autor, 2015.

O uso das interrogações deixa claro o caráter provisório ou *em construção* dos critérios que a professora A estabelecerá para a avaliação das crônicas. O primeiro lado do esquema, o da esquerda, poderia funcionar como os critérios de avaliação e o da direita, como os possíveis aspectos a ser observados nesses critérios.

É importante lembrar, mais uma vez, que o esquema acima foi construído em sala, pelos alunos e pela professora, e anotados no quadro. Esse tipo de proposta didática para a construção dos critérios nos pareceu produtiva porque o aluno, com base em suas experiências escolares e de leitor extraescolar, também opina sobre o que merece ser contemplado quando julgamos um texto como a crônica. No sentido didático, a proposta também é produtiva porque explicita, em sala, antes mesmo do momento da produção de texto, que os alunos serão avaliados com base em critérios e que, por isso, é necessário contemplá-los na hora de escrever.

A seguir, para contrastar com o esquema feito em sala, reproduzimos a tabela finalizada com os critérios de avaliação, que foi entregue no dia da produção de texto juntamente com a proposta de crônica:

Tabela de avaliação e reescrita

Tema: “Memórias da cidade”	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?
Adequação discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? • A organização geral do texto está de acordo com o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)?
Adequação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico ou crítico)?
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? • Há informações/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? • Há relações intertextuais?
Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, uso dos relatores, colocação pronominal etc.)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto?

(adaptado) <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/CadernoCronica.pdf>

É importante observar que os critérios do esquema esboçado em sala aparecem, obviamente melhor dimensionados, no produto final dos critérios de avaliação. A *correção ortográfica* está reconstruída como *convenções da escrita*, e dentre os subcritérios a ser observados, está destacada a possibilidade de haver rompimento com as convenções da escrita

para o alcance de determinados sentidos, fato que abarca, inclusive, o subcritério provisoriamente pensado como *intencionalidade*.

Há espaço, nos critérios, para os aspectos estruturais e discursivos do texto. Sobre o discursivo, percebemos substantivo aprimoramento, já que na primeira versão mal havia esse ponto contemplado de forma explícita e, na segunda versão, há uma delimitação de subcritérios que, inclusive, equilibram forma e conteúdo: a professora A espera que a organização geral do texto interfira no tipo da crônica e no propósito comunicativo.

O critério da autoria foi ampliado, como se percebe pela redação dos subcritérios desse item. Neologismos ganham *mais um* aspecto pertinente para a expressão da autoria. Para a docente, pontos como a construção do título e o uso de intertextualidade também confirmam a imersão de um autor dentro do texto e isso deve ser esperado na hora da avaliação.

Além desses critérios, também há o que contempla a adequação ou a centralidade temática. Nos critérios preliminares isso não havia sido pensado pelos alunos, mas, na forma de critérios “oficiais” para a crônica naquela turma, a professora A não só contemplou essa questão como também delimitou o que deveria ser observado para julgar como atendimento ou não ao tema proposto e, para tanto, se utiliza de termos como *coerência*, a fim de, assim, balizar se um texto atende à temática, isto é, se, como unidade, o texto não perde de vista a ideia de “Memórias da cidade”.

Do que foi exposto, percebemos que a professora A faz dos critérios de avaliação um ponto de fundamental importância em sua prática, não apenas para o dia específico de produção de texto. Ao convidar os alunos à construção das expectativas para a avaliação das crônicas, há a intenção, também, de tentar fazer com que não exista uma separação para a análise que empreendemos sobre os textos que feitos na escola ou fora dela. Essa questão relembra uma discussão de Cabral (1994) acerca da definição de critérios para uma avaliação formativa:

Estamos a falar de critérios no quadro de uma avaliação formativa, o que significa que a sua definição tem por objectivo a regulação pedagógica da actuação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os critérios vão ser um dado importante não só para o professor mas também para os alunos. Daí que, para que eles assimilem e integrem tais critérios, seja necessário que *participem na sua elaboração* (p. 116, grifo da autora).

Desse modo, a delimitação conjunta de critérios, significa a abertura de um importante diálogo entre as partes professor-aluno e, sobretudo, nessa cooperação, o esclarecimento de que definir critérios passa, necessariamente, pelo estabelecimento de finalidades educativas.

4.2 Observações de aula – Professora B

Observamos a professora B por oito aulas, o equivalente a uma sequência didática proposta por ela. Toda a observação se deu no mês de novembro de 2014 e todas as aulas foram geminadas. Durante o período de coleta de dados, houve um feriado na rede estadual de Pernambuco, fato que não atrasou ou distanciou os dias entre uma aula e outra e, assim, a observação transcorreu sem dificuldades.

A turma observada, uma segunda série do ensino médio, era assídua e participativa. Os estudantes, em sua maioria, desconcentravam-se com facilidade, mas esse não foi um ponto prejudicial para o andamento das aulas. O espaço físico escolar continha data-show, ar condicionado e quadro. O material didático da docente, durante todas as aulas, foram os slides.

A sequência que a professora idealizou para as aulas tinha como foco a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2014. Embora os alunos fossem do segundo ano e ainda faltasse um ano para eles prestarem o exame oficialmente, muitos se inscreveram a fim de ter uma experiência com essa prova e avaliar as dificuldades pessoais que ela poderia revelar. Pensando nisso, a professora B acertou com a turma que iria dar aulas focadas na leitura e na produção do texto dissertativo-argumentativo. Estávamos, no início da observação, a duas semanas da data marcada para a prova de redação do ENEM. Abaixo, descreveremos sumariamente as aulas da professora B:

DURAÇÃO	AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS
1h40	Aulas 1 e 2	<p>A professora inicia sua aula dizendo que o que os estudantes, a partir de então, vão estudar é algo que provavelmente muitos já conhecem, mas que é importante rever para que haja uma maior apropriação de como ele é exigido no ENEM.</p> <p>A docente questiona a turma sobre a diferença entre tipo e gênero textuais e, a partir disso, comenta sobre finalidade comunicativa e hipótese. Nesse ponto, relembra aos alunos uma atividade de literatura que fizeram sobre hipótese ao lerem <i>Dom Casmurro</i>, de Machado de Assis. A professora ainda aproveita para falar sobre a criação de uma tese e a sua defesa através de argumentos.</p> <p>Para introduzir a questão da argumentação, situa os alunos com um exemplo próximo deles: a escola iria fazer uma excursão no sítio histórico da cidade de Olinda e os alunos, a partir disso, teriam que criar argumentos para</p>

		<p>convencer aos pais a lhes dar permissão para irem ao passeio. Listados esses argumentos, a professora propõe um outro contexto, em que os alunos deveriam convencer um colega a ir à referida excursão. Mais argumentos são listados. Isso posto, a professora confronta os argumentos e comenta que os alunos utilizaram estratégias de convencimento com base nos interlocutores. Esse ponto serviu de mote para dizer que na redação do ENEM, por outro lado, eles não sabem para quem estão escrevendo e que, por isso, precisam redigir para o que ela chama de <i>leitor universal</i>. Dessa forma, os argumentos também precisam ser <i>universais</i>.</p> <p>A docente começa a falar sobre os tipos de argumento e, dentre eles, destaca o de autoridade e a exemplificação. Nesse incurso, escreve no quadro as palavras <i>introdução</i>, <i>desenvolvimento</i> e <i>conclusão</i> e questiona a turma sobre o que deve ser feito em cada uma dessas partes. Os alunos opinam e a professora medeia a discussão frisando que em cada uma dessas partes é preciso “perseguir” uma sequência lógica, uma conexão entre os parágrafos.</p>
1h40	Aulas 3 e 4	<p>A aula se inicia com a professora perguntando aos alunos sobre a aula anterior, se eles entenderam como se pode argumentar. Ela comenta que eles precisam oferecer, no texto escrito do ENEM, uma solução para o tema proposto, uma intervenção que seja viável para o que está sendo debatido no texto.</p> <p>Escreve novamente no quadro as palavras <i>introdução</i>, <i>desenvolvimento</i> e <i>conclusão</i> e diz que essas partes não são separadas, mas que estão o tempo todo relacionadas entre si e que isso tem a ver com a coerência e com a coesão do texto.</p> <p>A partir desse ponto, define, lendo um verbete de dicionário, a coerência. Depois, afirma que o texto dos alunos terá coerência se iniciarem falando de um tema, continuarem e terminarem falando desse mesmo tema. Isso faz com que a professora pergunte à turma o que é um texto. Alguns alunos participam. A professora mostra os <i>slides</i> em que está escrito <i>unidade de sentido</i>, e questiona os alunos sobre o que quer dizer essa unidade de sentido. Dá um exemplo através dos <i>slides</i>: “Essa menina é um anjo”. Com isso, pretendeu mostrar que, a depender do contexto, o texto terá um sentido e não outro, e que não basta apenas conhecer o significado das palavras.</p> <p>A professora lê uma carta comercial e discute, com os alunos, os problemas de coerência, incorreção gramatical e adequação ao objetivo da interação verbal. Assim, ela pretendeu levar a turma a perceber o quanto inadequações da gramática podem comprometer o todo textual.</p>
1h40	Aulas 5 e	A docente inicia a aula dizendo que naquele dia eles

	6	<p>estudariam <i>coesão textual</i>. Antes, contudo, retoma a questão da redação escolar e a necessidade de se tomar um posicionamento diante um tema. O uso proficiente da coesão, segundo a professora, irá garantir a eficiência da argumentação. Nesse incursão, discute que a coerência e a coesão estão intimamente ligadas, que a coesão é um caminho para que alcançar, no texto, a coerência.</p> <p>Para ilustrar o que estava dizendo, a professora lê um texto que aparentemente não tem problema. Ela mostra que o material traz sinais de pontuação, conectivos, frases etc. Como contraponto, a docente questiona os alunos se, de fato, aquele texto era coeso e coerente. Para tanto, reflete sobre o nível semântico do texto em questão, afirmando que ali havia um simples aglomerado de frases e que as palavras e orações não se combinavam para levar o leitor à construção do sentido textual.</p> <p>Depois, a professora lê outro texto, desta vez composto apenas por palavras mas que estas, quando combinadas semanticamente, revelavam um sentido consistente.</p> <p>Após ter explorado esse aspecto do segundo texto, a professora faz um apanhado geral dos dois textos, pontuando as diferenças existentes. Também estabelece uma comparação entre a feitura de um texto e a construção de um prédio, dizendo que tanto o prédio como o texto precisam de uma base. O prédio, para ser feito, continua a professora, precisa de tijolos, cimento, areia etc. e tudo isso, quando combinado, faz com o que o edifício se erga.</p> <p>A docente ainda fala sobre as classes de palavras contribuindo para a coesão e dá exemplos, através de frases, de casos de pronomes que foram utilizados para evitar a repetição.</p>
1h40	Aulas 7 e 8	<p>As últimas aulas da sequência didática foram no sentido de preparar os alunos para a produção de texto. O objetivo da professora era debater com os alunos um tema em destaque na mídia e, nesse debate, levá-los a construir argumentação. O assunto escolhido pela professora foi a falta de água em São Paulo, suas razões e efeitos para o estado e para o Brasil. Para tanto, expôs charges e textos opinativos. Em todos os textos, a professora questiona os alunos sobre a existência de neutralidade dos argumentos. Depois de uma longa discussão, a professora propõe um tema aos alunos, escrevendo-o no quadro e, em seguida, estipula uma data de entrega do texto a ser feito por eles.</p>

Assim como foi feito com a professora A, após a descrição das aulas executadas pela professora B, iremos nos debruçar sobre as concepções de língua e de texto que estão implícitas nas abordagens didáticas da docente, sobre os procedimentos didático-pedagógicos

explorados nas aulas de produção de texto, bem como os critérios de avaliação da produção textual.

4.2.1 Concepção de língua e de texto

Para analisarmos as aulas da professora B em relação à concepção de língua e de texto que transparece mais predominantemente em sua aula, é interessante retomarmos o primeiro dia de observação, que iniciou com uma exposição sobre o texto dissertativo-argumentativo. A professora parte de uma situação para que os estudantes, juntos, opinem sobre quais são os argumentos que eles apresentariam para convencer os pais a permitirem a ida deles a uma excursão escolar:

PB: Eu botei uma situação bem boba para servir de exemplo de como vocês podem organizar os argumentos de vocês. [...] usar argumentos para os pais deixarem os alunos irem a uma excursão... [...] aí entra uma questão importantíssima na escolha dos argumentos de vocês, quem é o seu interlocutor, para quem você está falando. [...] vocês conhecem os pais de vocês, sabem os contra-argumentos. Mas se vocês estivessem querendo convencer um colega a ir com vocês? [...] Mas no ENEM vocês não conhecem o interlocutor, é o leitor universal.

A: Professora, é como se a gente tivesse escrevendo pra um jornal, né?

PB: Exatamente, é a escrita formal. Sendo assim, seus argumentos devem ser também universais, ou seja, ser reconhecidos como verdadeiros ou possíveis por qualquer um. [...] a gente pode separar tese e argumentos de acordo com o interlocutor [...] então vê só: tentem fazer com o máximo de clareza possível, tentem deixar o texto agradável para ser lido, para qualquer pessoa ler.

Após a leitura desse trecho, podemos verificar que a professora parte de uma situação muito próxima do aluno para fazê-lo entender o que é convencer alguém de algo e que o argumento para esse convencimento irá variar a depender desse “alguém” para quem se fala.

A professora, nesse mesmo momento de aula, ainda comenta sobre tipos de argumentos, dando exemplos (argumentação por uso de argumento de autoridade, por dados concretos, por exemplificação etc.) e ilustrando-os com trechos de textos quaisquer, sem título e sem fonte. Esse é um ponto que destacamos da sequência didática da professora B que destoa da linha teórico-pedagógica do primeiro momento da aula: enquanto num momento é discutida uma situação possível, embora inventada, num outro momento foram expostos textos fragmentados, com segmentos em que supostamente havia a predominância de um tipo

de argumentação. Tal caminho didático não possibilita ao aluno a compreensão global do texto e tampouco o efetivo uso de um determinado tipo de argumento para o todo textual, mas apenas a ideia de que entender e usar argumentos decorre da mera identificação de seus variados tipos.

Na aula 3, a professora B começa a falar sobre texto e, de início, faz afirmações sobre as partes do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, escreve no quadro as palavras “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”:

PB: Vocês vão ver o seguinte... o texto é uma... o texto dissertativo-argumentativo não é um texto estático [...] Existem as partes, mas não são separadas, elas estão o tempo todo relacionadas entre si. Vocês verão que o tempo todo vamos fazer referência a coisas faladas na introdução, no desenvolvimento, vocês verão que o texto está o tempo todo relacionado.

Com o que foi dito acima, a professora B revela uma visão ampla do que vem a ser um texto e as suas partes, afirmando uma interdependência entre elas. Esse posicionamento nos parece positivo pelo fato de trazer para o aluno a ideia de texto como unidade, como conjunto de fragmentos. Contudo, nos chamou a atenção a ressalva feita pela professora B quanto à conclusão do texto dissertativo:

PB: Vocês precisam também oferecer uma solução. Lógico que ninguém espera que vocês resolvam os problemas da humanidade de uma vez só, mas coloquem uma solução para um tema que gera um tipo de conflito, algum tipo de problema. Aí seria ideal que vocês oferecessem alguma intervenção que vocês acreditam que seja viável, pelo menos o início, investimento em alguma área, a criação de alguma política pública, algo a ser debatido.

Na fala acima, a professora B revela uma preocupação em ensinar os alunos a concluir os próprios textos. Através de “dicas” gerais, em que há o apelo a uma proposta de intervenção social, a docente coloca que os textos que os alunos produzirão deverão, obrigatoriamente, seguir essa “regra”. Sem dúvida, essa é uma indicação muito reduzida do que seria concluir um texto argumentativo, mas que, por outro lado, atende a uma exigência do ENEM:

O quinto aspecto a ser avaliado em seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social (...). A proposta de intervenção precisa ser

detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. (BRASIL, 2013, p. 22).

Pelo menos no referido trecho, apesar de a docente dirigir a sua aula guiada por modelos de texto mais ou menos estáveis, isso não dá a entender que ela desconheça outros modelos textuais. Ainda assim, essa decisão didática nos faz pensar sobre a relação entre o que a docente se propôs a fazer com a indicação de uma conclusão “ideal” e a análise de textos autênticos e suas formas de finalização. Queremos dizer, com isso, que, por atender a uma demanda social (os alunos fariam ENEM em breve), a professora não cria meios de ensinar que há formas diversas de se concluir um texto. Mais do que isso, ela não leu com os alunos exemplos de textos diversos cuja conclusão se encaminha para uma *intervenção social*. Quando o fez, foi através de fragmentos de textos.

Essa constatação nos leva a entender que a ideia de língua e de texto da professora B é baseada numa teoria fomentada pelo *discurso do novo*, ou *discurso da mudança* (PIETRI, 2003), mas que na prática de ensino ainda se atrela a exposições de textos fragmentados, em modelos de textos para um fim específico.

4.2.2 Procedimentos didáticos

Os procedimentos didáticos executados pela professora B estiveram guiados por uma sequência de *slides* programados para todas as aulas sobre o texto dissertativo-argumentativo. A docente explica que as próximas aulas serão voltadas para o estudo desse gênero textual, com foco especial no ENEM, e salienta que o referido gênero não é algo muito distante para os alunos, e que eles, inclusive, já haviam explorado textos parecidos quando estudaram, em aulas anteriores, o artigo de opinião. De início, a professora B explana a finalidade de um texto dissertativo:

PB: A finalidade é apresentar uma situação e, mais ainda, os seus conhecimentos sobre o assunto. Além disso, convencer, persuadir o leitor de que a sua hipótese é válida. Então você vai se posicionar diante daquele tema e defender a sua hipótese como sendo uma hipótese válida.

Essa definição, escrita nos *slides*, abriu espaço para outro procedimento de aula da professora, que foi o de explorar, como já colocado nesta análise de dados, a relação entre escolha/construção do argumento e os interlocutores. Para tanto, a docente partiu de um contexto que, apesar de hipotético, era muito próximo dos alunos: a escola quer promover uma excursão para o sítio histórico de Olinda e os estudantes precisam convencer tanto os pais a autorizarem a ida ao passeio, quanto os outros colegas a irem também.

Isso posto, a professora, via *slides*, apresenta uma lista de possíveis argumentos que seriam utilizados pelos estudantes, tanto para que convencessem os pais a autorizarem o pagamento do ingresso, quanto para os colegas também aderirem à excursão. Vale lembrar que os argumentos listados não estavam diretamente ligados a nenhum dos interlocutores mencionados (pais e colegas), e que isso foi feito pela docente de modo gradual. Para entendermos melhor essa estratégia, observemos abaixo a lista dos argumentos criados pela professora:

- Todos os meus amigos vão;
- Haverá trabalho para nota;
- Vai ser divertido;
- Vai ser a maior festa no ônibus;
- Vamos conhecer um pouco da história do nosso estado;
- Vamos acompanhados por dez professores;
- No Alto da Sé tem um acarajé delicioso;
- Vamos ver ao vivo coisas que só vemos nos livros, como a arte e a arquitetura barroca.

Com a lista terminada, a professora questiona os alunos sobre quais seriam os melhores argumentos para convencer um determinado interlocutor:

PB: Vocês provavelmente conhecem os pais de vocês, conhecem inclusive os contra-argumentos [...] Vejam como é interessante pensar no interlocutor.

[...]

Então, vejam, se vocês estivessem falando para os pais de vocês, provavelmente escolheriam argumentos como esses (lê os argumentos). Agora, se estivessem tentando convencer alguém da sala de vocês, percebam como esses outros argumentos funcionariam melhor (lê os argumentos dos slides).

[...]

Então, vejam, se a gente... tem o interlocutor, os responsáveis, eu tenho a tese “quero ir para Olinda”. Se vocês estão tentando convencer algum colega de vocês, a tese seria “vamos a Olinda comigo”.

Feito isso, a professora estabeleceu uma divisão que permitiu aos alunos identificar quais seriam os melhores argumentos para sustentar uma determinada tese:

Quadro 3 – Argumentos desenvolvidos pela professora B durante a aula

Argumentos para convencer os pais Tese: quero ir para Olinda	Argumentos para convencer os colegas Tese: vamos a Olinda comigo?
Haverá trabalho para nota	Todos os meus amigos vão
Vamos conhecer um pouco da história do nosso estado	Vai ser divertido
Vamos acompanhados por dez professores	Vai ser a maior festa no ônibus
Vamos ver ao vivo coisas que só vemos nos livros, como a arte e a arquitetura barroca	No Alto da Sé tem um acarajé delicioso

Fonte: O autor, 2015.

A partir desses procedimentos, a professora B consegue, a nosso ver, fazer com que os alunos compreendam a questão da interlocução e da adequação linguística às situações de produção. Isso, sem dúvida, revela uma decisão pedagógica de partir de um contexto hipotético, porém cotidiano, para se pensar na proximidade que há entre a argumentação e a vida. Essa aproximação, sem dúvida, remonta às palavras de Antunes (2009, p. 35) acerca da língua enquanto uma atividade *funcional*:

As evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independentemente de quaisquer outros fatores situacionais. *As línguas estão a serviço das pessoas*, de seus propósitos interativos reais, ou mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram (grifo da autora).

Apesar disso, acreditamos que existam meios mais produtivos para o trabalho com textos que poderiam aprofundar aspectos da interlocução. Ao entrar em contato com uma situação cotidiana, disposta visualmente em tópicos, o aluno compreende que nosso dizer é guiado para o outro, mas, ao se terminar aí essa intervenção, não é apreendido pelo estudante que isso se dá em textos autênticos (não numa situação pensada especificamente para estudar interlocução).

Ressaltamos ainda que, apesar de essa atividade introdutória, feita pela professora B, trazer aspectos que vão ao encontro do que afirma Antunes (2009), percebemos, como já mencionado na seção anterior, um grande apego ao material didático que ela utiliza em sala. Um questionamento que poderia ser feito é: *por que iniciar a aula comentando a finalidade*

do texto dissertativo-argumentativo? Por que não iniciar pela situação cotidiana para, assim, chegar ao estudo do texto? Mais: por que não deixar que os estudantes, primeiro, falem sobre os possíveis argumentos que eles utilizariam em determinadas situações? Por que já trazer os argumentos prontos? Para nos apoiar nesses questionamentos, trazemos um trecho dos PCN do ensino médio de língua portuguesa, mais precisamente aquele que aborda as competências e habilidades a serem desenvolvidas em português: “a opção do aluno por um ponto de vista coerente, em determinada situação, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória” (BRASIL, 1999, p. 143).

Após a explicação, a docente tece comentários sobre os tipos de argumentos, exemplificando-os com trechos de textos previamente escolhidos. Na aula seguinte, iniciando o assunto *coesão e coerência*, a professora B projeta no quadro a frase *Essa menina é um anjo* e pergunta à turma:

PB: “*Essa menina é um anjo*” é um texto? É ou não é? [...] Qual é a diferença entre frase e texto? Qual é a diferença entre frase e texto?

A: Eu acho que texto é um conjunto de frases e acabou.

PB: Voltando ao enunciado do quadro, o que ele quer dizer com isso? Ela tem asas de anjo? A que normalmente a gente associa a palavra anjo?

A: À beleza, à pureza...

PB: Conhecer apenas o significado não garante o sentido. Este é só captado nas situações reais em que os fatos ditos, ou escritos... na comunicação efetuada entre as pessoas.

[...]

PB: “*Essa menina é um anjo*”, dito por um pai nervoso, após uma brincadeira desastrosa da filha em uma situação real de comunicação, transmitiria o sentido irônico de que a filha era uma capeta, invertendo o que significa anjo.

[...]

PB: Teríamos aí, então, um texto onde tudo o que falamos e escrevemos tem sentido em uma situação de interação. Assim estabelecemos contato com outra pessoa, inclusive com nós mesmos.

Na fala acima transcrita, percebemos que a professora B não abre espaço, em sua aula, para a dialogia. Mais uma vez não há leitura e análise de textos, mas se apresenta à turma um exemplo isolado pensado exclusivamente para uma situação didática. Os objetivos textuais, os efeitos de sentido a serem atingidos por um possível autor, bem como o discurso a ser

inserido num debate de escala mais ampla (PLATÃO & FIORIN, 1998), não são levados em conta.

Na sequência, a professora lê com os alunos um texto direcionado a um síndico (anexo E). Ao terminar a leitura, começa a conversar com a turma:

PB: Primeiramente, qual seria o objetivo desse texto?

A: Vender um serviço.

PB: Se a gente tá querendo vender um serviço, tem que ser apelativo mesmo. [...] O que é apelar?

A: É convencer o leitor.

PB: Vocês acham que tá bom o texto, que tá vendendo bem o serviço?

A: Eu acho que ele colocou muita informação, ficou muito cansativo.

A: Acho que foi tanta informação, que fugiu do foco.

[...]

PB: Que tipo de serviço ele vende? A gente tá falando de um serviço de construção civil... a questão da relação com os funcionários, vocês acham que tá clara a questão dos funcionários?

A: Ele quer dizer que é seguro, que a gente pode confiar.

PB: O texto acaba pecando na coerência quando fugiu do foco.

A: Para ele fez sentido, então não é incoerente, não.

PB: E para o interlocutor? Ele tá fazendo sentido pra ele?

A: É universal [o leitor]! Realmente, tá incoerente.

PB: Então se ele quer convencer alguém, tem que escrever coerentemente. E tem outras coisinhas que vocês não falaram.

A: Eu falei... dos erros de português.

A: a palavra “profissionalismo”.

PB: Quando a pessoa escreveu com “c”, vocês entenderam o que ele quer dizer, mas isso mostra o que do autor? A gente fica com a impressão de que a empresa não teve muito cuidado com a divulgação...

[...]

PB: A questão da adequação, do quanto que é relevante a gente conhecer melhor a ortografia oficial para usar nas situações adequadas. Aqui, por exemplo, tem “vos comunicar-lhe”...

[...]

PB: Caso não saibamos usar a gramática de uma língua, no sentido correto, podemos obter uma série de inadequações, a ponto de romper a unidade de sentido... por que o todo do texto foi prejudicado? Porque ele está mal escrito.

Depois do diálogo acima, a professora B projeta no quadro a seguinte ressalva:

Adequação da gramática de uma língua, de acordo com as situações em que o texto ocorre (a língua escrita exige cuidados especiais):

- Conhecimento de mundo compartilhado por emissor e receptor
- Tipo (ou gênero) de texto
- Argumentação
- Escolha lexical
- Variante linguística
- Intertextualidade – como o próprio nome sugere, indica um texto sobre o outro, ou seja, um texto dentro do outro

A partir de toda a leitura acima, do texto selecionado para falar sobre coerência, dos comentários feitos sobre os aspectos gramaticais, observamos que a professora B preocupa-se, em sua prática, com questões da coerência, sustentada, também, na estrutura. Trazendo o aspecto do objetivo central do texto, da importância da interlocução para o cumprimento do objetivo – um estudante se dá conta de que não basta, para o autor, um texto fazer sentido, mas é preciso pensar no outro, no leitor daquele texto –, a docente discute com seus alunos sobre o processo social da escrita. Colocadas essas questões, a docente explicita a função da correção gramatical no fazer textual. Muito além de apenas corrigir o que estava ortográfica e gramaticalmente incorreto, a professora B faz afirmações sobre a necessidade de se adequar a linguagem ao que se pretende com o que se escreve. Adiante, esquematiza essas informações, expondo que é preciso ter cuidados especiais no exercício da escrita. Contudo, ainda assim, percebemos que suas intervenções não garantem o espaço da interlocução, não promovem o diálogo entre os discursos que circulam socialmente e, sobretudo, não fazem com que venham à tona as opiniões dos estudantes. A ausência de texto e a valorização de estruturas artificiais ratificam a distância entre estrutura/forma e discurso.

A aula seguinte, sobre coesão, começa com uma retomada de alguns pontos sobre coerência e a afinidade que esses dois aspectos têm entre si:

PB: Quando eu tô falando da coesão, a coesão tá intimamente ligada à coerência, é um caminho para se chegar à coerência, é como o meu texto está inter-relacionado, como eu vou ligar uma frase com outra, um parágrafo com outro, como eu vou relacionar as partes do texto para que ele faça sentido.

Em seguida, a professora lê o que projetou nos slides:

Ao produzirmos um texto, desejamos nos comunicar com nossos leitores, nossos interlocutores, transmitir-lhes informações e modificar seu comportamento. Por essa razão, é importante lembrar que o texto não pode ser um aglomerado de frases sem conexão, ele precisa ter textualidade, ou seja, ser bem estruturado, ter palavras, frases e ideias articuladas entre si.

A fala da docente, apesar de bem fundamentada no que se refere às discussões acadêmicas sobre o ensino da produção de texto, quando confrontada com a prática até então aqui descrita, se revela insuficiente para o alcance dos objetivos pretendidos com a sequência didática. Com situações de escritas dispostas aleatoriamente no decorrer das suas aulas, a professora B se utiliza dos discursos que veem o texto como o lugar da interação mas, efetivamente, não promove a busca, na escrita de textos, pela expressão, pela autoria e pela construção de argumentos que partem de debates projetados de outros textos. Falta leitura sistemática a fim de que a escrita também o seja. Observemos, nesse sentido, o que a professora B fez em sala após a leitura do texto *O show* (anexo F):

PB: Se a gente olhar superficialmente, ele parece ser um texto?

A: Parece um conjunto de palavras.

PB: Quando a gente lê o texto sequencialmente a gente vê que ele guarda um sentido, a gente consegue perceber que ele tem um sentido.

A: A gente tá vendo o que aconteceu, que ele viu o cartaz, teve vontade de ir, falou com o pai, pegou o dinheiro, o ingresso...

PB: Embora esse texto ele não esteja relacionado com conectivo, com vírgula, com ponto e com verbos, aquela estrutura que a gente tem com sujeito e predicado, ele consegue ser um texto porque ele tem articulação entre as ideias, a gente consegue perceber que faz sentido, é como se cada parte dele tivesse é... uma parte do momento que a gente tá vivendo.

