

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**AS CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO
DISCURSO DO PROFESSOR**

ELIZABETH MARCUSCHI

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Letras da UFPE,
como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Linguística.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. JUDITH HOFFNAGEL
CO-ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

Recife, 2004



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / UFPE

D E C L A R A Ç Ã O

Declaro que ELIZABETH MARCUSCHI defendeu sua tese de doutorado intitulada "As Categorias de Avaliação da Produção Textual no Discurso do Professor", no dia 13 de abril de 2004, e foi **"Aprovada com Distinção"** pela Banca Examinadora: profª Judith Chambliss Hoffnagel-UFPE-orientadora, profª Maria Margarida Martins Salomão-UFJF, profª Marianne Cavalcante-UFPB, profª Kazue Saito Monteiro de Barros - UFPE e a profª Maria Irendê da Costa Antunes - UFPE.

Recife, 15 de abril de 2004.


 **Alfredo Cordiviola**
Coordenador
Programa de Pós-Graduação em Letras
SIAPE 1291987

Para minha mãe,
Carmen,
e para meus filhos,
Rodrigo e Marina.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória de vida é extensa e intensa, por isso também extensos e intensos são os meus agradecimentos.

Agradeço:

- Aos meus orientadores, prof^a. Judith Hoffnagel e prof. Luiz Antônio Marcuschi, exemplos de competência e ética profissional, pelo carinho, pelas discussões profícuas, pelas leituras indicadas, pela segurança, paciência e inspiração que generosamente socializam, pela disponibilidade e apoio permanentes, pelo brilho que seus nomes e conhecimentos emprestam ao meu trabalho.
- Às prof^{as}. Kazue Saito de Barros, Marianne Cavalcante e Ingedore Koch, pela leitura atenta e crítica dessa tese, pelas sugestões valiosas, que me deram ânimo nos momentos de desalento e maior confiança na tomada de decisões.
- À minha mãe, cuja coragem e determinação admiro intensamente, por sua presença amiga e constante em minha vida, apesar da distância geográfica, que teima em ficar entre nós.
- Aos meus filhos Rodrigo e Marina, pelos detalhes do dia-a-dia e pelo amor incondicional que nos entrelaça, fatores fundamentais para o meu equilíbrio emocional.
- À Edla, por me conceder sua amizade, por ser um exemplo de educadora e de atitude positiva diante da vida, por me apresentar à avaliação e por me ensinar muito a respeito das relações humanas,

fazendo-me acreditar que é possível construir coletivamente uma sociedade com justiça social.

- À Graça, pela relação de afeto e confiança que nos une.
- À Márcia, Cristina, Isaltina e Anny, pela amizade em tom maior que me oferecem, pelo brilho jovem que irradiam e pelas competentes e alegres parcerias.
- À Nelly, Livia e Irandé, por terem sempre me apoiado e estimulado, por acreditarem em mim e na relevância do meu trabalho, por renovarem minha auto-estima a cada conversa.
- À Dóris, Piedade, Ana Lima, Abuêndia, Cláudia, Ana Luz e Judith Freitas, pelas lições instigantes e valiosas, tanto acadêmicas quanto de vida, que disponibilizam em profusão, pela palavra certa, no momento certo.
- À Marígia, Marileide, Ednar e Ester, referências inspiradoras, pela amizade intensa e de longa data que compartilhamos, pelo companheirismo, por serem autênticas aliadas de todas as horas.
- À Mônica, por sua leveza e generosidade.
- À Diva e ao Eraldo, pela presteza e gentileza constantes.
- À Margareth, ao Fábio e ao Flávio, pelo apoio e carinho fraternos.
- Aos professores entrevistados e aos alunos que escreveram as redações aqui estudadas, pela permissão de utilizar o seu saber e o seu cotidiano como objeto de estudo.

Os símbolos lingüísticos libertam a cognição humana da situação perceptual imediata não só porque permitem referir-se a coisas exteriores a essa situação, mas sobretudo por permitirem várias representações simultâneas de cada uma e, na verdade, de todas as situações perceptuais possíveis.

Michael Tomasello

RESUMO

Nas reflexões desenvolvidas neste estudo partimos da suposição de que os parâmetros da avaliação escolar são socialmente construídos e historicamente situados. Consideramos também que o ensino e a avaliação da língua materna no espaço escolar devem ocupar-se essencialmente dos aspectos interativos, cognitivos e discursivos da língua. Admitidos esses fundamentos, questionamos: Como são construídas pelo professor de língua as categorias com as quais ele opera na avaliação dos textos escritos por seus alunos, ou seja, quais são e como são tratados os fenômenos lingüísticos selecionados pelo docente, quando da elaboração de categorias avaliativas? O interesse do nosso estudo volta-se, portanto, para o processo de produção e seleção, pelo professor, das categorias que determinam o valor do texto do aluno, a conhecida redação, e apóia-se predominantemente nas concepções teóricas advindas da Lingüística Cognitiva de base sócio-interacional, articulando a elas contribuições provenientes da Análise do Discurso e da Lingüística de Texto. Concluimos que as categorias avaliativas são interativamente construídas e estabilizadas para fins práticos, adquirindo saliência, nesse processo, os valores lingüísticos inspirados em um modelo monológico (não-dialógico) de redação.

ABSTRACT

For the ideas developed in this study we began with the assumption that the parameters of school evaluation are socially constructed and historically situated. We also assume that the teaching and evaluation of language should be concerned essentially with the interactive, cognitive and discursive aspects of language. Based on these fundamentals, we ask: how do language teachers construct the categories they use in the evaluation of the texts written by their students, that is, what are the selected linguistic phenomena and how are they treated by the teachers when they organize their evaluative categories? The focus of our study, therefore, is on the process of the production and selection, by the teacher of the categories that determine the value of the student's written texts, and is based predominantly on the theoretical concepts derived from the contributions of a socially oriented Cognitive Linguistics in conjunction with the contributions from the areas of Discourse Analysis and Text Linguistics. We conclude that the evaluative categories are constructed and stabilized interactively for practical ends, gaining salience, in this process linguistic values inspired by a monological (rather than a dialogical) model of writing.

LISTA DE ESQUEMAS

- Esquema 01: Família de similaridade 33
- Esquema 02: Estrutura prototípica 38

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: Traços avaliativos e categoria de avaliação, por professor 31
- Quadro 02: Exemplos de categorias, segundo seu nível hierárquico, na teoria de Rosch 43
- Quadro 03: Avaliação somativa e formativa, segundo o objetivo, função, objeto e temporalidade da avaliação 81
- Quadro 04: Quantidade de entrevistas realizadas, por número de entrevistados envolvidos na interação 129
- Quadro 05: Número de redações disponibilizadas pelos docentes, segundo a presença ou ausência de marcas/observações avaliativas 136

LISTA DE REDAÇÕES

[illegible]

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP = Língua Portuguesa

MCI = Modelo Cognitivo Idealizado

DC = Desempenho construído

DEC = Desempenho em construção

DNC = Desempenho não construído

P = Professor/a

E = Entrevistadora

L = Linha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO E REFLEXÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1

PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO	19
1.1 A teoria clássica e a concepção formal de categoria.....	20
1.2 Enfoque pragmático: a noção de família de similaridade	22
1.3 Visão sociolingüística: os limites difusos das categorias.....	32
1.4 Perspectiva cognitiva	34
1.4.1 A idéia de protótipo	35
1.4.2 A concepção de ' <i>nível básico da categoria</i> ' na teoria de Rosch	41
1.4.3 A proposta cognitiva experiencialista de Lakoff	45
1.4.4 A construção sócio-cognitiva de categoria	54

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO ESCOLAR E CATEGORIAS	67
2.1 A cultura da avaliação somativa	70
2.2 A avaliação em uma perspectiva formativa	74

2.3 Concepção de língua e avaliação	82
2.4 Avaliação como atividade de categorização	85
 CAPÍTULO 3	
O GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR	92
3.1 Redação, atividade repetitiva	93
3.2 Redação: um gênero textual?	103
 PARTE II – O QUE DIZEM E COMO SE CONSTROEM AS CATEGORIAS AVALIATIVAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	
 INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE	
DA TEORIA PARA A ANÁLISE: UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO.....	122
 CAPÍTULO 4	
RECOLHENDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES	125
4.1 Considerações metodológicas	125
4.2 O <i>corpus</i> utilizado na análise	127
4.2.1 Características das entrevistas realizadas	128
4.2.2 Transcrições das entrevistas	132
4.2.3 As redações dos alunos	135
 CAPÍTULO 5	
OBSERVANDO A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS AVALIATIVAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	138

5.1 Os valores lingüísticos e o foco das categorias avaliativas	140
5.1.1 O poder referencial da linguagem	142
5.1.2 O sistema lingüístico no centro e na periferia da categoria avaliativa	149
5.1.3 A categoria avaliativa ' <i>começo, meio e fim</i> '	155
5.1.4 As restrições como um traço constitutivo da categoria avaliativa	162
5.1.5 O valor da higienização textual na avaliação	169
5.1.6 Gerenciamento de vozes e avaliação	175
5.2 Valores lingüísticos, seu registro no texto do aluno e categorias avaliativas	186
5.2.1 Observações dos professores nos textos dos alunos: ausentes, pontuais, genéricas	186
5.2.2 O uso de ' <i>códigos</i> ' no registro avaliativo	194
5.3 Os fenômenos discursivo-cognitivos e as categorias avaliativas	202
5.3.1 Estratégias de negociação de categorias	202
5.3.2 Estratégias de estabilização de categorias	213
 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PERSPECTIVAS DE TRABALHO.	 221
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 227
 ANEXO 1 NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	 237
ANEXO 2 REDAÇÕES	239

INTRODUÇÃO

A rigor, para que existiria a linguagem? Certamente não para gerar seqüências arbitrárias de símbolos nem para disponibilizar repertórios de unidades sistemáticas. Na verdade, a linguagem existe para que as pessoas possam relatar a estória de suas vidas, eventualmente mentir sobre elas, expressar seus desejos e temores, tentar resolver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, predizer o futuro, planejar ações.

Margarida Salomão

Ao longo das duas últimas décadas, inúmeros estudos lingüísticos focaram a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP) segundo as perspectivas textual e discursiva, como bem atestam os trabalhos de Geraldi (1994; 1995; 1996), Possenti (1994a; 1996; 1997), Marcuschi (1996a; 1996b), Soares (1988; 1998; 1999a; 1999b), Koch (1985; 1992; 1997), entre outros. Essas abordagens marcaram a mudança de um ensino centrado na forma, na identificação e análise de unidades estruturais, para um ensino preocupado principalmente com a construção do sentido. Ganharam força os aspectos sócio-culturais da linguagem, o estudo da oralidade, dos gêneros textuais e de fenômenos como a variação lingüística.

Ficaram de fora, no entanto, da agenda dessas linhas teóricas, os procedimentos avaliativos das aprendizagens lingüísticas, apesar do espaço considerável que a avaliação ocupa no cotidiano escolar¹. Como

¹ Algumas exceções podem ser aqui computadas, como as reflexões seminais sobre a avaliação de redações desenvolvidas por Geraldi (1997), as análises e propostas de critérios para a avaliação de textos escolares feitas por Val (1994), os estudos realizados por Ruiz (2001) a

conseqüência, o esforço em hastear a bandeira do texto e do discurso como emblemática de uma nova proposta educacional ficou a meio mastro, pois nos momentos dedicados à avaliação, a flâmula do formalismo acabava assumindo a posição mais alta.

O aluno, por sua vez, atento ao contrato didático² que se estabelece entre educadores e educandos em sala de aula, em torno de acordos sobre o saber e sua avaliação, não demorou a perceber que deveria investir seus esforços nos conteúdos e estratégias realmente valorizados pelo professor nos momentos dedicados à avaliação, o que, no caso, contribuiu para consolidar a crença de que os aspectos formais da língua são os que de fato valem a pena ser estudados. Afinal, com base em sua experiência de aluno, o aprendiz permite-se concluir que é o conhecimento da estrutura lingüística, revelado no momento certo e em doses suficientes, que propicia os bons resultados na avaliação em LP.

Mais recentemente, as reflexões sobre o tratamento a ser priorizado no ensino da LP receberam importante contribuição dos estudos cognitivos. A formulação da “hipótese sócio-cognitiva da linguagem” (Salomão, 1999) ou do assim chamado “compromisso cognitivista” (Marcuschi, 2003a) tem revigorado temas clássicos da história do pensamento ocidental sob um novo **ponto de vista**. Configurando um profundo deslocamento teórico, a Lingüística Cognitiva revisita temas como a natureza da linguagem, o fenômeno da significação, os processos figurativos e referenciais, a formação das categorias, observando-os com base em sua construção coletiva e interacional, através da atuação de um sujeito cognitivo em contextos sócio-históricos e culturais específicos e reais. Mais do que a

respeito de diferentes tipos de avaliação de redações praticados pelos professores e sua conseqüente repercussão no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, e a pesquisa de Cunha (1998) sobre a integração da avaliação ao trabalho didático no ensino/aprendizagem do Português.

² Entendemos por contrato didático o conjunto de negociações intersubjetivas que se estabelecem no espaço escolar, sobretudo entre seus atores principais, o professor e o aluno. Mais adiante, esse conceito será retomado de modo mais detalhado.

identificação e a descrição abstrata dos fenômenos lingüísticos importa agora observar **como** eles são construídos pelos usuários em textos situados. Para Koch (2002:37)

“um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social”.

Nesta investigação, com base principalmente nos pressupostos da Lingüística Cognitiva de base interacional, mas também com o apoio de fundamentos da Análise do Discurso e da Lingüística Textual, buscamos superar a lacuna apontada anteriormente no que tange aos procedimentos avaliativos no ensino da LP. Nosso olhar se volta para a avaliação, que é aqui tratada a partir das atividades de categorização efetivadas pelos docentes, que permitem descrever as **categorias** elaboradas e acionadas pelo professor para efetivar a valoração dos textos produzidos pelos alunos nas práticas escolares.