[...]

A: Essas aí são as palavras mais importantes para a gente entender o que está acontecendo. É coerente.

[...]

PB: O que se vê é um texto mesmo que não se tenha tal aparência. [...] Lembre-se: toda produção linguística, seja oral ou escrita, ela se realiza em forma de enunciados, estes conhecidos por gêneros textuais. Hoje em dia, por exemplo, todo mundo fala por Whatsapp. Portanto, o texto é ponto de partida para qualquer enunciação.

No trecho acima, a professora traz um bom exemplo de um texto feito sem conectores convencionais explícitos, mas que guarda, ainda assim, na sequência lexical, coerência. Isso fez com que ela mobilizasse a turma no sentido de entender que podemos dizer algo, coerentemente, de diversas maneiras.

Após esse momento, a professora B traz uma série de exemplos de conjunções e pronomes que, segundo ela, auxiliam o texto na construção da coesão. Como exemplo, ela projeta a frase *Eu gosto de ir à festa de aniversário, mas vou à sua festa* e questiona os alunos sobre a possível *estranheza* que a sentença causa. Ela pergunta:

PB: Quando aparece um “mas”, um “porém”, qual é a expectativa que eu crio? É de oposição (escreve no quadro que o “mas” é uma conjunção adversativa). Eu crio a expectativa de que vou dar uma ideia oposta.

[...]

PB: Se eu trocasse, se eu tirasse o “mas” e colocasse um “e”, teria sentido? Total sentido. Daria ideia de quê?

A: Confirmação.

PB: Eu tô adicionando. Isso é uma aditiva. Quando a gente vai pra gramática, vocês vão ver que a gente vai fazer essa distinção, é como se eu tivesse adicionado uma informação, eu não estou me opondo à anterior.

Nessas considerações, a professora B chama a atenção de seus alunos para o fato de que há uma relação de sentido na sentença e que o devido uso das conjunções colabora para causar certos efeitos lógicos. Entretanto, percebemos, mais uma vez, o uso de frases isoladas para explorar um conteúdo que exige a apreensão do todo. Queremos dizer que o aluno, ao estudar as relações lógico-semânticas a partir da frase, não enxergará o todo textual necessário na hora de escrever, como também não perceberá o quanto a construção de orações coerentes leva à construção de um argumento que, por conseguinte, se soma à construção de uma opinião. Falta, mais uma vez, a assunção de escolhas didáticas que deem destaque ao texto como um todo, que garantam espaço para sistematizar a forma e apontar que, por si sós, os aspectos estruturais não garantem textos interessantes, consistentes e autorais. Pelo contrário, falta uma articulação entre forma e conteúdo.

As últimas aulas são dedicadas à proposta de produção textual. Antes de solicitar que os alunos escrevam um texto dissertativo-argumentativo, a professora B lê com eles dois

textos, “Finados”¹⁸ e “A fonte secou”¹⁹. Ambos os textos tratam da falta d’água que acometeu o estado de São Paulo no segundo semestre de 2014. A intenção da docente, ao trazer para a sala de aula esses e outros textos, segundo ela, foi ampliar o universo de opiniões e argumentos dos alunos sobre esse tema, já que a proposta de produção textual versaria sobre esse assunto.

A professora declara à turma que está lançando mão dos referidos textos para ter uma noção do quanto que os estudantes estão por dentro do assunto a ser tratado. Em *Finados*, a docente questiona os alunos sobre qual a possível data em que a charge havia sido publicada. Obtendo a resposta, a docente então relaciona a data com a parte verbal da charge, alertando os alunos, assim, para a crítica levantada pelo autor do texto. Nesse sentido, houve uma exploração da palavra *morto*, advinda da expressão “volume morto”, e, desse modo, a interação pela leitura a partir do recurso da ironia.

Apesar da tentativa de explorar um argumento a partir do não-verbal, questionamos o uso da charge em questão não no sentido de dizer que ela deveria ter sido excluída da aula, mas no sentido de pensar sobre em que medida a imagem exposta e comentada em sala contribui para a argumentação *escrita* dos alunos. O modo como *Finados* foi trabalhado pela professora B apenas garante mais um argumento para que os estudantes utilizem em seus textos. Entretanto, trazendo esse texto, a professora não ensina *como* argumentar a partir do discurso que o texto não-verbal explicita. Queremos dizer, com isso, que talvez tenha faltado outro texto, que fosse pelo mesmo caminho discursivo da charge, a fim de complementá-la.

No texto seguinte, *A fonte secou*, a professora B comentou que ele não era isento de opinião, que estava defendendo uma ideia. Isso fica claro quando ela pergunta aos alunos se eles perceberam que o autor critica a população. Depois da resposta afirmativa dos alunos, a docente volta a falar de imparcialidade na produção textual, dizendo ser impossível construir um texto dissertativo-argumentativo sem se posicionar. Aliás, vale lembrar, pela análise dos procedimentos didáticos da professora B, percebemos a sua grande preocupação em deixar claro que no texto é preciso tomar uma posição e defender uma ideia. Porém, e é este o ponto que temos levantado, não percebemos que os procedimentos por ela utilizados contribuam para tanto.

¹⁸ Anexo G

¹⁹ Anexo H

A exploração textual descrita acima exhibe a preocupação da professora B em *checar o quanto que seus alunos estão informados* sobre um determinado assunto e, também, frisar mais uma vez que é preciso opinar, dizer, a partir de argumentos, o que se tem a dizer. Contudo, nos questionamos se o procedimento didático executado pela professora foi eficaz para a produção de texto. Noutras palavras, queremos dizer que a professora B, durante toda a execução do seu plano de ensino, ministrou aulas cujos conteúdos se pautavam no estudo do texto, da textualidade, da construção estrutural do texto e, no entanto, os aspectos discursivos foram, digamos, negligenciados. Acreditamos que, se a professora pretendia fazer uma produção textual sobre o assunto da falta d'água, deveria ter construído, desde as primeiras aulas, condições para que os estudantes sedimentassem opiniões diversas sobre o tema. Sobre isso, Antunes (2003) diz que “não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência de ‘não ter o que dizer’” (p. 45) e, de fato, muito provavelmente, mesmo com todas as aulas de aporte teórico linguístico, de ampla exemplificação, os estudantes não iriam escrever melhor se não tinham o que dizer, se não mobilizaram, como sujeitos de linguagem, o próprio dizer, isto é, se não havia razões para dizer.

Por fim, a professora escreveu no quadro a proposta *Falta de recursos hídricos: de quem é a culpa?*, marcou a data em que os alunos deveriam entregar os textos e finalizou a aula e, também, a sequência didática.

Do que foi escrito acerca dos procedimentos didáticos executados pela professora B, percebemos que eles não são conjugados no sentido de formar um aluno consciente do que é um texto e de como funciona a sua escrita. Percebemos, nessa exploração, um enfoque dado mais ao micro do que ao macro do texto, através de frases isoladas e de um apego ao objetivo de fazer um texto *para* o vestibular.

Sobre os aspectos discursivos da aula de português, a professora B não os enfatizou quando leu, com os alunos, frases e enunciados descontextualizados. Excetuando-se as últimas aulas, quando foram trazidos outros textos na tentativa de enriquecer o repertório dos discentes para o desenvolvimento de um tema, não houve, na sequência didática analisada, exploração de um tema da atualidade, ou de um tema que fizesse sentido para os estudantes, mas apenas do texto e sua constituição formal.

Desse modo, percebemos que a prática da professora B foi menos profícua em relação à movimentação dos discursos em sala de aula, à construção de opiniões e de confrontos de ideias. É óbvio, porém, que tal direcionamento das aulas tem a ver com uma opção didática feita pela professora, que objetivava preparar seus alunos para a prova de redação do ENEM,

isso num sentido direto e prático, fato que fica explícito pelo uso de um material didático previamente preparado. Nesse sentido, as metas traçadas pela professora não são claras se levados em conta seus procedimentos didáticos e se o que os alunos supostamente aprenderam realmente contribui para a produção de textos.

4.2.3 Critérios de avaliação

Dentro do período de observação de aulas, a professora B não estabeleceu com seus alunos os critérios de avaliação. Essa atitude nos parece pouco produtiva para a produção textual visto que, sem conhecer os aspectos que serão avaliados, os estudantes escreverão com base no que entendem de texto (no caso dissertação) e no que até então escreveram *para a escola*. Como Cabral (1994), acreditamos que “a definição clara de critérios e sua explicitação junto dos alunos impõem-se para que estes saibam claramente o que deles se espera, na produção de um texto escrito, para além das ideias que um determinado tema lhes suscite” (p. 114).

E é justamente por acreditarmos que todos os alunos, mesmo sem critérios estabelecidos, escreverão com base em aspectos que sempre foram avaliados em suas experiências escolares, também acreditamos que a professora B, ainda que sem critérios explícitos, também será criteriosa em sua avaliação. É o que vamos perceber a partir de agora por meio da análise dos textos coletados.

4.3 Análise documental – textos avaliados pelas professoras

As sequências didáticas das duas professoras foram finalizadas com uma proposta de produção escrita. Como já colocado na seção anterior, a professora A solicitou uma crônica e a B, uma dissertação. Os alunos da professora B foram ativos no cumprimento da tarefa, pois praticamente todos fizeram o texto, ao passo que os da professora A tiveram participação mediana. Concluída a escrita, os textos das duas turmas foram avaliados pelas docentes e, depois, cedidos para a análise da presente pesquisa.

De antemão, a análise de dados nos revelou que a avaliação das duas professoras diferia, primeiramente, no aspecto visual. A professora A, guiada pelos critérios de avaliação construídos em sala, formulou *tabelas avaliativas*, as quais objetivavam dar conta dos aspectos que haviam sido observados na produção escrita, exemplificando-os, também, através de excertos dos próprios textos dos alunos. A professora B, por sua vez, avaliou a produção de seus alunos de maneira visualmente tradicional²⁰, com marcações, correções de erros ortográficos, de outros problemas textuais e também com bilhetes ao final das dissertações.

Outro aspecto a ser destacado, antes da análise propriamente dita, refere-se ao fato de que os textos avaliados, no momento em que estávamos coletando dados de pesquisa, retornaram para as turmas das duas professoras. Contudo, apenas a professora A propôs a reescrita da produção com base no que havia sido levantado na primeira avaliação. A professora B não fez a proposta e finalizou a sequência no dia da entrega, já que a semana seguinte seria destinada às provas globais de toda a escola.

Sobre a reescrita, é importante dizer que embora tenha sido proposta, entre os alunos da professora A, ela não foi satisfatoriamente efetivada. Poucos alunos fizeram a crônica e a reescrita.

Isso posto, passemos agora para as análises dos textos dos estudantes. Nesta seção, objetivamos identificar e analisar o dimensionamento e a execução dos critérios de avaliação propostos para uma produção escrita e, também, o equilíbrio – se houver ou não –, entre os aspectos estruturais e discursivos dos textos dos estudantes.

²⁰ Não estamos, necessariamente, ao utilizar a palavra “tradicional”, caracterizando de modo negativo a apresentação visual da avaliação da professora B. Aqui, “tradicional” segue o sentido de “comum”.

4.3.1 Professora A

4.3.1.1 Marcas linguísticas e/ou icônicas

De toda a turma da professora A, foram coletados 10 textos. O número relativamente baixo de textos tem a ver com o fato de que nem todos os alunos produziram a crônica solicitada e, além disso, nem todos autorizaram a utilização na presente pesquisa. Após a leitura de todos eles, à procura de marcas linguísticas e/ou icônicas feitas pela professora em processo de avaliação, vimos que as referidas produções não podem ser categorizadas de acordo com Ruiz (2001), visto que a professora, como dito anteriormente, utilizou-se de *tabelas avaliativas*, um modelo de avaliação pouco convencional em que, ao invés de marcar problemas textuais e outros aspectos linguístico-discursivos no próprio texto do aluno, ela faz isso numa tabela em que estão reproduzidos os critérios de avaliação previamente discutidos com a turma.

Logo, não há, em geral, nas crônicas feitas pelos estudantes, marcações de canetas, símbolos e outras expressões gráficas que indiquem que em determinado ponto há algum problema que precisa ser revisto/melhorado/adaptado. Na tabela, no espaço em branco, a professora registra esses aspectos e os localiza, no texto, através da indicação do número da linha (todas as linhas de todos os textos foram numeradas pela professora após o recebimento da produção). A seguir, reproduzimos o esqueleto de uma tabela avaliativa elaborada pela professora A. Na parte superior do papel, em negrito, há a indicação de que aquele documento é uma devolutiva para o aluno a fim de que ele reescreva. Depois, há o espaço para que o professor escreva o título e o autor do texto a ser avaliado:

Devolutiva para a reescrita

Título e autor: _____

Critérios de avaliação	O que, especificamente, observar nos critérios de avaliação	Comentários/exemplificação com fragmentos do texto do estudante
Outros destaques		

Todas as avaliações feitas pela professora A obedeceram ao disposto nessa tabela, que será verticalmente maior quanto maior for o número de critérios de avaliação. Destacamos a última linha, espaço em que a professora, em alguns textos, observou pontos que não estavam nos critérios mas que, na especificidade da produção escrita do aluno, foram sendo

acrescentados e comentados. Apenas em um texto houve, de acordo com a professora, necessidade de preencher esse espaço na tabela.

Como já dito, a partir de uma leitura analítica de todos os textos avaliados pela professora A, percebemos que ela não faz correção do tipo *indicativa*, *resolutiva* nem *classificatória*. Raras vezes, precisamente duas, a docente sublinhou palavras ou construções problemáticas nas crônicas dos estudantes, mas isso não foi uma regularidade, uma vez que todas essas marcas foram listadas na tabela de avaliação.

Contudo, das categorias de Ruiz (2001), percebemos que a professora A, guardando-se as devidas proporções, se utiliza da correção do tipo *textual-interativa*. Fazemos uma ressalva a essa afirmação porque essa semelhança se dá em parte: a professora não escreve recados ou bilhetes nos textos dos alunos, mas nas tabelas formuladas para a reescrita. Cada comentário ao atendimento ou ao afastamento dos critérios de avaliação configura uma forma de comunicação entre a docente e seus alunos, uma interação.

Como destaque, nos reportamos a alguns textos em que a avaliação da professora se volta ao aluno e o interroga sobre algum aspecto linguístico, estrutural ou discursivo. De todas as crônicas analisadas, nos chamou a atenção o uso da palavra “estilo” seguida de uma interrogação. Dos 10 textos analisados, 6 tiveram a presença do questionamento “*estilo?*” em comentários sobre o atendimento aos critérios. Como exemplo, vejamos o texto 01A²¹:

²¹ Os códigos para identificação dos textos foram estabelecidos da seguinte maneira: número na sequência em que o texto aparece mais a letra maiúscula que identifica a professora (A ou B).

Eu rio, meus rios (memorando post vita)

- 1 Ao subir no coletivo, minha atenção é captada ao perceber que o cobrador
2 entoava as líricas de Geni, janelas afora. As nuances escolhidas pareciam, juntamente
3 com o crepúsculo descrente que caía, evocar os Seres noturnos, bons para cuspir, os
4 que se escondem nos buracos das calçadas.
- 5 Em minha acídia, levantei o olhar para o relógio dos Correios e Telégrafos,
6 aparentam nunca se alinhar. Vê-se, verdadeiramente, uma megalópole de decadência
7 singular, diversidade provinciana podre.
- 8 Dos rios, os afluentes inundam de recifandade fétida e maresia os prédios
9 neoclássicos e espigões de solidez tremulante, cercados por pisca-piscas natalinos que
10 já não piscam.
- 11 Em meio a divagação, uma moça me indagou, quebrando-me com gentileza
12 inesperada, quer que eu segure tua bolsa?
- 13 Agora mais leve, vem-me a brisa, o simples, o lodo, o tédio irrefutável. De
14 misticismo, avenidas, cruzeiros, cabugás, professo a Jesus Sete Capas.
- 15 (Dessa vou à outra, Recife que é do outro, mas que pertencem. Shoppings,
16 overdrives, hostels e fodatórios a cada esquina)
- 17 Essa ruas escuras e celestes são pedras que quebram o mar, como quebram os
18 homens, deixando-os de joelhos em frente a si. Recife é mulher da noite e por isso
19 comia, em carne, minhas angústias mórbidas. Vinde, a mim canta, menina até dormir.
20 (A corda foi puxada, estrangulando um gemido fraco, agudo, levado pela maré junto
21 com minhas desmemórias e inesquecimentos)
- 22 Longe, minha cidade-doce, clama por essa cidade-lodo.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Excelente recorte poético reflexivo da memória local - do inusitado que escapa e cria memórias. Eixo temático segue coerente de Geni A Recife (mulher da noite) até o relógio.
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	Seleção lexical adequada ao tom de crônica e ao leitor que faz o percurso de ônibus pelo Recife. Espaço bem demarcado caracteriza bem a cidade. Linguagem poética com alguns neologismos (linha 8, 21)
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	O trocadilho no título juntamente com o aviso de memorando pode provocar a curiosidade do leitor pela relação intertextual maeladiana.
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	Linha 12 discurso reportado sem aspas, estilo? marcação da fala da personagem resignificada?
Outros destaques		

Na crônica acima, o questionamento acerca do estilo adveio da dúvida da docente sobre a “transgressão” de uma regularidade da forma. Ao perguntar se na linha 12 a ausência de aspas para marcar a fala de um personagem do texto tem relação com o estilo autoral, a professora A questiona o aluno sobre se o fato foi esquecimento/desconhecimento, ou se foi proposital. Dentre outros aspectos, a intervenção feita na avaliação imprime a ideia de que a avaliadora leu o texto, não o corrigiu apenas. Mais: nessa pergunta, feita na tabela avaliativa, está a conciliação da *docente-leitora* e da *docente-docente*, que se preocupa com a forma do dizer escrito para, assim, intervir didaticamente. Desprendendo-se da noção de *detentora* do saber, a professora se porta como uma leitora curiosa que levanta hipóteses na leitura e questiona o autor do texto sobre o que ele escreveu e a impressão que a sua escrita pode causar. Essa atitude avaliativa da professora A dialoga com Hoffman (1993) no que se refere à relação de aceitar *versus* valorizar o que o aluno diz. Colaborando com as intenções do aluno, a professora valoriza o que ele escreve e, desse modo, concretiza sua autoria.

Acerca da palavra e da concepção de “autor”, cabe o destaque para o fato de que, na tabela avaliativa, elaborada pela professora A, ao invés de “aluno”, existe a palavra “autor” na lacuna “título e autor”. Aparentemente um detalhe, a escolha por esse vocábulo diz muito sobre a atividade a ser desempenhada dentro da escola: no momento em que recebe a tabela com o resultado da avaliação, o aluno terá a impressão de que a professora foi uma orientadora da escrita, não apenas a caçadora de erros e de imposições de formas linguísticas.

Esse trato avaliativo através da correção textual-interativa é regularmente abordado no conjunto de texto a que tivemos acesso. O texto 2A exemplifica novamente o que estamos falando:

1 Dentro do jardim remem todos pulgões. Observo o passar das nuvens sem me-
 2 do de passar frio quando o sol se apagar, pois para isso tenho aquecedores.
 3 Tenho pele, pelo, carne e gesso. Não me importo de perder a corruagem de
 4 Apolo, afinal, quando se é menina, não há diferença entre o tex ma-
 5 terial e o tex sentimental. Não me importo então de não poder tocá-la,
 6 desde que seja capaz de senti-la. Sobre minha cabeça o sol, sobre minhas
 7 cabeças a luz. Tudo aqui me lembra luz: os nomes das ruas — auroa,
 8 imperatriz, rua do sol — o meu nome — do tupi, alguma coisa luz —
 9 os quardas chuvats usados no meio dia de um verão sem chuva, a pro-
 10 cura inamável por sombra. Recife, apesar de ser escha, é antes luz.
 11 Antes luz do que Veneza. Morta.
 12 Recife, em seus muros gigantes me formou ingênua e alegre. Após
 13 5 anos, qual a diferença de se morar em espigão e de brincar na es-
 14 cada do edifício de 2 andares sem muro? Em um você é um salugo
 15 e no outro Emília? Não sei, agora sei, não concordo, agora concordi.
 16 Sofri um dilema parecido com o de rubis em árvores, sempre temi,
 17 nunca o fiz. Perdi experiência e talvez alguns ossos quebrados, ganhei
 18 em tempo para contemplar nuvem. Mas pulei muros, não na cidade-luz,
 19 mas no interior, durante férias que passavam em um minuto, e que
 20 do nada, começaram a se arrastar em milênios.
 21 Era o feito, onde eu more, não se tem mais muros para pular, os
 22 que existem são encados, eletrificados e sujeitos a agitação moral e
 23 hipócrita. Andando mais um pouco, saindo do caminho de sempre,
 24 acha-se ruas de barro, ruas sem canal e muros livres... Mas não
 25 pessoas sem luz. Que se escondem do sol que eu tanto adoro.

26 Recife continua se degenerando, com seus teatros a ratos e baratas,
 27 com trapas se arrastando, com paredes descascadas. Mas infla o peito ao
 28 re vangloriar dos festivais e da rede de cultura que une. Cultura onde?
 29 Cultura para quem? Com seus rios mortos, seus mangues subtenados...
 30 A luz se apagando, a boca calando, as pedras vindo das mãos e
 31 o mar se zera sangra.
 32 Recife, tua instabilidade me faz ser racional a ponto de rir de
 33 tuas ignorâncias sob céu azul. Tua tonencialidade me atinge, me rasga.
 34 Toma-me tua nuca dentro tuas escanadas e esquecidas. Tomas sem
 35 pena a amora, o amor, tua aurota atás de prédios, de menos e de
 36 rios. Teu caos abandonado, teu cheiro, teus ritmos. Transforma teu
 37 abraço em escuridão e em um infinito de banheiros. Transforma-me
 38 em um número.
 39 Transforma-me.
 40 Destroi-me
 41 Afinal, dentro do concreto, remove todos pulmões.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Do jardim ao concreto, a memória é revivida com coerência circular, do início ao fim conectado.
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	O lirismo da crônica foi bastante explorado em imagens poéticas com lances de divindade na realidade local. Excelente caracterização do tempo e espaço.
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	O título não aparece intencionalmente? Fluxos? Estilo primeira linha e título? Explora bem a descrição e a narrativa. Flui como o passar de uma nuvem.
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	Linhas 34 - legibilidade não percebi a seleção lexical...
Outros destaques		

Texto 2A

No critério "marcas de autoria", o último comentário avaliativo da professora traduz uma impressão de docente-avaliadora, mas, e até mesmo antes disso, de leitora. Ao dizer que o aluno *explora bem a descrição e a narrativa flui como o passar de uma nuvem*, ela faz um

comentário pedagógico a partir de uma impressão sobre como o autor do texto elaborou a descrição e a implicação disso para o todo narrativo. Porém, além disso, a continuação do comentário aponta uma impressão bastante pessoal. Ao comparar a maneira de narrar a uma nuvem passando, a professora levanta uma impressão de leitora que, atenta ao que lê, está aberta a sensações.

De fato, alguns elementos lexicais, como sol, jardim, luz, ruas, chuva, rocha etc. remetem a um espaço natural que se desenvolve como o Recife, que se transforma com o Recife. E o Recife transformado é o mesmo que o narrador transformado: “Recife, em seus muros gigantes, me formou ingênua e alegre” (l. 12). Essa metamorfose nos parece lenta, levando em conta o modo como é contada – períodos curtos, períodos com uma só palavra, poucos conectores – e isso, essa vagueza do tempo, tempo implacável (“transforma-me/Destrói-me”, l. 39,40), é também claro como o sol “no meio-dia de um verão sem chuvas” (l. 9) e como a lembrança da luz: “os nomes das ruas – Aurora, Imperatriz, Rua do Sol” (l. 7-9). Somados, os elementos passam firmes, mas leves; vagarosos, mas dinâmicos: como uma nuvem.

O estudante, ao ler sua tabela avaliativa, pode encontrar nesse comentário a explicitação de um efeito que nem tenha de fato planejado para o seu texto, mas que, agora existindo, pelo dizer docente, passa a configurar a possibilidade de mais uma compreensão e, assim, de interação com o outro, elemento que torna o texto literário ainda mais rico e o estudante, para além de reprodutor, um autor.

Isso tem relação com o que Antunes (2003), apoiada em Bakhtin, afirma sobre os gêneros e a constituição da situação discursiva. A crônica solicitada pela professora A supõe regularidades “que não se limitam *ao que é dito*, mas que especificam *um modo próprio de dizer*” (p. 210, grifos da autora). A docente nos parece ciente disso e do seu papel de avaliadora que, por interagir também leitora, contribui para que o aluno enxergue outros modos de ler o próprio texto, fazendo da escola um “espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração da experiência da autoria” (SUASSUNA, 2011, p. 216).

3.3.1.2 Critérios de avaliação

Como já demonstrado no início da seção anterior, a professora A elabora tabelas avaliativas em que são explicitados os critérios que serão base da sua leitura. Nesta seção, nos

dedicaremos a perceber como são dimensionados esses critérios e, também, como eles são utilizados para avaliar.

De antemão, é necessário lembrar que tais critérios foram explicitados desde a proposta de produção de texto. Na ficha com textos, a última página continha todos os pontos que deveriam embasar a escrita do aluno e, mais tarde, a leitura da professora. Na tabela avaliativa, entregue aos alunos para a reescrita, consta uma reprodução desses critérios e, além disso, são tecidos comentários sobre cada um dos aspectos destacados.

Os critérios *adequação ao tema* e *adequação discursiva e linguística* figuram nas duas primeiras linhas da tabela. No primeiro, a partir do tema “Memórias da cidade”, a professora A procurou avaliar se o estudante, no texto, se reporta a algum aspecto da memória da própria cidade e se, ao longo da crônica que desenvolve, progride com a temática. No texto 3A há um exemplo de como isso foi observado pela professora:

(QUEM É ELA?)

- 1 EU ando pela Recife prestando atenção em cores que eu não sei o nome, em gente que
2 eu não sei de onde, pela janela do carro. Ontem saí do meu enquadramento, tentando reviver a
3 liberdade que antes me era suficiente. Peguei o primeiro ônibus, e, sem que eu soubesse,
4 estava destinada a um não-lugar. Em meio aos raios de sol do meio-dia recifense, das respostas
5 (me sobravam mais dúvidas) e dos prédios, de concreto e espelhos (me restava um sentimento
6 de não pertencer).
- 7 Desci no ponto e, mesmo com a visão ofuscada pela cidade, esperei o momento em que
8 o fluxo de automóveis me deixasse passar. Refluxo. Quem me dera ter um controle remoto para
9 pausar tudo.
- 10 Descontrolada, caminhei (para onde?) e vi alguém que estava em cima de papelões e
11 jornais no canto da calçada: isso não é impresso nos cartões postais, mas marca minha
12 memória. Era tão cinza, inaudível, tão miscível com o concreto, que qualquer um passaria por
13 cima.
- 14 Disposta a entender questões da natureza do meu lugar, pronta para ignorar meu papel
15 bem aceito, sentei, sem pedir licença, ao seu lado, no chão.
- 16 A MULHER não parecia ter um nome, então não perguntei. Ficamos, nós duas, sentadas
17 por um tempo, ambas estranhando nosso encontro incomum. Daquele ângulo, os espigões
18 estavam na iminência de nos engolir. Olhei ao redor, encostada na parede.
- 19 A CIDADE DO RECIFE já não nos comportava.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Excelente recorte poético e reflexivo da memória local tão esquecida, marginalizada. Há progressão temática do título ao fim.	
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	Seleção lexical adequada ao tom da crônica e ao leitor familiarizado com um vocabulário mais rebuscado (linha 12) e ainda assim compreensível. O tom poético das imagens ganham consistência e visibilidade nas linhas de conclusão 16-17.	
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	A interrogativa do título é motivada a curiosidade. É o destaque dos parágrafos que respondem a essa pergunta por excelente estratégia. O intertexto com a música Esquadrão deu um fundo musical - tipo clip verbal.	
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	Linhas 1 e 19 mudança de marcação do gênero de "pense" para Recife" p/ "A indigestão", "não comportável". CIDADE DO RECIFE. Excelente uso estilístico da língua a serviço do sentido.	
Outros destaques			

Texto 3A

Em “excelente recorte poético e reflexivo da memória local tão esquecida, marginalizada”, e com a palavra “excelente”, a professora A qualifica o recorte que o aluno deu ao tema. Na observância da coerência e da progressão temática, afirma que o texto progride “do título ao fim”. Nessa construção, que contraria a mais utilizada (“do começo ao fim”), a docente quis chamar atenção para o fato de que o título construído pelo aluno também foi avaliado (positivamente) e que, no todo, constrói sentido coerente com a temática. “Quem é ela?”, até pelo uso da interrogação, é um constructo da própria autora (eu), da mulher e da cidade do Recife, como se esses elementos se hibridizassem e fossem, na verdade, um só. Isso posto, o texto é uma unidade e seus vocábulos em destaque são intencionalmente escolhidos. Ao ler isso, a professora dialoga com o aluno e compreende, assim, suas estratégias de escrita.

Com o segundo critério de avaliação, a docente pretendeu chamar a atenção do aluno para a adequação linguística e discursiva. Nesse aspecto, ela quis avaliar se o aluno levou em

conta, ao escrever, a situação de escrita e a adequação ao público leitor, a organização textual e o propósito comunicativo, se os marcadores que explicitam tempo e espaço estão a serviço do texto e se os recursos utilizados para a construção textual comungam com o tom que o aluno deu à crônica. Na produção 3A, a professora avalia esses pontos dizendo, por exemplo, que a escolha dos vocábulos está direcionada para leitores mais familiarizados com um tom mais rebuscado. Essa observação faz o estudante rever se de fato está fazendo no texto o que pretendia inicialmente. Se não foi essa a intenção, a de restringir a crônica a um público, a partir da avaliação da docente, fica registrado que é hora de repensar sobre o trato com as palavras. Essa intervenção, além disso, também levanta que os interlocutores determinarão a forma como escreveremos. Assim, por exemplo, se o aluno refizer sua produção pensando no uso das palavras, com certeza a figura de possíveis leitores norteará a reescrita.

A forma como a professora A se coloca ao validar seus critérios de avaliação nos remete à pesquisa de Garcez (1998), não pelo objeto e metodologia empregados para atingir os objetivos da pesquisa, mas pela confirmação de que o outro – no caso da presente pesquisa, a professora A – participa da construção do texto do aluno e permite que

o redator perceba em que medida sua intenção comunicativa foi realmente consolidada no texto, e em que pontos há problemas que exigem reestruturação (...). Assim, mais do que o de simples identificador de problemas, o papel do outro é propiciador da reflexão, pois, quando o redator é exposto à interpretação imediata do outro, passa a compreender como o discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída (p. 160).

Outra ressalva feita pela professora diz respeito ao tom pretendido pelo aluno. De acordo com a docente, apenas na conclusão as imagens poéticas ganham consistência e visibilidade. Esse comentário não é necessariamente de uma crítica, mas um alerta de que talvez seja necessário uniformizar esse tom em todo o texto, adequando-o. Com isso, confirmamos que os recados deixados pela professora nas tabelas avaliativas estabelecem, de fato, um diálogo. Tanto que possivelmente causam efeitos sobre os autores dos textos: ao lerem os comentários para reescreverem, os alunos não apenas corrigirão vírgulas ou erros de ortografia, mas atentarão para o fato de que a construção de alternativas para os problemas apontados contribuirá mais efetivamente para os efeitos de sentido pretendidos com o texto.

O terceiro critério, ainda analisando a crônica 3A, lança luz sobre aspectos referentes à autoria. Perguntando se o título é capaz de instigar o leitor e se há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação retratada na narrativa, da parte do que o aluno escreve, a

professora A lança luz sobre uma interessante discussão que pretende equilibrar o discurso e a estrutura. Por exemplo, ao afirmar que o título com a interrogativa já motiva a curiosidade do leitor, a professora A diz que essa construção garante o sentido que possivelmente o autor desejava. A professora ainda salienta que os destaques nos parágrafos (EU, MULHER, CIDADE DO RECIFE) respondem a pergunta do título e, por isso, construíram uma estratégia para atingir determinados objetivos. Isso, sem dúvida, nos remete a uma autoria que concilia a forma e o conteúdo, e que, aliás, vê na forma o caminho para a construção do conteúdo e o conteúdo como norteador da forma.

A professora A, com relação a esse critério, frisa a relação intertextual que o autor da crônica estabeleceu. De acordo com a docente, relacionar passagem do texto com a música *Esquadros*, de Adriana Calcanhotto, conferiu à produção um fundo musical, uma espécie de “clipe verbal”. Ora, ao dizer isso sobre o texto do aluno, a professora, mais uma vez, coloca suas impressões de leitora articuladas às impressões de docente: o diálogo é firmado pelo fato de ela colaborar com as pistas que o autor dá, compreendendo, interagindo com elas, e também por, como leitora e professora, entender que as estratégias discursivas foram operadas por meios linguísticos. Pécora (1999), em *Problemas de Redação*, analisa em textos de vestibulandos e de universitários problemas na oração, e problemas de coesão e de argumentação, e conclui que esses problemas “constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta do mundo e da ação intersubjetiva” (p. 119). Isso quer dizer que os problemas ocorrem *em blocos* e por isso a solução é complexa e torna imprescindível enxergar o todo dentro de um texto. Logo, ratificamos: é preciso equilibrar o estrutural e o discursivo.

As relações intertextuais também foram lidas e avaliadas em outras produções dos alunos. Cinco dos dez alunos que produziram as crônicas traziam relações intertextuais que foram percebidas na leitura da docente. Trazemos dois textos em que esse aspecto foi destacado:

Caminho

1 Caminho por sobre as águas. Vejo uma harmonia de impressões numa Recife bela de
2 gosto tropical. Me perco na imensidão do mar. Uma outra dimensão. Um outro mundo
3 onde nem o tempo nem o sangue puderam alcançar. Sinto a brisa salgada por sobre a
4 minha pele, entrando nos meus pulmões, renovando a minha alma. Até aqui cheguei e
5 aqui hei de viver.

6 Olho em volta, sem rumo. Vejo cores diferentes, cheiros diferentes, vidas diferentes.
7 Não posso me reconhecer. Quanta beleza meu Deus, quanta beleza para esconder as
8 feridas profundas desse povo. Quanta beleza pressionada pelo turquesa firmamento
9 que recai sobre nossas cabeças. Quanta beleza, quanta nobreza, quanta pobreza.

10 Olho para o céu, não posso vê-lo. Olho para a terra, também já não está lá. Procuro a
11 água, ela também se foi. Busco respirar, nem brisa tropical.

12 Pai, tem piedade de nós.

13 Grande harmonia, grande alegria. Já não há mais aquele menino. As ondas começam a
14 me submergir, vejo a escuridão. Vejo o fundo das águas. Adormeço. Os instintos
15 passam a me guiar. Não há mais o passado: o chão de terra batida, a fábrica, a lagoa, a
16 mercearia, o convento... Não há mais nada.

17 Emergira. Revejo a paisagem. Eis que reconheço as marcas. Passo a caminhar por
18 sobre elas. Já não me fazem mal. Já me fiz calejado. Caminho sobre uma Recife
19 diferente daquela que imaginei. Se havia alguma casa? Não sei... Havia misticismo,
20 havia magia, havia surpresa. Havia peso de ser Recife.

21 Me sento para tomar uma bebida. Olho o movimento das pessoas. Brancos, pretos,
22 pardos, amarelos, rosas... Todos mesclados no cinza das areias iluminadas e marcadas
23 pelo suor, pela fetidez e pelo grito de liberdade. Sinto o aroma do manguezal. Sinto o
24 peso do mundo. Já não sou mais quem penso que sou.

25 Olho minhas mãos e meus pés, vejo o Recife. Sigo caminhando.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	"O caminho se faz ao andar" diz o poeta, a memória local também - e senti esse traço do início ao fim da crônica: O Caminho DO título a 25 examinando
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> • A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? • A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? • Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	<p>Crônica narrativa e/ou poética pela seleção de imagens contemplativas e de denúncia social.</p> <p>Tempo presente bem marcado até nas lembranças do passado. Linhas 13-16. Recorre ao passado para enfatizar o presente. Linhas 17 a 20. Excelente recurso!</p>
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? • Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? • Há relações intertextuais? 	<p>O título sem determinante (O, um, Meu) deixa o leitor aberto para ele próprio fazer "seu" caminho. Pode ser bastante instigante - as relações intertextuais de cunho religioso - um cristo recorrente?</p>
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	<p>O uso dos pronomes na língua do Brasil enfatiza a memória local. (linhas 2, 21)</p>
Outros destaques		

Texto 4A

Kafkiano

- 1 Recife. Recifense. Recifana.
 2 Mundo mundo vasto mundo, mais vasto é o meu Recife.
 3 Recife das várias faces - Recife da praia, Recife do cais, Recife do centro.
 4 Pela janela do carro, do ônibus, do metrô, põe-se o fone de ouvido e mergulha-se no
 5 mundo.
 6 No me gusta escuchar música en otros idiomas en Recife.
 7 I don't like listening to songs in another language in Recife.
 8 Je n'aime pas écouter de la musique dans d'autres langues à Recife.
 9 Não cabe. Não reflete. Na paisagem amarelada do centro, imensidão das luzes
 10 incandescentes. Down the rabbit-hole, observa a torre à la Eiffel, rosa, iluminada; o
 11 mangue; São Luiz (Quero que me lavem as mãos e os pés e depois que os untem com óleos
 12 santos da aurora). Ali, aprende-se a lindeza de Recife, dantes nunca notada, ao ler um livro
 13 escrito em gauchês (bah!). Irônico, abraça-se a cidade, ama-se. Vive-se. Observa aquela
 14 paisagem - sua preferida - todos os dias, ao passar. Anseia para vê-la. Escuta.
 15 (Dorme logo antes que você morra!)
- 16 Realiza-se. Triafudê.
 17 Recife é um abismo. Dá vertigem olhar dentro dela. Mais fácil seria olhar para as estrelas,
 18 quarenta andares acima da cabeça. Quadradas, des-apontam. (Bolinha de fumaça, plástico
 19 bolha.)
 20 Queixei-me de baratas.
 21 Baratas-cidadãs, ocupam lugar nas laterais do ônibus. No dela. Espreme-se contra a
 22 mulher do banco ao lado, tenta se distanciar das pequenas criaturas. Não tem certeza se
 23 ela também as vê. Acompanham-na à Conde da Boa Vista e escondem-se nos buracos.
 24 Saem, outrora, detrás do homem sentado, no chão, no papelão. Ele acena - até logo às
 25 pequenas amigas. São transparentes.
 26 Sounds kind of Kafkaesque.
 27 Yeah. Totally Kafkaesque.
 28 Pela janela do avião, põe-se o fone de ouvido. Clima úmido. (Está chovendo fogo e as ruas
 29 estão queimando.) Come um pão-de-queijo mineiro, abre um livro gaúcho e escuta uma
 30 música recifana. Só a antropofagia nos une.
 31 Observa, do alto, as estrelas tortas da cidade. Antes megalomaniacas, agora engolidas pelo
 32 oceano.
 33 Amigo, antropofagia-vos para entendê-las!
 34 Pois só assim se tem ouvido capaz de ouvir e entender estrelas.
 35 Percebe não estar mais lá quando o jazz americano começa a tocar e não lhes soa mais
 36 estranho.
 37 Fecha-se o livro, desliga-se a música e dorme.
 38 Recife, enfim, a abraça.
 39 Volta.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Vários aspectos da memória em Recife são abordados de forma coerente e criativa, do começo ao fim.
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> • A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? • A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? • Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	<p>O tom da crônica está adequado, narrativa com traços reflexivos e abordagem fantástica.</p> <p>Oscilação de tempo marcando o percurso presente/passado/futuro da narrativa. 4, 20, 31</p> <p>3ª pessoa e partícula "se" parece estilo para incorporar a sonoridade de Recife? 4, 5, 18, 33</p>
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? • Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? • Há relações intertextuais? 	<p>Para o leitor de Kafka e os admiradores do fantástico que ele proporciona, o título é um convite irrecusável. Excelente utilização de intertextos 2, 21</p>
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	<p>Pontuação 10, 12 estilo? fragmentado demais?</p> <p>21 - No dele? um convênio? estilo?</p>
Outros destaques		

Texto 5A

No texto 4A, ao destacar que existem elementos que lembram passagens bíblicas ("caminho por sobre as águas", "Pai, tem piedade de nós"), a docente questiona o aluno sobre um *Cristo religioso*. Essa intervenção acerca da produção intertextual, além de dar mostras ao aluno de que o possível efeito de sentido foi conseguido, levanta talvez algo inusitado, mas que é válido para a construção literária: Cristo é recifense e escreve sobre o Recife.

O texto 5A, explicitamente intertextual já a partir do título "Kafkiano", é avaliado levando-se em consideração os interlocutores: diz a professora que "para os leitores de Kafka e os admiradores do fantástico que ele proporciona, o título é um convite irrecusável". Nessa observação, a professora A analisa o título e percebe que a sua função no texto está garantida. Dar esse retorno ao aluno é expressar a visão de leitor que coopera com o autor para construir sentido, e de professor que coopera com o aluno para entender o caminho que foi percorrido. O texto, em outra passagem, leva em conta *A metamorfose*, também de Kafka, e cria, inclusive, a partir disso, outras construções que muito significam no contexto recifense: "baratas-cidadãs ocupam lugar nas laterais dos ônibus" (l. 21). Outro intertexto está na

segunda linha da crônica e remete à poesia drummondiana: “Mundo mundo vasto mundo, mais vasto é o meu Recife”. Sem dúvida, ao localizar uma intertextualidade como essa, e ao classificá-la como uma marca de autoria, a professora A compreende que, no seu texto, o aluno “deu voz aos outros”, ressignificou essa voz para assegurar suas intenções e efeitos de sentido que pretendia causar nos leitores.

O último critério diz respeito às convenções da escrita da variedade padrão. Nesse sentido, caberia aos estudantes escreverem (e, mais tarde, à professora avaliar) atentando para as regras de ortografia, acentuação, pontuação, concordância, colocação pronominal etc.; nos casos em que houve inobservância dessas convenções, seria avaliada a busca de algum efeito de sentido pretendido com a construção.

No texto 3A, a professora destaca que o uso da língua esteve a serviço do sentido, o que mostra que a docente, em sua prática avaliativa, enxerga esses aspectos como interdependentes. Na crônica em discussão, a professora destaca as linhas 1 e 19, em que houve uma mudança na marcação de gênero que vai no sentido de construir o que parece ser o objetivo do texto: o Recife são tantos e, por isso, já não nos cabe, não nos comporta.

Percebemos que a professora A, desde o momento que antecede a produção, preocupa-se em estabelecer critérios já que, na prática avaliativa, eles irão nortear o trabalho de análise. Na prática de escrita, por outro lado, eles irão nortear o trabalho do autor com as intenções, com o tom da crônica, com o cuidado com a forma para que, manipulada de modo consciente, atinja-se o sentido. A nosso ver, esses critérios aqui expostos veem o todo para a avaliação da crônica e, mais do que isso, direcionam o aluno para a produção de uma reescrita apoiada em “falas” de uma professora que, ao avaliar, também expressou suas impressões de leitora dos textos dos alunos.

Isso vai na contramão do que costumeiramente tem se apresentado como práticas de avaliação da produção de texto. Cabral (1994) acredita que

o problema é que, em língua materna, geralmente estabelecem-se com muito mais rigor objectivos para a aquisição de conteúdos gramaticais (reduzindo-se muitas vezes, aliás, a aquisição, à identificação...), bem como de conteúdo de análise literária, do que objectivos para a produção escrita. Isto pode explicar-se porque (...) ela envolve um sem-número de componentes que, num estágio adiantado de escolaridade, não é fácil tratar separadamente (p. 114).

E é justamente por isso que os critérios de avaliação do texto escrito, embora explicitados e analisados separadamente, precisam fazer sentido, para o aluno, quando escreve, e para o professor quando avalia, ambos trabalhando em conjunto.

4.3.1.3 Tratamento do estrutural e do discursivo

Nesta seção objetivamos observar como a professora A, no momento em que avalia os textos dos seus alunos, se posiciona entre o estrutural e o discursivo. Mais especificamente, pretendemos verificar se, nos comentários deixados nas crônicas produzidas, existem indicações para que o estudante retorne ao próprio texto percebendo a estrutura aliada ao discurso, e até mesmo percebendo o que, no texto, impediu essa conciliação de maneira consistente.

O texto 6A é um exemplo interessante de uma crônica com muitas marcas de autoria na qual o estudante se valeu de recursos linguístico-estruturais:

	Caranguejos urbanos
1	Mangue. Caranguejos movem-se na terra úmida. O dia de amanhã
2	é o mesmo de ontem. Não há hoje. Caranguejos fêmeas alimentam-se:
3	lama, sal, pedras. Por entre caules e raízes, um caranguejo se alimenta -
4	já não tem sexo. Só a procura incansável e impossível de aceitação. Feli-
5	cidade, até. Felicidade efêmera, que dura só enquanto come. O caranguejo
6	parece perdido (mas não está), conhece os caminhos perdidos do mangue
7	porque é do mangue, vive dele, come dele. Não quer encontrar outro animal.
8	Encontra um urubu, deixa ser comida, come.
9	De tanto não ser, não tem mais alma. Não tem mais esperança, não
10	tem nem pode ter vontade própria. O caranguejo não pode sair do mangue
11	para a praia de Boa Viagem - o rio, nesse caso, não se mistura com o
12	mar. O mangue, o mar, o rio, a rua, o prédio, a praça e o ser - sete
13	faces da mesma realidade. Caranguejos semivivos e semimortos parti-
14	cipam do esgoto sexual. Caranguejos que buscam pedras no meio do camin-
15	ho para não superá-las nunca. Escravos das pedras, os caranguejos sa-
16	em do mangue e voltam. Saem e voltam, saem e voltam.
17	Os caranguejos consomem os resíduos da cidade. Não querem memó-
18	ria, querem esquecimento. Cambaleiam feito sombras no já sombrio man-
19	gue, andam de lado na lama e na vida. Suas histórias são partidas, des-
20	nutridas, feridas. Suas garras não mais tem força. Esqueceram que são
21	mulheres, mas ainda querem sair do mangue para a vida.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Do mangue à vida uma resistência busca. A imagem do homem poética foi bem desenvolvida do começo ao fim.
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	Tom poético com muitos pontos de denúncia da realidade social. Excelente uso das figuras de linguagem, especialmente a personificação.
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	Intertextualidade feita no título com o ideal mangue beat pode instigar a leitura. Sugestão: o homem-caranguejo poderia ressaltar o tom memorialístico.
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? SIM Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	
Outros destaques		

Texto 6A

A crônica "Caranguejos urbanos", de acordo com o próprio autor²², dialoga com matéria publicada no *Diário de Pernambuco* de 05 de agosto de 2014, e produzida por Marcionila Teixeira. Intitulada *Mulheres-caranguejo da prostituição levam vida subumana no mangue de Santo Amaro*²³, a matéria denuncia a condição de vida de mulheres que vivem num dos mangues da cidade do Recife e veem na prostituição uma maneira de garantir o consumo de drogas. São mulheres muito pobres que, em condições subumanas, não têm perspectiva de vida e de acesso a outros meios de sustento.

A professora A, na tabela avaliativa da crônica em questão, destaca que a imagem do "homem-caranguejo" foi construída poeticamente do começo ao fim do texto graças ao

²² Essa informação foi apurada durante as observações de aula da professora A. Na ocasião de socialização das crônicas produzidas, o estudante disse que seu texto era uma leitura crítica dessa matéria jornalística que denunciava a condição de mulheres que vivem no mangue no bairro de Santo Amaro (Recife).

²³ Fonte: < <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/segurancapublica/?p=7291> >.

recurso da personificação. Os animais do mangue assumem características humanas, mas, nessa assunção, falta justamente a vida; daí o “sair do mangue para a vida” (l. 21).

A docente ainda destaca que há uma intertextualidade centrada no ideal *mangue beat*, movimento musical cuja gênese é recifense. Isso aproxima o texto do aluno muitos pontos de denúncia da realidade social. O título, de acordo com a professora, por essa razão, já instiga o leitor.

É nessa construção que chamamos a atenção para o trajeto didático feito pela professora A. Em suas aulas observamos que, para se contrapor à ideia do Recife como um lugar “perfeito”, a docente levou para os alunos uma canção da banda Chico Science & Nação Zumbi que fazia uma crítica à cidade e denunciava, através de imagens do mangue, uma parte do caos social que o contexto de então abrigava. Possivelmente, o estudante e autor da crônica em análise, ao ter contato com esse texto (a canção), lembrou-se de outro (reportagem do *Diário*), e, nessa teia dialógica entre textos, formulou o seu. O *dar voz aos outros*, já pensado por Possenti (2002), materializa-se na crônica do estudante que, em posse de uma contrapalavra, soma as suas experiências de leitor e de ser humano reflexivo: eis o orquestrar de vozes sociais dentro do texto, eis a autoria.

A professora, na avaliação, ainda levanta um ponto importante para o aluno pensar na reescrita. Percebendo que o texto tem cunho reflexivo e de denúncia, e é atravessado por um tom poético, possivelmente a docente sentiu falta do atendimento ao critério que se baseia no cunho pessoal memorialístico. Apesar muito autoral, a crônica carece desse comentário a fim de que o autor possa repensar o que escreveu, agregando suas palavras a uma experiência particular. De acordo com a sugestão da professora, “o eu-caranguejo poderia ressaltar o tom memorialístico”.

Dessa forma, percebemos que, na avaliação, o texto do aluno foi apreciado a partir da estrutura articulada ao conteúdo. O destaque dado às passagens em que houve personificação coloca o aluno diante da consciência de que o discurso construído textualmente teve êxito também por essa razão. Além disso, a ressalva à falta de traço memorialístico também marca a preocupação da docente em devolver ao aluno uma resposta ao atendimento ou não dos critérios estabelecidos para a elaboração do texto solicitado em sala.

Em *Recife sorvete: sempre derretendo* (texto 7A), a professora entende que há duas cidades confrontadas na crônica, a da TV e a real:

Recife servete: sempre derretendo

- 1 Odeio essa Recife da televisão, odeio porque queria morar nela,
- 2 e ficou desmentada, e até mais cabreira, porque quando saio de
- 3 casa não encontro essa cidade da TV em esquina alguma. E isso
- 4 me dá uma raiva danada, é igual quando a gente escolhe um
- 5 hambúrguer na McDonald's e recebe uma coisa nada bonita de
- 6 se ver, a gente brecha quando recebe. Depois de tanto brechar
- 7 bresta uma raiva na gente. Ninha Recife, a que não é nada bonita
- 8 de se ver, é, antes de qualquer prédio, lotada de gente, e não
- 9 é gente bonita não, gente feia mesmo, por toda a cidade, por
- 10 todo lado, ônibus lotado, ônibus atrasado, trânsito engarrafado.
- 11 Nessa falta constante pra se respirar, a gente transpira, suor se
- 12 e em conjunto. Nos dias de chuva, reza pra aquela mulher que
- 13 na janela, sim, porque sempre é uma mulher gorda que está na
- 14 janela dos ônibus lotado e dia de chuva, enquanto a gente tá
- 15 em pé, olhando fixamente pra mulher, regando pra ela não
- 16 pechar a janela, não sei porque, essa reza nunca é atendida.
- 17 Meu Recife fica do lado de fora, levando chuva e sendo Venêza
- 18 enquanto eu permaneço do outro lado da janela, abafando, deli-
- 19 mer nhando, num calor ~~de~~ só. Aliás, calor é o palavra. Mesmo nos
- 20 dias de chuva. Calor é a palavra chave, faça chuva, faça sol.
- 21 Recife é o lar dos cabelos quentes, dos corpos quentes, não
- 22 no sentido de serem estressados ou sensuais, mas é que todo
- 23 mundo esquenta, no sentido literal, de baixo de um sol que
- 24 ferve aos 30°C quase todos os dias do ano. Deve ser por isso
- 25 que aqui todo mundo é feio, dizem que muito sol estraga a pele.
- 26 Vish, meu Deus do céu. Mas pra não pensarem que aqui só tem
- 27 gente feia, as tintas estão trancadas em luxuosos carros
- 28 com ar-condicionado, pra não queimar com esse sol. ise
- 29 Recife é essa pintura que pregam, acho que esse sol derreteu a
- 30 tinta e na minha cabeça ficou tudo berrado, feio.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	Dois cidades confrontadas a da TV e a real. DO início ao fim bem explorado. Rever talvez a imagem da tinta p/ relacionar ao título (sugestão).
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	<p>O leitor indignado com os aspectos descritos pode se reconhecer nas imagens apresentadas. Tom emotivo e passionai sempre pode agradar aos que sentem a situação igualmente. Caracterização bem retratada. Recurso de linguagem na linha 20, 21 poderia retornar título - faça chuva, faça sorvete sempre derretendo? estilo? (sugestão)</p>
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	<p>O leitor pode se identificar desde o começo. Percebe-se o paradoxo do calor na chuva ou no sol... A ironia parece bem explorada como argumentação. Linhas 26 - 28.</p>
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	<p>Linhas 6, 12, 15, 16 - informalidade e repetição por estilo?</p>
Outros destaques		

Texto 7A

Mais uma vez, como analisado na produção anterior, a crônica acima nos parece reflexo dos textos que a professora A discutiu em sala a fim de que, a partir deles, se configurassem opiniões e, para além da reprodução, um estilo autoral. Dessa forma, a docente levanta um ponto relevante que dialoga com o título do texto e, assim, com toda a concepção temática que o estudante quis construir. No comentário feito no espaço da adequação ao tema, é solicitado que o aluno reveja a imagem da tinta derretendo (linhas 28-30) e a relacione mais diretamente com o título (em que está escrito que o *Recife-sorvete* está sempre derretendo). Esse tratamento aponta uma possível falha lógico-semântica que o estudante cometeu. De fato, se o título, como um convite à leitura, está dirigido à figura do sorvete derretendo, não parece fazer sentido, ao final da crônica, a imagem da tinta derretida que borra o papel e, assim, revela uma imagem do Recife igualmente borrada. Essa orientação da docente reorganiza, na reescrita, o fio discursivo que o texto apresenta e ratifica a ideia de que a unidade temática deve prevalecer, sendo, dessa forma, todos os elementos estruturais e textuais (léxico, pontuação, paragrafação, ordem das sentenças) elementos que contribuem

para a construção do sentido, do discurso (e não um amontado de palavras que se distribuem ao acaso no texto).

Nossa análise pode ser confirmada por outro comentário da professora, especificamente no local destinado à avaliação da adequação discursiva e linguística: “*Recurso de linguagem na linha 20, 21 poderia retomar o título – faça chuva, frio, sorvete sempre derretendo?*”. Nesse trecho, a professora mais uma vez se preocupa com a cooperação dos elementos dispostos no texto para a construção de sentido e a amarração temática.

Sobre as marcas de autoria, também há, nos comentários da professora, um equilíbrio entre estrutura e discurso. Nas linhas 26-28 percebe-se que a docente diz ao estudante que a ironia construída reforça a argumentação: no contraste entre belezas, o autor da crônica critica ironicamente a qualidade de belo ser variável de acordo com a classe social. Esse argumento, além de constar na unidade temática, e servir para fazer o contraste entre duas formas de ver o Recife, também indica uma maneira peculiar de apresentar uma situação. Ao explorar esse aspecto, ao dizer para o aluno que a ironia feita por ele garante a argumentação, a professora está dialogando com as *formas de dizer* do aluno e, nesse sentido, colocando-se como leitor ativo.

No que concerne à adequação à norma padrão, a professora destaca algumas construções que pareceram informais e repetitivas. Em sua avaliação, ela não sinaliza o correto uso e tampouco a exclusão de palavras, mas, num sentido *investigativo*, questiona se tais aspectos têm a ver com um determinado estilo de escrever do aluno. Essa postura frente a um possível “erro” discente também diz algo sobre o que a professora A pensa a respeito da avaliação. Nessa conduta, enxerga o possível erro como possibilidade de revisão textual e também uma maneira de perceber adequação ao tom narrativo-argumentativo que a crônica vinha tomando. Mais uma vez, afirmamos que o retorno da produção gera diálogo e, principalmente, aprendizado.

A análise até aqui empreendida nos relembra palavras de Geraldi (1991) acerca da compreensão leitora e dos compromissos dessa compreensão com a escrita. Ao escrever seus textos, os estudantes revelaram posicionamentos ativos diante dos textos vistos em sala e dos textos que marcam suas leituras de mundo. Ao avaliar esses textos, a professora faz o mesmo e promove, nos dizeres de Geraldi, uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”:

Esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se orienta para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de

reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros (GERALDI, 1991, p. 19).

Diante disso, trazemos novamente o texto 4A porque nele há interessantes intervenções sobre os aspectos estruturais e discursivos:

Caminho

- 1 Caminho por sobre as águas. Vejo uma harmonia de impressões numa Recife bela de
- 2 gosto tropical. Me perco na imensidão do mar. Uma outra dimensão. Um outro mundo
- 3 onde nem o tempo nem o sangue puderam alcançar. Sinto a brisa salgada por sobre a
- 4 minha pele, entrando nos meus pulmões, renovando a minha alma. Até aqui cheguei e
- 5 aqui hei de viver.
- 6 Olho em volta, sem rumo. Vejo cores diferentes, cheiros diferentes, vidas diferentes.
- 7 Não posso me reconhecer. Quanta beleza meu Deus, quanta beleza para esconder as
- 8 feridas profundas desse povo. Quanta beleza pressionada pelo turquesa firmamento
- 9 que recai sobre nossas cabeças. Quanta beleza, quanta nobreza, quanta pobreza.
- 10 Olho para o céu, não posso vê-lo. Olho para a terra, também já não está lá. Procuro a
- 11 água, ela também se foi. Busco respirar, nem brisa tropical.
- 12 Pai, tem piedade de nós.
- 13 Grande harmonia, grande alegria. Já não há mais aquele menino. As ondas começam a
- 14 me submergir, vejo a escuridão. Vejo o fundo das águas. Adormeço. Os instintos
- 15 passam a me guiar. Não há mais o passado: o chão de terra batida, a fábrica, a lagoa, a
- 16 mercearia, o convento... Não há mais nada.
- 17 Emergira. Revejo a paisagem. Eis que reconheço as marcas. Passo a caminhar por
- 18 sobre elas. Já não me fazem mal. Já me fiz calejado. Caminho sobre uma Recife
- 19 diferente daquela que imaginei. Se havia alguma casa? Não sei... Havia misticismo,
- 20 havia magia, havia surpresa. Havia peso de ser Recife.
- 21 Me sento para tomar uma bebida. Olho o movimento das pessoas. Brancos, pretos,
- 22 pardos, amarelos, rosas... Todos mesclados no cinza das areias iluminadas e marcadas
- 23 pelo suor, pela fetidez e pelo grito de liberdade. Sinto o aroma do manguezal. Sinto o
- 24 peso do mundo. Já não sou mais quem penso que sou.
- 25 Olho minhas mãos e meus pés, vejo o Recife. Sigo caminhando.