Esse enfoque é privilegiado, tendo em vista a relevância da construção categorial em nosso cotidiano. Em consonância com diversos autores (Lakoff, 1987; Kleiber, 1999; Mondada, 1994; Taylor, 1995; Salomão, 1998; Koch, 2002; Marcuschi, 2003b, entre outros) admitimos que **o conhecimento humano é categorialmente construído e distribuído**, tendo em vista negociações que se estabelecem nas atividades sócio-cognitivas da vida em geral, e, portanto, não é extraído de classes naturais dadas de forma *a priori* no mundo, tal como pleiteia a visão essencialista aristotélica.

Para Lakoff (1987:7), o processo de categorização, pelo qual os seres humanos organizam suas experiências de mundo, é “a mais fundamental das capacidades humanas” e um dos problemas centrais da Lingüística. Afinal, é pela estratégia de categorização que a linguagem agrupa e dá sentido aos inúmeros fenômenos, seres e objetos do mundo, concretos ou imaginários, que se inter-relacionam de maneiras diversas, no exercício das mais variadas ações. Para esse autor (1987:6),

“uma compreensão sobre como categorizamos é central à compreensão sobre como pensamos e agimos, portanto central à compreensão sobre o que nos torna humanos”.

Assim, como ponto de partida, e em sintonia com os fundamentos da Lingüística Cognitiva de base sócio-interacional, firmamos nossa tese central, entendendo que:

as categorias avaliativas construídas e acionadas pelos professores no decorrer das atividades discursivas – como de resto o conjunto das categorias que configuram nossa versão sobre o mundo – expressam valores partilhados e são social e historicamente situadas.

Portanto, os critérios selecionados e atualizados pelo professor de língua materna nos procedimentos avaliativos podem ser vistos como fortes indicadores dos valores lingüísticos e culturais que vigoram em ambiente escolar (e mesmo na sociedade de modo mais amplo) a respeito da linguagem. Esses valores, entendidos como significações negociadas por grupos, expressam os comportamentos interacionais e semióticos desejados, indesejados, admissíveis em determinado contexto, mas não em outro. Nesse sentido, os valores estão fundados em crenças de diversa

natureza que entremeiam nossa relação com os fatos. Como bem explicita Putnam (1992:249), todo fato está carregado de valor e cada um dos nossos valores carrega um fato, com isso “um ser sem valores seria também um ser sem fatos”, ou seja, um ser à margem do social.

Nesse sentido, para esse autor, nossos critérios de categorização revelariam o nosso sistema de valores, pois a escolha de qualquer esquema conceitual envolve a opção por valores que agregamos à maneira de nos relacionarmos com o mundo. Para Putnam (1992) não há uma dicotomia fato x valor, pois um determina o outro. Isso significa que nossa adesão ou distanciamento das versões públicas do mundo construídas pela intersubjetividade (capacidade que possuem os sujeitos de negociar, partilhar experiências, contextos comuns (Sacks, 1995), tratada em termos da cognição social distribuída (Hutchins, 1991)), bem como a dimensão que atribuímos aos fatos, vão depender dos padrões valorativos que elaboramos como seres sócio-históricos a respeito do nosso entorno e vice-versa, ou seja, nossos **valores** são construídos em função do que considerarmos como **fatos**. Desse modo, estamos permanentemente visualizando o mundo através do filtro de nosso sistema de crenças.

Por isso mesmo, entendemos que não há apenas uma única abordagem possível no ensino-aprendizagem da língua materna (e, conseqüentemente, na avaliação), pois as escolhas feitas pelos atores envolvidos estão atreladas aos conhecimentos e crenças a respeito do que é mais importante ensinar, em que contexto, para que perfil de aluno, entre outros valores. Ressalve-se, no entanto, que isso não invalida nossa defesa de determinados saberes e encaminhamentos como os mais adequados e democráticos para o momento sócio-histórico em que nos encontramos (os nossos **fatos**), exatamente em função do sistema de valores que a eles agregamos.

É isso que nos permite dizer, por exemplo, que na sociedade contemporânea ler e escrever textos é uma necessidade absoluta para o exercício da cidadania. A ubiquidade da escrita não pode ser negada no contexto atual. No trabalho, na escola, nos espaços públicos em geral e na vida privada, todos estamos submetidos a um fluxo crescente de desafios, onde a competência leitora é essencial. Isso não significa, no entanto, que a modalidade escrita da língua seja um bem em si mesma, até porque ela já foi inclusive considerada imprópria para o conjunto da sociedade, como na Idade Média, quando era usada como fator de dominação. Na atualidade, todavia, a escrita deve e pode ser vista como um bem cultural essencial, diante dos valores que a sociedade assume como necessários a uma vida cidadã. Em suma, nosso sistema de valores está associado a nossos critérios de relevância.

Nessa mesma linha de abordagem, é possível então considerar que

a compreensão sobre as categorias acionadas ou construídas pelos professores no encaminhamento da avaliação dos textos dos alunos é central à compreensão sobre os valores que estão atuando no ensino-aprendizagem da língua materna. Isso significa que as categorias, através das quais o docente define a aceitabilidade de um texto redigido por um aluno, são fortes indícios dos valores que compõem sua visão de conhecimento, de aprendizagem, de um **bom texto**.

Nas reflexões a respeito das categorias desenvolvidas neste estudo, nos afastamos da visão estruturalista fundada em regras lógicas e definições objetivas, que postula a existência no mundo de uma intrínseca separação das coisas, compreendidas como classes naturais, com a conseqüente

exclusão do sujeito e, do idealismo subjetivista, que defende a **exclusividade** do sujeito cognitivo, atribuindo ao indivíduo a capacidade de gerar a realidade extra-mente, prescindindo do mundo, perspectivas essas referendadas ao longo de vários séculos da história do pensamento ocidental pela afirmação da dualidade mente-corpo. Ao contrário, entendemos, com Lakoff (1987), Mondada (1994; 1997a; 2000), Marcuschi (2003c; 2003d), Salomão (2003), Mondada & Dubois (2003), Koch (2002), Eco (1997) que as categorias não são construídas em função de propriedades inerentes às entidades que as compõem, nem são inatas, nem emanam de um sujeito soberano que as determina. Nos termos colocados por Salomão (2003:80),

“o tratamento da cognição como rede social e o reconhecimento da dimensão material da experiência cognitiva impelem-nos, no mesmo movimento, a abandonar duas dicotomias fundadoras da Razão no Ocidente: o dualismo corpo/mente e a distinção sujeito/objeto”.

Não estamos falando, portanto, de categorias pré-existentes ou naturalmente reificadas, nem de categorias estáticas, mas de categorias flexíveis, ancoradas em práticas discursivas fundadas em um contexto partilhado relativamente estável. As categorias são fruto de processos cognitivos realizados nas atividades discursivas de natureza sócio-interacional do ser humano sobre o mundo. Nessa perspectiva, nos posicionamos ao lado de Miranda (2000:85), para quem

“respeitada a tese do caráter social da cognição humana, o ato de categorizar responde ao esforço humano de ordenar o mundo, e ordenar, por sua vez, responde à necessidade da espécie humana de INTERAGIR, de projetar para o outro um conhecimento construído”.

Quando observadas de uma perspectiva lingüística, as diferentes reflexões efetuadas sobre as categorias são, inevitavelmente, relacionadas a noções distintas de língua e significado. Na perspectiva clássica, prevalece a concepção de língua como sistema, vista como transparente, determinada e sócio-historicamente descontextualizada. Aqui, o significado está engessado e universalizado na forma, explicitado numa semântica denotacional (vericondicional). Então se nos referirmos a um conceito de **mesa**, por exemplo, o que temos em mente é um modelo ideal de mesa ou sua essência, no sentido platônico, isto é, mesa aqui será provavelmente percebida como um espaço plano, retangular, colocado sobre apoios (via de regra quatro) situados nas pontas, objetividade que independe do mundo, porque as idéias precedem às formas. O que interessa é saber em que condições o enunciado é verdadeiro à revelia do contexto. À língua caberia a missão de mapear e representar essas formas ideais, tidas como classes naturais recobertas pela linguagem. Daí a noção de que a língua seria um instrumento de representação conceitual da realidade, um espelho que reflete diretamente os objetos do mundo.

Já no enfoque sócio-cognitivo de estudo das categorias predomina a noção de língua como atividade sócio-interacional. Nesse caso, a língua é vista como opaca, indeterminada, histórica e contextualizada, sendo o significado dinâmico e construído com propósitos práticos. Nesse contexto, um tronco de árvore cortado pode, em um piquenique, ou em outra situação, ser identificado como **mesa**, pois servirá para apoiar os objetos, cumprindo uma das várias funções possíveis de **mesa**. Aqui, o significado é, na perspectiva de Mondada (1997a; 2000), uma versão pública do mundo, construída pelos interlocutores no processo de relação cultural com o contexto imediato mundano.

É neste sentido que se pode dizer com Hutchins (1991), Salomão (2003), entre outros, que o conhecimento resulta, na experiência comunicativa, da

ação articulada dos sujeitos no mundo, inclusive sobre os outros sujeitos, possibilitando construir a noção de que a cultura é **cognição distribuída**. Para Hutchins (1991), toda a divisão de trabalho pressupõe a cognição distribuída, a qual coordena os esforços cooperativos da atividade humana, fazendo com que a cultura seja entendida como uma espécie de cognição social. Dado que cada um dos sujeitos que participa de um grupo social

“adquire, pela aprendizagem, o conjunto de representações das experiências das gerações precedentes, na forma de um acervo de modelos culturais, este indivíduo passa a ter acesso a uma base de dados que seria incapaz de constituir no decurso de sua vida pessoal. Neste sentido, o conhecimento, como Hutchins proclama, além de ser uma condição psicológica, é a maior de todas as realizações sociais” (Salomão, 2003:80).

Tendo em vista nossa opção pelo sócio-cognitivismo, assumimos nesse estudo também a noção de língua proposta por esse enfoque, incorporando o “acervo de modelos culturais” como uma dimensão relevante da cognição e da concepção de língua. Com Mondada (2001:66), entendemos que a língua é uma atividade sócio-cognitiva de domínio público, ocorre no interior das práticas lingüísticas dos locutores e está voltada para essas mesmas práticas, não podendo ser definida independentemente delas. A linguagem é ação conjunta; portanto, sem ação partilhada não há linguagem. Diante disso, nos estudos lingüísticos de base sócio-cognitiva, mais do que simplesmente interpretar o discurso, cabe indagar **como** são construídos pelos usuários os objetos discursivos e cognitivos na intersubjetividade das negociações públicas do mundo.

A partir dessa concepção de **língua como atividade** e de **categoria como produzida interativamente** pelos membros de uma comunidade, em sua relação intersubjetiva e com o mundo, comportando dessa forma uma instabilidade constitutiva, nos propusemos, como informado anteriormente,

observar os valores lingüísticos envolvidos na construção e na manipulação, por parte do professor, das categorias de avaliação no espaço escolar, mais precisamente, das categorias de avaliação dos textos escritos dos alunos, as conhecidas redações. Para a construção do *corpus* analisado, entrevistamos trinta e três professores do Ensino Fundamental, lotados em escolas públicas do Estado de Pernambuco, a respeito de suas concepções e práticas no contexto da avaliação de redações. A função do *corpus* é heurística e investigativa, pois fornece elementos que sustentam o desenvolvimento do debate teórico e guiam a construção de categorias. Portanto, esse não é um trabalho exaustivo, nem são propostas generalizações a partir dele. Também não possui um cunho eminentemente hermenêutico, embora algumas interpretações, quando necessárias, possam se fazer presentes.

Admitido, pois, que não há uma relação de correspondência entre categoria e mundo, entre linguagem e mundo, podemos, em decorrência, argumentar que a qualidade textual não está na redação em si, mas é formulada na leitura valorativa realizada pelo professor, por sua vez, visto como um sujeito sócio-histórico e culturalmente situado. Nessa perspectiva, torna-se então relevante questionar:

- 1) Como [ou com base em que fenômenos] o docente constrói a sua compreensão de um **bom texto**? Isso equivale a indagar: Quando um texto é bom para o professor? e 2) Quais são os valores lingüísticos que atuam nas atividades de categorização avaliativa do texto pelo professor?

Ao longo do nosso estudo tentamos dar algumas respostas a essas indagações. Verificamos, por exemplo, que no processo de construção ou uso de categorias de avaliação, ora mais, ora menos estabilizadas,

exercem influência tanto o contexto quanto a seleção de determinados traços – em detrimento de outros – dos textos do aluno. Por isso mesmo, não fomos em busca de uma resposta una ou homogênea ou estatística no que tange às categorias utilizadas pelo professor no decorrer dos procedimentos avaliativos, mas nos interessou observar e analisar o processo de construção e de negociação das categorias, os enquadres das atividades, que favorecem uma relativa estabilidade categorial, bem como as possíveis relações de similaridade constituídas no interior do discurso docente sobre sua prática. A estabilidade “reivindicada para estes enquadres deriva do **consenso social** que se possa estabelecer sobre eles” (Salomão, 1999:74).

Pudemos também observar que a rede de semelhanças identificada pelo professor nos objetos avaliados – no caso, as redações dos alunos – é construída pelo docente sobretudo em função de comparações que ele estabelece com um modelo idealizado de redação. Nesse caso, o modelo é visto aqui como uma representação esquemática, padronizada, que coloca em evidência os elementos considerados pertinentes, à revelia de um contexto sócio-interacional extra-escolar. Não se trata, portanto, de um modelo com função heurística, que poderia fornecer respostas diferenciadas e estimular a investigação.

Em nossa análise identificamos igualmente a força que a **ausência**, nas redações, de traços tidos como relevantes pelo professor, tendo em vista esse modelo idealizado, exerce na direção que assumem as atividades de construção das categorias avaliativas. Dessa forma, a redação do aluno é avaliada mais em função das imperfeições e da carência de atributos, selecionados a partir de valores e elementos vinculados ao modelo pretendido de redação, do que pela presença de aspectos qualitativos; mais em função de como deveria ser, do que em termos dos fenômenos adequados que apresenta; mais em função da simples sinalização do erro

do que com base em reflexões sobre a motivação da elaboração tida como indevida.

Essas constatações desvelam, por outro lado, o paradoxo que enfrentamos neste trabalho: embora não haja homogeneidade *stricto sensu* nas redações dos alunos e nas construções avaliativas do professor, a convicção partilhada por parte dos docentes de que há um modelo de redação a ser seguido acaba homogeneizando em vários sentidos a construção das categorias avaliativas na experiência interativa. Disso resulta também a relativa estabilidade atribuída à categoria, culturalmente ancorada.