Adequação ao tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	"O caminho se faz ao andar" diz o poeta, a memória local também - e senti esse traço do início ao fim da crônica. Caminho DO título a 25 Caminho
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	<p>Crônica narrativa e/ou poética pela seleção de imagens contemplativas e de denúncia social.</p> <p>Tempo presente bem marcado até nas lembranças do passado. Linhas 13-16. Recorre ao passado pra enfatizar o presente. Linhas 17 a 20. Excelente recurso!</p>
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> O título instiga o leitor? Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? Há relações intertextuais? 	<p>O título sem determinante (O, um, Meu) deixa o leitor aberto para ele próprio fazer "seu" caminho. Pode ser bastante instigante - do relações intertextuais de cunho religioso - um cristo nascendo?</p>
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	<p>O uso dos pronomes na língua do Brasil enfatiza a memória local. (linhas 2, 21)</p>
Outros destaques		

Texto 4A

A começar pelo que a professora diz, o título demonstra a compreensão interessante de um efeito de sentido que até mesmo o aluno-autor nem pôde ter notado: *"O título sem determinante (o, um, meu) deixa o leitor aberto para ele próprio fazer o 'seu' caminho. Pode ser bastante instigante"*. Nesse comentário, existe a ideia de que o título tem uma função que merece ser atendida, já que, inclusive, não é por acaso que ele é o primeiro elemento do texto, e que a maneira como ele foi construído leva o leitor a determinadas experiências com a leitura. Esse constatar da relação interdependente que existe entre autor-leitor parece, para a professora A, importante para a seleção e organização dos aspectos estruturais do texto, como acontece no comentário que diz que a crônica apresenta um tom poético pela seleção de imagens contemplativas e de denúncia social. Para a docente, a organização dessas imagens está também atrelada ao modo como o estudante orquestrou os tempos verbais: *"tempo presente bem marcado até nas lembranças do passado (...). Recorre ao passado pra enfatizar o presente (...). Excelente recurso!"*. De fato, o modo como o aluno operou os tempos verbais

promove uma ruptura da linearidade da narrativa e expõe algumas imagens que remontam ao passado para entender o presente, o que se contempla no Recife.

O critério de adequação à norma padrão também foi contemplado levando-se em conta a construção de sentido do texto. A transgressão do enclítico “me”, passando a ser uma próclise, de acordo com a professora A, enfatiza a memória local, visto que, para ela, o uso de “me perco” e “me sento” tem uma estreita relação com o português brasileiro. Enxergar essa peculiaridade na suposta falha gramatical do aluno, aderindo a ela para, assim, compreender seu uso no fazer textual, é uma atitude avaliativa que leva, de novo, ao diálogo e à abertura de possibilidades de manipulação da língua para fins discursivos. Em lugar de riscar e corrigir a colocação pronominal, a professora entende que, no gênero textual em questão, cabe outra forma de uso.

O Texto 8A, a nosso ver, também apresentou um ponto interessante da avaliação do estrutural a serviço do discursivo:

Um sentimento inominável

1 Há quem diga que o amor é dos idealistas, dos sonhadores, dos criadores de
2 utopias. Dos ufanistas, dos Policarpus e tantos outros "foras de realidade". Pode ser que
3 sim. Pode ser que não. Mas se for, há motivos pra se envergonhar?

4 A cidade é um organismo vivo. Que se move, se muda, se transforma e nos
5 transforma. Há um relacionamento entre cada pessoa com as ruas de nossa infância, com
6 os pés de manga em que se subia, com as casas dos vizinhos, com as escolas que se
7 frequentara. E quando menos se espera, tudo já se tornou intrínseco: parte de nós e de
8 nossa identidade. E assim como a um amigo que se ama, apesar de seus defeitos, ama-se
9 a cidade apesar de seus delitos. Cada detalhe se tornou especial, um componente vital de
10 sua personalidade.

11 Sim, personalidade. Para aqueles que têm seu coração batendo na mesma
12 frequência do da cidade, seja por natureza ou ressonância, ela tem um jeito próprio,
13 singular, jamais visto em outro canto. Suas cores, seus enfeites, suas praças, seus odores.
14 Tudo isso a compõem. Tudo isso se mistura numa valsa de elementos que a formam e a
15 identificam enquanto si mesma. E por mais que se tente, em qualquer outro lugar, não se
16 acha nada igual. E tal como um peixe fora d'água, a alma sempre clamará pela terra de
17 onde se vem. De uma maneira mística e curiosa, o eu e a cidade se fundem. Quando
18 separados, se atraem por uma força tão forte que não se conhece palavra para se
19 descrever: é inominável.

20 Nesses momentos de distância, sinto falta do céu azul. Do sol forte. Sinto falta dos
21 tambores do Recife antigo. Do cheiro de esgoto do centro. Das tantas pontes. De correr
22 atrás dos pombos e de fugir deles também. Sinto falta da alegria do povo. Do aroma do
23 mangue. Dos morros ocupados por casinhas coloridas. De maneira irracional, sou
24 tomado pelo sentimento inominável em relação a tudo. Até mesmo sobre aquilo que
25 politicamente ou coerentemente não deveria se apreciar. Até que ponto limitar a
26 atuação da subjetividade em prol da razão? Não sei, deixo-a fluir. Deixo-me sentir. Pois
27 assim como a racionalização da minha cidade torna-a um centro urbano com IDH X,
28 algumas porcentagens e uma série de dados cansativos, meus sentimentos tornam-na
29 um lugar atrativo, apreciável e bonito de se viver. E é nesse lado da moeda que quero
30 viver. É esse lado da moeda que quero que se torne conhecido. Pois é a partir do valor
31 que lhe for atribuído que, naquilo que for possível, começará sua mudança para melhor.

Questões do tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local? É coerente ao longo da progressão temática?	A cidade denominada tema uma dimensão universal do começo do fim descrita com atenção entre o pessoal e o geral.
Adequação discursiva e linguística	<ul style="list-style-type: none"> • A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? Adequada ao leitor? • A organização geral do texto está de acordo com o tom da crônica escolhido (política, cultural, esportiva...) e o propósito comunicativo (poético, emotivo...)? • Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico e/ou crítico)? 	Crônica reflexiva com tom lírico memorialístico. Exalente marcação ritmica das imagens no tempo e espaço. Adequação ao tom. Veja apenas na pontuação acompanha esse ritmo.
Marcas de Autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? • Há descrição/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico? • Há relações intertextuais? 	Inominável nomeia o sentimento. Pode provocar a reflexão do leitor desde o título e a introdução e marcas referenciais da literatura brasileira pode promover efeito estético
Convenções da escrita em norma padrão	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, relações lógicas, concordância, uso de relatores, colocação pronominal etc.)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto? 	linhas 17-19 - 29-31 aleatorias - questões de estilo ou adequação pronominal? Uso de que rítmico?
Outros destaques Pontuação	Rever se algumas orações coordenadas ajudam no ritmo do texto	

Texto 8A

Na crônica acima, no comentário sobre o critério de adequação linguística e discursiva, a professora A diz que o aluno deu uma excelente marcação rítmica às imagens do texto dentro do tempo e do espaço em que se passa a narrativa. Entretanto, a docente ressalta que é preciso rever se a pontuação acompanha esse ritmo dado. Essa orientação poderia ter sido pouco produtiva se tivesse parado nesse ponto. De fato, apenas dizer que a pontuação precisa ser revisada a fim de dar ritmo ao texto parece impreciso e pouco elucidativo, sobretudo se o estudante não tiver noção mais densa acerca do que vem a ser texto literário. Contudo, no espaço reservado para *outros destaques*, aparece um comentário da professora que elucida o que ela levanta no segundo critério: “rever se algumas orações coordenadas ajudam no ritmo do texto”.

Essa orientação parece abarcar o questionamento levantado acerca da relação pontuação-ritmo. É, no caso, um aspecto gramatical que, conscientemente planejado, contribui para o que se quer dizer. No entanto, ainda assim, talvez essa sugestão tenha ficado

vaga, pois diante do comando “*rever se algumas orações...*” parece-nos ou que o aluno precisa rever se as orações já escritas e ajudaram a estabelecer o ritmo do texto, ou se é preciso escrever novas orações. Essa vagueza parece atrapalhar esse aspecto da avaliação, visto que o aluno, ao se deparar com este comentário, pode não compreendê-lo (já que pontuação não está, de acordo com a norma padrão, incorreta), não efetivar mudanças na reescrita e, assim, não melhorar um aspecto que a docente julgou necessário observar.

Esse aspecto por nós comentado, entretanto, é muito pontual e não caracteriza a prática avaliativa de textos que até então analisamos. A imprecisão da orientação pode, inclusive, não ser verdadeira se, por exemplo, a professora, em outras aulas a que não tivemos acesso, já tenha explorado orações coordenadas a serviço do ritmo textual.

Por isso, a avaliação da produção de texto da professora A nos parece levar em conta os dois pilares que sustentam a pergunta desta pesquisa, ou seja, parece observar o estrutural e o discursivo e, além disso, articulá-los a serviço do texto e, principalmente, da aprendizagem da escrita.

Frisamos, também, a preocupação da docente de sempre, nas suas avaliações, fazer referência aos títulos que os alunos elaboram. Em relação a todos os títulos dos textos colhidos para a análise, houve algum questionamento ou elogio por parte da professora A. O estilo também foi um aspecto muito avaliado e, a nosso ver, foi tratado levando-se em conta o gênero textual em questão e as especificidades do texto literário. Os questionamentos e as palavras interrogativas, diversas vezes utilizados no material que observamos, na nossa interpretação, serviram para fazer da avaliação um exercício investigativo em que a professora “sonda” o aluno acerca das suas construções e escolhas no momento em que realiza uma atividade humana e social, que é produzir textos. Nisso, percebemos que não houve espaço para a imposição de um padrão de escrita, de estilo e de adequação linguística. Na refacção do texto, possivelmente, o estudante não apenas corrigirá palavras, mas entenderá que pensar sobre questões linguístico-gramaticais colabora para uma escrita autoral, consistente e interessante.

Apesar de toda essa construção didática que se embasa numa avaliação dialógica, foi possível perceber que existe, ainda, uma espécie de “ranço” da escola impregnado nas concepções de escrita e de avaliação que os alunos têm quando produzem textos escolares. Ainda que tenha sido estabelecido, antes da produção, que a professora não seria a única interlocutora e que as crônicas iriam circular em espaço extraescolares, 6 alunos entre 10 fizeram uma espécie de *cabeçalho* antes de iniciar a escrita propriamente dita. Isso nos remete

ao que Marcuschi (2004) afirmou sobre o desafio que ainda circunda a redação clássica e mimética. Noutras palavras, por mais que haja acordo pedagógico no sentido de que aquelas crônicas são *de verdade*, e não simplesmente *para nota*, que a professora não vai apenas lê-las e devolvê-las *corrigidas*, muitos alunos ainda a concebem dentro de um modelo tradicional. Como dito, 6 textos foram iniciados, na parte superior do papel, com o nome da escola, da professora, do autor do texto e da série. Isso, possivelmente, é um traço da redação clássica dentro da mimética, talvez ainda fruto da ortodoxia escolar e do, como apontamos acima, “acordo pedagógico” que, ainda impulsionado pela lógica da avaliação como checagem, categorização, classificação e premiação, faz com que os alunos não esqueçam que estão dentro do espaço escolar e que por isso devem acreditar que o próprio texto não é “digno” de ser lido – o que pode ser comprovado pela grande parte da turma da professora A não ter cedido as crônicas para análise nesta pesquisa.

4.4 Professora B

4.4.1 Marcas linguísticas e/ou icônicas

Foram-nos concedidos 24 textos produzidos pelos alunos da professora B. Após a leitura de todos eles, percebemos que a avaliação, se categorizada a partir de Ruiz (2001), estaria dentro dos tipos de correção *indicativa*, *resolutiva* e *textual-interativa*. Isso quer dizer que em todas as dissertações avaliadas houve a presença de marcas feitas pela professora.

Quanto à correção do tipo *indicativa*, percebemos uma regularidade no modo como a professora B avalia: ela não apenas indica problemas no texto do aluno, através de sublinhados ou de parênteses, mas, também, a partir da sinalização, tece comentários sobre o que destacou. Os textos 1B e 2B exemplificam o que estamos falando:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	A falta de recursos hídricos é um grande problema para
2.	a população. Grandes problemas estão acontecendo no Estado de
3.	São Paulo com a falta d'água.
4.	Atualmente, a falta d'água no Estado de São Paulo é muito
5.	crítico, os reservatórios estão praticamente sem água para
6.	fornecer a população.
7.	Nesse a população precisa economizar bastante água em suas
8.	residências de qualquer maneira que for possível, caso
9.	contrário a população será extremamente prejudicada, pois
10.	hoje ainda resta um pouco de água para suas
11.	residências.
12.	Os grandes responsáveis sobre o acontecimento é a
13.	população que não resiste as orientações de economizar água,
14.	mas também a falta de chuva prejudica tanto quanto a
15.	população, isto é a pior seca dos últimos 40 anos no
16.	Brasil.
17.	
18.	⚠ Cuidado com repetições de termos ideias muito próximas: "grandes problemas",
19.	"Estado de São Paulo", "falta d'água".
20.	⚠ Você levanta algumas informações sobre o assunto, mas não se posiciona sobre
21.	eles. Lembre-se que a proposta do texto é mostrar seu conhecimento sobre o
22.	assunto, tomar uma posição e defendê-la através de argumentos. Além disso,
23.	na conclusão, além de fechar o texto você deve apresentar uma proposta para
24.	melhorar a situação.
25.	Perceba que você não se posiciona no último parágrafo. Trabalhe isso melhor
26.	
27.	
28.	

FOLHA DE REDAÇÃO

1. *Hoy em dia no Brasil há vários fatores para*
 2. *excusar de recursos hídricos, o que queremos saber é*
 3. *quem podemos responsabilizar por esse abastecimento?*
 4. *a política governamental ou a sociedade? a resposta*
 5. *verá encontrada apartir do nosso dia-a-dia,*
 6. *mas as ações são o foco principal, e onde nós podemos*
 7. *corrigir erros em atos que devem haver mudanças*
 8. *Econômica aqui não é uma tarefa difícil como*
 9. *parece, apenas devemos agir com consciência e não*
 10. *exigir que o lixo, ajudar na limpeza de ruas e*
 11. *não jogar lixo nas fontes de água como rios etc...*
 12. *Observando essas fontes podemos dizer que a popula-*
 13. *ção também tem uma parcela de culpa.*
 14. *No meio de tanta água que existe no nosso país*
 15. *55% dos municípios brasileiros poderão ter problemas*
 16. *no abastecimento segundo a Agência Nacional das*
 17. *Águas entre eles estão as cidades de São Paulo, Rio*
 18. *de Janeiro, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e*
 19. *Distrito Federal o que representa 71% da população.*
 20. *a palavra que definiria uma solução e consciência*
 21. *É essa é a palavra em que toda população tanto*
 22. *brasileira quanto mundial deveria se basear.*
 23.
 24. *⚠ Cuidado com expressões generalizadoras como "Hoy em dia no Brasil..." e*
 25. *vagas como "nossas ações são o foco principal", "em atos que devem haver mudanças"*
 26.
 27. *⚠ Seu texto mostra conhecimentos válidos, mas o texto não está ~~na~~ muito claro.*
 28. *Falta objetividade; menos palavras bonitas e mais clareza.*
 29. *⚠ Na linha 13 você diz que "a população também tem uma parcela de culpa"*
 30. *mas não diz quem mais (?) teria culpa.*

⚠ Você fala de dois pontos: a economia e o problema do abastecimento. Explique como esses dois podem contribuir para defender seu ponto de vista.

⚠ Lembre-se: seu texto precisa mostrar conhecimento na área, mas também sua posição acerca do tema. Além disso, lembre-se de sugerir uma proposta para melhoria da situação.

Texto 2B

Nos exemplos acima, percebemos que a correção indicativa se combina com a textual-interativa a fim de superar a mera marcação de problemas no texto. Na dissertação 1B, a docente dá destaque às expressões “grande problema”, “grandes problemas”, “estado de São Paulo com a falta d’água” e “falta d’água no estado de São Paulo” para mostrar, através de um recado escrito ao final do texto, que o estudante cometeu uma série de repetições de palavras e, em alguma medida, de sentença inteira. Assim, a marcação sinaliza que há algum aspecto a ser levantado e que só é esclarecido quando o aluno ler os comentários da docentes postos no final da folha.

No texto 2B houve, através das indicações, destaque para o que a professora B chamou de *expressões generalizadoras* e *vagas*, como “hoje em dia no Brasil”, “o foco principal” e “atos que devem haver mudanças”. Mais uma vez, a docente não apenas marcou o que lhe pareceu problemático, mas disse as razões da ressalva feita. Isso nos faz perceber, quando observamos esse tipo de avaliação, que houve uma junção entre os do tipo indicativo com o textual-interativo; a professora B preocupa-se, em sua avaliação, em dar uma resposta verbal ao que o estudante escreveu e que ela julgou problemático. Contudo, acreditamos que, mesmo com o estabelecimento da comunicação entre professora e aluno, o que a professora B comenta é um tanto genérico e pouco esclarecedor, isto é, falta clareza, da parte dela, no sentido de explicar o que seria uma *expressão generalizadora* e também de sugerir como o aluno poderia evitar a repetição. Ninguém comete erros porque quer e, se o aluno, por exemplo, é repetitivo quando escreve, continuará a assim proceder nos futuros textos porque, talvez, não saiba *como se soluciona a repetição*.

Quanto a isso, é interessante a afirmação de Haddad (1990), que diz que, se o aluno soubesse fazer o que o professor lhe indica ao final da produção, já teria feito. Isso quer dizer que, mesmo não apenas apontando problemas na produção escrita do aluno, mas, também, dizendo por que determinada palavra ou expressão foi apontada, a professora, nesse aspecto, deveria ser mais propositiva para conduzir o estudante à efetivação da aprendizagem.

O tipo de avaliação resolutiva apareceu em diversas produções escritas, sendo muito frequente, em todos os textos analisados, “consertos” que iam desde palavras sem acento gráfico até a supressão de termos para substituí-los por outros. O texto 3B, abaixo, atesta nosso comentário:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	<i>um tópico importante</i> A água é o principal tema em todas as formas de consu-
2.	mo, porque até a energia que usamos se utiliza dela. Em reba-
3.	ção ao que falar da água se há uma coisa a dizer to-
4.	dos dispendiam, sem pensar no futuro de suas próprias gene-
5.	ções. Hoje em dia ^{tem} existe água principalmente quem tem con-
6.	dições de ter caixa d'água, poços e outros meios ^{aos quais} em que ou-
7.	tras pessoas não têm condições de ter (algum deles), e infelizi-
8.	mente existe a falta de água.
9.	A falta de água é um assunto complicado, até porque não
10.	existe punição para quem a dispende. é a culpa dessa fal-
11.	ta de água e de outras preocupações pela falta dela ^{(somos}
12.	nós mesmos), pois muitas vezes é aquele ^{que} choveiro que não fe-
13.	chamos direito, ou aquela tempeira, ou aquela mangueira ligada,
14.	(todas essas ações ^{que} prejudicam) o futuro (a não ter mais água).
15.	Apenas para resumir tudo, água é um recurso hídrico essencial
16.	para nossa vida e atividades, então temos que economizar o má-
17.	ximo que pudermos para que depois nós mesmos não nos
18.	prejudicarmos.
19.	
20.	→ seja objetiva. Cuidado com as frases "muito rebuscadas", mas com sentido vazio. Como as
21.	que estão sublinhadas e entre parênteses.
22.	→ Preste atenção à coerência do seu texto. Na introdução você diz que se há uma coisa a di-
23.	zer, entretanto você fala sobre as condições de armazenamento da maioria das pessoas, sobre o desper-
24.	dício e a falta de punição. Os dois temas são apresentados na introdução, mas apenas o desper-
25.	dício é trabalhado no desenvolvimento.
26.	→ Na conclusão, você apenas resume o que já foi falado ao longo do texto, mas não apresen-
27.	ta uma solução para o problema.
28.	→ lembre-se de tomar uma posição sobre o tema e defendê-la através de argumentos.
29.	
30.	

Texto 3B

É interessante perceber que “principal tema”, “existe”, “em que” e “somos nós mesmos”, no texto 3B, são substituídos, respectivamente, por “um tópico especial”, “tem”, “aos quais” e “é nossa” para dar maior fluidez à leitura do texto. Nesse aspecto, a professora B atua como leitora de seus alunos porque identifica problemas textuais que comprometem a clareza e a coesão, e os soluciona apontando um possível caminho de escrita. Contudo, mais uma vez ressaltamos, as alterações não são suficientes para que o aluno entenda o que é *escrever com fluidez*, ou, nas palavras da docente, *ser objetivo*.

Outro aspecto interessante é que a docente destaca outras expressões – desta vez as coloca entre parênteses –, como “todas essas ações” e “a não ter mais água”; no recado deixado para o aluno, diz que elas são “muito rebuscadas” e com sentido vazio. Embora tenha “resolvido” o problema da escrita do estudante, substituindo termos como um “que” e sugerindo a supressão de “a não ter mais água”, a docente aponta para uma correção que

acredita ser resolutiva, mas que, na verdade, é indicativa. Ora, “todas essas ações” não parece uma construção rebuscada e nem vazia, já que, no texto do aluno, serviu para fazer uma síntese do que ele havia construído no período anterior.

Mesmo não proporcionando a construção de uma boa argumentação do aluno, além de se pautar em dados do senso-comum, essas expressões dão pistas interessantes para saber como o aluno estava construindo o seu texto: o estudante precisava justificar por que estamos correndo o risco de ficar sem água, já que na introdução apenas afirmou que nós desperdiçamos os recursos hídricos. Assim sendo, o fechamento do segundo parágrafo serviu para exemplificar, para comprovar como ocorre esse desperdício. Assim, não nos parece rebuscada ou vazia a expressão frisada visto que ela foi fundamental para o plano discursivo do aluno, mesmo que esse plano apresente um baixo grau de informatividade. Esse ponto é trazido por Costa Val (2006), em seu estudo, quando diz que se pode explicar o baixo teor informativo de alguns textos a partir da contingência de escrever de improviso, sobre um tema imposto. Resguardando-se o fato de que Costa Val refere-se às redações de vestibulares em sua pesquisa, podemos dizer que os alunos da professora B também escreveram *de improviso* e sobre um *tema imposto*, já que a temática *Crise hídrica* apareceu apenas na última aula da sequência didática.

Em suma, em relação ao texto 3B, percebemos que aspectos linguísticos foram frisados e comentados, mas isso não foi suficiente para que uma reflexão sobre o uso no texto fosse estabelecida. Muito provavelmente, ao reler seu texto após a avaliação docente, o aluno vai interpretar que errou a grafia de palavras (“desperdisar”, “choveiro”), que não foi objetivo e que usou expressões rebuscadas e vazias de sentido, mas não entenderá, adiante, num próximo texto que irá produzir, o que é *ser objetivo* e como evitar a falta de objetividade, por exemplo.

Outro tipo, o textual-interativo, esteve presente em todas as avaliações da professora B. Percebeu-se, nas produções, recados que apontavam tanto problemas de textualidade quanto elogios e advertências acerca do algum uso específico da língua. Foi através desse tipo de correção que a professora pôde, de maneira explícita, fazer incursões sobre os aspectos discursivos das dissertações dos alunos e, assim, “dialogar”. O texto 4B, abaixo, exemplifica esse tratamento avaliativo:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	A falta de recursos hídricos
2.	De quem é a culpa
3.	
4.	É preciso ter em mente que, apesar de ser comum di-
5.	zer que a terra é doce?? ou seja, pode ser usada para con-
6.	sumo próprio, só 0,6% da água doce da terra está em
7.	lagoes, reservatórios e ilhas hidrográficas, mais acessí-
8.	veis ao homem e a atividades econômicas. Isso quer dizer,
9.	que apenas 0,0065% da água na terra é água doce dis-
10.	ponível.
11.	A água é o recurso mais abundante do planeta. Se
12.	existe falta d'água em alguns lugares, isto é problema
13.	de planejamento.
14.	
15.	
16.	?? "A terra é doce"??
17.	?? Seu texto está muito curto. Falta mostrar mais conhecimento sobre o assunto,
18.	fornecer uma pesquisa com relação ao tema, defender seu ponto de vista com argu-
19.	mentos e por fim oferecer uma sugestão de melhoria para o problema.
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	

Texto 4B

Como percebemos pela escrita da professora, ao final do texto do aluno, há um questionamento sobre o que ele escreveu. Ao frisar a expressão “a terra é doce” e escrever três interrogações, a professora se coloca como interlocutora. Qualquer outro leitor, num contexto diferente de leitura (por exemplo, se o texto em questão estivesse impresso num jornal), também se perguntaria se foi um uso claro e produtivo para o trabalho com a escrita. Contudo, mesmo sendo destacada uma dúvida que um leitor atento poderia ter ao ler o texto, a docente fez uma incursão textual-interativa que nos parece pouco enriquecedora para a melhora do texto. Ainda que o aluno tenha minimamente explicado o que quis dizer com “a terra é doce” (“ou seja, pode ser usada para consumo próprio”), isso não se sustenta pela explicação. Ou a terra (o planeta) é doce porque nos “permite” consumir a água que nela está inserida, ou é doce porque existe água doce (própria para consumo) no mundo. Além disso, dizer que a água é doce não se sustenta porque, como o próprio aluno escreve na linha 6, só 0,6% da água doce do mundo está em locais acessíveis. Assim, pelo próprio argumento do aluno, a terra é salgada. Também merece questionamento o trecho “apesar de ser comum dizer que a terra é doce...”. Não é comum dizer ou ouvir isso, tanto que a professora e muito outros leitores se questionariam sobre essa construção. O que queremos dizer, com isso, é que destacar,

apenas, e sinalizar com interrogações uma construção do texto não foi suficiente para o aluno entender o problema de seu texto.

A segunda orientação da docente diz que o texto está muito curto e que *“falta mostrar mais conhecimento sobre o assunto, tomar uma posição em relação ao tema, defender seu ponto de vista com argumentos e por fim oferecer uma sugestão de melhora para o problema”*. Embora coerente a observação, tendo em vista o que acabou de ler, a professora dá uma sugestão pouco produtiva para o texto em questão. As orientações genéricas, aplicáveis a qualquer texto problemático, escondem que o verdadeiro problema do texto 4B reside não apenas em mostrar conhecimento, mas em entender o tema e, sobretudo, *ter conhecimento* para mostrar. O aluno parece não ter o que dizer, “gasta” um parágrafo inteiro para falar de água doce, afastando-se do tema central (de quem é a culpa pela escassez hídrica?), e, ainda, expõe, com isso, que tem um domínio mediano da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (note-se que só há dois parágrafos e a conclusão não finaliza nada do que vinha sendo discutido).

Outras sugestões de aprimoramento textual foram dadas pela professora B em diversas outras produções. Dentre elas, chamou-nos a atenção a palavra “cuidado”, no sentido de advertência, usada para comentar o emprego de certas expressões e construções no texto. De um total de 24 textos, nos recados de atenção, a palavra “cuidado” estava em 15. Esse uso revela preocupação com problemas que precisam ser evitados na escrita de textos e faz emergir uma postura pedagógica que, embora bem intencionada, cria uma imagem *sacralizada* do texto. No texto 5B há o uso de “cuidado” para marcar que o estudante deve evitar palavras, no dizer da professora, *radicais*, como “totalmente”:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	Vivemos em um planeta com 72% de água, porém 3% dessa água é
2.	doce e própria para consumo. Pode parecer pouco, mas temos água suficiente
3.	para utilizar utilizar por bastante tempo. Porém teríamos bem mais se
4.	1,7% dessa água não estivesse contaminada, por esgoto e lixo jogados nos
5.	rios. A água é de extrema importância para os seres vivos, sem
6.	ela não poderíamos viver. O principal poluente dessa água são os metais pesa-
7.	dos como por exemplo, o ferro, o chumbo e o alumínio, porém essa água pode
8.	ser tratada e retornar às nossas torneiras como água tratada.
9.	O racionamento de água se tornou presente nesses últimos anos, a culpa di-
10.	ce tudo está <u>totalmente</u> equilibrada entre as autoridades e a população bra-
11.	sileira. A má administração dos recursos hídricos por parte das autori-
12.	dades e a poluição de rios, lagoas e nascentes da população. O escoamen-
13.	to indevido de água perto dos rios acaba causando assoreamento, dessa for-
14.	ma os rios acabam sumindo deixando a população com problemas no
15.	abastecimento.
16.	Todo esse problema pode ser resolvido com uma boa administra-
17.	ção das autoridades e conscientização de uma população extremamente
18.	mal educada. Se sejam ^{sejam} mais conscientes dos nossos atos, sem precisar
19.	procurar um culpado para justificar os seus erros. A água é vida,
20.	então vamos cuidar da nossa.
21.	
22.	Seu texto está muito bem construído: bastante embasado com informações
23.	que mostram busca por fontes de conhecimento, percebe-se o seu posicionamento e
24.	a coerência na defesa dele, além da sugestão para melhoria da situação.
25.	Parabéns!
26.	Cuidado com expressões "radicais" como "totalmente".
27.	

Texto 5B

A pergunta que poderia surgir de um leitor ou produtor de texto é “Por que evitar a palavra ‘totalmente’?”. Um produtor menos experiente, mais automatizado e mais vulnerável ao “jogo da escola”, muito provavelmente não se questionaria e, por isso, atenderia ao comando. O problema é que essa obediência poderia levar o estudante a simplesmente abolir o uso de “totalmente” em qualquer texto que venha a produzir, guiado pelo “cuidado”, traduzido em “perigo!”, que a professora apontou. Ora, não são em todas as ocasiões que o uso de “totalmente” será no sentido de generalizar (se foi isso que a professora quis dizer com “radicais”). Caberia nesse ponto, ao invés de simplesmente proibir, ainda que implicitamente, o uso, justificar que, no texto em questão, o “totalmente” está empregado sem uma reflexão mais produtora porque basta um argumento contrário, no sentido de provar que a culpa pelo desperdício de água não está só nas pessoas, mas também nas autoridades, que não administram bem os reservatórios e fecham, por vezes, os olhos à poluição das águas em

detrimento da produção industrial de algumas empresas, para que o “totalmente” fosse relativizado e, assim, tirasse a força do argumento construído. Essa intervenção que cerceia certas palavras e expressões nos textos discentes, Suassuna (2011) intitulou de “controle de risco”. De acordo com a autora, controlar os riscos parece ser a explicação para, inclusive, os alunos usarem frases feitas, clichês linguísticos e outras generalidades.