Não há homogeneidade no trabalho dos alunos, na medida em que as suas experiências de mundo vêm à tona de alguma forma em sua escrita. Por outro lado, no esforço de agradar o professor, acaba desaparecendo o aluno-sujeito, aquele que poderia confrontar o instituído, e emergindo o aluno-função (Geraldi, 1997), aquele que desenvolve as atividades escolares tal como foram solicitadas, por mais absurdas que elas sejam. Obtém sucesso o aluno que conseguir apreender as regras que compõem o contrato didático, de forma a preencher satisfatoriamente os aspectos privilegiados pelo professor na avaliação. É a concretização da escola como **“fábrica de Pinóquio às avessas”**, na emblemática expressão de Rubem Alves (1993).

Podemos dizer que não há homogeneidade nos critérios do professor, pois a avaliação dos textos elaborados pelos aprendizes é permeada pelo contexto sócio-histórico em que se encontra o docente, incluindo-se aqui sua vivência como aluno, sua formação e as próprias condições de trabalho. Por outro lado, a instituição escola opera em torno de rotinas, que buscam garantir o cumprimento do currículo, ainda que estereotipado, previsto burocraticamente para o ano letivo. É nesse momento, que

podemos constatar, em situações relativamente estabilizadas de uso, a acentuada preferência por modelos de redação. Em consequência, identificamos em nosso *corpus* escolhas e estratégias encaminhadas pelo professor, que configuram traços delineadores de protótipos de **bom texto**.

Na tentativa de responder às duas perguntas anteriormente formuladas, percebidas como pano de fundo de toda a nossa investigação, que indagam a respeito dos valores lingüísticos envolvidos na compreensão de um **bom texto**, e tendo em vista o tema que nos propomos abarcar, ou seja, a **construção, a emergência e a estabilização de categorias avaliativas da redação escolar no discurso do professor**, impôs-se no decorrer de nossa pesquisa o debate detalhado de pelo menos três noções teóricas básicas: **categoria, avaliação e redação escolar**.

Em função disso, ao longo da **primeira parte do trabalho**, desenvolvemos reflexões a respeito da **categorização**, tal como abordada em diferentes teorias que, como mencionado anteriormente, operam com noções de língua e de significado distintas. Também debatemos concepções de **avaliação** praticadas no espaço pedagógico, relacionando-as às categorizações que tendem a suscitar. Por fim, discorreremos sobre a **redação escolar**, texto de produção e circulação endógenas, praticamente restrito ao ambiente da escola, verificando as categorizações que aí se constituem no decorrer da sua avaliação pelo docente.

No que se refere à categorização, quatro são as concepções aqui abordadas: a clássica, a pragmática, a sociolingüística e a cognitiva. Enquanto a primeira será brevemente tratada, por resultar do assim chamado paradigma objetivista, do qual nos afastamos, a pragmática e a sociolingüística serão mais detalhadas, por discutirem traços da categorização tidos como relevantes por nós, como a noção de família de similaridade e de limites difusos da categoria. Todavia, será a quarta, a

cognitiva, que será considerada com maior atenção. Ao tratarmos do enfoque cognitivista discorreremos amplamente sobre duas vertentes: 1) A idéia de protótipo, por representar uma autêntica reviravolta nos estudos das categorias e propor um modelo bastante diverso do idealizado pelo paradigma objetivista, modelo esse ampliado por Lakoff (1987); 2) A visão defendida pelo cognitivismo de cunho sócio-interacional, por configurar a proposta na qual nos apoiamos do ponto de vista teórico e, em consequência, a partir da qual desenvolvemos a análise do *corpus* por nós coletado.

No que tange à avaliação, nos ocupamos principalmente de duas concepções, situadas no interior de um *continuum* e delineadas em função dos valores e crenças que as envolvem e das categorizações daí decorrentes. São elas: a **avaliação somativa e a formativa**. O fato de as localizarmos em um *continuum* revela que, em determinados contextos e ações, seria difícil estabelecermos uma linha divisória entre as duas. Assim, são pouco prováveis os procedimentos avaliativos essencialmente somativos ou formativos. O que se pode constatar é a tendência de determinados valores e encaminhamentos predominarem em uma delas, enquanto a outra os tem em menor índice, ao mesmo tempo em que destaca outras características.

Assim, compreendendo que a natureza do conhecimento e da avaliação é dinâmica, relativa e plural, e não estática, pode-se considerar que a avaliação formativa vem, nos últimos anos, apresentando-se como alternativa à avaliação somativa, ainda predominante na quase totalidade das escolas brasileiras. Percebida como excludente, cumulativa, centrada no produto e pautada em períodos pré-estabelecidos, o ponto mais frágil da avaliação somativa parece estar na desconsideração de que o tempo da aprendizagem freqüentemente não coincide com o tempo do ensino. Além disso, ignora as diferenças individuais e sócio-culturais dos aprendizes, o

que tem provocado a exclusão e seletividade de parcela significativa dos alunos matriculados nos sistemas públicos de ensino do país.

Em sentido inverso, a avaliação formativa coloca-se a serviço da aprendizagem, à qual atribui ritmo distinto do estabelecido para o ensino. Essa concepção avaliativa considera que os aprendizes devem ser atendidos em suas diferenças (ao mesmo tempo em que garante a aprendizagem coletiva), está centrada no processo e entende que as informações disponibilizadas pela avaliação devem atuar não apenas retroativamente, mas também de modo prospectivo, oferecendo indicadores que permitam rever as decisões pedagógicas, de modo a favorecer a aprendizagem do conjunto dos educandos. Posiciona-se em estado permanente de negociação quanto aos elementos a considerar e às estratégias a adotar ao longo do processo de formação.

As categorias avaliativas acionadas ou construídas pelo professor no decorrer das atividades discursivas permitem que sejam levantadas hipóteses a respeito do quadro referencial em que ele atua, tendo em vista uma perspectiva mais somativa ou mais formativa de avaliação.

Quanto à redação, discutimos inicialmente suas características mais salientes, o que nos permitiu propor duas categorias fundamentais de redação, que, mais uma vez, devem ser percebidas no interior de um *continuum*: a **endogênica** e a **mimética**. Por **endogênica** entendemos a redação que se esgota nela mesma, ou seja, se resume a um exercício escolar de escrita, enquanto a redação **mimética** se caracteriza principalmente pela tentativa de imitação de algum dos gêneros textuais que circulam nos múltiplos espaços sociais, sejam esses situados preferencialmente na própria escola (e aqui teríamos avisos, atas, listas de presença, listas de notas, certificados, boletins, diplomas, relatórios, resumos, requerimento, ofício, entre outros) ou exteriores a ela (como

bilhetes, reportagens, propagandas, receitas, crônicas, contos, rótulos, histórias, horóscopo, bula de remédio, entre muitos outros). A questão, no caso da redação mimética, é verificar até que ponto o processo de didatização interfere nas condições de produção dos gêneros textuais, condições essas constituídas em contextos sócio-interacionais.

Na segunda parte do trabalho, explicitamos detalhadamente o processo de construção e a natureza do *corpus* montado para o presente estudo, bem como a perspectiva de análise adotada. O discurso dos professores por nós investigado foi extraído de duas fontes de dados: a) das entrevistas gravadas com os docentes a respeito de sua prática avaliativa, e b) das marcas, anotações e dos registros por eles colocados nas redações dos seus alunos.

Ao todo foram transcritas e analisadas as entrevistas de trinta e três educadores que atuam da quinta à oitava série do Ensino Fundamental em escolas públicas situadas em vários municípios pernambucanos. As redações observadas foram cedidas por esses professores, após terem sido lidas e avaliadas por eles. Dessa forma, em grande parte, os textos trazem os registros avaliativos efetuados pelos docentes, registros esses que também foram objeto de comentários dos entrevistados ao longo das gravações. Esse encaminhamento metodológico permitiu-nos, portanto, ter acesso ao **discurso** dos professores sobre suas práticas avaliativas, interesse maior do nosso trabalho, e não sobre as práticas propriamente ditas.

Após as considerações metodológicas, exploramos então as categorizações avaliativas relativamente estabilizadas e as construídas, negociadas e acionadas pelos professores estudados, considerando para isso, como dissemos, seu **discurso** no tocante à avaliação.

Diante do que foi exposto nessa **Introdução** e parafraseando Marcuschi (2003a:14), podemos afirmar que

o problema central não é o fato de **a avaliação** estar ou ter uma ordem, mas **como** esta ordem é percebida, construída e interativamente comunicada e utilizada³.

O objetivo que nos propusemos é relativamente limitado, mas o enfoque aqui desenvolvido cresce em interesse se considerarmos que a seleção das categorias avaliativas tem consequência direta sobre o sucesso ou fracasso dos alunos, sobre a auto-estima das crianças, dos jovens e adultos que estudam nas escolas públicas do país. É preciso, portanto, conhecer mais de perto, para compreender como são construídos, para questionar sua utilização e, possivelmente, para colocar em outro patamar, os procedimentos avaliativos adotados em nosso contexto educacional, mais precisamente, os procedimentos direcionados para a avaliação das redações escolares. E é o que tentamos fazer neste estudo. Com isso, expressamos nossa convicção de que a pesquisa acadêmica pode e deve assumir um compromisso não apenas técnico, mas sobretudo ético com a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

³ No original: “Com efeito, o problema central não é o fato de o mundo estar ou ter uma ordem, mas **como** esta ordem é percebida, construída e interativamente comunicada e utilizada”.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO E REFLEXÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1

PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO

*O relógio de parede numa velha fotografia –
está parado?*

Mário Quintana

Na linha do que adiantamos na **Introdução** e tal como proposto por Kleiber (1999), Taylor (1995), Lakoff (1987), Mondada (1994), Mondada & Dubois (2003), Koch (2002), entre outros, entendemos que o processo de categorização é fundamental na organização de nossa experiência como seres mundanos. A categorização é vista neste estudo como a forma pela qual o ser humano negocia o modo de referir o mundo, constituindo-se em uma relevante operação mental, que permite ao indivíduo lidar com a incomensurabilidade de entidades individuais existentes, físicas e imaginárias, agrupando-as em proporções manejáveis. Assim,

“cada vez que percebemos, tratamos ou designamos uma coisa como uma **espécie de** coisa, estamos categorizando” (Penna, 1997:99).

Para efetivar esse agrupamento, a pessoa constrói, aciona, negocia traços estreitamente relacionados com a sua visão de mundo, dado o contexto

sócio-cultural em que se acha inserida. Portanto, não se trata de extrair conhecimentos da realidade para elaborar categorias, mas de construí-los – conhecimentos e categorias – pela interação. Na avaliação de Taylor (1995: 75), a crença de que as categorias podem ser definidas em termos do que há em comum entre seus membros (relação essa que é mutável e historicamente situada), acha-se profundamente introjetada nos seres humanos. Vista desta perspectiva, a ação categorial exercida pelos indivíduos em sua interação com o mundo parece ser incontornável, a ponto de objetos transformados e modificados continuarem a ser denominados, em determinados contextos, por sua categoria original (Kleiber, 1998). Reforça essa convicção, o fato da investigação a respeito das categorias não ser recente, mas, ao contrário, perpassar a história do pensamento ocidental, como podemos observar na discussão que se segue.

1.1 A teoria clássica e a concepção formal de categoria

Inúmeros autores, desde Aristóteles, desenvolveram estudos sobre categorização, hoje tratados por lingüistas cognitivos de base interacionista (Lakoff, 1987; Taylor, 1995, Kleiber, 1999), como integrantes da **teoria clássica** da categorização, também conhecida como lógica ou realista. Segundo esse enfoque, as categorias são baseadas em propriedades comuns e essenciais, ou seja, os seres são vistos como pertencentes à mesma categoria, se partilharem certas propriedades, tidas como necessárias e suficientes. Necessárias, porque a ausência de uma ou mais delas exclui o membro daquela categoria; suficientes, porque a presença de determinada propriedade é garantia de inclusão do membro à categoria. Como se observa, para essa teoria, os traços acidentais devem ser deixados de lado na definição das categorias.

Pelo princípio aristotélico de não-contradição, um ser não pode, ao mesmo tempo, ter e não ter determinado traço, pertencer e não pertencer a determinada categoria. Nesse sentido, para Aristóteles, os traços categoriais são tidos como binários e só podem estar presentes [+] ou ausentes [-] das categorias. Não há uma terceira alternativa possível, não há meio termo. Disso decorre que:

- 1) as categorias possuem limites claros e definidos;
- 2) todos os seus membros detêm o mesmo status, ou seja, não há um **exemplo melhor** da categoria;
- 3) o estabelecimento da categoria provoca a divisão do universo em dois grupos de entidades: o conjunto das entidades que podem ser incluídas na categoria e o daquelas que não a integram. “Não há casos ambíguos, não há entidades que ‘de certa forma’ ou ‘em alguma extensão’ pertencem à categoria e de outra forma não” (Taylor, 1995:23).

Nos termos de Lakoff (1987: 6), na teoria clássica, por ele tratada como o **paradigma objetivista**, o estudo das categorias não provocava questionamentos, pois as mesmas eram percebidas como recipientes abstratos, com características absolutamente precisas. Sendo assim, os elementos simplesmente ficavam dentro ou fora da categoria. Isso era possível porque, desse ponto de vista, a realidade está organizada em termos de uma estrutura única de entidades e propriedades, e de relações biunívocas. De acordo com esse paradigma, o real é formado por entidades discretas, que possuem propriedades fixas e relações que se estabelecem de modo objetivo. Portanto, o mundo real existe e é conhecível independentemente da capacidade cognitiva do ser humano, ou seja, não há basicamente uma contribuição da mente humana na construção das categorias. Em suma, concluímos que, segundo essa teoria, os traços categoriais são **binários, universais e abstratos**.

A teoria clássica não resultou de um estudo empírico, da observação de como os sujeitos constroem ou usam as categorias no seu cotidiano (Lakoff, 1987). Ao contrário, a proposta objetivista esteve sempre preocupada em estabelecer relações biunívocas entre o mundo e as categorias, constituindo-se sobretudo em uma posição metafísica e essencialista, fundada em especulações colocadas *a priori*. Conseqüentemente, uma de suas maiores fragilidades está no fato de pautar-se em idealizações a respeito das propriedades das coisas designadas, isto é, em não explorar exemplos extraídos de textos autênticos ou de interações verbais concretas. Há uma insensibilidade cultural e histórica nessa posição metafísica, que considera o mundo unitário e visto por todos da mesma forma. Dado que uma das crenças da concepção aristotélica é a de que os nomes derivam das coisas, ou seja, de um lado está o mundo e de outro estão os nomes, deste tipo de teoria resulta uma visão soberana e objetivista, que não consegue tratar nem explicar a diversidade e a diferença.

1.2 Enfoque pragmático: a noção de família de similaridade

A concepção tradicional das categorias começa a ser questionada de modo instigante por Wittgenstein, nos anos 40. Em sua obra ***Investigações Filosóficas***, o autor se indaga o que é comum a todos os **jogos**, para em seguida observar que não há propriedades universais aplicáveis a todos eles. Para Wittgenstein, os jogos se colocam num conjunto que apresenta **semelhanças de família**. Um jogo 'A' pode se assemelhar a um 'B' por determinadas características, e 'B' a 'C' por outras, de tal forma que 'A' e 'C' praticamente nada têm em comum, assim como não há um conjunto de traços aplicáveis a todos eles. Contudo, os três entram na categoria **jogo**. Dessa forma, para Wittgenstein, as categorias não são estabelecidas em

termos de propriedades, como pretende a teoria clássica, mas construídas com base em relações.

Wittgenstein ignora a possibilidade de haver **melhores exemplos** no interior da categoria **jogo**. Embora reconheça a existência de casos limítrofes, para ele todos os jogos desfrutam o mesmo *status* no âmbito da categoria. Vejamos o que nos diz o autor em uma de suas passagens mais citadas (IF, § 66):

“Considere, por exemplo, os processos que chamamos de ‘jogos’. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. o que é comum a todos eles? Não diga: ‘Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam jogos’, - mas **veja** se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a **todos**, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja!”.

Ressalte-se a ênfase dada ao **ver**, uma idéia central em Wittgenstein. Isso porque, para ele, a categoria não se dá pela abstração de um raciocínio qualquer, mas pela observação, pela ação da linguagem sobre o mundo. Portanto, a linguagem não está aí para que possamos simplesmente dizer o mundo, mas para que, com ela, possamos agir simbolicamente na relação com o mundo e com os outros.

No trecho que se segue, o filósofo, tomando vários jogos como exemplo, prossegue questionando: todos os jogos são recreativos?; há em todos um ganhar e um perder, uma concorrência entre os jogadores?; que papel desempenham a habilidade e a sorte?; o elemento de divertimento está sempre presente?, para em seguida acrescentar:

“E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os ‘jogos’ formam uma família. (...) Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. Como disse, podemos – para uma finalidade particular – traçar um limite” (IF, §66, 67, 69) .

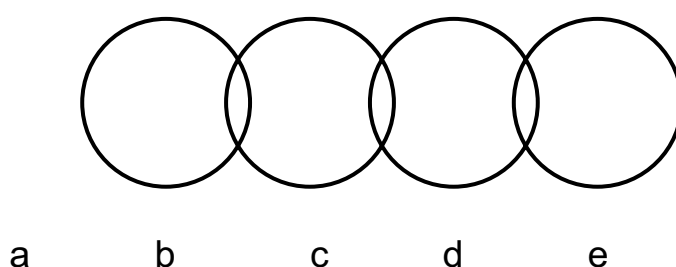
Portanto, para Wittgenstein, não há um único traço que esteja em todos os jogos e que possa servir para distingui-los de um não-jogo. Todavia, poderíamos acrescentar, os usuários sabem dizer, sem maiores dificuldades, quando uma determinada atividade é ou não um jogo, recorrendo para isso a categorias percebidas como difusas e partilhadas e acionadas cognitivamente. Note-se que Wittgenstein, já nos anos quarenta do século XX, apontava para a construção de categorias em termos da seleção de traços, tendo em vista a similaridade entre eles em contextos particulares e para fins específicos, argumentos que serão retomados nos anos noventa pela Lingüística Cognitiva de base sócio-interacional.

Taylor (1995), entre outros autores, assume de Wittgenstein a concepção de que as categorias operam por família de similaridade, considerada por ele uma ferramenta poderosa para explicitar fenômenos como a estrutura de itens lexicais altamente polissêmicos. Mas, ao contrário do filósofo austríaco, Taylor reconhece a possibilidade de serem identificados exemplos melhores de uma determinada categoria, desde que estes sejam observados contextualmente.

Assim, no caso do adjetivo **grande**, exemplo explorado por Taylor (1995:55), observa-se que uma entidade pode ostentar apenas até um certo grau o traço **grande**, ou seja, revelar-se **ligeiramente grande**, quando comparada a outra entidade, mas não **muito grande**. Essa outra entidade, por sua vez, irá apresentar o mesmo traço em um grau mais elevado. Assim, confrontando-se as duas entidades, tidas como **grandes**, uma será descrita como sendo **maior** do que a outra. Para o autor, por esse exemplo podemos afirmar que é a perspectiva socialmente elaborada pelo indivíduo, na comparação com um modelo ótimo, e não seu conhecimento sobre itens lexicais específicos, que adquire relevância na construção da categoria.

Na tentativa de adotarmos uma representação esquemática dos traços de semelhança de família propostos por Wittgenstein e endossados por Taylor, entre outros, recorreremos ao esquema proposto por Givón (1986:78), pois o mesmo traduz, no nosso entendimento, com expressiva acuidade visual essa concepção.

Esquema 01: Família de similaridade



No esquema 01 evidencia-se que o membro 'a' da categoria compartilha pelo menos um traço com o membro 'b' da categoria, que, por sua vez, interage por meio desse traço com 'a' e de outro com 'c', e assim sucessivamente. A família de similaridade, dessa forma, não está presa a traços percebidos como **críticos**, necessariamente presentes em todos os

membros. A rede se organiza de modo complexo e com base em particularidades individuais.

Tentemos agora, por meio de um exemplo extraído do nosso *corpus*, explicitar melhor o que pode ser entendido por rede de similaridade como traço constitutivo das categorias, reconhecendo, na linha de reflexão estabelecida por Taylor (1995), que o contexto social do indivíduo é fundamental na construção e explicitação da categoria. Para essa exemplificação, recorreremos às respostas fornecidas por alguns dos professores por nós entrevistados no âmbito desta investigação, quando indagados sobre sua concepção de avaliação no contexto escolar, tendo em vista sua área de competência, o ensino da LP. Nesse caso particular, o limite da abordagem situa-se no enquadre traçado pelo evento **ensino-aprendizagem da língua materna**.

O questionamento efetuado pela entrevistadora foi: “O que é para você avaliação, considerando o espaço escolar e a língua portuguesa?”⁴.

Exemplo 01: P01 (Gravação 01, 13/03/2002)

- 09 /.../ **P01:** bom eh::
→ 10 eu acho que avaliar é uma uma referência/
→ 11 que você tem em relação ao aprendizado do aluno...
→ 12 e também em relação ao seu trabalho...
13 então à medida que você eh::
→ 14 faz da avaliação esse esse processo né?
→ 15 esse histórico do próprio aluno...
→ 16 da caminhada dele...
17 ela se torna assim eh::

⁴ Nas transcrições foram registrados apenas os fenômenos que atendem aos objetivos da pesquisa, aspecto que é melhor explicitado no **capítulo 4**, destinado à discussão metodológica. Por ora, indicamos tão somente as convenções adotadas na transcrição:

P(seguido de número) = Professor entrevistado e seu código
E = entrevistadora
... pausa :: alongamento da vogal /.../ trecho suprimido / truncamento
Os números indicam as linhas em que o trecho aqui reproduzido se encontra na respectiva transcrição, que, na análise, são identificadas como L1, L2, etc. (linha 1, linha 2). Além disso, são destacados por setas e sublinhados os fenômenos explorados na análise.

→ 18 ela se torna um referencial importante /.../

Exemplo 02: P06 (Gravação 03, 30/08/2002)

14 /.../ **P06:** eh::
15 avaliar eh::
→ 16 é exatamente a gente saber...
→ 17 se aquilo que a gente expôs né?
→ 18 teve algum retorno...
→ 19 se ele conseguiu captar alguma coisa /.../

Exemplo 03: P10 (Gravação 06, 13/09/2002)

→ 06 /.../ **P10:** a avaliação na escola pra mim é uma espécie de diagnóstico eh::
07 que a gente faz... eh::
→ 08 do do conhecimento que ele tem...
→ 09 das habilidades...
→ 10 da capacidade de interagir em determinadas situações...
→ 11 então isso a gente observa no dia a dia né?
12 em contato com o aluno...
→ 13 em toda e qualquer produção que ele faz /.../

Exemplo 04: P15 (Gravação 09, 25/09/2002)

09 /.../ **P15:** avaliar o aluno vai né?
10 observando no geral nas atividades feitas...
→ 11 o uso da gramática né?
→ 12 a ortografia né?
→ 13 prestando também muita atenção ao vocabulário do aluno...
14 pelo meio social que temos...
→ 15 que a gente percebe muitos erros que eles trazem da rua...
16 de casa né?
→ 17 então é no total...
18 não se/
→ 19 não se resume mais à questão de prova
20 porque isso já foi definido que não avalia /.../
23 nós já assimilamos isso né?
→ 24 vai avaliar o dia a dia desse aluno...

- 25 a questão da/
- 26 tem a questão da...
- 27 participação em sala de aula...
- 28 o aluno que falta...
- 29 o aluno que freqüenta...
- 30 o aluno que faz/
- 31 porque temos alunos que ele tá na aula mas não...
- 32 a gente não vê a participação dele...
- 33 então esse avaliar leva o todo né?
- 34 pra nota... e tem que ser...
- 35 ainda tamos muito preso ao conceito de notas né? /.../

Exemplo 05: P22 (Gravação 13, 02/10/2002)

- 22 /.../ **P22:** avaliar pra mim é no dia a dia né?
- 23 a gente avalia o aluno né?
- 24 de acordo com as atividades que têm dele na sala de aula...
- 25 no dia a dia...
- 26 embora... né?
- 27 abre parênteses...
- 28 ocorre na escola/
- 29 quer queira quer não...
- 30 a tal da avaliação escrita...
- 31 dita como prova...
- 32 que a gente sempre faz pra/
- 33 até até uma maneira de pressionar o aluno...
- 34 que os alunos estão tão relapsos ultimamente pra estudar...
- 35 é como...
- 36 se não vão/
- 37 se não for cobrado...
- 38 então não estão nem aí...
- 39 se aprender aprendi /.../

A análise desses depoimentos dados pelas entrevistadas em momentos distintos permite identificar os seguintes traços atribuídos à avaliação:

P01 além de destacar **como** deve ser conduzida a avaliação, entendida por essa professora como processual (L. 14), processo que por sua vez é percebido através do histórico do aluno (L. 15, 16), enfatiza também **para que** serve a avaliação, ou seja, ela deve ser vista como um **referencial** (L. 18) que atua na triangulação constituída pela aprendizagem do aluno, pelo trabalho docente e pelo conhecimento (L. 10-11).

P06 relaciona a avaliação com um instrumento, uma espécie de termômetro, que permite ao professor identificar em que medida há **correspondência** entre o que foi ensinado e o que o aluno demonstra saber (L. 17-19). Para essa professora, a avaliação parece assemelhar-se à concepção de que a comunicação funciona, nos termos de Cameron (1995), por **telementalização**, procedimento que está relacionado à noção de linguagem como um código fixo, pelo qual as idéias supostamente poderiam ser transferidas de uma mente para outra. Uma analogia, sugerida por Cameron, que pode ser feita sobre esse modo de perceber a relação entre os indivíduos é com a comunicação efetivada entre dois (ou mais) computadores.

Para **P10**, o contato **cotidiano** (L. 11) com o estudante e a observação dos **produtos** apresentados pelo aluno (L. 13) permitem estabelecer uma **espécie de diagnóstico** (L. 06) a respeito do que o aluno conhece (L. 08), das habilidades que domina (L. 09), da capacidade de interação do aprendiz diante de situações específicas (L. 10). Consideremos a restrição introduzida por **P10**, ao estabelecer que a avaliação é uma **espécie de diagnóstico** (L. 06). Com isso, a professora configura uma idéia partitiva de **diagnóstico**, onde a avaliação aparece como uma **subclasse**. Além disso, o uso da referida expressão apresenta fortes indícios de que as fronteiras das categorias são flexíveis.

Também para **P15**, a avaliação **diária** (L. 24) é relevante e se concretiza através da observação que o docente realiza do uso da gramática e da ortografia (L. 11-12), dos **erros** (L. 15) de diversa natureza apresentados pelo aluno, inclusive aqueles provenientes do meio social em que ele vive, portanto oriundos de agentes externos à escola, bem como de sua participação (L. 27; 32) e frequência na sala de aula (L. 28-29). Esse conjunto aparentemente disperso de critérios é inter-relacionado por meio de um hiperônimo ‘coringa’, indicado pelo **todo** (L. 17; 33), por sua vez expresso por meio de uma **nota** (L. 34-35).

P22 enfatiza igualmente a avaliação do **dia a dia** (L. 22; 25), mas tendo em vista aspectos estritamente escolares (L. 24). Na visão dessa professora a **avaliação escrita**, que nada mais é do que a **prova** (L. 30-31), é inevitável e necessária, pois é através desse **instrumento** que o professor pode **pressionar** o aluno a estudar (L. 33-34; 37). Sem essa opção, não há como levar o aprendiz a uma atitude mais positiva diante do estudo (L. 34; 38). É importante observar como o uso das expressões ‘a tal da’ e ‘dita como’ (L. 30-31) permite à **P22** introduzir e construir a categorização de **avaliação escrita** como um membro periférico, na medida em que essa avaliação praticamente não se enquadraria na categoria **prova**.