Ainda no texto 5B, percebemos que a professora B tece, por meio da correção textual-interativa, elogios à produção do aluno. Ela diz que a produção está bem embasada com informações importantes e posicionamento cuja defesa é coerente. Nos questionamos se a comunicação escrita entre a professora e o aluno foi, de fato, efetiva, afinal, acreditamos que o texto apresenta alguns problemas que merecem um olhar mais apurado e, por isso, uma revisão de quem o produziu.

Primeiro, destacamos a introdução do texto. Iniciada por informações que envolvem estimativas, o autor afirma que apenas 3% da água no planeta é própria para o consumo. Em seguida, acreditando que o leitor pode achar pouca essa quantidade, diz que temos o suficiente para utilizar por bastante tempo. A pergunta que nos fazemos, enquanto leitores, é “como assegurar que o baixo volume de água é suficiente para o futuro?”, “com base em que isso é dito?”. Assim, percebemos que as informações iniciais não contribuem para que a argumentação seja convincente, já que ela se encerra em si mesma e não responde a um questionamento simples que poderia ser feito.

Depois, o produtor do texto diz que esse número seria maior se a água não estivesse contaminada por esgoto e lixo. Esse período é cessado e outro se inicia com um grau muito baixo de informatividade e que não se articula, na sequência do texto, ao que vinha sendo discutido: “a água é de extrema importância para os seres vivos, sem ela não poderíamos viver” (1.5-6). O parágrafo termina com outra informação que não tem articulação com a discussão da parte anterior, mas com a que se refere à poluição das águas: “o principal poluente dessa água são os metais pesados, como por exemplo o ferro, o chumbo e o alumínio, porém essa água pode ser tratada e retornar às nossas torneiras como água tratada”.

No parágrafo em questão, notamos que o estudante lançou mão de informações diversas, embora do senso comum, para a construção do texto. Entretanto, não soube fazer uma seleção dessas informações a fim de construir um encadeamento e, além disso, que as informações, se transformassem em argumentos. Como estão, desorganizadas, não sustentam nenhum objetivo específico, isto é, não deixam clara uma tese a ser defendida.

O segundo parágrafo serviu para afirmar que o racionamento de água é uma realidade nos últimos anos e que a culpa disso é da população e das autoridades governamentais. Nessa construção, percebemos que houve a aproximação do tema proposto pela professora B e uma tomada de posição (ainda que seja uma posição “em cima do muro”), mas, de novo, uma afirmação com argumentos insuficientes para a sua comprovação, já que não apenas diz que existe uma má administração dos recursos hídricos por parte das autoridades, e poluição dos rios, lagos e nascentes por parte da população. Dizemos que o argumento não é suficiente porque a ideia é facilmente refutada pelo fato de não estar claro o que seria uma *má administração dos recursos hídricos*.

O final do segundo parágrafo é construído para dizer as consequências do escoamento indevido da água, não havendo, para este dizer, uma relação direta com o que vinha sendo construído.

A conclusão, no início, apresenta coerência com o que foi parcialmente defendido pelo estudante, pois demonstra que o problema pode ser resolvido com uma boa administração das autoridades e a conscientização da população. A qualidade de coerente foi aqui destacada já que, no parágrafo anterior, a culpa foi atribuída aos dois lados – autoridades e população. Entretanto, o aluno segue, nas linhas 18 e 19, levantando que precisamos ser conscientes dos nossos atos e não procurar culpados pelos nossos erros. Ora, de quem é a culpa pela crise hídrica, afinal? Nesse período o autor se dirige apenas à população e não também às autoridades que, segundo o texto, também são culpadas pela crise. A pergunta que a professora poderia ter feito nesse momento é se o autor da dissertação realmente está convencido do que está argumentando ou se apenas reproduzindo opiniões. Isso nos aponta, por outro lado, que ao contrário do que foi destacado pela professora, o ponto de vista é mal defendido.

Por fim, o texto se encerra com uma ambiguidade que não é tratada pela professora. Ao dizer que “água é vida, então vamos cuidar da nossa”, o aluno não deixa claro se devemos cuidar da água ou da nossa vida, já que, na construção feita por ele, há uma equivalência entre água e vida. Caso fosse uma ambiguidade intencional, para provocar efeitos de sentido no texto, isso passou pela avaliação e não foi sinalizado, nem como um elogio, nem para uma chamada de atenção caso houvesse um duplo sentido não intencional.

Assim, da análise documental feita a partir da avaliação da professora B quanto às marcas deixadas no texto e categorizadas a partir do estudo de Ruiz (2001), percebemos que a correção textual-interativa, apesar de dialogar com o texto e com o produtor do texto, não

parece suficiente para abranger todas as demandas discursivas, como as réplicas necessárias, da produção escrita. Nos recados escritos existe a intenção de fazer com que o aluno volte a seu texto e reflita sobre problemas, a fim de não repeti-los futuramente. Entretanto, tais problemas estão, a nosso ver, mais voltados às demandas da textualidade e de adequação ao gênero dissertação.

4.4.1.1 Marcas dos critérios de avaliação

Como a professora B, nem em suas aulas, nem na aula em que a proposta de escrita foi lançada, estipulou critérios de avaliação dos textos dos alunos, não temos como, pontualmente, verificar o reflexo desse estabelecimento de critérios na forma com que os alunos escreveram e, também, na forma como ela avaliou as produções. Partimos para esta análise acreditando que a não explicitação de critérios pôde ter levado os estudantes a escreverem se valendo, apenas, das práticas de escrita que tiveram anteriormente àquela produção na escola e, também, do cotidiano de escrita e de leitura em sociedade. Não norteados sobre o que seria avaliado em seus textos posteriormente, é provável que tenham produzido de maneiras diversas e, por isso, pela também não explicitação dos critérios, também avaliados de maneiras diversas.

Nesta seção, vamos observar os indícios de critérios de avaliação deixados pela professora nos textos dos alunos. Analisaremos o que de recorrente existiu nas marcas de valorização/advertência feitas pela professora B no material escrito.

Um critério que acreditamos existir, a partir da análise das dissertações, é de que a professora avalia se os alunos concluem ou não a dissertação com uma sugestão para a solução do problema desenvolvido no texto. Dos 24 textos analisados, em 10 há algum recado a esse respeito. Os comentários, que quase sempre indicam que o aluno esqueceu algo, reafirmam o que foi colocado pela professora, em suas aulas, mas não explicitado no momento em que ela propôs a escrita. Durante as observações, de fato, percebemos que a professora B, ao tratar da estrutura dos parágrafos da dissertação, comentou que a conclusão é o espaço em que os alunos devem propor, de maneira coerente com o todo textual, uma solução para o problema que o tema sugere. Esse momento na aula tem a ver com a preocupação da docente com o ENEM, que estabelece esse critério de avaliação. Contudo, esse aspecto não voltou a ser tratado quando os estudantes foram escrever o texto que seria avaliado.

É notório também que a docente observou atentamente a criação ou não de uma proposta de intervenção e ainda chamou a atenção de todos os alunos que, em seus textos, não fizeram o fechamento com uma sugestão de solução. Também foram alertados os alunos que construíram uma solução que não se articulava ao que estava desenvolvido nos parágrafos anteriores, ou, ainda, fizeram conclusões em que a proposta está posta, mas mal detalhada, como nos textos 6B e 7B:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	<i>um tópico importante</i> A água é o principal tema em todas as formas de consue-
2.	mo, porque até a energia que usamos se utiliza dela. Em rela-
3.	ção ao que falar da água se há uma coisa a dizer to-
4.	dos dispndiam sem pensar no futuro de suas próprias gene-
5.	ções. Hoje em dia ^{tem} existe água principalmente quem tem con-
6.	dições de ter caixa d'água, poços e outros meios em que ou-
7.	tras pessoas não têm condições de ter ^{dos quais} (algum deles), e infeliz-
8.	mente existe a falta de água.
9.	A falta de água é um assunto complicado, até porque não
10.	existe punição para quem a desperdiça. É a culpa dessa fal-
11.	ta de água e de outras preocupações ^{é nossa} pela falta dela (somos
12.	nós mesmos), pois muitas vezes é aquele chefe ^{chefe} que não fe-
13.	chamos direito, ou aquela torneira, ou aquela mangueira ligada,
14.	(todas essas ações ^{que} prejudicam) o futuro (a não ter mais água.)
15.	Apenas para resumir tudo, água é um recurso hídrico essencial
16.	para nossa vida e safores, então temos que economizar o má-
17.	ximo que pudermos para que depois nós mesmos não nos
18.	prejudicarmos.
19.	
20.	→ seja objetiva. Cuidado com as frases "muito de repetidas", mas com sentido vazio como as
21.	que estão sublinhadas e entre parênteses.
22.	→ Preste atenção a coerência do seu texto. Na introdução você diz que <u>só</u> há uma coisa a di-
23.	zer, entretanto você fala sobre as condições de armazenamento da memória das pessoas, sobre o desper-
24.	dício e falta de punição. Os dois temas são apresentados na introdução, mas apenas o desper-
25.	dício é trabalhado no desenvolvimento.
26.	→ Na conclusão, você apenas resume o que o já foi falado ao longo do texto, mas não apresen-
27.	ta uma solução para o problema.
28.	→ lembre-se de tomar uma posição sobre o tema e defendê-la através de argumentos.
29.	
30.	

Texto 6B

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	O falta de Recursos hídricos
2.	de quem é a culpa?
3.	
4.	(A falta de água vai acontecer de vez
5.	e vez todo mundo sabe) e agente não
6.	se preocupa, mais para de negar livros mais
7.	rios, mais rios, mais rios.
8.	Quando agente tramamos ^{tramamos} brilha e deita-
9.	mos o ph ^{ph} líquido, comos ^{comos} colocar ^{colocar} os
10.	dióxido e deixa ^{deixa} a temperatura ^{temperatura} ligada.
11.	isso tudo está prejudicando ^{isso tudo está prejudicando} o meio ^{meio} plane-
12.	-ta, e tramamos ^{tramamos} que agente vai ficar ^{ficar} sem
13.	água e tramamos ^{tramamos} mostrar ^{mostrar} na tela.
14.	Tudo isso também é culpa dos presi-
15.	dentos, governadores que não tramam ^{tramam} preocupar
16.	o país e tramamos ^{tramamos} (evidentemente) ???
17.	não tramamos ^{tramamos} os rios, que deixa ^{deixa} os
18.	arremidos cheios de tramados ^{tramados} , portanto ^{portanto}
19.	dos tramados ^{tramados} quebrados ^{quebrados} .
20.	tudo isso tem a culpa.
21.	nao existem ^{existem} vida sem água, nem água sem
22.	vida.
23.	
24.	Explicar melhor o que você quis dizer com: "a falta de água vai acontecer de vez
25.	e vez todo mundo sabe."
26.	Evite expressões tramados ^{tramados} como "todo mundo sabe".
27.	Observe a tramados ^{tramados} ortografia de algumas palavras.
28.	Você utiliza informações muito tramados ^{tramados} genéricas sobre o tema. O que não demonstra tramados ^{tramados} conhecimento tramados ^{tramados} real sobre o tema.
29.	Percebe-se que você tramados ^{tramados} tem tramados ^{tramados} posição ao afirmar que a culpa é dos tramados ^{tramados} presidentes e
30.	governadores, mas trata isso de maneira muito tramados ^{tramados} superficial. Explique melhor qual a
	relação tramados ^{tramados} deles com o tema da água.
	Lembre-se que tramados ^{tramados} a conclusão deve conter também uma tramados ^{tramados} sugestão para melhoria
	do problema.

Texto 7B

O que nos chama a atenção, porém, é justamente o número de textos que não tiveram uma conclusão adequada de acordo com a professora. Como dito, se 10 dissertações, isto é, quase metade do total de textos, receberam algum recado norteador sobre o que fazer na parte de fechamento da produção escrita, é porque provavelmente esses alunos não sabiam que assim deveria ser feito ou, então, fizeram assim porque não sabiam fazê-lo de outro modo. Nos dois casos, os comentários analíticos se aproximam: a não explicitação dos critérios de avaliação – dentre eles a forma como deveria ser construída a conclusão – e a não exploração,

em sala, de formas de conclusão de textos, em que se observasse a articulação do todo com as partes, denotam que provavelmente a professora B enxergou as aulas e o momento de produção de texto como experiências pouco articuladas. O único momento em que foi feita referência direta às dissertações que seriam redigidas foi na aula anterior, cujo assunto da crise hídrica foi trazido e, daí, uma proposta de escrita também.

Outro critério que, embora não explicitado, foi avaliado nos textos dos alunos, diz respeito a um aspecto estrutural. De 24 textos, 6 tiveram sinalizações feitas pela professora por conta da ausência de espaçamento no início do parágrafo. Todos os comentários iniciaram com a advertência “cuidado”, uso já comentado na seção anterior.

Apesar de ter sido muito pequeno o número de dissertações que apresentaram esse problema, mais uma vez ele revela que a ausência de critérios explícitos pode fazer com que o aluno, de algum modo, não leve em conta alguns aspectos estruturais da produção e se detenha apenas no conteúdo – ainda que de forma precária. Afirmamos isso com base nos textos que não paragrafaram, estruturalmente, de forma adequada: dos 6, mesmo alguns que não fizeram o espaçamento do parágrafo de forma bem marcada, 4 têm uma noção razoável do que é um parágrafo e de como construí-lo. Os outros 2, muito provavelmente, além de não fazerem bem o espaçamento, não compreendem o que é paragrafação. Os textos 8B e 9B apontam este caso:

FOLHA DE REDAÇÃO

1. Esse recurso [?] é um problema que envolve vários outros
 2. problemas. O que será de nós sem água? E sem os
 3. recursos ~~que~~ ela traz, como: Energia, alimentação, higienização,
 4. banimento público, saúde e higiene pessoal.
 5. ✓ Precisamos controlar o uso da água em nossas
 6. residências, e usá-la somente para coisas necessárias.
 7. ✓ Portanto, não é a hora de acusar o culpado e sim,
 8. a hora de cada um olhar para dentro de si e se
 9. conscientizar de que estamos falando de uma coisa
 10. mãe. O Brasil tem tantas coisas desnecessárias ao
 11. universo de bruh uma para alertar as pessoas da
 12. gravidade do problema, deveria ter muita para quem
 13. desperdiçasse água, aí eu queria ver se esse
 14. problema não iria ter uma milhona.
 15. ✓ Vamos lutar por um recurso que é nosso, e
 16. fazer de tudo para não perdê-lo
 17.
 18. ✗ Cuidado com o espaçamento dos parágrafos. Não fica claro quais são as linhas
 19. ~~de parágrafo~~ que iniciam o parágrafo. Utilize a linha até o fim para que o
 20. texto fique visualmente agradável.
 21. ✗ Você começa o texto com uma expressão sem referência "esse recurso", mas que
 22. recurso.
 23. ✗ Cuidado com a repetição de termos muito próximos. "problema que envolve vários
 24. outros problemas" não deixa claro o que você quis dizer, além de dar a impressão de
 25. você tem pouco vocabulário.
 26. ✗ Na introdução você pergunta "o que será de nós sem água?", essa pergunta deve
 27. ser respondida ao longo do texto, ou mesmo, você deve usar argumentos que mostrem
 28. que faz sentido perguntar isso. Portanto, fale mais sobre a relação da água com os recur-
 29. sos que você enumerou: energia, alimentação, etc.
 30. ✗ O último parágrafo deve ser o da conclusão do seu texto e onde deve conter também
uma sugestão de resolução para o problema. Retire esse último parágrafo solto.

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	A água é o recurso natural mais abundante do
2.	planeta.
3.	<i>so hoje em dia?</i> Hoje em dia é impossível viver sem água, ela está
4.	presente no dia a dia de todos nós. Utilizamos ela para
5.	necessidades <u>essenciais</u> e <u>banais</u> , mas dias de hoje com a
6.	falta d'água, <u>restringimos os banais</u> e <u>diminuímos os</u>
7.	<u>essenciais</u> . Sabemos que 70% do planeta é coberto por água,
8.	porém apenas 2% da água é doce - ou seja, própria para o
9.	consumo.
10.	A crise hídrica que vivemos hoje, a culpa cai dos dois lados,
11.	o governo por falta de planejamento e gestão pois e a população
12.	por falta de planejamento e <u>consumo</u> .
13.	A escassez de água deriva da má distribuição e o aumento
14.	da população a culpa do governo.
15.	
16.	⇒ Cuidado com o espaçamento dos parágrafos.
17.	⇒ No 2º parágrafo, você afirma que "hoje em dia é impossível viver sem água,"
18.	mas sabemos que o homem sempre precisou de água. Cuidado com essas expressões ge-
19.	néricas que podem acabar transmitindo uma ideia errônea.
20.	⇒ Cuidado com a repetição ou proximidade de expressões muito parecidas: "hoje em
21.	dia", "dia a dia", "dias de hoje"; "essenciais" e "banais".
22.	⇒ Deixe claro o seu ponto de vista a respeito do assunto no desenvolvimento do tex-
23.	to (não apenas na conclusão/último parágrafo do texto). Desenvolva mais, por
24.	exemplo, a ideia do que seria "gastos essenciais" e "gastos banais".
25.	⇒ Escreva uma boa conclusão para seu texto que apresente uma sugestão de
26.	intervenção.
27.	
28.	
29.	
30.	

Texto 9B

Em ambos os textos, embora haja por parte dos alunos a demonstração da consciência de que é preciso haver espaçamento no início do parágrafo, estes não sabem paragrafar. Nas duas dissertações reproduzidas, existem parágrafos reduzidos a um período ou equivocados quanto a sua função de introduzir, desenvolver ou concluir. No texto 8B, por exemplo, o segundo parágrafo, a partir da linha 5, apresenta uma ideia conclusiva, que sugere uma possível solução para o problema. Acontece que o problema colocado não havia sido ainda desenvolvido e, no decorrer do texto, não será mais, já que, a partir da linha 7, introduzido pela conclusiva *portanto*, a dissertação se encaminha para um fechamento sem que o problema fosse apresentado e aprofundado. Isso faz emergir a ideia de que o estudante, muito mais do que desconhecer o espaçamento ideal para o parágrafo, não sabe suficientemente a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo e ainda prevê que o interlocutor já conhece a

temática e os argumentos que guiam o seu ponto de vista (por exemplo, na linha 1, o estudante inicia com *esse recurso* referindo-se à água, não apresentando o problema mas retomando algo que ainda sequer havia sido posto no texto).

O texto 9B, embora com marcas da consciência de que é preciso dar espaçamento antes de iniciar um parágrafo, mostra uma negligência com a estrutura da paragrafação, com o primeiro parágrafo contendo apenas uma afirmação clichê, seguida de um segundo parágrafo de informações que apenas constata e não argumentam a favor de um ponto de vista (até porque, na introdução, não houve a construção de uma possível tese a ser defendida).

Assim, reiteramos que a professora B utilizou o espaçamento do parágrafo como critério de avaliação, sinalizando a insuficiência no próprio corpo do texto do aluno. No entanto, ainda que marcado, esse critério não foi o suficiente para uma avaliação de qualidade quanto a esse aspecto, visto que alguns alunos não atenderiam à estrutura de um parágrafo mesmo se os afastasse da margem com mais nitidez. Isso nos faz pensar que esse aspecto (conteúdo dos parágrafos), uma vez não levantado nos textos dos alunos que fizeram o espaçamento de acordo com o que a professora queria, impediu a docente de verificar, também no grupo dos que espaçaram, um ponto relevante para a construção textual que é a organização das partes/blocos de ideias divididas nos parágrafos.

Além disso, apenas no texto 8B a professora diz a razão pela qual é preciso tomar cuidado com esse tipo de espaçamento (*“não fica claro quais são as linhas que iniciam o parágrafo. Utilize a linha até o fim para que o texto fique visualmente agradável”*). Nos demais textos, apenas o *“cuidado com o espaçamento dos parágrafos”* foi sugerido, o que mostra, inclusive, falta de uniformidade²⁴ para tratar de um problema que se apresentou de maneira semelhante entre os estudantes. Nesse caso, mais importante do que o espaçamento, a falta de conhecimento de paragrafação exigiria uma intervenção mais produtiva.

Outro fato que nos chamou a atenção foi a forma como a professora B, nas avaliações, se preocupou em frisar quando o aluno não defendia suas ideias com argumentos consistentes. De 24 textos analisados, 12 tiveram alguma sugestão/orientação para que a argumentatividade fosse revista e melhorada. Em outros desse grupo, porém, esse aspecto foi elogiado pela docente. Independentemente do elogio ou da crítica, o número 12 nos pareceu representativo

²⁴ Não estamos, com isso, defendendo uma avaliação única para todos os estudantes. Cada texto, realmente, terá especificidades de que a avaliação precisará dar conta individualmente. Entretanto, para o fato específico acima tratado, questionamos a falta de uniformidade nos critérios de avaliação, pois, embora o referido problema textual não tenha sido um caso isolado, somente alguns alunos foram alertados sobre ele.

para perceber um indício de que a professora observa, valoriza e avalia a argumentação do aluno num texto dissertativo.

Em parte dos textos comentados pela professora B sobre o aspecto da argumentação em prol de um ponto de vista, percebemos que os recados deixados na produção do aluno eram pouco pontuais e, por isso, indiretamente relacionados aos textos que estavam sendo avaliados. Para exemplificar, trazemos os textos 10B e 11B:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	A FALTA D'ÁGUA DE CERTA FORMA É DE TODOS NÓS
2.	Alguns <u>personas</u> costumam dizer que a água potável vai
3.	acabar para a maioria dos <u>personas</u> na <u>planeta</u> , outros, que ela
4.	sinda vai durar bastante tempo.
5.	Um das principais <u>matias</u> dessa <u>discurião</u> é a disponibi-
6.	lidade de recursos hídricos de forma desigual em vários países.
7.	Se algum dia a água tratada chegar ao fim <u>seriam</u>
8.	<u>como dizem</u> , <u>Será</u> sem <u>certigo</u> <u>fula</u> <u>ser</u> <u>mal</u> <u>para</u> . Muitos
9.	<u>personas</u> têm a <u>péssima</u> <u>habita</u> de <u>tamar</u> <u>banha</u> <u>dispendigando</u>
10.	<u>muito</u> <u>mais</u> <u>água</u> <u>do</u> <u>que</u> <u>deveriam</u> , <u>se</u> <u>lavar</u> <u>as</u> <u>mãos</u> , <u>escovar</u>
11.	<u>os</u> <u>dentes</u> , <u>lavar</u> <u>carra</u> <u>e</u> <u>calçada</u> , etc. Porém na <u>Brasil</u> , por
12.	<u>exemplo</u> , a maioria da água utilizada é <u>malhada</u> <u>para</u> <u>a</u>
13.	<u>setor</u> <u>agrícola</u> <u>e</u> <u>agropecuária</u> .
14.	Se cada <u>personas</u> <u>fizer</u> <u>sua</u> <u>parte</u> , <u>economizando</u> <u>água</u> <u>na</u>
15.	<u>medida</u> <u>da</u> <u>possível</u> , <u>larga</u> <u>vai</u> <u>diminuir</u> <u>a</u> <u>importa</u> <u>da</u>
16.	<u>humanidade</u> <u>sobre</u> <u>a</u> <u>planeta</u> , <u>erre</u> <u>desperdício</u> <u>desempresos</u> <u>diminuirá</u>
17.	<u>bruscamente</u> <u>e</u> <u>os</u> <u>problemas</u> <u>serão</u> <u>removidos</u> .
18.	
19.	Use as linhas até o final
20.	Cuidado com as suas referências: "algumas pessoas", "como dizem" são
21.	muito genéricas. Use referências mais sólidas como especialistas, estudos etc.
22.	As informações que você utilizou também ficaram muito genéricas. Mostre
23.	que você realmente tem conhecimentos importantes sobre o assunto
24.	Lembre-se que além de mostrar tais conhecimentos você deve se posicionar po-
25.	bre a questão, defender seu ponto de vista com argumentos e no por fim, su-
26.	gerar algo para melhorar tal situação.
27.	
28.	
29.	
30.	

Texto 10B

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	Nos últimos anos a grande São Paulo vem sofrendo
2.	com a falta de água, esse ano foi a pior porque algu-
3.	nas reservas hídricas estão secas e outras estão com o
4.	volume morto, no caso quando a água está a a baixo do
5.	limite mínimo.
6.	Várias pessoas vêm sofrendo com a falta de água, pelo
7.	fato de a ^{ser} utilizada na ^{em} maioria das tarefas domésticas, e
8.	entre outros. Se nos chamaram de planeta água pelo fato de
9.	termos a maior parte do planeta coberto de água, porém
10.	só 3% de água é doce, a única que podemos utilizar.
11.	Muitas pessoas ficam jogando a culpa uma na ^{na} outra,
12.	mas na verdade todos são culpados porque desperdiçamos
13.	água todo o tempo lavando a calçada até escovamos os
14.	dentes. Quando eu falo que todos são culpados o maior
15.	exemplo é a reserva hídrica Aonde sofre com a responsabi- ^{responsabi-}
16.	lidade de não sabermos administrar a quantidade de água
17.	que usamos.
18.	Isso poderia mudar se as pessoas tivessem a cons-
19.	ciência e parassem de desperdiçar água. (no caso) por-
20.	riamos usar a água de nossas casas que vai para o
21.	esgoto e reutilizarmos tratando novamente até estar pronta
22.	para o consumo.
23.	
24.	<i>Atenção com a ortografia de algumas palavras bastante comuns.</i>
25.	<i>Antes de escrever "entre outros" no 2º parágrafo, enumere mais exemplos de uso</i>
26.	<i>da água.</i>
27.	<i>Melhere seus argumentos no 3º parágrafo. O seu exemplo não corresponde à</i>
28.	<i>afirmação de que todos são culpados.</i>
29.	
30.	

Texto 11B

Nas produções avaliadas, percebemos que os comentários da professora quanto a problemas na argumentação são bastante genéricos. Indicações como “lembre-se que além de mostrar tais conhecimentos [sobre o assunto] você deve se posicionar sobre a questão, defender seu ponto de vista com argumentos...” (texto 10B) nos parecem gerais demais para um texto que, de fato, não apresenta um ponto de vista bem definido. Acreditamos que o estudante, ao ler o recado deixado pela professora, talvez não entenda o que seria *mostrar tais conhecimentos* – e se ele não tiver conhecimentos *importantes* sobre o tema? O que são *conhecimentos importantes*? –, e tampouco *se posicionar* diante desses conhecimentos. O que vemos nesse critério, assim, é que, se o aluno não sabe argumentar – seja porque não tem argumentos, ou seja porque não sabe fazer isso através da escrita –, continuará sem saber.

No texto 11B as indicações seguem a forma genérica de comentar o (não) uso de argumentos consistentes para a defesa de um ponto de vista. Recados como *“faltou você deixar claro seu posicionamento no começo do texto e utilizar tais informações para defender seu ponto de vista (argumentos)”* escondem, inclusive, que o problema da falta de argumentação não está apenas no começo do texto, mas em quase sua totalidade. O terceiro parágrafo, por exemplo, aponta um posicionamento que reflete o senso comum e que negligencia explicações para os fatos levantados: “mas se formos pensar mais sobre o tema, vamos perceber que esse recurso hídrico não é tão renovável assim porque um dia ele vai se esgotar, principalmente se não tivermos cautela e sabedoria ao usar” (linhas 11-15). O “porque” explicativo inserido na construção da ideia não explica o fato de que a água não é *tão renovável assim*.

Percebemos, portanto, que o critério da consistência argumentativa, embora de fundamental importância, não foi adequadamente trabalhado na escrita dos alunos, visto que não fora explicitado anteriormente em sala de aula. Além disso, uma vez que apenas metade dos textos recebeu indicações de pontos fortes e fracos em termos de argumentos, a outra metade ficou sem essa qualificação, a partir da avaliação, acerca do potencial argumentativo que o próprio texto apresentou. Em outras palavras, como não foi um critério explicitado entre os alunos, nem todos tiveram retorno sobre a argumentação, característica basilar do texto dissertativo e, assim, a avaliação, quanto a esse aspecto, só se deu para metade da turma (ainda que de maneira genérica). Melhorar o funcionamento desse critério faria, a nosso ver, com que o estudante revisse o próprio texto. Dessa forma, retira-se do professor o poder absoluto de julgar, avaliar e reformular o texto (ANTUNES, 2004), pois, embora seja papel do docente intervir, pela avaliação, na aprendizagem, é justamente por essa intervenção que deve ser construída a autonomia do aluno para, adiante, ele ser autor do que escreve.

Assim, os critérios de avaliação utilizados pela professora B, embora não explicitados no momento anterior à produção, norteiam a forma como ela julga os textos dos seus alunos e, a partir disso, estabelece com eles uma comunicação escrita. Entendemos que os possíveis critérios que a docente usou não se esgotam na análise aqui empreendida, porém, dos três apontados e descritos aqui, é possível inferir que seus usos provavelmente irão constar em outras avaliações feitas pela professora B. Além disso, entendemos também que, ante os critérios aqui colocados, um precisa ser redimensionado (o do espaçamento do parágrafo), já que ele não dá conta de perceber a complexidade do que vem a ser paragrafação nem de fazer com que o aluno reflita sobre as razões de fazer marcação do início do parágrafo. Os outros

dois (o da conclusão com proposta de intervenção e o do uso de argumentos consistentes), ainda que efetivamente úteis para a construção e a avaliação de um texto dissertativo, precisam ser mais uniformes quanto ao tratamento nos bilhetes e à especificidade do texto em questão, destacados nos textos de todos os alunos e, sobretudo, explicitados em momento anterior à produção textual.