Portanto, embora alguns dos critérios destacados pelos entrevistados salientem aspectos distintos, dentre os quais o **como encaminhar a avaliação** (por meio de prova, observação, instrumentos de medida), **quando** (no cotidiano, no processo), **o quê considerar** (erros, comportamento, participação, frequência, o todo, o específico, o externo e/ou interno à escola), **para quê avaliar** (para obter um referencial, exercer pressão, diagnosticar a aprendizagem, medir o conhecimento), **quem avaliar** (o aluno, o professor), **como expressar a avaliação** (nota), todos eles podem ser agrupados em uma mesma categoria, a **avaliação escolar**.

Não há nenhum traço crítico que esteja presente em todos os critérios, nenhum atributo que possa ser considerado uma **condição necessária e suficiente**, nem mesmo o fato de todos os depoimentos pressuporem uma escola, um professor e um aluno, pois eles já estavam dados no enquadre da entrevista. Alguns compartilham determinados atributos, enquanto outros compartilham traços distintos, constituindo assim uma autêntica rede de similaridade, cuja representação em um quadro poderia ser a seguinte:

Quadro 01: Traços avaliativos e categoria de avaliação, por professor

P01		P06	P10	P15	P22
T R A Ç O S	aprendizagem	ensino/ aprendizagem exatidão	Conhecimento	o todo	atividades escolares prova dia a dia
	processo		Habilidades	gramática	
	histórico do aluno		Interação	ortografia	
	auto-avaliação		toda produção	vocabulário	
			dia a dia	participação	
			frequência		
				erros/ meio social dia a dia	
CATEGORIA DE AVALIAÇÃO					
REFERENCIAL		CORRES- PONDÊNCIA	ESPÉCIE DE DIAGNÓSTICO	PARA NOTA	FORMA DE PRESSÃO

O quadro permite visualizar que a **categoria avaliação** é construída a partir de alguma propriedade retirada pelo professor de suas observações dos fenômenos, que é então enfatizada, chegando-se à categorização da avaliação como: referencial; correspondência biunívoca; espécie de diagnóstico; para nota; como uma forma de pressão.

Não se trata, contudo, de uma mera variação individual, o que poderia ser resolvido estabelecendo-se e impondo-se valores de verdade, mas de instabilidades advindas da natureza intersubjetiva das atividades cognitivas, desenvolvidas com base em referenciais sócio-culturais (Mondada &

Dubois, 2003). De fato, segundo a perspectiva teórica pressuposta ou explicitada, aparece na avaliação uma família de critérios, que funciona com ênfases diferenciadas. Daí porque, no caso da produção de texto, a mesma redação pode ser avaliada de modo distinto, segundo as normas e práticas culturais específicas de que se acha imbuído quem a lê, mas sempre será uma avaliação elaborada intersubjetivamente.

Com essa posição, adiantamos que a avaliação pode emergir de modo diferenciado, porém preserva relações de similaridade, favorecidas pelo contexto (no caso, o escolar), que parece impor regras canônicas, como percebemos e mostramos ao longo da análise. Por isso mesmo, em nossa investigação não queremos sugerir um determinado conceito de avaliação como sendo o único válido, mas explicar de que se trata quando se fala em avaliação e como essa noção se constrói categorialmente.

1.3 Visão sociolingüística: os limites difusos das categorias

Os argumentos de Wittgenstein já apontavam para a fragilidade da posição clássica, ao enfatizarem o fato dessa teoria propor limites rígidos e transparentes para as categorias. De certo modo, também Labov (1973) (embora esse estudioso não estivesse especificamente interessado em pesquisar as categorias) irá sugerir um deslocamento na concepção aristotélica, com base nos resultados obtidos em investigações, por ele desenvolvidas no final da década de sessenta do século passado. Nas considerações de Labov, o social aparece por meio de um conjunto de fatores, como o sexo, classe social, profissão, idade, escolaridade dos usuários, situação imediata, mas à revelia do contexto sócio-cultural. Trata-se, isso sim, de uma abordagem esquemática e estática da dimensão do contexto (Salomão, 1999), o que nos autoriza a supor que Labov opera com uma **intenção universal**.

Em uma pesquisa experimental sobre a denotação, Labov investigou os aspectos que levavam as pessoas a identificarem os objetos que lhes eram apresentados, como sendo **xícara, caneca, tigela e vaso**. No primeiro teste, os informantes foram confrontados apenas com os desenhos dos objetos, que apresentavam leves diferenças entre si, ora na altura, ora na largura, ou ainda na presença ou ausência de uma **asa**. Labov procurou assim demonstrar que nossa capacidade de reconhecer e de nomear os objetos está relacionada com a nossa habilidade de reconhecer os acidentes, contrariando a teoria aristotélica, para quem apenas a essência deve ser considerada na definição das categorias.

Nos testes seguintes, o analista observou que os sujeitos alteravam a categorização proposta, quando eram convidados a imaginar um contexto imediato e o que poderia estar contido no recipiente em destaque. Se fosse mencionado, nesse segundo momento do experimento, que a situação envolvia **tomar café**, e que o recipiente estava repleto de **café quente**, a indicação de **xícara** crescia em frequência. Se indicado que a cena era de um jantar, detalhando-se, para o mesmo desenho, que o objeto continha **sopa**, aumentava a nomeação de **tigela**. Se a informação migrava para **contém flores**, a preferência transferia-se para **vaso** (Ungerer & Schmid, 1996:18). Observa-se, nesses exemplos estudados e relatados por Labov, o relevante papel desempenhado pelo entorno imediato, na medida em que a indicação das categorias vai sendo renomeada pelos atores sociais, em função do contexto descrito pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, os experimentos de Labov sugerem que, contrariando as convicções da teoria clássica, as pessoas colocam e percebem os limites entre os objetos do mundo como sendo difusos ou vagos. Sendo assim, ao elaborar categorizações os indivíduos não se atêm apenas aos objetos em si, mas os situam em um contexto, suposto pelo autor como

mais ou menos universal. Posição semelhante à de Labov é defendida por Wierzbicka (1985, *apud* Taylor, 1995:41), que acrescenta à reflexão o relevante papel desempenhado pela cultura na categorização. Para a autora, os atributos⁵ de um objeto não estão relacionados a propriedades que seriam naturalmente inerentes a esse objeto, mas estão estritamente ligados ao papel desempenhado pelo objeto no interior de uma determinada cultura.

Nessa mesma linha de reflexão direcionam-se os argumentos de Marcuschi (2003b:9), ao pleitear que

“uma palavra isolada não nos permite saber se ela tem um ou vários sentidos, referentes etc. Somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos. Assim, dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente”.

Dos estudos de Labov pode-se concluir ainda que um único atributo não é suficiente para distinguir uma categoria de outra, sendo necessária a articulação de um conjunto de atributos para que ocorra a identificação de um objeto como pertencente a uma determinada categoria.

1.4 Perspectiva cognitiva

As ciências cognitivas trouxeram, ao longo de quase todo o século XX, significativas contribuições para o estudo das categorias. Sobretudo Rosch (1978), ao entrar em confronto com as premissas estabelecidas pela teoria clássica, introduziu elementos novos no debate. A dificuldade desse

⁵ Neste trabalho utilizamos tanto o termo ‘traço’ quanto ‘atributo’ para expressar as características de uma categoria. Taylor (1995:40-41), ao contrário, reserva o termo ‘traço’ para os aspectos abstratos destacados pela abordagem clássica, enquanto ‘atributo’ é empregado para as teorias não-clássicas da categorização.

posicionamento, como veremos mais adiante, está no fato de Rosch e associados se aterem a uma compreensão abstrata de categoria, descolada do social, na medida em que atribuem ao protótipo a essência mesma da categoria. De alguma forma, Lakoff (1987), Lakoff & Johnson (1999; 2002a; 2002b) renovaram essa linha de reflexão, mantendo, todavia, uma perspectiva de natureza experiencialista.

Mais recentemente, as reflexões de teóricos sócio-cognitivos, dentre os quais Mondada (1994; 1997a; 2001), Marcuschi (2003c; 2003d), Salomão (1999, 2003), Mondada & Dubois (2003), Koch (2001, 2002) deslocaram a atribuição da capacidade cognitiva humana da esfera individual para a cultural e social, possibilitando assim a mudança de foco no estudo das categorias, pois

“a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo” (Koch, 2002:44).

Essas três posições teóricas (Rosch; Lakoff & Johnson; sócio-cognitivismo) a respeito da categorização são agora abordadas mais detalhadamente nos subitens que seguem.

1.4.1 A idéia de protótipo

Nos anos 70 desencadeou-se uma significativa reviravolta no tratamento clássico das categorias, a partir dos estudos desenvolvidos por Rosch e associados que, com base em dados empíricos, argumentaram a favor da estruturação prototípica das categorias. Segundo Rosch (1973; 1978), se as categorias fossem definidas em termos das propriedades partilhadas por

todos seus membros, como pretendia a teoria clássica, então nenhum membro deveria ser percebido como um exemplo **melhor** da categoria do que os demais membros.

Seguindo essa linha de raciocínio e contrariando o que preconiza a teoria clássica, Rosch (1978) propõe que, em geral, é possível identificar características salientes em qualquer categoria, percebidas pelos usuários como propriedades prototípicas. Portanto, acrescenta Rosch, cada categoria é detentora de exemplares que reúnem todas as propriedades mais específicas e que, por isso mesmo, funcionam como protótipos. Por essas ponderações e de modo conseqüente, a teoria de Rosch passou a ser conhecida por **teoria dos protótipos**.

A partir de uma série de experimentos com cerca de duzentos estudantes americanos, a autora chegou à conclusão de que exemplos mais adequados de uma categoria podem ser destacados. Seu experimento consistiu em apresentar aos informantes aproximadamente sessenta membros de uma determinada categoria (as dez categorias trabalhadas foram: mobília, fruta, veículo, arma, vegetal, ferramenta, pássaro, esporte, brinquedo, roupa⁶), com a solicitação de que os estudantes os inserissem em uma escala de sete pontos, que deveria contemplar do melhor (ponto um da escala) ao pior exemplo da série (ponto sete).

O membro que fosse reconhecido **mais rapidamente** (caracterizando um processo de percepção-associação instantâneo), pelo **maior número** de pessoas, como sendo o **melhor exemplo** da categoria, era alçado pela pesquisadora à condição de protótipo. Esse encaminhamento permitiu à autora respaldar os dois princípios gerais e básicos propostos por ela para a formação de categorias (1978:28):

⁶ Em seu experimento, Rosch recorria a cartelas onde estava impressa a palavra ou a figura passível de ser considerada representativa da categoria avaliada.

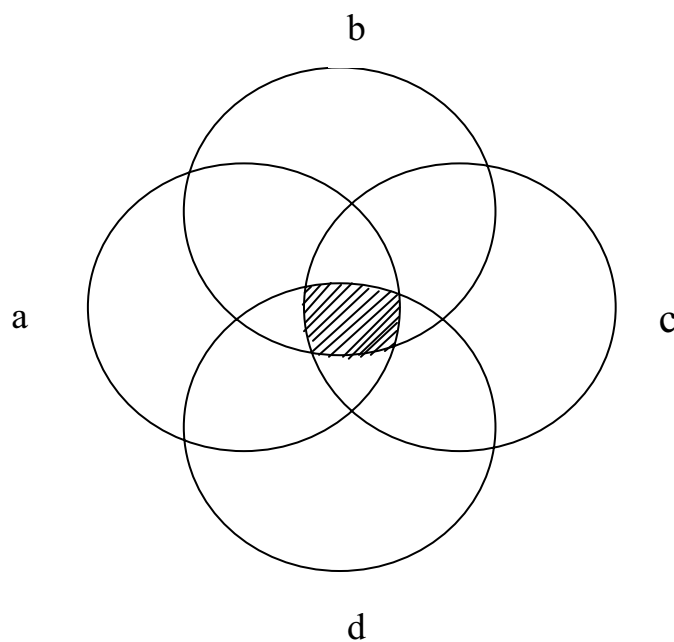
“o primeiro tem a ver com a função do sistema categorial e assevera que a tarefa do sistema de categorias é propiciar o máximo de informação com o mínimo de esforço cognitivo; o segundo tem a ver com a estrutura da informação assim propiciada, que garante a percepção do mundo como informação estruturada e não como atributos arbitrários e não predicáveis”.

Segundo relata Rosch, ocorreu uma elevada convergência nas respostas dos estudantes tanto em termos de tempo investido na escolha quanto na indicação dos melhores e piores exemplares de cada categoria. Na categoria **mobília**, por exemplo, **cadeira** foi considerada mais representativa do que mesa, cama, luminária, aparelho de televisão, geladeira ou telefone, entre outros membros. Para ela, essa aproximação nos resultados permite concluir que os indivíduos acionam experiências cotidianas a respeito do elemento em foco, sugerindo que há uma habilidade humana (de caráter psicológico e biológico) de perceber e de interagir com o mundo. Diante dos resultados obtidos e, poderíamos acrescentar, imbuída de um certo radicalismo, Rosch chega a estipular que, quanto mais próximo um exemplar está do protótipo, mais diretamente ele reflete a representação mental da categoria. Com isso a autora está indicando que o protótipo seria a representação categorial por excelência, o que apontaria para uma reificação natural das categorias.

Do ponto de vista da teoria roschiana, as categorias não são discretas, mas contínuas e heterogêneas, sendo definidas, não mais em termos de oposições e diferenças, como na teoria clássica, mas em termos de um *continuum* ao longo do qual os elementos das categorias se posicionam. O fato de alguns exemplares serem melhores do que outros é, para Rosch, revelador de uma estrutura interna da categoria, o que permite considerar que há membros mais centrais, outros menos centrais e outros limítrofes no âmbito de uma categoria.

Essa concepção é expressa no ilustrativo esquema, reproduzido a seguir, também extraído de Givón (1986:78), para representar a estruturação prototípica.

Esquema 02: Estrutura prototípica



Há um ponto focal, o protótipo, que compartilha todas as quatro propriedades características, representado na figura acima pela parte achuriada. Ele é o membro **mais típico** da categoria e orienta a compreensão dos exemplos situados nas zonas periféricas da categoria. O membro que possuir três dos quatro traços será **mais típico** do que aquele que detiver apenas dois ou mesmo um. Porém, todos os membros da categoria focalizada possuem ao menos algum traço contemplado no protótipo, mas não necessariamente o mesmo traço. Sendo assim, a extensão de uma categoria será determinada pelo grau de similaridade de seus membros com o protótipo.