4.4.1.2 Tratamento do estrutural e do discursivo

Nesta seção, analisaremos como são tratados pela professora B os aspectos estruturais e discursivos dos textos dos alunos. Embora toda a análise empreendida até aqui já nos tenha dado pistas de como isso foi feito, nos deteremos agora também nas marcações, correções e bilhetes deixados no corpo das dissertações a fim de encontrar, na avaliação, se e como a professora B observa e julga o projeto discursivo do estudante, aliado à construção estrutural do texto. Nesta análise, observaremos o quanto que a professora é leitora, além de avaliadora, dos textos dos alunos e se, dessa posição, estabelece uma efetiva relação interlocutiva com eles. Assim, interessam-nos, aqui, o que ela leu e avaliou, e o que ela *não leu* e, talvez por isso, não tenha avaliado. O texto 12B é um exemplo, para início de análise:

FOLHA DE REDAÇÃO

1.	A falta de Recursos hídricos, De quem é a culpa?
2.	
3.	As cidades brasileiras, <u>acredito eu</u> , que tenha mais de 500 mil
4.	habitantes e dividir essa água pra toda essa população não é
5.	uma tarefa tão fácil assim, a final, estamos falando de
6.	meio de sobrevivência de todos os seres vivos.
7.	A escassez da água é uma das piores coisas que está acontecendo nos
8.	últimos anos, <u>acredito eu</u> que a população brasileira nunca foi muito
9.	bem orientada sobre isso, ^{v. regulatório} resultando um enorme avanço na escassez,
10.	pensar em soluções é o ^{que} se deve ser feito, como por exemplo: reutilizar a
11.	água de lavagens de roupas, de pratos etc. Essas águas podem ser utili-
12.	zadas para lavar carros, dar descarga, lavar a casa, entre outros.
13.	Uma boa opção também, seria levar água para pontos estratégicos
14.	e distribuir para lugares que faça uma distribuição mais adequa-
15.	da. Pensar em um culpado para essa escassez é muito simples,
16.	porque todos nós sabemos que não economizamos água, não somos
17.	muito orientados, até passar por uma crise.
18.	Muitas vezes passamos horas e horas no banho, sabendo que
19.	nada disso é necessário, não precisamos de tanto tempo assim! eco-
20.	nomizar é o que devemos fazer, temos que pensar no futuro, pensar
21.	em nossa geração, pensar em quanto podemos reter com tudo
22.	isso, um simples gesto de mobilização só faria de todos nós
23.	conscientes e convencidos de nossos atos.
24.	
25.	<i>✶ Um dado como 500 mil habitantes é muito específico para ser colocado na</i>
26.	<i>ma fase em que você "acredita". Além, evite a repetição da expressão "acredito</i>
27.	<i>eu", ela é desnecessária afinal, se você está escrevendo, é o que você acredita.</i>
28.	<i>✶ Falta posicionamento ao seu texto lembre-se que a proposta era, além de le-</i>
29.	<i>vantar os conhecimentos sobre o assunto, assumir uma posição sobre ele e depen-</i>
30.	<i>der seu ponto de vista com argumentos.</i>

Texto 12B

A professora B faz uma boa ressalva no texto do aluno quando aponta uma falha no tratamento de um dado numérico. Dizer que teremos dificuldades para dividir a água das cidades brasileiras com mais de 500 mil habitantes é superficial quando levado em conta o fato de que não há, nesse número, uma fonte confiável, apenas um “acredito eu”. Contudo, discordamos da professora acerca da ressalva que ela faz no texto do aluno sobre o uso dessa expressão “acredito eu”. Segundo a docente, isso deve ser evitado, já que é desnecessário – partindo do ponto de que, se o aluno está escrevendo, ele acredita no que está dizendo. Ora, nos textos que produzimos dentro e fora da escola, acolhemos vozes sociais diversas e, inclusive, as utilizamos ou refutamos para, assim, dar força aos nossos pontos de vista. Em muitas ocasiões, portanto, o *acredito eu* foi para marcar a posição de quem diz e com o que se compromete no próprio dizer.

Também acreditamos que a professora B não estabeleceu uma interlocução mais produtiva quando diz que falta um posicionamento no texto do aluno. Pelo o que foi afirmado no parágrafo anterior acerca do uso de *acredito eu* e também para o argumento escrito entre as linhas 15 e 17, há, sim, um posicionamento frente o tema. Ao dizer que todos nós sabemos que não economizamos água, o estudante aponta a população como culpada pela crise hídrica, argumento que já vem sendo desenvolvido desde o primeiro parágrafo e na constatação de que existe muita gente para inevitavelmente dividir um bem vital para a sobrevivência que é a água. No segundo parágrafo, também há indicações do que é preciso ser feito para poupar água, como a reutilização.

Outro ponto que destacamos é de que existe uma falha no último parágrafo do texto que não é avaliada explicitamente pela professora. Ao dizer que devemos tomar uma série de atitudes como pensar no futuro, pensar na nossa geração e pensar no quanto podemos sofrer com tudo isso são mobilizações que nos farão conscientes dos nossos atos, o estudante troca os polos da causa e do efeito: é justamente pela consciência que vamos pensar no futuro, nas gerações e no sofrimento advindo da falta de água, não o contrário.

As linhas que vão de 13 a 15 nos mostram que não foi explicitamente avaliado um aspecto estrutural relacionado ao sentido do texto. Nesse trecho, situado no segundo parágrafo, o estudante elenca uma série de atitudes para a economia de água, como se fossem soluções para o problema de um assunto ainda precariamente desenvolvido (crise hídrica). O recado deixado ao final da dissertação, escrito pela professora, não atenta para este fato, não aponta que a desorganização das ideias nos parágrafos compromete o projeto textual e, assim, o caminho argumentativo. Além de uma solução clichê, a posição em que a conclusão está disposta, consequentemente, implica um terceiro parágrafo repetitivo, com ideias genéricas e sem uma proposta de intervenção social. Logo, a disposição das ideias, quando não articuladas às partes, comprometeu o todo textual.

A análise do texto 13B, no que se refere ao uso da primeira pessoa do singular em expressões opinativas, assemelha-se de algum modo a que foi empreendida no texto 12B. Entretanto, as diferenças entre eles também estão pontuadas na forma como o autor do texto 13B tratou de usar esse tipo de construção no decorrer de todo o texto. Observemos abaixo a dissertação:

FOLHA DE REDAÇÃO

- 1 De acordo com o Ponto de Vista, um dos
2 principais problemas pela falta de recursos
3 hídricos é a própria população, porque de acordo com
4 as ações da própria população que ao ter
5 muitos hábitos como: jogar lixo na rua, comê-
6 los, moles, desperdiçar água em atividades básicas
7 e que não exigem muitos gastos de água, mas
8 com os hábitos que parte da sociedade tem
9 de usar que os recursos hídricos não impenitentes
10 e que devemos dar valor e utilizar do jeito
11 que temos, entendemos há exemplos pois nem
12 tudo é infinito e a água é um desses
13 casos.
- 14 Outra coisa também que eu acho que
15 muitos vêem a respeito da sociedade com
16 isso é quando decidem colocar a culpa no
17 governo de acordo com o meu pensamento
18 a minha opinião sobre isso é que isso
19 é algo que não tem tanto fundamento, é claro
20 que o governo tem sua parcela de culpa sobre
21 isso mas não aponta o governo como
22 e utilizar recursos para ajudar na falta de
23 recursos hídricos de a própria sociedade não
24 e acaba com que o governo construiu, não
25 me parece que a sociedade não se conscientizou mais
26 essa é a opinião (negativa) eu defendo
- 28 Cuidado com a organização espacial do seu texto: use as linhas do começo ao fim para
29 que seu texto fique visualmente agradável;
- 30 Você começa o texto com a frase "de acordo com o ponto de vista", ponto de vista de quem?
Cuidado com a repetição de termos e expressões como foi o caso de "própria população"
No 1º parágrafo suas ideias estão muito embaralhadas;
No 2º parágrafo as expressões "o meu pensamento" e "a minha opinião" são repetitivas.
Evite esse tipo de repetição;
Você tem ~~dois~~ bons pontos de análise: o de que o povo gasta muita água e de maneira errada e o de que a culpa não é do governo. Entre tanto: você precisa trabalhar melhor essas ideias, defendê-las com argumentos (não baseado apenas na sua opinião) e principalmente sugerir no final uma solução para o problema.

Texto 13B

Destacamos as linhas 14, 17, 18 e 26 como trechos em que o autor se coloca explicitamente diante do que escreve. Expressões como *eu acho que*, *o meu pensamento*, *minha opinião* e *essa é a opinião no qual eu defendo* apontam um autor que, em grande parte do texto, se denuncia enquanto um ser que fala e que se engaja com o próprio dizer. Porém, no texto como um todo, isso não parece que está em todas as partes. Na linha 1, por exemplo, ao dizer *de acordo com o ponto de vista*, o estudante faz essa construção como uma tentativa

de se esconder por trás de um colocação genérica – e até mesmo incompleta –, de trazer para a produção vozes alheias e que, no plano discursivo, embasam os argumentos de quem escreve.

Entretanto, ao que parece, o estudante não consegue sustentar o seu dizer sem marcas de personalidade e, por isso, lança mão da assunção de um “eu”. Em nossa análise, construímos algumas hipóteses para o tratamento desse fenômeno de autoria. O autor *que se sufoca*, provavelmente, ou faz isso guiado pela voz da escola, que afirma que *todo texto dissertativo tem que vir com uma opinião pessoal expressa* e, por isso, para responder bem a essa exigência escolar, o aluno expressa claramente que se trata de uma opinião pessoal, ou, de outro modo, o estudante assim o faz porque desconfia de que o que tem a dizer à escola é pouco importante, desinteressante e sem valor. Essa é uma forma de dialogar com a alteridade visto que, ao deixar claro que o que está escrevendo é fruto de um pensamento e de uma opinião pessoal, o autor está se resguardando, ainda que ingenuamente, de contra-argumentos que invalidem o seu dizer.

Na avaliação, esse aspecto apareceu parcialmente desconsiderado. Dizemos parcialmente porque a professora B, nos comentários, falou sobre ele, só que, a nosso ver, de maneira superficial. Dentre os comentários, destacamos o último, em que a docente afirma que o aluno tem bons pontos de análise mas precisa trabalhar melhor as ideias e defendê-las com argumentos e não apenas baseado na própria opinião. Ora, a seleção de argumentos advém de uma opinião específica, que faz com que o aluno, embora explicitando que o que escreve é fruto de uma noção pessoal, trabalhe, ali, com argumentos que socialmente “comuns” – mesmo superficiais. Acreditamos nisso pelo fato de não existir uma opinião única e original acerca de algo: o que o aluno escreve, mesmo com traços claros de personalidade, é produto do que ouve, lê, percebe, analisa e vive em sociedade no tocante aos discursos.

Outra análise que empreendemos tratou de como alguns argumentos passaram pela avaliação sem uma resposta que pontuasse um contra-argumento, uma refutação. O texto 14B expõe a ingenuidade do autor, que considera que não é hora de buscar um culpado para a crise hídrica e sim hora de cada um olhar para dentro de si e se conscientizar. Antes, o aluno diz que precisamos controlar o uso da água em nossas casas e usá-la somente para o que for necessário. Esses dois argumentos não são comentados pela professora B, mas nos textos apenas destacados problemas gramaticais e nada mais dito sobre a fragilidade com que os argumentos se apresentam, inclusive para a consistência da resposta à pergunta do tema (de quem é a culpa pela falta de água?

FOLHA DE REDAÇÃO

1. Esse recurso [?] é um problema que envolve vários outros
2. problemas. O que será de nós sem água? E sem os
3. recursos que ela traz como: Energia, alimentação, hidratação,
4. sanitamento básico, saúde e higiene pessoal.
5. ✓ Precisamos controlar o uso da água em nossas
6. residências, e usá-la somente para coisas necessárias.
7. ✓ Portanto, não é a hora de acusar o culpado e sim,
8. a hora de cada um olhar para dentro de si e se
9. conscientizar de que estamos falando de uma coisa
10. séria. O Brasil tem tantas coisas desnecessárias ao
11. nível de buch uma para ajudar as pessoas da
12. gravidade do problema, deveria ter muita coisa quem
13. desperdiçar água, ai eu queria ver se esse
14. problema não iria ter uma solução.
15. ✓ Vamos lutar por um recurso que é nosso, e
16. fazer de tudo para não perdê-lo.
- 17.
18. *⚠ Cuidado com o espaçamento dos parágrafos. Não fica claro quando são as linhas*
19. *~~de um parágrafo~~ que iniciam o parágrafo. Utilize a linha até o fim para que o*
20. *texto fique visualmente agradável.*
21. *⚠ Você começa o texto com uma expressão sem referência "esse recurso", mas que*
22. *recurso?*
23. *⚠ Cuidado com a repetição de termos muito próximos, "problema que envolve vários*
24. *outros problemas" não deixa claro o que você quis dizer, além de dar a impressão de*
25. *você tem pouco vocabulário.*
26. *⚠ Na introdução você pergunta "o que será de nós sem água?", essa pergunta deve*
27. *ser respondida ao longo do texto, ou mesmo, você deve usar argumentos que mostrem*
28. *que faz sentido perguntar isso. Portanto, fale mais sobre a relação da água com os recur-*
29. *sos que você enumerou: energia, alimentação, etc.*
30. *⚠ O último parágrafo deve ser o da conclusão do seu texto e onde deve conter também*
31. *uma sugestão de solução para o problema. Retire esse último parágrafo solto.*

Texto 14B

Quanto a outros aspectos estruturais, o texto 14B foi um dos que mais apresentou intervenções interessantes. A docente falou sobre o problema da ausência de espaçamento no início do parágrafo, sobre referenciação (o *esse recurso*, na linha 1, não tem um referente), sobre os problemas de construções repetidas, sobre a falta de sequência lógica e argumentativa na introdução (o aluno lança uma pergunta mas não a responde). Para essa produção, no entanto, percebemos que não houve uma conciliação efetiva do estrutural e do discursivo, mas uma valorização do primeiro em detrimento do segundo.

Numa linha parecida segue a avaliação do texto 15B, em que a professora B comenta sobre a construção do título, explicando por que ele tem problemas, reforça a questão do espaçamento do parágrafo e da necessidade de evitar repetições (embora não explique o porquê dessas intervenções) e, por fim, dá sugestão de substituição de termos para que outros efeitos sejam atingidos (embora, mais uma vez, não explique os propósitos dessas trocas). Isso posto, percebemos que houve um razoável empreendimento no sentido estrutural do

texto, ainda que falte, nesse aspecto, explicações para a compreensão dos usos dentro da produção escrita. Por outro lado, no entanto, o aspecto discursivo foi parcialmente negligenciado. Ressaltamos o *parcialmente* porque é importante dizer que a professora se preocupou com o argumento em que o aluno trata do capitalismo como um dos fatores para o governo cruzar os braços para resolver o problema da seca.

FOLHA DE REDAÇÃO

1. Água, um desafio ainda maior.
2. Nas últimas décadas, a escassez de água vem causando problemas
3. no abastecimento das grandes cidades do Brasil. Mas quem é o culpado?
4. A natureza ou a própria população?
5. Como os grandes meios de comunicação já andam divulgando, essa
6. é uma das maiores questões da história. Nos últimos anos, a seca,
7. sempre, e até hoje, prejudica as cidades que vivem no nordeste do
8. país, levando muitos ^{aos} problemas sociais e econômicos, fazendo com que grande
9. parte viva uma extrema pobreza. O Brasil, é um país ^{desenvolvido} ~~desenvolvido~~
10. ~~tracado~~ ^{tracado} por diversos vícios, que com bom investimento, poderiam
11. ser resolvidos para todos os casos, assim, acabando com o sofrimento
12. de várias pessoas. Apesar disso, o governo prefere viver no mundo
13. capitalista, onde tudo gira em torno do dinheiro e de quem é
14. bem-sucedido. Assim, ^{valorizam} ~~valorizam~~ a miséria e a desigualdade social.
15. Hoje, na grande São Paulo, os moradores já se dão conta da falta
16. de água. Passando por um forte sistema de racionamento que
17. poderia ter sido evitado se tivessem mais consciência e ali mesmo,
18. mais ações do governo.
19. Poderamos ter mais planejamento, administração, projetos, conscientização
20. e não só apontar o dedo para natureza, já que fenômenos climáticos
21. também acontecem. E ~~que~~ quando acontecem, já estamos prontos e seguros
22. ~~ainda~~ ^{ainda} tem tempo de tomar ações de prevenção e lembrar de
23. que nada se passa sempre, e nem sempre temos água.
- 24.
25. ⇒ O título ficou muito vago. Quando você diz "ainda maior", espera-se uma
26. comparação, o que não acontece.
27. ⇒ Cuidado com o espaçamento dos parágrafos.
28. ⇒ Cuidado com a repetição de termos de mesmo valor semântico: "Nos últimos anos",
29. "sempre", "até hoje".
30. ⇒ Muito boa sua colocação sobre os investimentos do governo, mas explique melhor em
- que sentido o capitalismo pode ser ruim nessa história.
- ⇒ Substitua a expressão "já se dão conta" por algo como "já sabem, também com o
- problema que até então não tinham".
- ⇒ Na conclusão, atente para o uso do conectivo "e" e os tempos verbais "acontecem" e
- "aconteceram" muito próximos. Talvez trocando o conectivo para "para quando aconte-
- ceram, já estamos prontos..."

Texto 15B

É preciso dizer, no entanto, que outro aspecto de tamanha importância deixou de ser considerado. A professora B não vê que o estudante restringe a dois os possíveis culpados

pela crise hídrica: ou é a natureza ou é a população (l. 4). Todavia, na construção do segundo parágrafo, o autor coloca o governo como o culpado, isto é, lança outra vertente de análise que, na conclusão (terceiro parágrafo), não foi desenvolvida (nesse ponto, o estudante afirma atitudes genéricas que devemos tomar além de não apenas eleger a natureza como a culpada pela crise). Isso revela falta de planejamento textual e, além disso, falta de compreensão do tema. Apesar de o aluno fazer do fechamento do texto um início de uma discussão mais original (*a natureza não pode ser a única culpada pela crise, mas também a população e as autoridades*), pois quase todos os textos só giraram em torno da população e das autoridades, o argumento não foi bem construído e essa falha não foi devidamente analisada. Rever esse problema é, também, organizar os aspectos estruturais a favor dos discursivos.

No texto 16B houve o movimento contrário: o discursivo em detrimento do estrutural. Apenas a questão do espaçamento no início do parágrafo foi destacada, ainda assim sem aprofundamento das razões pelas quais ele se faz necessário. Fora isso, as incursões sobre o discursivo foram no sentido de solicitar que o aluno reexplicasse algumas construções confusas e também reveja o desenvolvimento do texto, já que o estudante restringe a dois o números de culpados pela crise hídrica mas, no decorrer do texto, explora veementemente a culpa do governo. Esse desequilíbrio de argumentos, de fato, é constado no texto e, por isso, bem destacado pela professora. Outro ponto importante foi a seleção e construção de argumento sobre as represas de São Paulo: a professora B afirma que não viu o estabelecimento de relação direta entre as represas e a busca por um culpado pela crise (embora haja e ela provavelmente saiba que há). Isso posto, notamos que houve uma preocupação em trazer para a avaliação problemas relativos à argumentação, mas que, ainda assim, deixa passar uma forte inconsistência e contradição. Ao concluir dizendo que o governo de São Paulo deveria promover uma mobilização através de campanhas de conscientização e de preservação da água, o estudante esquece que usou quase todo o segundo parágrafo para afirmar que ele, o estado, é culpado por ações diversas, ou seja: promover campanhas iria ajudar a população – também culpada – a repensar, mas não o governo. Isto que dizer que, embora o governo, no texto do aluno, tenha grande culpa nessa questão, apenas a população deverá se mobilizar para a mudança. Isso, como se pode ver abaixo, não foi avaliado pela professora B:

FOLHA DE REDAÇÃO

1. "A falta de recursos hídricos, de quem é a culpa?"
 2. - Levando em Consideração a falta de água em alguns
 3. estados, Como o de São Paulo, a falta de recursos é
 4. Culpa de dois fatores: O estado e a sociedade.
 5. A Culpa da sociedade é Por Causa do desperdício
 6. de água, poluição de rios e lagoas e do mau urba-
 7. no. Do estado Por Causa da incompetência e ineficiência
 8. de quem trata a água contaminada que vem das
 9. chuvas através das metrópoles. As Represas de São
 10. Paulo se encontram muito abaixo do limite que é
 11. Conhecido Como Volume morto. E em Volume morto
 12. não pode ser alcançado pelas bombas, Por isso
 13. não pode ser usada (mas) Para Poder abastecer as
 14. Casas. ^{utilizam-se} ~~tem-se~~ recurso Para Poder usar essa
 15. água restante, mas mesmo assim o governo
 16. não escapa da Culpa. ~~Por~~ a má distribuição
 17. foi o que Causou isso. A única medida Para
 18. se encontrar água é através do lincol turístico
 19. que Contém 30% da água ~~de~~ no mundo Porque
 20. 92% se encontram nos mares.
 21. O governo do estado de São Paulo deveria se
 22. mobilizar e Criar Campanhas de conscientização
 23. e preservação da água. E tal a sociedade se
 24. conscientizar e aderir a essas Campanhas
 25. Porque sociedade e governo têm que
 26. trabalhar juntos, Para resolver um problema.
 27.
 28. ⚡ Cuidado com os espaçamentos do parágrafo.
 29. ⚡ Explique melhor a frase sublinhada. A água contaminada vem das chuvas? E as chu-
 30. vas vêm através das metrópoles?

⚡ Na introdução você levanta duas vertentes: a culpa é do Estado e da sociedade. A sociedade é pouco trabalhada no seu desenvolvimento. E não fica clara a relação entre as represas de São Paulo e questão do culpados.
 ⚡ "Enxugue" um pouco esse trecho sobre as represas e deixe clara a relação entre elas e o culpados pela falta de recursos.

Texto 16B

A partir do texto acima, queremos dizer que, mesmo que o estudante voltasse a seu texto e corrigisse todos os aspectos estruturais levantados na avaliação da professora B, e até mesmo também os discursivos, o texto continuaria com uma argumentação muito superficial e, como notamos, com lacunas de sentido e de continuidade. Isso quer dizer que a professora B, apesar de fazer uma avaliação que observa os aspectos estruturais e discursivos, não os concilia, mas ora privilegia um, ora outro. Isso caracteriza uma avaliação irregular no sentido de "devolver" ao aluno uma contrapalavra que o faça revisar o que escreveu e, além disso,

compreender como o estrutural está a serviço do discursivo e que estes não são aspectos estanques e dicotômicos.

Assim, pela análise aqui empreendida, a avaliação da produção de texto deve levar o aluno à refacção da sua escrita de maneira consciente e também consistente. Essa reescrita precisa não apenas reproduzir comandos deixados nas dissertações, comandos esses que, aliás, quando refeitos, apenas respondem à voz autoritária da escola e não constroem, assim, produtores de textos autênticos e interessantes.

Do que foi aqui analisado, acreditamos que avaliar também é revisar. Isso, no sentido que Antunes (2004) emprega, significa que a “conveniência de o professor levar o aluno a perceber que o sentido que ele diz, a clareza com que diz são elementos prioritariamente relevantes” (p. 164). Desse modo, uma avaliação que equilibre os aspectos estruturais e discursivos se faz necessária porque dá ao aluno, pelos meios expressivos do dizer, o sentido de estar na escola, de estudar língua portuguesa e de escrever textos diversos.

4.5 Entrevista

As entrevistas foram realizadas após a observação de aulas e depois as análises dos textos avaliados pelas professoras. A justificativa para esse caminho metodológico centra-se no fato de acreditarmos que, feita a leitura crítica dos primeiros dados – aulas observadas e textos avaliados pelas docentes –, alguns questionamentos surgiriam no tocante aos procedimentos didáticos e avaliativos das professoras, e também no que se refere à relação da dinâmica escolar com o trabalho docente e a produção de textos.

Da análise até aqui empreendida, observamos que a professora A e a professora B possuem, na prática de aula e na avaliação, metodologias distintas. A realização de entrevistas com cada uma das docentes, nesse sentido, significa dar voz às sujeitas da pesquisa, a fim de que, ouvindo-as e contrastando suas reflexões com o que já constatamos nas sequências de atividades realizadas por elas, ampliemos nossa análise e façamos mais considerações acerca do ensino e da avaliação da escrita. Portanto, na presente pesquisa, lançamos mão das entrevistas para voltarmos às duas escolas em que coletamos os dados e, assim, consolidarmos a discussão sobre concepção de língua, avaliação, critérios avaliativos e equilíbrio entre o estrutural e o discursivo.

As duas entrevistas foram semiestruturadas e continham questões que objetivavam saber a ideia que as professoras tinham acerca do objetivo das aulas de português (mais especificamente, das de produção de texto), dos critérios de avaliação, e das formas de intervenção docente no texto do aluno. As respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. É necessário dizer, também, que houve perguntas específicas para cada docente. Esse direcionamento veio da necessidade de explorar com mais detalhes atitudes e escolhas didáticas feitas pelas professoras e as influências desses aspectos para o todo – tanto para sequência de atividades quanto para a avaliação da produção escrita.

Diferentemente das análises anteriores, em que apresentamos e discutimos os dados de cada professora separadamente, decidimos, no caso das entrevistas, fazer o contrário e analisar concomitantemente as respostas de ambas. Essa escolha se justifica, primeiro, porque o material coletado nas entrevistas é muito menor se comparado aos extraídos por meio dos dois outros instrumentos. Segundo, dado que nossa pretensão, com as entrevistas, é ampliar a discussão sobre ensino e avaliação do texto escrito, acreditamos que juntar as reflexões e autoanálises das práticas de ensino das professoras A e B nos dará mais condições de, posteriormente, tirar conclusões mais contundentes.

Vale salientar, que a proposta de discutir num único bloco as entrevistas das duas docentes tem o objetivo de confrontar dados e reflexões que também foram observados nos outros instrumentos e que, de algum modo, quando revisitados, ampliam ou revisam as considerações feitas até agora.

4.5.1 Concepção de avaliação

Inicialmente, destacamos a fala da professora A, quando questionada sobre qual seria o objetivo das aulas de língua portuguesa:

PA: O objetivo é que eles aprendam a vivenciar a língua portuguesa como convívio, como a identidade deles, como a construção da sociedade (...) A amplitude da língua portuguesa é na verdade o meu objetivo, o objetivo de que eles fossem apaixonados pela língua, que eles sentissem que, como ser humano, o usuário da língua portuguesa tem o poder da intervenção social.

A fala da docente nos remete aos objetivos das suas aulas no período em que coletamos os dados. A proposta de uma escrita que remetesse à cidade e às suas mazelas e glórias, isso contextualizado num período escolar, nos parece uma constatação de que através da língua, sobretudo na modalidade escrita, é possível intervir e construir identidades.

A professora B, por sua vez, também não perde de vista, em sua fala, a relação que existe entre língua e construção de identidade:

PB: Eu tento chamar a atenção deles da importância de eles conhecerem diversas maneiras de falar, diversas maneiras de se expressar usando a língua. Eu costumo repetir muito para eles aquela máxima de que “a língua é o meu poder sobre o mundo”. Então eu tento mostrar muito pra eles como eles podem ter, exercer um domínio sobre o mundo, como eles podem viver de uma maneira diferente e como as coisas podem ser ditas de maneiras diferentes.

As duas professoras, nessas falas, nos colocam diante da crítica que Geraldi (2001) fez, no contexto dos anos de 1980, à escola e ao método de ensino da escrita:

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida (p. 37).

As ideias das docentes sobre o objetivo das aulas de português, e por conseguinte da produção escrita, convergem para o pensamento de Geraldi sobre escrever na escola. Longe de desconsiderar o hoje, as duas professoras levam em conta que é preciso pensar em atividades de leitura e produção que proporcionem ao aluno condições de dizer o que ele tem a dizer e que esse dizer fosse representativo de uma intervenção social. Apesar de sua resposta considerar tudo isso, a professora B “simulou”, em sua prática, o uso da escrita, mas que de um modo ou de outro pretendia alcançar uma demanda social específica: o ENEM. Nesse sentido, o aparente “destoar” entre teoria e prática, insistentemente, nos lembra Pietri (2003) e o chamado *Discurso da mudança*, isto é, as inovações para o ensino de língua materna, pensadas em grande parte pelas universidades, chegam à escola como uma verdade a ser dita e apropriada discursivamente. Contudo, na prática, ainda existe um hiato entre a reprodução do discurso do novo, do que a academia entendeu como o mais apropriado para o ensino de português, e a prática efetiva em sala de aula de português.

O discurso da mudança também traça outro viés para a mediação pedagógica. Nesse ponto. Nesse sentido, trazemos para a discussão o questionamento que fizemos acerca do que as professoras mais se consideram quando estão diante de um texto discente, se mais leitoras ou mais avaliadoras:

PA: Eu me acho mais leitora. Mas, como todo leitor crítico, eu tô avaliando, então eu acho que na minha forma de mediar, de dar as orientações, é que tá a minha avaliação. Porque, quando eu digo “vá por aqui”, ou “será que não dá pra ir por aqui?”, eu já tô dizendo que o que tava ali não foi suficiente. Então eu já tô também atribuindo uma avaliação.

PB: Eu acho que sou mais leitora. Pelo menos eu gosto mais de ler do que avaliar. Então eu gosto de acompanhar o crescimento deles, sabe? Embora eu saiba... eu perco muito da leitura porque eu tenho que fazer anotações, avaliando... mas eu me considero mais leitora. Eu gosto mais de ler do que de avaliar.

Nossa expectativa com essa pergunta foi perceber como as professoras concebem a questão do equilíbrio que se acredita necessário entre leitura e avaliação/correção, num movimento de desaprender a corrigir e aprender a ler o texto do aluno (BRITTO, 1992). A professora A, embora se declare mais leitora do que avaliadora, constrói em sua fala uma argumentação indicadora de que, ao ler, de fato, estamos também avaliando. A professora B,

por sua vez, também acreditando ser mais leitora dos textos que surgem em suas salas de aula, diz que prefere ler a avaliar, apontando, em sua resposta, uma cisão entre leitura e avaliação.

Refletir sobre o papel dos professores quanto aos objetivos do ensino de língua portuguesa é, sem dúvida, passar pelas balizas do ato de avaliar, uma vez que se ensinamos, devemos, na mesma medida, avaliar se o que ensinamos foi aprendido e em que medida foi aprendido. Nesse sentido, a mediação docente nas aulas de produção de texto deve estar articulada, todo o tempo, com a avaliação do que se produz. De fato, a fala da professora B parece convergir para o que foi observado nas avaliações feitas por ela, em que houve um desequilíbrio entre ler e avaliar. Além disso, destacamos um importante ponto de divergência do que foi praticado pela docente, afinal, a partir das nossas considerações, percebemos que a professora B mais avaliava, no sentido de corrigir, do que lia os textos dos seus alunos.

Em se tratando da ideia de avaliação, o posicionamento da professora A parece retomar a necessidade de mediação docente e, sobretudo, de conciliação, por parte do professor, dos papéis de ser leitor e avaliador ao mesmo tempo:

PA: É [avaliar] ler com o aluno, né? Ler com o aluno, dizer a ele “ó, eu não tô te julgando, eu tô lendo com você pela minha experiência de leitura temporal, e posso ampliar a tua visão do texto, do teu próprio texto que tu escrevesse”.

A professora B demonstra em sua fala uma preocupação de não “travar” o aluno a partir da avaliação:

PB: Eu acho muito complicado avaliar(...) dizer que isso é bom, que isso é ruim, sabendo que ele tem perspectiva de melhorar, de um dia chegar a um texto bom. Será que aquela avaliação ali naquele momento vai impedir ele de melhorar, vai travar ele? Então eu tenho muita dificuldade nesse sentido.

A partir do que as docentes comentam, fica clara, antes de tudo, a ideia de que a avaliação surtirá efeitos diversos sobre o aluno. Na fala da professora A, no entanto, percebemos a convicção de que a experiência docente, quando atrelada a uma situação de sala de aula, propiciará a aprendizagem, a ampliação do objeto de ensino. A professora B, ciente da responsabilidade do ato de avaliar, demonstra insegurança, pois acredita que sua vontade de ajudar o aluno, avaliando-o, pode causar o efeito exatamente contrário. Sem dúvida, essas

concepções implicarão determinadas práticas de ensino, como observamos na análise das aulas, e também, claro, em determinadas formas de avaliação, aspecto determinado a partir da leitura crítica dos textos discentes já avaliados pelas professoras.

Isso nos faz reiterar a concepção de língua que embasa o trabalho docente de cada sujeita aqui analisada. De um lado, a professora A confirma o que observamos em suas aulas e em sua avaliação, dois momentos em que há espaço para a dialogia e para a produção discursiva aliada aos aspectos estruturais. Do outro lado, a professora B, que, apesar de concentrar esforços, em suas aulas, para que seja feito um trabalho minimamente reflexivo com a língua, não cria espaços para que os discursos emergjam e sejam confrontados com outros. Insistimos em dizer que uma prática assim construída não leva o aluno à aprendizagem:

Avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende. Chamamos de ‘momento privilegiado’ porque julgamos que, diante de tudo que a tradição vem associando à prova, o aluno coloca suas energias em busca de sucesso, normalmente associado a uma boa nota (MORETTO, 2005, p. 11).

O tratamento que a professora B deu à produção de texto em sua turma promove uma aproximação entre o escrever na escola como uma *prova* de que se sabe escrever. Efetivamente, não houve espaço para *aprimorar a escrita quanto aos aspectos estruturais e discursivos*.

4.5.2 Critérios de avaliação

As perguntas que se referiram aos critérios de avaliação foram elaboradas partindo de dois pontos: primeiro, queríamos saber o que as docentes esperavam encontrar nos textos de seus alunos, isto é, as expectativas que elas criaram antes do procedimento avaliativo, e segundo, se a explicitação ou não dos critérios de avaliação, antes da atividade, surtiu efeito positivo ou negativo sobre a produção escrita discente. A fala da professora A segue abaixo:

PA: A proposta de produção daquele texto foi, a partir das memórias que eles tinham da cidade, que eles se expressassem. Sobre como eles viam a cidade antes e hoje, como eles iam escrever sobre isso. Aí fui ver se eles, enquanto texto, escreviam com coerência, com coesão, se eles faziam isso, se eles conseguiam se expressar... e também eu queria avaliar como eles são usuários do gênero crônica, porque como leitores eu já sabia que eles eram muito, mas como escritores eu não sabia (...) Eu

esperei ver crônica dentro de um certo limite de crônica... lírica, mais social, mais narrativa etc.

A professora A acredita que, justamente pelo fato de seus alunos lerem crônicas, vale a pena levá-los a também produzir textos desse gênero. Em sua fala, é nítido, para além de uma expectativa sobre a forma do texto – coesão a serviço da coerência –, o desejo de que eles *se expressem*, que escrevam sobre a cidade a partir de uma visão pessoal do ontem e do hoje. Por mais vaga que possa parecer a forma verbal “*se expressem*”, no contexto que observamos as aulas, e a partir da análise das crônicas avaliadas pela docente, o *expressar* faz todo o sentido, já que foi percebida, na forma como a professora guiou sua avaliação escrita nos textos dos alunos, através de recados, uma preocupação de organizar o dizer do estudante para que assim o discurso fosse, sempre, “bem dito”.

As expectativas da professora B sobre os textos dos seus alunos também consideram a estrutura e o discurso:

PB: Eu esperava que eles comessem a defender ideias, que eles comessem a colocar no papel o que eles achavam, eu esperava que eles comessem a mostrar uma opinião sobre o assunto. Mais do que correção gramatical, mais do que estrutura, eu esperava que eles dessem os primeiros passos dentro do conteúdo de argumentação, dentro da ideia da argumentação.

Levando-se em conta o objetivo estipulado para a sequência de atividades proposta pela professora B, que era fazer uma dissertação dentro dos parâmetros do ENEM, suas expectativas parecem mais reduzidas diante do que inicialmente traçou. A falta de equilíbrio entre o estrutural e o discursivo, que percebemos na análise dos textos dos alunos dessa docente, nos parece ser o reflexo do que ela esperava encontrar na produção em sala. Noutras palavras, a professora B, acreditando que apenas esperar que os alunos comessem a defender uma ideia, isso apartado do estudo e avaliação sistemática da forma, equivocou-se justamente porque um aspecto está a serviço do outro dentro do texto. Aliás, é importante lembrar, a professora B não explicitou os critérios de avaliação antes de os alunos produzirem. Isso quer dizer que os estudantes não sabiam como seriam avaliados, não sabiam que pontos – como o nível da argumentação – a professora iria privilegiar quando fosse ler o texto deles. Quanto a isso, perguntamos à professora B se ela acreditava que a falta de critério os havia prejudicado o resultado dos textos:

PB: Eu não digo prejudicar, mas teria ajudado mais eles, certo? Eu não fui muito rigorosa justamente por isso, porque eu não tinha deixado critérios pra eles. Então eu tentei não ser criteriosa, mas talvez tivesse ajudado eles a ter a noção já de como eles seriam avaliados, talvez tivesse facilitado para eles escreverem, eles já escreveriam dentro desses moldes.

A tentativa de não ser criteriosa, como observamos na análise das produções escritas avaliadas pela professora B, é uma tarefa de difícil realização prática. Pudemos perceber a partir das regularidades, que mesmo sem ter fixado critérios, a professora avaliava levando em conta alguns aspectos que lhe parecem determinantes na escrita de um bom texto. Dentre eles, notamos o constante apelo à argumentação, mas esse aspecto, aparentemente, separado dos aspectos estruturais. Por mais que seja justificada a importância de um texto dissertativo ter a argumentação como um dos critérios que mais precisa ser observado, avaliá-la apenas dizendo que “é preciso argumentar mais”, “é preciso desenvolver a argumentação” não faz com que o aluno reflita sobre sua escrita e, desse ponto, construa outro texto.

Por sua vez, a professora A acredita que ter explicitado, antes da produção das crônicas, os critérios de avaliação, fez com que os textos tivessem melhor qualidade:

PA: Às vezes eu acho que esses meninos precisam de uns andaimezinhos, sabe? Como se fossem uns chutinhos, assim... uns pontapezinhos pra eles abrirem... E, assim, aquela tabela existia nas Olimpíadas de língua portuguesa, ela era para uma competição. E eu tentei tirar dela essa questão do modelo, eu tentei deixar ela mais aberta, mais criativa, mas ainda assim eu queria uma sequência.

Em sua fala, a professora A se refere à tabela em que foram escritos os critérios de avaliação e entregue aos alunos no dia em que a produção da crônica foi proposta. É interessante notar a adaptação dos critérios para tirar deles a marca de *competição* – afinal foram critérios inicialmente estabelecidos para avaliação de texto em um concurso, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, e que por essa razão, de acordo com a docente, exploravam aspectos para além da avaliação, mas no sentido de seleção. Essa iniciativa nos parece colaborar com a ideia de *andaimezinho* que a professora mencionou em sua entrevista. Avaliar é, também, elevar o aluno a estágios mais consistentes de aprendizagem, abrir possibilidades para escrever e ler o “dito”. Não faz sentido, pois, criar critérios de avaliação de algo que não foi ensinado, ou apenas para prejudicar alunos, elevando arbitrariamente o grau de dificuldade para que esses critérios sejam alcançados. Além disso, a professora A

acredita que dificilmente um professor bem formado entenderá a avaliação de modo equivocado quanto aos seus objetivos; e, nesse sentido, complementa dizendo que avaliar é apostar numa formação docente sólida e contínua:

PA: Na graduação, eu tive bons professores de linguística e de português aplicado à prática de ensino. E, assim, eu sempre fui mais da área de literatura, certo? Da teoria da literatura, mas eu entendia que a minha formação não podia ser unilateral. Eu ia para sala de aula para dar aula de língua portuguesa. Então isso pra mim foi fundamental pra, mesmo quando algumas coisas eu via que não funcionavam só com aula da graduação eu fosse atrás, né? Tipo, leitura de Irandé eternamente, né? Marcos Bagno, Sírío Possenti... embora eu ache que algumas leituras teóricas coloquem o professor mais como um revisor do texto do aluno. Eu acho que o professor de língua portuguesa é mais um leitor do texto do aluno do que um revisor.

O ensino, a partir da fala da professora A, também requer atenção às constantes discussões e pesquisas recentes na área. Avaliar, na sua estreita relação com o ensinar, também sofre influências do grau de atualização do professor de português frente às perspectivas acadêmicas do objeto de ensino. Logo, dimensionar critérios também dependerá da formação que o professor tem, acredita e busca. Com isso queremos dizer que a ideia de avaliar o texto escrito conciliando os aspectos estruturais e discursivos, por ainda ser debate na academia a melhor maneira de isso acontecer na escola, merece constantes leituras. A ideia da professora A de que é preciso fazer uma avaliação que retorne ao estudante em forma de tabela, por exemplo, tem relação com sua experiência e criticidade:

PA: Eu acho que li muito livro didático e fui atrás de como eles sugeriam avaliações. As que eu achei mais interessantes foram as tabelas, exatamente pra tirar a ideia visual do professor riscando o texto do aluno, e sim comentando o texto do aluno numa tabela que serviria como orientação de leitura, escrita e avaliação. Na verdade, eu tava atrás de alguma coisa que facilitasse o que eu acreditava que era a leitura de um texto de aluno. (...) porque eu acho que ela ia juntar tudo numa coisa só, ia facilitar a minha vida e ia fazer os meninos perceberem que tava tudo junto: leitura, produção e avaliação (...) e até hoje, assim, em termos de outros gêneros, eu uso [a tabela], porque eu acho que ela junta forma e discurso, a gente dá as duas coisas ali.

No dizer da professora A está presente a origem de uma das suas formas de avaliar. Explicitamente consciente do fato de que é preciso existir conciliação entre o estrutural e o

discursivo, a docente diz que o livro didático também foi uma fonte para a elaboração do seu trajeto avaliativo. Considerando todas as críticas ao livro didático e a um cenário em que ele passou a ser visto como uma inculcação, por parte dos docentes, do sentimento de incapacidade de elaborar o próprio material didático (BARZOTTO E ARAGUTE, 2008), a professora, ainda que construindo uma maneira de avaliar a partir de sugestões de livro didático, preserva a sua autoria de docente e norteadora pedagógica, e ressignifica, porque amplia, o uso de material didático dentro da sala de aula.

Acerca do material didático, a professora B, em entrevista, nos aponta um interessante fato. Questionada sobre os *slides* utilizados durante todas as aulas por nós observadas, a docente explica que é o Governo de Pernambuco que disponibiliza esse material para todos os professores da rede:

PB: Houve um concurso chamado professo-autor²⁵. Alguns professores mandavam esses materiais, esses modelos de aula, planos de aula, você viu, né? São algumas aulas prontas, por assim dizer, pra esse concurso. Na época, o concurso chegou a pensar em reproduzir o material, fazer livros, enfim, fazer apostilas. E depois o próprio estado ofereceu esse material para os professores. Então a gente tem acesso a esse material. Depois que passou o concurso, aí o professor vencedor ganhava o prêmio, ganhava livro, ganhava dinheiro, enfim...

O relato da professora B acerca do concurso *professor-autor* leva à escola uma intrigante questão sobre a pertinência pedagógica de estimular o uso de “aulas prontas” para qualquer turma. Por mais que cada professor dê à sua prática a própria autoria, o material disponibilizado, produto do concurso, nada mais é do que um instrumento que norteia metodologicamente uma aula e pode trazer, por isso, os mesmos problemas que um livro didático quando manejado sem senso crítico. É consensual o fato de que o professor deve preparar o próprio material didático e que, para tanto, pode se utilizar de outras fontes. Contudo, como contado pela professora B, as finalidades do concurso nos parecem problemáticas justamente pelo teor *competitivo* que se apresenta: é como se ratificássemos, a

²⁵ Recentemente, foi lançada outra edição do Professor-Autor (**ver anexo I**). O concurso é aberto periodicamente na rede de ensino do estado e, para concorrer, qualquer professor de qualquer área, precisa enviar para julgamento e seleção uma ou mais aulas sobre algum conteúdo constante no currículo do ensino médio de Pernambuco. Os vencedores recebem prêmios em dinheiro e a aula “vencedora” é disponibilizada para os demais docentes.

partir da mesma justificativa para que o livro didático entrasse em sala de aula (“o professor não sabe preparar material”), o fato de que o docente da rede não tem condições – de tempo, de formação – para fazer o próprio material didático e, por isso, é preciso existir um concurso, com prêmios em dinheiro, para que alguns sejam autores (autores, aliás, até de aulas de outros professores). Isso, acreditamos, “desobriga” (ou até desautoriza?) o professor de preparar as suas aulas sobre alguns conteúdos.

Toda a discussão até agora levantada se volta mais uma vez para a relação entre o estabelecimento de critérios e a busca pelo equilíbrio entre a estrutura e o discurso. Sem essa clareza teórica e metodológica, haverá falta de uniformidade no nível de leitura entre as avaliações dos diferentes textos e, também, na forma de intervenção nos problemas textuais. As duas professoras, pelas suas entrevistas, afirmam a importância dos critérios para avaliar. A professora B, ainda que não tenha explicado aos seus alunos os aspectos que ela iria avaliar, reconhece que isso implicou um problema. Os relatos sobre suas práticas de ensino, até mesmo sobre o manuseio/elaboração do material didático, apontam que não há avaliação sem critérios e que as respostas à pergunta *o que avaliar* estão atreladas, direta ou indiretamente, à formação do professor e à concepção que ele tem do seu objeto de ensino.

4.5.3 Entre o estrutural e o discursivo

A respeito da conciliação entre a estrutura e o discurso, perguntamos se as professoras achavam que suas práticas avaliativas contemplavam essa questão e, em caso positivo, quais eram os desafios para sua execução. A professora A acredita que sim, mas faz algumas ressalvas a esse trabalho dentro da escola:

PA: Dá muito trabalho. O desafio é ter tempo. Embora eu acredite que esse [método avaliativo] é o que mais funciona, eu acredito que às vezes ele fica meio inviável em algumas escolas. Então o desafio é fazer isso com muitas turmas, dentro de uma sala com muito mais gente. O desafio é de ampliar... Mas eu acho que quando a gente faz uma experiência, a gente sempre faz de pouquinho para depois ampliar. Outro desafio também que eu acho é que eles não tão muito acostumados a esse tipo de avaliação. Não sei se você lembra, mas a primeira coisa que eles falaram quando leram aquele texto que foi postado no Facebook [refere-se à crônica de internauta chamada Felicidade Clandestina], foi a questão ortográfica (...). Eles não estão acostumados. Eu disse “gente, se a questão da ortografia tá articulada a uma intenção do discurso, tudo bem a gente destacar”.

A professora A, com seu comentário, diz que a conciliação, na avaliação, é muito difícil sobretudo porque o aluno, reflexo de uma tradição que associa boa escrita à gramática, ainda escreve, e talvez ainda leia textos, dissociando estrutura e discurso. É óbvio, entretanto, que há questões puramente gramaticais, das quais, inclusive, o discurso não dá conta e o professor, nesse meio, precisará intervir, ainda que essa intervenção seja uma mera correção. Assim, a professora A aponta para um problema que é mais uma questão se que insere no debate sobre a avaliação da produção escrita: o aluno que não entende que o texto se equilibra também nos polos da estrutura e do discurso, também não entenderá os critérios de avaliação que convergem para esse equilíbrio e, fora da escola, poderá ler textos sem se dar conta dessa relação e do quanto que ela é fundamental para que o sentido seja construído.

A professora A também diz que a falta de tempo é um fator desafiador para uma avaliação de qualidade. Hoffman (2005) tem essa mesma preocupação e acredita que a falta de tempo é entrave para o sucesso desse processo. Não ter disponibilidade, da parte do professor e do aluno, impede a *reciprocidade intelectual*, a provocação e o movimento de ação frente aos desafios do ensino.

A professora B, por sua vez, ao ser questionada sobre a conciliação entre a estrutura e o discurso, também diz que se trata de uma atividade desafiadora:

PB: Eu acho muito complicado conciliar os dois. (...) Eu fico com medo de podar eles, eu tenho muito medo de fazer uns robosinhos, sabe? De sair todo mundo igualzinho, muito parecido comigo. Eu tenho muita dificuldade de relacionar essa coisa do aspecto formal do texto com a coisa do discurso, que tipos de discursos eles podem usar... eu tenho muita dificuldade e por isso eu quero dar muita liberdade a eles. Eu creio que seja uma coisa minha, eu tenho essa dificuldade de ver como é que eu vou avaliar esse discurso dele, como é que eu vou observar isso, o que é que eu posso melhorar nele sem me colocar na história, como é que eu vou dar liberdade e avaliar, sabe? Isso pra mim é a minha dificuldade.

Acerca do desafio, a fala da professora B não é novidade. É essa, inclusive, uma das razões que justificam nossa pesquisa e que afirma que, por mais que a academia tenha avançado com as discussões acerca da conciliação entre estrutura e discurso, o *como fazer na avaliação* ainda é bastante difícil para os docentes da educação básica. Não há, ao que parece, fórmulas. O dizer da professora B realmente reflete o que observamos nas dissertações por ela avaliadas. A conciliação entre os dois aspectos se dava em apenas alguns textos ou, em outras produções, a “dosagem” era desequilibrada. Assim como a professora A afirma que seus

alunos estão atravessados por uma cultura gramatical e que isso dificulta o ensino e avaliação da produção de texto, percebemos o peso da mesma tradição no dizer da professora B, ao afirmar que sente dificuldade de avaliar “sem se colocar na história”. Sem dúvida, o conflito por que passa a docente advém de uma tradição que acredita numa avaliação isenta e totalmente objetiva, em que o avaliador, com imparcialidade, não se coloca no que lê. Ora, em se tratando de avaliação em linguagem, como já afirmado neste trabalho, a subjetividade não é necessariamente um problema, mas justamente o primeiro passo para que repensemos o papel de meros corretores e *higienizadores* do texto dos alunos. A “leitura madura” do texto do aluno permite o caminho para inferências, para as pistas linguísticas que produzem efeitos de sentido, para a reconstrução de caminhos, concordância, discordância e, por isso, dialogicamente, o caminho para a *contrapalavra*. Talvez a dificuldade da professora B em conciliar a estrutura e o discurso resida na também dificuldade em entender que o avaliador é *um ser de palavras* (HADJI, 2001).

Foi nesse sentido também que percebemos a professora B, nas suas aulas, limitando os espaços para a dialogia, pois sua sequência de atividades não trazia discursos sociais para circular em sala (exceto pela última aula). Questionamos se a docente teria mudado algo da sequência que observamos e a resposta foi sim.

PB: Eu teria. Eu modificaria temáticas, colocaria outros tipos de temáticas. Temáticas que fossem mais próximas deles (...) talvez um assunto mais polêmico, que fosse mais próximo do maniqueísmo, do sim ou não, sabe? (...) Eu acho que eles alcançariam melhor, mais do que com a temática da água e tal, que ficou um pouco vago pra eles. Eu acho que começando com uma sequência mais maniqueísta seria mais fácil de eles se posicionarem.

Na resposta da professora B há o reconhecimento de que as dissertações, embora, de acordo com ela, tenham tido a intenção de apenas fazer com que os alunos comessem a defender um ponto de vista, não privilegiaram o discurso. Os textos, a nosso ver, foram clichês, repetitivos, não progrediam no tema e não conseguiam estruturar um ponto de vista. A professora reconhece esse problema e enxerga em uma temática *maniqueísta* a solução. No sentido contrário, acreditamos que, mesmo lançando como proposta de produção temas ditos “sim ou não”, se não houvesse, em toda a sequência, uma abordagem sistemática dos múltiplos discursos que circundam o tema, as produções seriam semelhantes às coletadas. Prova disso é que o tema original (Crise hídrica no Brasil: de quem é a culpa?), em alguma

medida já trazia uma espécie de “maniqueísmo”, pois os alunos atribuíam a culpa ou às autoridades, ou à natureza, ou à população, e nem assim os textos trouxeram melhores defesas de um ponto de vista.

Ainda acerca de mudanças dos procedimentos didáticos, a professora A nos instigou a perguntar o que ela achava sobre um grande número de alunos não terem feito a proposta de escrita e de reescrita da crônica:

PA: Eu acho que a escola não lida bem com o 3º ano. Ela muda os horários para que os meninos possam fazer cursinho... Outra coisa é o próprio senso de autonomia dos alunos também aqui. Eles escolhem o que fazem o tempo todo, né? E como é da minha personalidade não obrigar, tentar motivar, aí eu conto com esse risco de não conseguir seduzir, né? É claro que isso me faz repensar o quanto que eu posso equilibrar a questão de ser mais opressora (risos), ou seja, “ó, tem que fazer mesmo, não é só se você se sentir motivado não...” Também eu repenso isso, sabe? E aí eu acho que foi por isso, pela minha personalidade de não obrigar que eu não consigo, realmente, ser la fatale (risos).

O que diz a professora A, apontando, inclusive, falha na própria prática, também dirige à escola outros questionamentos. O trato específico da instituição com o 3º ano, apoiando a ida de alunos a cursinhos pré-vestibulares, parece uma incongruência com que o seria o papel da escola pela atribuição ao vestibular de uma supervalorização que há muito vem sendo questionada pelos teóricos da educação, os quais sustentam a tese de que a formação construída pela escola não pode estar voltada exclusivamente para um exame de ingresso na universidade. O relato da professora A, além de chamar a atenção para um fato cada vez mais crescente na sociedade, também diz acerca da instituição escolar e sua influência para no tocante ao funcionamento do trabalho do professor. Acerca disso, Antunes (2013) faz considerações sobre as implicações da redução do ensino ao vestibular:

Se, no início, o ensino ‘alimentou’ os ideais do vestibular, os definiu, os estipulou, posteriormente, o vestibular passou a ser referência do ensino, e com a agravante de que as diretrizes do vestibular nem sempre coincidiram com o que há de mais consistente e relevante em termos do que deve ser uma avaliação (p. 223).

Assim, o problema levantado pela professora A acerca do vestibular e seus ditames, além de ser uma questão que altera a forma como os alunos e alguns professores veem a avaliação, também nos faz pensar sobre o papel da escola e as condições que esta tem dado aos seus docentes para o exercício de um ensino de qualidade e de uma avaliação formativa.

A esse respeito, a professora B nos conta que, apesar de toda a boa estrutura que há para dar aulas em uma EREM (Escola de Referência em Ensino Médio), as cobranças do Estado de Pernambuco, justificadas pelo “compromisso” com a educação de qualidade, segundo a docente, ultrapassam os parâmetros educativos e chegam aos político-mercadoológicos:

PB: A gente tem uma cobrança muito grande, muito grande, é muito exagerada, sabe? De resultados. A gente tem que oferecer sempre os melhores resultados. É aquela coisa da meta de aprovação, a gente tem uma meta de 88% de aprovação anual. Então a gente fica muito naquela “ajude esse aluno, ajude esse aluno”, “olha a meta”, “olha o bônus” (...) o bônus é o que os professores chamam de 14º salário. Esse bônus é o que eles chama de bônus educacional (...) As escolas que atingem a meta conseguem. Se você atingir 100% da meta, você ganha 100% de bônus. Se você atinge 75% da meta, ou se você atinge 50%, você recebe uma quantia em dinheiro. Os professores e os funcionários administrativos recebem uma quantia em dinheiro. Então tem gente que enlouquece com essa coisa de bônus: “eu quero ganhar esse bônus! Bora, ajeita a vida dos meninos! Faz outra coisa, faz outra atividade”. E a gente recebe muita cobrança em cima de disso, de resultados, de avaliação, de reprovação e aprovação dos alunos. E tem uma avaliação que a gente chama de monitoramento do integral, que é um pessoal que vem enviado da Secretaria de Educação e que vem com um gráfico dos nossos resultados: “professora, olhe, no primeiro bimestre a senhora teve tantos alunos em recuperação, ficaram em recuperação e depois conseguiram se recuperar outros tantos. Como é que a senhora conseguiu isso?” “Em relação do primeiro com o segundo bimestre, a gente percebeu que houve um aumento de alunos em recuperação. Por que isso aconteceu?” Então é aquela coisa de você dar explicação, a avaliação é bem unilateral, eles não chegam ao aluno...

(...)

É algo extremamente constrangedor. É algo que inibe a gente, sabe? É bem acusatório, a gente se sente meio que numa cadeira elétrica: “você dê uma explicação”, “confesse o seu crime”. A gente se sente muito pressionado. Foi uma coisa horrível a primeira vez que a gente passou. Eu não torço pela segunda porque é realmente algo muito constrangedor. Essas cobranças são muito pesadas e pouco embasadas, sabe? A gente não sente uma preocupação com a construção do aluno, é um antagonismo. Eles querem números, querem rendimentos, querem metas.

Apesar de não se aproximar diretamente do objeto de estudo da nossa pesquisa, a extensa fala da professora B é, também, uma denúncia sobre as condições de trabalho docente e por isso achamos interessante trazê-la à discussão. A partir das questões da avaliação

institucional, retomamos Zanardini (2011), que acredita que a avaliação institucional da aprendizagem tem servido apenas para a divulgação de resultados e está baseada na lógica neoliberal da qualidade total. Isso posto, percebemos que, dentre tantos outros aspectos a serem destacados, o desafio do equilíbrio entre estrutura e discurso, para a avaliação da aprendizagem, é só mais um incluído no complexo sistema educacional. Há outros problemas, que não cabe mencionar aqui, por que as Escolas de Referência do Estado de Pernambuco passam. A pesquisa de Falcão (2013), por exemplo, demonstra as experiências de professores de português nessas instituições e contraria a hipótese de que as EREM seriam locais favoráveis à pesquisa docente e à formação continuada. Segundo a autora, a extensa carga horária presencial e o pouco estímulo para a pesquisa de pós-graduação são fatores que não permitem os docentes das escolas de referência a se atualizar, estudar, fazer projetos etc.

Do que foi aqui discutido, percebemos que do mesmo modo em que há o desafio de uma avaliação conciliadora dos aspectos estruturais e discursivos, existem também entraves institucionais, e que remetem a outras formas de avaliação – como o vestibular, como o *ranking* das melhores escolas públicas –, para um efetivo e amplo trabalho docente. Da análise das entrevistas com as professoras, parece-nos claro dizer que a busca por uma avaliação formativa está ligada a um campo complexo de formação e experiências docente que, longe de se encerrar na escola, reflete na sociedade e complexifica, ainda mais, a tarefa de ensinar e de avaliar.

Agora, passemos para nossas considerações finais.

5. Considerações finais

A nossa pesquisa propôs responder *como o professor de português, quando avalia um texto escrito, concilia os aspectos estruturais e discursivos*. A partir desse objetivo, acreditamos que seria fundamental também investigar a concepção de língua, de texto e de avaliação que embasa a prática avaliativa docente e os critérios que norteiam o ato de avaliar levando-se em conta esses dois aspectos – a estrutura e o discurso que, longe de serem dicotômicos, complementam-se textual e dialogicamente.

No percurso da investigação, observamos a prática, tanto em sala de aula quanto de avaliação do texto escrito, de duas professoras: uma do Colégio de Aplicação da UFPE e outra de uma Escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco (EREM). Apesar de distintas as formações acadêmicas de cada docente, bem como as experiências de ensino, ambas são professoras do ensino médio e trabalham num regime de dedicação exclusiva.

Nossa hipótese era a de que ainda é desafiador avaliar o texto escrito de estudantes levando-se em conta, de maneira equilibrada, aspectos estruturais e discursivos. Entretanto, como objetivávamos conhecer *como* e em que medida essa conciliação era possível, buscamos profissionais de dois modelos de escolas que, inicialmente, pelas condições de trabalho, pareciam proporcionar meios para uma avaliação exitosa nesse sentido.

Sobre a professora A, advinda do Colégio de Aplicação da UFPE, constatamos que sua sequência didática de produção escrita, por ser planejada, proporcionou espaço para a dialogia entre os vários discursos que circundam um determinado tema. Aliás, construir uma temática específica, que inclusive faz sentido para os estudantes concluintes do ensino médio, nos pareceu uma estratégia produtiva da docente, que, também, levou os alunos a escreverem com mais qualidade, consistência e consciência das relações que se travam entre a estrutura e o discurso quando escrevemos. A sua prática de ensino foi permeada pela concepção sociointeracionista de língua, o que implicou, também, uma visão de texto como um material marcado pela interação entre indivíduos, pela confluência de vozes sociais e pelo inacabamento das formas expressivas do dizer. A professora A, tanto nos textos que levou à turma, tanto nos que avaliou, sempre observou atentamente as marcas que conferiam autoria à produção.