Além de ser instigante, essa conclusão deixa também transparecer a concepção de Rosch de que o protótipo é, de fato, a própria representação mental da categoria, aspecto que, de alguma forma, pleiteia uma relação ideal entre **objeto – categoria**, a partir da qual os demais exemplos se constroem como marginais.

Apesar da relação defendida pela autora retomar a estrutura clássica, no que tange à representação ideal do objeto, é importante destacar que as idéias de Rosch colocaram em xeque a posição historicamente assumida de que a pertinência a uma categoria resumia-se a uma questão contrastiva de **sim** ou **não**. A abordagem prototípica opera, portanto, com traços **não contrastivos**. Dessa forma, não se trata de identificar o que distingue uma maçã de uma laranja, ou seja, o que está na maçã, mas não se encontra na laranja, mas de descrever positivamente o que é uma maçã e o que é uma laranja.

Rosch (1978) procurou demonstrar que a categorização opera em uma escala de tipicidade e que sua construção pressupõe também fenômenos psicológicos e os conhecimentos de mundo do indivíduo, vistos de uma perspectiva sensório-motriz, isto é, antropomórfica. Para a pesquisadora (1978:42), os atributos que definem os protótipos são percebidos em parte como inerentes à realidade e em parte como funcionais, sendo estes últimos relacionados ao objeto somente após seu conhecimento em funcionamento. Nesse sentido, a noção de atributo parece resultar da interação entre o real e as nossas capacidades cognitivas, capacidades que são condicionadas de modo determinante por nossa dimensão física (Lakoff, 1987: 51).

Rosch (1973) chega até mesmo a sugerir a existência de **protótipos naturais**, entidades dotadas de uma relevância intrínseca, em torno da qual se organizam as categorias. Mais adiante, veremos que a caracterização

prototípica não se dá por meio de uma relação linear e auto-evidente como pretende a autora. Por agora, podemos adiantar que um dos problemas críticos da teoria de Rosch está justamente no fato dela atribuir um significado relativo ao contexto e de operar com informações pontualizadas ou mesmo com palavras isoladas. Dessa forma, o ato de categorizar seria realizado, para Rosch, em função de uma capacidade comunicativa abstrata do ser humano, suficientemente competente para identificar protótipos naturais, mesmo quando descolados das condições do mundo.

Mazzoleni (1999), também discordando da idéia do membro prototípico como psicologicamente natural, reivindica que os protótipos são modelos cognitivos de referência, resultantes da experiência dos seres humanos com objetos e eventos diversos. Nesses casos, a experiência de mundo parece ser mais relevante do que as eventuais relações naturais ou mesmo as relações lógicas preconizadas pela teoria clássica.

Para ele, em seu processo de aprendizagem no convívio com o mundo e com os objetos de discurso, os indivíduos eliminam as características idiossincráticas dos casos singulares e consolidam as comuns, que constituem o núcleo duro do modelo abstrato. Nesse sentido, Mazzoleni poderia ser incluído no grupo da Lingüística Cognitiva denominado por Ungerer & Schmid (1996: xiii) de **abordagem da proeminência**, cujo fundamento básico pode ser assim resumido: os aspectos expressos pelas pessoas no processo interacional refletem as partes do evento que mais atraem sua atenção, podendo variar de indivíduo para indivíduo. São esses aspectos que, para Mazzoleni, irão garantir a instabilidade das categorias prototípicas ou, dito de modo mais positivo, sua relativa estabilidade.

1.4.2 A concepção de ‘*nível básico da categoria*’ na teoria de Rosch

Outra contribuição da tradição roschiana tida como relevante é a noção de nível básico da categoria. Enquanto o conceito de protótipo situa-se no nível intra-categorial, em um plano horizontal, no plano vertical encontra-se o conceito de objeto básico. Assim, é o nível prototípico que nos permite categorizar um **cachorro** como **cachorro** e não como **gato** ou **cavalo**. Já no nível vertical, encontra-se a justificativa de por que, nos relatos cotidianos, preferimos a denominação **cachorro** e não **mamífero** ou **animal**, por exemplo.

Para Rosch e associados, as categorias básicas constituem um nível diferenciado da taxionomia, distinção essa que se estabelece mediante um conjunto de características de natureza cognitiva identificáveis nesse nível e não nos demais. Destaque-se que a estruturação das categorias em taxionomias também está presente na teoria clássica, porém, como pondera Oliveira (1999:25),

“na lógica aristotélica, cada nível de uma taxonomia só se distingue dos outros por sua posição hierárquica – mais alta ou mais baixa, ou seja, mais geral ou mais específica. Em outras palavras, a lógica aristotélica tem como um de seus pressupostos a uniformidade dos níveis taxonômicos. A grande descoberta de Rosch foi de que em cada taxonomia existe um nível especial, o qual se distingue dos demais por uma série de particularidades cognitivas”.

Conforme discutido por Lakoff (1987:47), Oliveira (1999:25), Kleiber (1999:87), entre outros autores, as peculiaridades cognitivas do nível **básico** podem ser assim resumidas:

- **percepção** (as imagens mentais são simples, representam toda a categoria, e a sua identificação pelo usuário é a que ocorre mais rapidamente);

- **comunicação** (as palavras desse nível são as mais curtas, as mais usadas e as primeiras a serem aprendidas pelas crianças);
- **organização do conhecimento** (a maior parte do conhecimento se acha estocada nesse nível, dada a riqueza informativa própria das categorias de base).

O nível básico é o nível mais alto onde uma representação mental unitária é possível, por exemplo, **cadeira**. Acima do nível básico está o nível super-ordenado, tido por Rosch como o mais abstrato. No caso de **cadeira**, exemplo tomado por nós para nível básico, o termo super-ordenado seria **mobília**, onde já não é possível ocorrer uma representação mental unitária. É nesse âmbito que as generalizações passam então a ser dimensionadas. Abaixo do nível básico está o subordinado, onde se processa a especialização. Frequentemente, as expressões incluídas no nível subordinado são compostas pelo termo básico mais um modificador, como ocorre em **cadeira de balanço**.

Nos níveis básico e subordinado é possível representar a categoria por uma imagem, seja por uma abstração ou por meio de desenhos, sem que exemplos particulares precisem ser utilizados. Assim, o indivíduo pode desenhar uma cadeira ou até mesmo uma cadeira de balanço, sem que seja necessário recorrer a uma cadeira específica, como **a cadeira usada pela minha avó**. Já no nível super-ordenado essa possibilidade está descartada, pois a representação de **móvel** irá implicar uma particularização, que deverá ser obtida, necessariamente, em outro nível, ou seja, no básico ou no subordinado. O quadro 02, a seguir, procura visualizar a hierarquização taxionômica pretendida por Rosch, trazendo exemplos para cada um dos níveis propostos pela autora.

Quadro 02: Exemplos de categorias, segundo seu nível hierárquico, na teoria de Rosch

NÍVEL DA CATEGORIA	EXEMPLOS		
SUPER ORDENADO	Animal	Mobília	Veículo
BÁSICO	Cachorro	Cadeira	Carro
SUBORDINADO	Perdigueiro	Cadeira de balanço	Carro de corrida

É no nível básico, informa Rosch (1978), que o conhecimento se dá de modo mais imediato, na medida em que nele ocorre a associação de uma única imagem mental ao conceito como um todo. Nesse nível, por um lado, o número de atributos partilhados pelos membros de uma categoria atinge seu ponto máximo, por outro lado, o número de atributos partilhados com membros de outras categorias atinge sua dimensão mínima.

Por essas características, o básico é também o nível onde os termos podem ser usados em contextos percebidos como **neutros ou genéricos**. Assim, se alguém é importunado por latidos durante o sono, provavelmente irá comentar, segundo Rosch: ‘esse cachorro não me deixou dormir a noite toda’, independentemente de certas especificidades como a raça ou o sexo do animal⁷. No caso, uma das características do cachorro, seu latido, vista como um **barulho incômodo no meio da noite** é potencializada, favorecendo a percepção e identificação do cachorro, enquanto outros aspectos perdem em relevância e sequer são lembrados. O uso do termo **animal** relativo ao nível super-ordenado, seria percebido como conceitualmente vago, ou até mesmo inadequado, tendo em vista que o

⁷ Não importa se os latidos foram produzidos por um cachorro ou por uma cadela. A referência é indicada pelo masculino.

ruído fora reconhecidamente produzido por um cachorro e não por qualquer outro animal, enquanto eventuais especificações do nível subordinado como ‘esse perdigueiro’ ou ‘esse pequinês’ nada acrescentaria ao tom queixoso ou à irritação do comentário. O que Rosch deixa de considerar aqui, como veremos adiante de forma mais detalhada, é a possibilidade dos usuários elaborarem situacionalmente categorias *ad hoc*. Assim, expressões como ‘esse monstrengo’, ‘esse vira-lata’, ‘esse malfeitor’, entre outras, seriam perfeitamente possíveis e até mesmo esperadas. Por sua vez, o dono do cachorro poderia referir-se ao ‘meu valente guarda-costas’, enquanto seu filho mencionaria o ‘meu companheiro de brincadeiras’.

Para Kleiber (1999), protótipos e categorias básicas, ou seja, organização interna e organização externa das categorias, obedecem a um princípio idêntico, que é o da discriminação máxima. Em ambos os casos, o princípio contribui para a economia cognitiva e a maximização da informação. Desse modo,

“assim como os protótipos são os membros que partilham o maior número de traços em comum com os outros membros da categoria e o menor número de traços em comum com os membros das categorias contrastivas, da mesma forma as categorias básicas são as categorias onde os membros apresentam o maior número de atributos em comum entre si e o menor número de atributos com as categorias opostas” (Kleiber, 1999:90).

No âmbito do tema proposto nesse estudo e considerando a teoria roschiana, é possível dizer que a **avaliação** constituiria o nível superordenado, a **prova** configuraria o nível básico, enquanto os diferentes tipos de teste, como **prova escrita, oral, dissertativa, múltipla escolha** estariam relacionados ao nível subordinado. Naturalmente, estaríamos falando da avaliação no contexto de uma pedagogia tradicional, o que traz mais uma vez à tona a relevância de se considerar a natureza sócio-

histórica da categoria. Nesse sentido, podemos considerar que, por trás do sistema categorial de Rosch, há uma concepção ingênua de mundo, pois tudo se dá como se o léxico estivesse determinando o “mobiliário do mundo” (Marcuschi, 2003e).

1.4.3 A proposta cognitiva experiencialista de Lakoff

A adoção de categorias prototípicas definidas por modelos mentais, advinda da ruptura das categorias clássicas, implicou, segundo Lakoff (1987:9) outros tipos drásticos de mudanças, envolvendo a noção de verdade, conhecimento, significado, relação mente x corpo, razão, entre outras. Um ponto central na perspectiva desenvolvida por Rosch e destacado por Lakoff tem a ver com a compreensão de que a cognição é corporificada⁸, ou seja, a cognição não é transcendental ou abstrata, mas depende das experiências advindas do fato de termos um corpo com um conjunto de capacidades, que, por sua vez, estão inseridas em um contexto de natureza biológica, psicológica e cultural.

A noção de **corporificado**, portanto, está de fato restrita aos limites corpóreos da percepção humana na relação com objetos concretos. Sem desconhecer que o ser humano se acha inserido em ambientes culturalmente motivados, para Rosch e associados, o que vai então determinar a relação das pessoas com os objetos do mundo é a natureza bio-fisiológica do ser humano. Assim, as categorias maximizam o conjunto de atributos disponíveis no meio-ambiente e, nesse sentido, há fenômenos objetivos que atuam na formação das categorias. O nosso conhecimento é resultado de

⁸ O termo inglês *embodied* tem sido traduzido de diferentes formas para o português: corporificado, incorporado, encarnado. Adotamos aqui o uso de **corporificado**, por julgá-lo mais adequado.

“uma interpretação contínua que emerge de nossas capacidades de compreensão. Essas capacidades estão enraizadas nas estruturas de nossa incorporação biológica, mas são vividas e experienciadas em um domínio de ação consensual e de história cultural” (Varela, Thompson & Rosch: 2003:157).

Sintonizados com o tratamento corporificado oferecido por Rosch e colaboradores à cognição, Lakoff (1987); Lakoff & Johnson (1980 [citado aqui a partir da tradução para o português, 2002a]; 1999; 2002b) e Johnson (1987) defendem que a categorização está fundada na experiência sensório-motora, podendo ser ampliada via mecanismos imaginativos como a metáfora conceitual, a metonímia, as mesclas conceituais, as propriedades gestálticas do pensamento, entre outros. Para Johnson (1987:14)

“o significado inclui padrões de experiência incorporada e de estruturas preconcebidas de nossa sensibilidade (isto é, de nossa forma de perceber, ou de nos orientarmos, e de interagir com outros objetos, eventos ou pessoas)”.

Em oposição à dicotomia racionalismo x empirismo, Lakoff & Johnson (2002a) propõem uma terceira alternativa como explicação para o desenvolvimento do conhecimento humano, originalmente denominada de **realismo experiencialista** e, posteriormente descrita como **realismo corporificado** (Lakoff & Johnson, 1999). Insistindo em que as dimensões corpóreas do significado não podem ser negadas ou anuladas, os autores, em escritos mais recentes, não deixam dúvida quanto aos fundamentos que, segundo eles, dão sustentação ao realismo corporificado, visto que:

“A mente é corporificada, o significado é corporificado e o pensamento é corporificado em seu sentido mais profundo. Esta é a

substância do realismo corporificado” (Lakoff & Johnson, 2002b:249).