Os critérios de avaliação definidos pela professora A para a produção da crônica, a nosso ver, contemplam os aspectos estruturais e discursivos de que os alunos lançam mão quando produzem textos escritos. As *tabelas avaliativas*, adaptadas pela professora A para a

situação de escrita da crônica, constituíram um recurso bastante eficiente e organizado para avaliar, visto que guardou a intenção de uniformizar os critérios de avaliação, fazendo com que todos os alunos tenham algum retorno sobre os pontos que foram basilares para o julgamento de seus textos. Frisamos, ainda, que os critérios foram construídos durante as aulas, momento em que a professora convidou os alunos a opinarem sobre quais seriam os parâmetros para analisar um bom texto e sobre o quê, especificamente, eles deviam observar quando delimitados esses parâmetros.

Os diálogos presentes nos textos dos alunos da professora A, oriundos da avaliação por ela feita, demonstram que a docente é o que chamamos de *docente-leitora*, isto é, além de ser leitora, de inclusive afirmar ser mais leitora do que avaliadora do texto do aluno, a docente não perde de vista que o momento de avaliação escrita é um evento escolar, da aula de português, e que isso exige dela alguns conhecimentos teóricos que se traduzem em metas de aprendizagem. Dessa forma, percebemos que a professora A conseguiu, em sua avaliação, conciliar os aspectos da estrutura e do discurso e, assim, fazer uma avaliação em que os discursos são lidos, apresentados a uma contrapalavra e, depois, reformulados. Avaliação, nesse sentido, para a professora A, vai ao encontro do seu posicionamento sobre língua e texto.

A entrevista feita com a professora A revela posicionamentos que reforçam o caráter formativo da avaliação tanto para os alunos quanto para os docentes. O compromisso da professora com o estudo de pesquisas recentes na área da educação, bem como o trato crítico com o livro didático, também foram pontos levantados pela professora que, em alguma medida, proporcionam a reflexão sobre aulas e avaliação de língua portuguesa em que exista espaço para a dialogia aliada aos aspectos estruturais.

A professora B, profissional de uma Escola de Referência em Ensino Médio, em suas aulas utilizou *slides* com o material de toda a sequência didática. Segundo a docente, esse arquivo é disponibilizado pelo Governo de Pernambuco e seu uso é facultativo. A sequência didática da professora B foi predominantemente expositiva, com conteúdos sobre texto, textualidade e estrutura do tipo dissertativo-argumentativo. Os textos utilizados para a leitura em sala eram fragmentados ou escassos. A docente, na maioria das vezes, trabalhou apenas com análises estruturais no nível da frase e nenhuma temática específica foi tratada durante o período que observamos as suas práticas.

Uma temática específica só veio à tona na última aula, quando foi solicitada uma dissertação. Na ocasião a professora levou alguns textos escritos de caráter opinativo, e outros

não-verbais sobre o tema que sugeriu aos alunos. Esse procedimento, no entanto, não nos autoriza a dizer que o trabalho com o texto foi produtivo, uma vez que o texto apareceu como um efetivo objeto de análise discursiva e linguística em um único momento. Nesse sentido, língua e texto, no recorte que fizemos da prática da professora B, estão envoltos por concepções pouco fundamentadas no sociointeracionismo, e com pouco espaço para a dialogia.

A professora B também não explicitou, antes da produção escrita, os critérios de avaliação. Isso fez com que os alunos escrevessem textos baseados em suas experiências pessoais e escolares anteriores, e não se nortegassem, assim, por aspectos basilares para a escrita de um texto argumentativo. Além disso, não tendo delimitado critérios, a professora B avaliou de maneira irregular os textos de seus alunos, ora privilegiando alguns aspectos, ora outros. Isso foi a causa de um desequilíbrio na avaliação dos aspectos estruturais e discursivos do texto. Em nossa análise, percebemos que o que a docente via e comentava no texto do aluno não era o suficiente para que ele produzisse, numa possível reescrita, textos melhores, mais interessantes e melhor articulados.

Nos recados escritos deixados pela professora B nos textos dos alunos, algumas regularidades nos chamaram a atenção. Dentre elas o uso de “cuidado” como uma advertência é que mais parece ser traduzida em uma forma de monitoramento da escrita para se evitar erros, sem ousadias, sem riscos, enfim. Para além da boa vontade que existe nesses conselhos, há, também, formas de se enxergar o texto na escola e os compromissos que ele cumpre nesse espaço discursivo em que os dizeres dos alunos, através de procedimentos didáticos como esses, são cada vez mais silenciados. Avaliação, portanto, pareceu-nos o oposto do diálogo, da contrapalavra, da construção formativa a partir do erro.

A entrevista com a docente B pareceu confirmar algumas hipóteses que já havíamos levantado. Apesar de conhecer os discursos acadêmicos que falam sobre ensino e avaliação de textos, ela afirma que tem uma profunda dificuldade de avaliar, sobretudo para conciliar os aspectos estruturais e discursivos. Isso demonstra o abismo que ainda existe entre o que é produzido pelos pesquisadores da área e a efetiva implantação da mudança nas escolas brasileiras. Ainda que existam sensíveis alterações na forma como hoje entendemos o que é ensinar português, há outros aspectos, como a avaliação em linguagem, que merecem mais discussões e efetivas escutas aos professores da educação básica que às vezes enxergam teorias como constructos distantes da realidade escolar.

Além disso, a professora B diz que a escola em que ensina, apesar de oferecer estrutura física para que seu trabalho seja executado, não oferece um ambiente institucional formativo para os professores. Ao contrário, as cobranças e as metas a serem cumpridas são constantes e revelam o “preço” da implantação das Escolas de Referência no Estado. Esse é outro ponto importante que a presente pesquisa pretende trazer para a discussão: as Escolas de Referência, sendo uma aposta dos últimos governos do estado de Pernambuco, têm se apropriado de qual lógica política e pedagógica para formar cidadãos e garantir ao professor reconhecimento pelo seu trabalho?

De outro lado, lançamos outras questões importantes que a presente pesquisa nos trouxe. Voltando à professora A e à sua prática, parece-nos imprescindível o Colégio de Aplicação da UFPE rever o modo como lida, em língua portuguesa, com o ensino da escrita. Pela experiência que tivemos como estagiário do Colégio de Aplicação, durante o primeiro semestre de 2013, e como monitor das disciplinas de Práticas de Ensino de Português 1 e 2, do curso de Letras da UFPE, na segunda metade desse mesmo ano, não é raro encontrar relatos de graduandos que dizem que o Colégio de Aplicação tem, em suas práticas, privilegiado mais competências do oral e promovido poucos exercícios de escrita. Além disso, pelo menos na sala de aula observada na pesquisa e que depois confirmamos em entrevista com a professora A, a escola tem negligenciado o compromisso com o 3º ano do ensino médio e não se preocupado com deveres discentes como, por exemplo, assiduidade (vários estudantes faltaram as aulas no período em que estivemos em campo). Isso se deve, a nosso ver, a um *desacreditar*, pela parte dos alunos, de que a concepção e a metodologia de ensino praticadas no Colégio de Aplicação os levará à aprovação em uma universidade. Sem discutir agora essa questão e os equívocos acerca da “educação” praticada pelas “indústrias dos cursinhos pré-vestibulares” (“indústria” porque esses cursos se proliferaram pelo país com a promessa de garantir aprovações, de ensinar o que a escola não ensinou, de ensinar, através de *dicas* e *macetes*, modos de resolução de exercícios e outras formas de *treino*), parece-nos urgente, escolas, como o Colégio de Aplicação, reassumirem as “rédeas” da educação dos seus estudantes.

Por fim, destacamos que a pesquisa confirma a relação que existe entre a prática docente e a avaliação. A professora A, pela sua prática, propiciou um caminho seguro a seus alunos para que escrevessem com qualidade e para que a avaliação, nesse panorama, representasse o compromisso com a aprendizagem. A professora B, por talvez ter dividido

distintamente esses dois momentos, não efetivou, em sua avaliação, intervenções capazes de garantir a releitura crítica e, assim, a reescrita dialógica.

O presente trabalho abre caminhos para outras pesquisas que considerem a avaliação em linguagem como objeto de investigação. Por exemplo, parece-nos interessante analisar como seriam as reescritas dos alunos da professora A após a intervenção que ela fez a partir das tabelas avaliativas. Outra pertinente pesquisa seria ver como os professores do ensino fundamental constroem, em aula, e conciliam, na avaliação, os aspectos estruturais e discursivos dos textos de seus alunos, e, também, a partir da seleção de sujeitos que se consideram conciliadores, na avaliação escrita, da forma e do discurso, investigar que regularidades eles apresentam, a partir de critérios, quando avaliam um mesmo gênero textual.

Referências

- ALEXANDRE, D; SILVA, S. A constituição da autoria nas ciências exatas e humanas. *Revista Encontros de vista*, 8 ed., 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
- BARROS, L. F. P. *O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?* Tese (doutorado em linguística). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Em: *Avaliação*, vol. 3, no 4, dez., 1998.
- BERNÁRDEZ, E. *Teoria y Epistemologia del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.
- BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, D. (org.). *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia do Participante do ENEM 2013*. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, L. P. L. A Redação: essa cadela. *Leitura: teoria e prática*, v. 9, n. 15, jun. 1990, p. 17-21.

_____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

BURIASCO, R. L.; FERREIRA, P. E; CIANI, A. B. *Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos)*. Bolema, Rio Claro, ano 22, n. 33, 2009.

CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F (org.). *Pedagogia da Escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23, n. 1-2, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Albaneide de Souza. *A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre a prática docente e aprendizagem dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: UFPE, 2012.

CAVALCANTI et al. O processo de escrita do candidato do ENEM: autoria versus apagamento de autoria. In: ANDRADE, G; RABELO, M. (org.). *A produção de textos no ENEM: desafios e conquistas*. Brasília: UnB, 2007.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista brasileira de Língua Aplicada*. v. 6, n. 2, 2006.

CUNHA, D. A. C. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CITELLI, B.; BONATELLI, I. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLL, C.; MARTÍN, H. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, C. *et al.* (orgs). *O construtivismo na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 197-221.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL *et al.* *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

DANTAS, A. M. O discurso e o professor de português. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, v. 25, n.1, Maringá, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação. In: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FALCÃO, G. L. *O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio*. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, UFPE, Recife, 2013.

FARACO, C. A; TEZZA, C. *Práticas de textos para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad.: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mar/abril, 1999.

GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

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

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2001, p. 127-131.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

_____. *Tranças do poder, dança dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua*. Revista do Centro de Educação e Letras. Foz do Iguaçu. v. 10. n. 2, 2º semestre 2008.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Entre a escrita e a diversidade: em defesa da inadequação, da invenção e da escrita. *Cadernos de pesquisa em educação*. Vitória, a. 9, v.18, n.35, p. 49-59, jan/jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HADDAD, C. C. *Escola da vila: relatório geral de atividades*. 2ª série B – tarde: 2º bimestre. (S.l. s.n), 1990.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. 4.ed., Porto: Porto Editora, 1994.

_____. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERREIRA, A. da S. *Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação à avaliação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2000.

HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

JESUS, C. A. de. *Reescrita para além da higienização*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA, F. G. C. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre ensino de gramática da língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-

276, maio/ago. 1999.

LEMOS, C. Redação no vestibular: algumas estratégias. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, dez/1977.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCONI, M; LAKATOS. E. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas. 2010.

MARCUSCHI, B. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. Tese (doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, 2004.

_____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E; ROJO, R. *Coleção explorando o ensino: Língua portuguesa – ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzaupt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA. M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs). *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Dissertação de mestrado. UNICAMP - IEL, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. Coleta de dados qualitativos: A observação. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOTTA-ROTH, D. O ensino da produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set/dez, 2006.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, R.P.. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). Vol. III, 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 219-248.

OLIVEIRA, M. B. *Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino de língua materna*. Grupo de estudos linguísticos do Nordeste (GELNE). v. 4, n.1, 2002b.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1992.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIETRI, É. *O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.

PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, no 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PFEIFFER, C. *Que autor é este?* Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1995.

PLATÃO, F; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1998.

POSSATI, Janaína Fernandes. *A reescrita dialógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2013.

POSSENTI, S. *O sujeito como autor: análise do discurso e a escrita escolar*. (mimeo). 1999.

_____. Índícios de autoria. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 20, n. 1, jan-jun 2002.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ROSA, M. V. de F. P do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos de validação dos resultados*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, M. R. F. A. S. B dos. *Exame vestibular: um estudo sobre a voz da escola na imprensa*. Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. Recife: UNICAP, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. *O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2012.

SILVA, A. A. da. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª, 2011, Natal (RN). *Anais*. GT 10.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista brasileira de educação*. set/out/nov/dez, 1995.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUZA, L. V. de S. *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SUASSUNA, L; BEZERRA, M. *Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas*. Revista de estudos de avaliação educacional. São Paulo. v. 21. n. 47. 2010.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs) *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 27 a 43.

_____. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan/jun, 2008.

_____. Neoliberalismo, educação e avaliação. In: MATOS, J; SILVA, S (orgs.) *Linguagem e educação: diálogos de fronteira*. Recife: FASA, 2009.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. Ensino de Redação: resultados, tendências e desafios. In: _____. *Ensaaios de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

_____. A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. In: _____. *Ensaaios de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – ainda a busca da historicidade. In: MARCUSCHI, B; SOARES, E (orgs.). *Avaliação Educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

_____. Que sujeito é esse? (um estudo sobre a constituição do sujeito em processo de avaliação escolar). In: XVIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos. Anais: Fortaleza, CE. Universidade Federal do Ceará, 2000.v.2. p. 873-878.

TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na escola. In: GERALD, J. W; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

VIEIRA DA SILVA, F. E. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. Tese (doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2015.

XAVIER, N. M. C. *Redação escolar e autoria: a posição do sujeito na voz de quem produz*. Dissertação (mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2002.

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

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários da pesquisa: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. P. 287-309.

ZARDINI, J. B. A ontologia do ato de avaliar. *Perspectiva*. v. 29, n.1, Florianópolis, 2011.

ANEXOS

Anexo A

Roteiro de entrevista semiestruturada

Professora A

Idade:

Titulação:

Tempo de ensino:

Dedicação exclusiva?

- 1) Qual é o objetivo, para você, das aulas de língua portuguesa?
- 2) Em que momentos o texto costuma aparecer em suas aulas?
- 3) Você acha importante produzir textos na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 4) Quando você avaliou os textos que foram produzidos após a sua sequência didática, o que você esperava encontrar?
- 5) E o que encontrou? Isso satisfaz os seus objetivos pensados para a sequência didática? Por quê?
- 6) Você acha que ter explicitado os critérios de avaliação antes da produção fez com que os alunos produzissem com mais qualidade? Por quê?
- 7) O que você teria mudado (acrescentado ou retirado) na sequência didática que observamos? Por quê?
- 8) De acordo com a nossa análise, percebemos que você equilibra, na avaliação, o olhar sobre os aspectos estruturais e discursivos do texto escrito. Por que você acredita nessa forma de avaliar o texto? Essa conciliação é desafiadora para você e para outros professores? Por quê?
- 9) Por que solicitar uma crônica para alunos do 3º ano do ensino médio e justamente num contexto em que eles estão se preparando para a escrita de uma dissertação do ENEM?
- 10) Por que você cria *tabelas avaliativas*? Em que medida elas ajudam você a avaliar e os alunos a reescrever?
- 11) Como você enxerga o fato de grande parte da sala não ter escrito a crônica?

Professora B

Idade:

Titulação:

Tempo de ensino:

Dedicação exclusiva?

- 1) Qual é o objetivo, para você, das aulas de língua portuguesa?
- 2) Em que momentos o texto costuma aparecer em suas aulas?
- 3) Você acha importante produzir textos na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 4) Quando você avaliou os textos que foram produzidos após a sua sequência didática, o que você esperava encontrar?
- 5) E o que encontrou? Isso satisfaz os seus objetivos pensados para a sequência didática? Por quê?
- 6) O que você teria mudado (acrescentado ou retirado) na sequência didática que observamos? Por quê?
- 7) Você não explicitou, antes da produção escrita, os critérios com os quais você avaliaria os textos dos alunos. Você acredita que isso repercutiu negativamente na forma como os alunos escreveram? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 8) Você acredita que, quando avalia, leva em conta os aspectos estruturais e discursivos dos textos dos alunos? Que desafios você ainda encontra para tentar a promoção desse equilíbrio?
- 9) O material que você utilizou em sala, durante suas aulas observadas, foi feito por você ou o Governo de Pernambuco disponibilizou? O que você acha disso? Facilitou ou atrapalhou a sua sequência didática?
- 10) Você acha que a instituição em que você dá aulas, isto é, uma escola de referência, favorece a um bom trabalho com língua portuguesa e avaliação? Quais são as facilidades? Há algumas dificuldades?
- 11) Você se considera mais leitora ou mais avaliadora dos textos dos seus alunos?

Anexo B

MEMORANDO

Não há grandes notícias.
Uma torre desapareceu,
O inverno expandiu-se
E a esperança ainda rói
O fundo de uma caixa
Procurando saída.
Com esculpido esmero
Vai se acabando uma família.
Um gesto qualquer se repete
No ensaio de ser abolido,
Remediar, abafar, corrigir,
Nada lembra o que antes foi só
Generosidade de coisa viva.
Não convém
O alvoroço dos pássaros,
A revanche da galhardia.
É inútil desafiar o pó
E, contudo, desafia-se.

Mariana Ianelli, Treva Alvorada – Editora Iluminuras 2010.

Anexo C

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CRÔNICA

O Jornal do Colégio fará uma edição especial: Nossa Cidade em crônicas. Esta é uma excelente oportunidade para você redigir uma crônica e apresentar ao leitor suas reflexões sobre a construção dos laços afetivos e políticos nas Cidades. Dê um título sugestivo ao texto e não esqueça de enviá-la para o email do jornal pra ser submetida a seleção e futura publicação. Você pode escolher um dos assuntos discutidos em sala, (Antropofagia, Regionalismo, Identidade, Cultura, Denúncia social, Ativismo político...) e relacionar ao tema solicitado pelo jornal.

Elaboração:

Leia os textos motivadores com atenção.

Organize suas ideias. Procure anotar que tipo de emoção, sentimento, reação ou reflexão os textos sobre a cidade desencadeou em você.

A estrutura da crônica prevê como ponto de partida para o texto a apresentação de um breve relato que situe o leitor em relação ao fato/imagem que desencadeou o processo analítico.

A linguagem da crônica admite uma certa informalidade, mas evite exageros nas marcas de oralidade. Se você julgar interessante, lembre-se de que é possível estabelecer uma interlocução com o leitor do texto.

Releia a sua crônica e avalie se você ofereceu ao leitor exemplos suficientes para que ele acompanhe o seu processo de reflexão.

Tabela de avaliação e reescrita

Tema: "Memórias da cidade"	O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto da memória local?
Adequação ao gênero	
Adequação discursiva	A situação de produção própria da crônica (produção de crônica para jornal escolar) se manifesta no texto? • A organização geral do texto está de acordo com o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva...)?
Adequação linguística	Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico ou crítico)?
Marcas de Autoria	• O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada? • Há informações/narrativa/argumentação de cunho pessoal memorialístico?
Convenções da escrita	• O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto?

(adaptado) <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/CadernoCronica.pdf>

Anexo D

Felicidade Clandestina

Eu cresci em uma rua de terra batida, sem asfalto e nem calçada. Nela inventávamos nossas melhores histórias: esconde-esconde, barra bandeira, queimado, puxa corda...

Pouco a pouco fui acompanhando as transformações dessa rua, que era tão minha – que era de tantos outros. Não existiam limites fixados, a rua se espalhava e se expandia até as casas vizinhas, por onde nos aventurávamos saltar e desfrutar dos sabores deliciosos das frutas frescas roubadas do pé: acerola, manga, saputi, caju, cajá.

A rua sempre tinha algo de inesperado, de incerto, de novedoso.

Foi nela que plantei minha primeira árvore: uma acácia amarela, que junto ao meu pai e minha mãe, regamos por tantos e tantos anos.

Hoje, aquela rua de terra se transformou em uma quente e negra linha de asfalto, com esbeltos edifícios em altura e outros serviços ultra-seguros para as crianças e adultos e proprietários destas gated-communities verticais.

As árvores foram cortadas pouco a pouco, e a acácia – já madura – era testemunha desta destruição. Entre a rua e os jardins se ergueram altos muros protegidos por cercas elétricas, guaritas de segurança e câmaras de vigilância. Já não existem crianças pela rua, nem bicicletas, - alguém?

Os muros e aparatos de segurança engessam o uso público da rua e configuram um espaço residual, um simulacro impessoal de fluxos motorizados, um não-lugar.

Hoje minha rua pertence a duas cidades diferentes: aquela da minha memória, da minha infância, do pé descalço e esta outra, que se esconde, que se defende, que me expulsa, me oprime, me aparta.

Ontem, a nossa acácia amarela acompanhou a destruição do seu entorno. Destruíram seu jardim para que mais carros possam ser estacionados. Ironicamente, a ordem judicial falava que nossa acácia e seu jardim desacatavam a constituição e o direito de ir e vir dos carros que precisam entrar e sair com comodidade.

Já não poderemos nos basear em um resgate ao passado. Esta rua já é parte de um imaginário inalcançável. A discussão do espaço público tem que refletir uma luta pela diminuição contínua das desigualdades e das segregações urbanas e sociais.

Tenho consciência que uma acácia e a destruição do seu jardim são exemplos muito pequenos comparados a potente violência urbanística de suapes e vias mangues, ou nosso cais estelita

defendido pelo Direitos Urbanos | Recife e Movimento #OcupeEstelita ou das atrocidades do loteamento São Francisco tão brilhantemente relatadas por Eduardo Amorim.

A cidade que queremos não pode estar dissociada do tipo de pessoa que queremos ser. A violência urbanística dos empresários e construtores, dos órgãos públicos e dos especuladores me faz duvidar da minha capacidade de luta: a rua que chamava minha agora são deles. Como recuperar?

Em meio ao concreto, a acácia reflete sobre seu futuro: a forma que estamos planejando e construindo nossas cidades, a maneira que estamos intervindo no espaço público, renegando a cidadania a interação social, os conflitos e consensos, o ir e vir, o som dos jogos infantis, a vida pública, o cheiro verde, a flor amarela, a fruta madura do pé.

Natália De'Carli

Anexo E

Conde Empreiteira de Mão de Obra Ltda
Av. Santos Dumont – 1229 – telefax: 3364722 – Londrina- PR.
CGC/MF 00.617.933/0001-00

Prezado Sr(a) Síndico(a)

Venho por esta vos comunicar-lhe que nossa empresa é especializada, em serviços de pinturas de edifícios, residências, salas comerciais, com finíssimo acabamento.

Nossos profissionais são todos profissionais treinados em suas funções, com segura de vida, para oferecerlhes á nossos clientes, proficionalismo. Segurança de quem tem 10 anos de tradição em pinturas. Nos garantimos nossos serviços prestados aos nossos clientes por um período de 05 anos. Responsabilizaremos pelas obrigações trabalhista e fiscais, de modo em que nosso pessoal que prestará os serviços de mão-de-obra, sob seu comando. A responsabilidade civil, trabalhista e penas de danos pessoais, acidentes de trabalho, serão por conta de nossa empresa prestadora de serviços. Faremos seu orçamento sem compromisso.

Consulte-nos pelo fone (043) 3364722 falar com Sr. Marcelino

Conde Empreiteira de Mão de Obra LTDA

In: LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004. p. 157.

Anexo F

O SHOW

O cartaz
O desejo

O pai
O dinheiro
O ingresso

O dia
A preparação
A ida

O estádio
A multidão
A expectativa
A música
A vibração
A participação

O fim
A volta
O vazio

KOCH, I. V. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

Anexo G



<https://linhaslivres.wordpress.com/2014/11/02/>

Anexo H

A FONTE SECOU

A poluição e a devastação em áreas de mananciais prejudicam o abastecimento hídrico no sudeste

Por Marisa de Souto Matos Fierz

Nos últimos meses, a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) tem passado por dificuldades no abastecimento de água, causadas não só pela ausência de chuvas, mas também pela falta de planejamento adequado durante as últimas décadas. As reservas de água que abastecem a RMSP entraram em colapso e a principal delas, o Sistema Cantareira, já não supre as necessidades da população.

Patrimônio natural, a água é um bem finito. Sua quantidade é fixa na natureza, portanto, ela deve ser devolvida nas mesmas condições anteriores ao uso. Tal patrimônio, porém, tem sido destruído da nascente até a foz dos rios, em consequência do desenvolvimento das cidades. O tempo de reposição e recuperação das águas não consegue competir com o tempo de uso e com a contaminação provocada pelo consumo inadequado da humanidade.

Com 20 milhões de habitantes e 39 municípios, a RMSP expandiu-se intensamente, atingindo áreas desfavoráveis à urbanização. Isso provocou problemas socioeconômicos e ambientais, sobretudo, no que tange aos recursos hídricos.

A preocupação com a questão do abastecimento de água em São Paulo e região não é recente. A criação de leis relativas à proteção aos mananciais na década de 1970 mostrou-se necessária para a contenção dos conflitos socioambientais crescentes, oriundos do desenvolvimento socioeconômico de suas cidades.

A intenção legal era conter o avanço da ocupação sobre as áreas de mananciais que abasteciam o local. Os problemas relacionados aos recursos hídricos, porém, só pioraram. As leis tiveram pouco efeito, pois a expansão sobre essas áreas foi tão intensa que atingiu as bordas das represas, provocando despejo de esgoto doméstico diretamente em suas águas.

Para um bom entendimento do que ocorre com os recursos hídricos de uma grande área urbana como a de São Paulo, é necessário recorrer a conceitos e fatos ocorridos ao longo do seu desenvolvimento.

Mananciais são reservas hídricas, fontes utilizadas para o abastecimento público de água. São as represas, as fontes, os rios e as águas subterrâneas. Na RMSP, os mananciais estão distribuídos em diferentes bacias hidrográficas, as quais são divididas em sistemas de abastecimento

Dos diversos sistemas que abastecem a RMSP, o Cantareira é o que mais preocupa, pois é o responsável por pouco mais da metade do abastecimento

Nesse sistema há a reversão do curso de diversos rios, para que cheguem à Estação de Tratamento do Guaraú, responsável por distribuir, por gravidade, a água ali tratada. Os rios revertidos para a Estação Guaraú são o Atibaia, o Cachoeirinha, o Jacareí, o Jaguari e o Juqueri – esse último com suas águas capturadas para o reservatório Águas Claras, para, posteriormente, serem elevadas por bombeamento até a Usina Santa Inês e, finalmente, para a Estação de Tratamento do Guaraú.

Embora o sistema de abastecimento paulistano esteja aparentemente fornecendo água tratada e em quantidade suficiente aos seus habitantes, algumas condições para que isso ocorra acabam prejudicando a população. A retirada de parte da água da Bacia do Rio Piracicaba, por exemplo, deixa municípios situados à jusante dessa captação com pouca água e até mesmo com falta dela.

Essa situação leva a uma maior necessidade de análise da gestão dos recursos hídricos em São Paulo. Embora os mananciais sejam protegidos desde 1975, não ocorreu a efetiva fiscalização pelos poderes estaduais e municipais, o que resultou em desmatamento e degradação de nascentes.

Deteriorados, os mananciais continuam a abastecer a RMSP, porém, sem atender à real demanda da população. A quantidade cada vez menor de água disponível e a poluição dos mananciais ajudam a explicar a dificuldade no abastecimento.

Para contornar a situação de desabastecimento, decidiu-se por utilizar o chamado “volume morto” do Sistema Cantareira. Volume morto ou “reserva técnica” é a água localizada abaixo das bombas de captação. Essa contribuição, porém, é insuficiente para contornar o problema.

Além disso, a qualidade dessa água também é questionada. Especialistas afirmam que há riscos de contaminação, já que o fundo dos reservatórios pode acumular sujeira, sedimentos e até mesmo metais pesados. No entanto, o Departamento de Água e Energia Elétrica (DAEE), também gestor do Sistema Cantareira, afirma que essa água tem a mesma qualidade daquela que está acima dos túneis.


Dessa forma, constata-se que os problemas relacionados ao abastecimento em uma metrópole crescem juntamente com a sua expansão desorganizada, acarretando em maior necessidade de água e, conseqüentemente, no decréscimo da capacidade dos sistemas produtores, ocasionado por fatores como o desmatamento e a poluição dos corpos hídricos.

O exemplo mais alarmante é o do Sistema Cantareira, cujo volume cai dia a dia. As providências adotadas até o momento não têm resolvido o cerne da questão, pois muita água é desperdiçada por vazamentos, não existe coleta de esgoto universal e os mananciais continuam sendo degradados e poluídos.

Publicado na edição 91, de outubro de 2014.

<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/446>


Anexo I




Concurso Professor-Autor 2015

- 1 - FAÇA SUA INSCRIÇÃO PARA GARANTIR A SUBMISSÃO DO SEU MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO NO CONCURSO;
- 2 - CRIE NOVOS MATERIAIS DE APOIO DIDÁTICO PARA A SALA DE AULA E AJUDE PERNAMBUCO A INOVAR A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS;
- 3 - SE VOCÊ É UM EDUCADOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NÃO DEIXE DE PARTICIPAR;
- 4 - O AUTOR RECEBERÁ R\$ 1.000,00 POR CADA MATERIAL PREMIADO.

PERÍODO DE INSCRIÇÃO:	29 de maio a 28 de junho 2015	DATA DE SUBMISSÃO DOS MATERIAIS:	29 de junho a 20 de julho 2015	Acesse: www.educacao.pe.gov.br
--------------------------	----------------------------------------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO
Pernambuco
JUNTOS, FAZEMOS MAIS.