Claramente, os autores pleiteiam que as reflexões sobre as categorias devem basear-se em estudos que envolvam atividades empíricas da mente, do pensamento e da linguagem, e não em reflexões filosóficas apriorísticas fundadas em símbolos abstratos, como as pressupostas pela teoria clássica. É a nossa experiência na manipulação dos objetos e na relação com o espaço, o fato de termos o corpo que temos, que servem de base para a organização de nossas categorias. Mesmo as categorias que envolvem eventos ou outras categorias abstratas são estruturadas metaforicamente em termos de conhecimentos que desenvolvemos sobre objetos físicos. Isso explicaria o uso de formulações como as encontradas em nosso *corpus*, protagonizadas por **P23**:

Exemplo 06: P23 (Gravação 14, 17/10/2002)

- 46 /.../ **P23**: às vezes eh::
47 você consegue avaliar...
→ 48 você consegue VER O CRESCIMENTO da turma...
→ 49 mas não é aquela FORMA eh::
→ 50 CANSATIVA...
51 vamos dizer assim...
52 não é? /.../

No caso da transcrição acima, as expressões VER O CRESCIMENTO e FORMA CANSATIVA (L. 48-50) remetem diretamente à relação que estabelecemos com o mundo, dadas nossas condições corpóreas. No caso, **P23** toma a avaliação como uma **medida palpável** que permite **visualizar** o crescimento da turma de estudantes, metáfora que se instala com base na similaridade com um organismo vivo, que nasce e se desenvolve. Ao ser compreendida como um organismo, a avaliação também está sujeita a alguns dos sintomas que acometem o corpo humano, entre eles o

cansaço. O que está havendo aqui é a estruturação parcial de uma experiência em termos de outra, dada a similaridade que pode ser estabelecida entre elas.

É com base em reflexões dessa natureza, que Lakoff (1987:9) vai se permitir concluir que mudar nossa compreensão de categoria é essencialmente “mudar nossa compreensão sobre o mundo”. Para ele, é a comparação cognitiva, metafórica, realizada entre o modelo mental e o objeto de nosso conhecimento, que irá produzir os efeitos prototípicos das categorias. Esses efeitos decorrem de conhecimentos culturalmente partilhados que, segundo Lakoff (1987), se organizam em estruturas por ele denominadas de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), domínios estáveis e nucleares à cognição humana. Esses modelos não existem objetivamente na natureza, mas são elaborados pelos seres humanos sendo, por isso mesmo, vistos como idealizados.

Um dos exemplos de MCI dado pelo autor é a expressão **terça-feira**, que só pode ser compreendida no contexto de um modelo idealizado de tempo, definido pelo movimento do sol. Nesse modelo, o ciclo completo constitui a semana, sendo que a terça-feira é o terceiro segmento de um total de sete partes. Portanto, uma propriedade não é um atributo intrínseco de um objeto, mas depende do modo como o ser humano é confrontado com os objetos, do modo como os imagina, organiza e da forma como seu corpo entra em contato com esses objetos.

Em nosso *corpus* há exemplos que poderiam configurar um MCI, como o relacionado à concepção de **nota**, aspecto determinante da própria organização escolar brasileira, compondo de modo marcante, ao longo dos tempos, a cultura da avaliação. Tendo em vista a nota obtida (que freqüentemente expressa a **média** de vários procedimentos avaliativos impostos ao aluno durante um determinado período), o estudante é

considerado apto ou não apto a progredir em sua escolarização. Muito se tem debatido sobre a **nota** (Hadji, 2001; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1991) e a necessidade de substituí-la por outro formato avaliativo, mais justo e democrático, mas, até o momento, as mudanças observadas nos sistemas escolares ainda são tímidas.

Mais recentemente, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, buscando superar a hegemonia atribuída à nota, colocou na agenda de debates noções provenientes do sócio-construtivismo a respeito da avaliação, ao mesmo tempo em que introduziu um novo formato no processo avaliativo. Para tanto, recorreu a conceitos que pudessem indicar o estágio de desenvolvimento do aluno em função dos indicadores de aprendizagem propostos para a série e os períodos de estudo. Os conceitos são: DC, **desempenho construído**, nesse caso as observações revelam que o aluno construiu o conhecimento pretendido; DEC, **desempenho em construção**, os dados mostram que o aprendiz ainda se encontra no processo de elaboração conceitual e DNC, **desempenho não construído**, as informações expressam a ausência de aprendizagem por parte do estudante no respectivo indicador.

Essa mudança de **nota** para **conceitos** introduzida na avaliação pedagógica realizada pelo Estado não foi inteiramente absorvida por parte dos educadores entrevistados, como podemos perceber pelos exemplos a seguir. A resistência apóia-se, ao que tudo indica, na força do **MCI de nota**, culturalmente cristalizado.

Exemplo 07: P21 (Gravação 12, 02/10/2002)

- 300 /.../ **E:** o que que você acha dessa mudança que houve... /.../
303 pra DC DEC DNC?
→ 304 **P21:** eu pessoalmente não gostei...
305 **E:** não gostou... por quê?
→ 306 **P21:** eu acho que a nota avalia melhor...

- 307 **E:** ahã
- 308 **P21:** e impressiona também...
- 309 eles ficam mais preocupados...
- 310 quando você bota um DC ou DEC/
- 311 'professora quanto foi a nota?
- 312 quanto é o DC?'...
- 313 entendeu?
- 314 não dá pra você avaliar de um a cinco DNC...
- 315 aí o aluno fica
- 316 'eu não sei se tirei um ou se tirei cinco'
- 317 **E:** ahã
- 318 **P21:** né?
- 319 de seis a dez DC...
- 320 você/
- 321 como é que você vai avaliar...
- 322 se você tirou dez ou se você tirou um seis?
- 323 entendeu? /.../
- 369 **E:** e os alunos...
- 370 você acha que eles se atrapalham?
- 371 **P21:** têm uns têm uns têm uns alunos que não se adap/
- 372 não chegaram tanto a se adaptar não...
- 373 porque se eles tivessem se adaptado...
- 379 eles não perguntariam as notas /.../
- 381 coloco DEC DNC entendeu?
- 382 mas quando eles pegam a prova...
- 383 'professora qual foi a nota que eu tirei?' /.../

Exemplo 08: P15 (Gravação 09, 25/09/2002)

- 202 /.../ **E:** em relação a essa forma adotada pelo estado agora né? /.../
- 205 qual é sua opinião?
- 206 **P15:** minha minha opinião como profissional?
- 207 eu eu não gostei
- 208 **E:** por quê? /.../
- 235 **P15:** porque quando trabalhava-se com média/
- 236 seis são vinte e quatro pontos...

- 237 um vale doze...
- 238 um vale três...
- 239 ficávamos presos?
- 240 ficávamos...
- 241 é uma forma tradicional?
- 242 totalmente tá?
- 243 mas os indicadores...
- 244 como ficou pra cada um avaliar do seu jeito...
- 245 isso vai ser aquela confusão... /.../
- 247 o que é construção pra mim e construção pra você?
- 248 **E:** e o que é pra você K?
- 249 **P15:** construção pra mim é quando o aluno/
- 250 ele consegue vamos dizer na minha ava/
- 251 oitenta por cento do assunto... /.../
- 260 o desempenho construído...
- 261 é quando o aluno tá de oito/
- 262 vamos dizer ao redor assim desse número...
- 263 para chegar ao dez /.../
- 270 tenho que colocar uma medida... /.../
- 321 a pergunta é assim...
- 322 'DEC é nota boa né?'
- 323 eu digo...
- 324 'é porque você ainda vai assimilar um pouco mais...
- 325 você tá lento...
- 326 você tá devagar...
- 327 você não aprendeu isso ou não fez aquilo...
- 328 então você ainda tá pra chegar no dez...
- 329 que você precisa...
- 330 que você quer' ...
- 331 'ah e quando tira o DNC é a nota baixa né professora?'
- 332 'é... você não alcançou a média' /.../

Tanto **P21** (L. 304) quanto **P15** (L. 207) informam não terem gostado da adoção de categorias de desempenho em substituição à nota. As razões apresentadas para esse posicionamento são semelhantes e se relacionam diretamente à **idealização do modelo cognitivo de nota**. Para **P21**, a nota

avalia melhor (L. 306), além de dar mais visibilidade, pois ‘impressiona e preocupa os alunos’ (L. 308-309), ou seja, serve como mecanismo de pressão, enquanto para **P15**, a média oferece precisão e objetividade, exemplificadas pela pretendida exatidão na correspondência entre nota e número de pontos obtidos: ‘seis são vinte quatro pontos; um vale doze; um vale três’ (L. 236-238). Para essa educadora, a nota parece ter a prerrogativa de representar diretamente o objeto avaliado.

Embora reconheça que a avaliação por nota seja um encaminhamento tradicional (**P15**, L. 241-242), para essa professora, a alternativa oferecida de avaliação por desempenho tende a gerar ‘confusão’ (L. 245) e a solução é traduzir os conceitos em notas, que servem como ‘medida’ (L. 270) na identificação dos resultados obtidos pelos alunos. Assim, desempenho em construção é quando o aluno rende oitenta por cento do esperado (L. 249; 251), quando ele ainda não chegou ao dez (L. 328). Por sua vez, desempenho construído situa-se na faixa que vai de oito a dez (L. 261-263), é percebido como uma ‘nota boa’ (L. 322), e desempenho não construído significa ‘nota baixa’, distante da média necessária à aprovação (L. 331-332).

Também para **P21** a alternativa encontrada para a explicitação do que deve ser compreendido em cada um dos conceitos é sua associação à nota. Ao mesmo tempo, a professora indica sua convicção de que a avaliação conceitual é incapaz de expressar informações exatas, tais como as contidas em uma nota, posição reforçada pelo relato dos questionamentos atribuídos aos alunos: ‘professora quanto foi a nota? quanto é o DC?’ (L. 311-312), ‘qual foi a nota que eu tirei?’ (L. 383), ‘eu não sei se tirei um ou se tirei cinco’ (L. 316), ‘como é que você vai avaliar se você tirou dez ou se você tirou seis?’ (L. 322).

Observemos ainda que, apesar das duas professoras terem adotado a estratégia de transpor os conceitos para notas, há divergências quanto às faixas estabelecidas: **P21** não agrega quantidades ao DEC. O DNC situa-se entre um e cinco (L. 314), enquanto o DC vai de seis a dez (L. 322). Já **P15** estipula notas para os três desempenhos: DC, entre oito e dez (L. 261-263), DEC, oitenta por cento (L. 251) e DNC fica abaixo da média (L. 332), ou seja, pode-se concluir que envolve notas menores do que oito.

Pela análise desenvolvida dos trechos reproduzidos nos exemplos 07 e 08 podemos perceber que o **MCI de nota** domina o cotidiano da avaliação das professoras e está plenamente articulado a padrões culturais. É como se a estratégia de associar os conceitos a notas fosse necessária para permitir a superação da complexidade envolvida na compreensão da categoria **construção de desempenho** e suas variantes.

Há um único momento, ao longo dos dois exemplos analisados, onde percebemos uma tentativa de descrição do que pode ser entendido por **desempenho em construção** independentemente de referências à nota. É quando **P15** reproduz sua explicação para os alunos do conceito de DEC: ‘você ainda vai assimilar um pouco mais... você está lento... você está devagar... você não aprendeu isso ou não fez aquilo...’ (L. 324-327). Em seguida, no entanto, a professora retorna ao parâmetro da nota para complementar sua exposição: ‘você ainda tá pra chegar no dez’ (L. 328).

Mantendo-nos na linha de análise proposta por Lakoff (1987), poderíamos dizer que a avaliação escolar é idealizada, ou seja, ela não existe objetivamente na natureza, e as diferentes culturas não realizam o mesmo tipo de avaliação escolar. No caso brasileiro, esse tipo de avaliação pode ser identificado com um MCI, onde a nota é seu protótipo. No momento em que a noção prototípica de MCI entra em turbulência, as professoras configuram, nos exemplos analisados, a compreensão dos novos

elementos introduzidos na categoria avaliação com traços extraídos do protótipo. Elas estariam, desse modo, operando com a metáfora conceptual AVALIAÇÃO É QUANTIDADE. Para Lakoff & Johnson (1999), essas metáforas conceptuais são possíveis, porque surgiram de nossas experiências corpóreas com o meio em que vivemos, dado que a mente humana seria, como salientamos anteriormente, corporificada. Nessa mesma linha, Zanotto *et alii* (2002:28) insistem em que a mente é

“estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão não seria algo que pudesse transcender o nosso corpo: ela é também ‘corporificada’, pois origina-se tanto da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e de suas experiências no mundo em que vivemos”.

O que esses autores parecem ignorar é a capacidade da cognição humana de operar simbolicamente, o que lhe permite acionar as diferentes semioses na construção dos conceitos e das categorias e, assim, dizer o mundo, mesmo na ausência dos fenômenos, dada sua capacidade de deslocamento. Nesse entendimento, a construção categorial não está submetida à nossa condição corpórea, mas à nossa condição de seres sociais e simbólicos.

1.4.4 A construção sócio-cognitiva de categoria

Ungerer & Schmid (1996) irão se posicionar contra a possibilidade da determinação do protótipo de uma categoria à revelia do contexto e dos modelos culturais relativos à situação em foco. Para os autores, o protótipo é estabelecido em função de aspectos cognitivos, conhecimentos de mundo e fenômenos culturais envolvidos no contexto interacional. Para

exemplificar sua afirmação, os autores propõem aos leitores uma espécie de **teste**, que consiste em apontar, após a leitura de quatro frases (reproduzidas a seguir), a raça do cachorro que está sendo sugerida em cada uma delas (Ungerer & Schmid, 1996:43):

- (1) O caçador pegou sua arma, saiu da cabana e chamou seu cão.
- (2) Dada a largada da corrida, os cachorros começaram a perseguir o coelho.
- (3) Ela levou seu cachorro ao salão para ajeitar os cachos.
- (4) O policial alinhou-se com seus cachorros para enfrentar os manifestantes.

Em seguida, os autores dão como certo que, para cada um dos quatro casos destacados, uma determinada raça de cachorro será mencionada pelos indivíduos (1- perdigueiro; 2 - galgo; 3 - poodle; 4 - pastor alemão). Concluem então que a preferência por um certo membro de uma categoria vai depender de modelos cognitivos partilhados e do contexto. Em função da dependência do contexto pragmático, o peso de um conjunto de atributos é deslocado, enfatizando para os sujeitos aspectos que em outras circunstâncias não seriam relevantes.

Ampliando e aprofundando esse enfoque, Mondada (1997a; 2000) e Mondada & Dubois (2003) defendem que as categorias estão situadas em

“práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo” (Mondada & Dubois, 2003:29).

As autoras, em artigos a respeito do processo de categorização em uma perspectiva sócio-cognitiva e discursiva, apesar de reafirmarem a relevância da abordagem das categorias proposta por Rosch, apresentam uma série de críticas a essa teoria. Segundo Mondada (1997a), ao pleitear

uma categorização **boa** ou **melhor**, independente do contexto, Rosch estabelece um vínculo determinista do mundo real com as categorias e continua a operar com uma visão não discursiva dos fenômenos da categorização, ou seja, adota uma concepção de língua como repertório de **palavras-etiqueta**, que catalogam o mundo.

Além disso, lembra Mondada (1997a), os estudos de Rosch estão fundados em palavras ou figuras tomadas isoladamente, o que não corresponde ao uso social da língua, nem a atividades discursivas, pois essas palavras ou figuras foram expostas aos sujeitos descoladas de qualquer contexto culturalmente situado. Nesse sentido, continua Mondada (1997a: 293),

“Rosch escamoteia a questão de saber qual é a concepção de língua mais apropriada quando se trata da cognição. Ainda que as manifestações lingüísticas estejam sempre presentes em suas observações, elas são ignoradas enquanto tal ou tratadas segundo uma concepção de língua como repertório de etiquetas, dicionário, nomenclatura”.

Para melhor explorar a relevância da atividade cognitiva e da cultura na construção das categorias para fins práticos, Mondada (1997a) recorre a Sacks (1995), para quem as categorias se estruturam em coleções, de acordo com certas regras, a saber, a **regra de economia** e a **regra de consistência**. A **regra de economia** nos diz que os usuários compreendem como suficiente a caracterização e identificação de um membro com o uso de apenas uma das categorias dentre as várias possíveis. Ela mostra que a categorização não responde à exigência de dar uma descrição referencialmente exata, mas de oferecer uma descrição pertinente para uma atividade em curso e para o seu contexto (Mondada, 2000). Assim, o usuário pode referir-se a uma pessoa como **mulher** ou **negra** ou **velha**, dependendo do contexto, o que, todavia, não o impede de recorrer a mais de uma categoria ao mesmo tempo. A **regra de**

consistência, por sua vez, nos diz que, se um primeiro membro é categorizado por um dispositivo, então os outros membros também serão categorizados por esse mesmo dispositivo (Sacks, 1995: 239). Assim, se o indivíduo categoriza uma pessoa como **idosa**, a seguinte será indicada pelo mesmo dispositivo (fase da vida) e não pela raça, por exemplo.

Assim, segundo explicita Sacks (1995: 239) para o seu conhecido exemplo: “O bebê chorou. A mamãe o pegou.”, **bebê** é um termo potencialmente ambíguo, na medida em que ocorre em pelo menos duas coleções distintas de categoria.

“Por um lado, ele ocorre na coleção, que você poderia denominar ‘fase da vida’, compreendida por: ‘bebê’, ‘criança’, ‘adolescente’, ‘adulto’, entre outras possibilidades, e também ocorre na coleção por nós denominada de ‘família’. Bem, o fato é que você não escuta o termo de modo ambíguo. Você não o escuta como sendo ‘uma criança muito jovem chorou, a mamãe a pegou’. O que você ouve é: ‘o bebê da mamãe chorou, a mamãe do bebê o pegou’” (Sacks, 1995: 239).

Na explicação de Mondada (1994:94), a primeira regra nos permite designar de modo suficiente e pertinente o sujeito pela categoria **bebê** e não por outra, como o sexo, por exemplo, enquanto a segunda regra explica a utilização de uma categoria da mesma coleção **família**, para indicar o segundo sujeito, **mamãe**.

Dessa forma, também para Mondada (1997a: 299), ainda que um membro possa pertencer a várias categorias, contextualmente uma é percebida como suficiente. Para ela, o dispositivo utilizado pelos usuários para definir a categorização pertinente depende essencialmente da atividade em curso e de suas finalidades práticas. Nessa abordagem das categorias, Mondada (1997a: 300) identifica a

“passagem de uma cognição abstrata para uma cognição prática e situada; de uma visão realista de uma cognição que mapeia as determinações do mundo para uma concepção construtivista da cognição, não mais dada, mas que assume sua forma no interior das práticas lingüísticas em contexto”.

O relevante, portanto, é compreender com base em que critérios os atores sociais selecionam e delineiam uma determinada categoria e não outra. Para nós, esse é um aspecto fundamental, pois não nos interessa apenas saber que os textos podem assumir diferentes avaliações, mas conferir **com base em que valores e recorrendo a que estratégias lingüísticas, no decorrer da interação, os docentes avaliam um texto**, permitindo categorizá-lo como bom, razoável, ruim, inadequado, merecedor de um dez, entre outras possibilidades.

Consideremos um exemplo que pode nos ajudar a compreender melhor esse fenômeno, extraído de uma das entrevistas por nós realizadas, quando os docentes responderam à pergunta: “O que você observa quando avalia o texto do aluno?”.

Exemplo 09: P02, P03, P04 (Gravação 02, 21/08/2002)

- 210 /.../ **P02:** numa oitava série...
- 211 num texto dissertativo...
- 212 aí eu vou observar...
- 213 se o aluno conseguiu realmente escrever um texto dissertativo eh::
- 214 com aquelas aquela/
- 215 aquele texto padrão...
- 216 de introdução...
- 217 apresentação do tema...
- 218 desenvolvimento né?
- 219 os argumentos que ele desenvolveu pra defender aquele tema...
- 220 e a conclusão...

- 221 agora no ensino médio/
- 222 que eu acho que é um outro caso...
- 223 aí eu já dou a técnica né?
- 224 de redação...
- 225 aí já exijo mais dentro daquela técnica né?
- 226 o mesmo texto tem que ser mais técnico...
- 227 até a oitava série não /.../

Segundo **P02**, o tipo de texto solicitado aos alunos da oitava série e do ensino médio é 'o mesmo' (L. 226), mas no contexto do ensino médio, que 'é um outro caso' (L. 222) pressupõe um conjunto de traços diferenciados dos esperados de um grupo de oitava série. Assim, após ter sido produzido por um aluno, o mesmo texto poderá entrar na categoria 'adequado para a oitava série' ou na categoria 'inadequado para o terceiro ano', entre outras possibilidades. Nesse caso, não adianta buscar no texto o rótulo correto, mas perceber em que contextos o professor irá nomeá-lo de que modo e com base em que traços. Para **P02**, o traço diferencial parece estar na 'técnica de redação' (L. 223-226), necessária no ensino médio, mas não para um aluno da 'oitava série' (L. 227). Nessa série serão consideradas outras características, mais precisamente, as atribuídas a um texto padrão, ou seja, introdução, apresentação do tema e desenvolvimento, bem como os argumentos e a conclusão (L. 210; 215-220). Observe-se como aqui concorrem as categorias 'texto padrão' e 'adequado para a oitava série'. Ao usar uma ou outra categoria, o sujeito, ao mesmo tempo em que constrói uma versão provisória de texto, oferece uma certa estabilidade à categoria. Provisória porque outras categorias são possíveis, estável porque relacionada ao contexto e às práticas socialmente consensuadas.

Além disso, observa-se que, embora as categorias de **oitava série** e de **ensino médio** não sejam explicitamente tematizadas, elas se manifestam no modo pelo qual a professora orienta sua idéia de adequação. Trata-se, no contexto da estrutura organizacional da escola brasileira, de um modelo

cultural, uma cadeia de representações construída com critérios crescentes, escalonados segundo supostos graus de complexidade dos fenômenos considerados, ou ainda, em termos quantitativos. Assim, quanto mais o aluno avança na escolaridade, mais se pode exigir dele, mas não necessariamente de uma perspectiva qualitativa.

Ampliando as reflexões de Sacks (1995) e adotando aspectos destacados por Wittgenstein (IF, § 66), Mondada (1997a) propõe que a noção de categoria seja redimensionada, deixando de ser vista como um leque de adequação ou distorção em relação a um protótipo na linha roschiana, mas como produzida no decorrer de práticas discursivas, pelos membros de uma coletividade, de modo contextual e adaptado a fins práticos e a uma situação particular. Contrapondo-se a Rosch e Lakoff, Mondada fornece uma relevante contribuição ao estudo das categorias, ao explicitar que

“as categorias são produtos de natureza corporificada, mas não no sentido de uma determinação sensório-motriz, mas no sentido de sua imersão dentro de uma prática social mundana” (1997a: 297).

Essa mudança de foco é importante, pois implica o abandono, por parte do estudo do significado, tanto do paradigma da semântica vericondicional (verdade como correspondência), que está fundada na crença da relação direta entre as palavras e a realidade, onde uma “representação objetiva constitui acesso privilegiadamente ‘verídico’ à realidade” (Salomão, 1998:261), como da idéia de que todos os seres humanos utilizam o mesmo sistema conceitual. Nesse caso, nosso corpo não é a medida para o nosso conhecimento do mundo, mas nossa capacidade de conhecer simbolicamente e não empiricamente, ou seja, agimos e categorizamos porque somos seres mundanos que interagem sócio-cognitivamente. Vista dessa forma, a categorização não implica uma visão reificante, mas construção histórica, local e culturalmente situada.

Exemplo dessa construção pode ser facilmente perceptível se observarmos, por exemplo, como uma categoria aparentemente inquestionável como **ser humano** foi sendo transformada e recategorizada, segundo diversas práticas sociais ao longo da história. Assim, negros, índios, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outras minorias, já foram (ou são ainda) vistos, em diferentes momentos da história, como não-humanos, segundo o critério sócio-cultural evocado. Por sua vez, mulheres e crianças, em determinadas culturas, mesmo sendo ‘admitidas’ como seres humanos, já foram incluídas em uma sub-categoria, a dos seres inferiores e incapazes.

Se considerarmos os textos dos alunos e a sua avaliação pelos docentes, constatamos que, historicamente, a atividade de elaboração textual na aula de língua materna já foi chamada de **fazer composição, fazer redação** e hoje tenta firmar-se como **produzir texto**. Essa denominação, todavia, ainda concorre com os comandos **fazer produção de texto** e **fazer redações escolares**, cada acepção apontando para diferentes noções de língua, texto, ensino de língua em vigor, embora, na prática, as distinções pareçam menos salientes⁹. Então, o importante não é saber se o texto desenvolvido pelo aprendiz corresponde **de fato** a uma redação ou a uma produção de texto ou a uma composição, mas identificar os procedimentos e os investimentos lingüísticos realizados pelos interlocutores para categorizá-lo de uma ou outra forma.

O que se pode concluir dessas observações é que as categorias não são auto-evidentes, nem reificadas, mas resultam de controvérsias, acordos e desacordos, negociações estabelecidas nas atividades sócio-cognitivas e interacionais, que subjazem a todo processo de construção do conhecimento. Assim, não se trata de avaliar um membro como mais ou

⁹ A respeito, veja-se o interessante estudo de Val (1998).

como menos apropriado à categoria, mas de levar em conta aspectos destacados em determinados contextos e desconsiderados em outros.

Com isso, os membros de uma categoria não precisam partilhar necessariamente um traço específico presente no protótipo. A concepção de protótipo permanece, mas seu tratamento deixa de ser monossêmico e passa a ser polissêmico, conduzindo, nas palavras de Kleiber (1999: 161), a uma versão expandida de protótipo, mais poderosa, onde os membros da categoria estão liberados da pressão de partilhar, independentemente do contexto, um ou mais traços com um membro eleito como protótipo. Na verdade, qualquer membro da categoria poderá ser erigido à posição de protótipo, tendo em vista os fins práticos intersubjetivamente construídos. Nem os protótipos, nem as categorias são evidentes ou dados uma vez por todas (Mondada & Dubois, 2003).

Em sintonia com as concepções abraçadas por Mondada, entre outros autores, compreendemos que a categorização é uma atividade própria da cognição humana, essencial à organização coletivamente partilhada de sua experiência no mundo, onde a linguagem exerce papel preponderante e definitivo. Afinal, é pela linguagem que os seres humanos não só constroem e manifestam a categorização, mas também garantem sua relativa estabilização. Desse modo, entendemos que a análise das atividades de categorização pode ser mais bem conduzida, se consideradas as dimensões cognitiva e discursiva de seu processo de negociação. Além disso, pleiteamos a existência de elementos prototípicos na categoria, mas não no sentido roschiano, onde os protótipos são tidos como naturais, mas na perspectiva sócio-cognitiva da elaboração contextualizada.

Portanto, se por um lado reafirmamos a natureza flexível da categoria, tanto lingüística quanto cognitiva, por outro não perdemos de vista que ela pressupõe igualmente processos que concorrem para instaurar um contexto

relativamente estável. Essa relativa estabilidade, construída tanto com base em crenças e valores partilhados (Putnam, 1992), como em função das atitudes e conhecimentos a eles relacionados, é constitutiva da intersubjetividade na interação social.

Pleitear que as categorias e os objetos de discurso sejam marcados pela instabilidade não significa, pois, negar a existência de práticas que exerçam o papel de ancoragem e se encarreguem de desencadear formas prototípicas em determinados contextos, considerando-se para tanto o envolvimento de atores sociais específicos. A construção da estabilidade, como de modo inequívoco pontuam Mondada & Dubois (2003:22), não se dá por meio de uma ligação direta com o mundo, mas dos processos que se desenvolvem nas interações intersubjetivas dos indivíduos com o mundo e com os outros. Nesse sentido, a estabilidade é efetivada por sujeitos sócio-cognitivos e não operacionalizada por um ato individual.

Como adequadamente explicita Salomão (1998:263):

“O fato de que se possa dizer mais quando se diz menos relaciona-se, por sua vez, com a possibilidade de agregar ilimitadamente significações a uma expressão lingüística. (...) Diante do risco (patológico) da ‘ilimitação da semiose’, a questão que obviamente emerge é a seguinte: como determinar que a significação pretendida não recobre o campo de toda a significação evocável? A chave para a elucidação deste problema repousa em duas dimensões: de um lado, o constrangimento imposto pela própria escolha formal do significante; e, de outro, mais crucialmente, a operação de estratégias comunicativas seletivas que elegem, no contexto interativo determinado, ‘qual a interpretação relevante’”.

Ou ainda (Salomão, 2003:82-83):

“Na perspectiva sócio-cognitiva não há cesura entre linguagem e mundo. O realismo cognitivista (não-metafísico) reconhece que o mundo existe e que a mente é inseparável do mundo, em sua materialidade e em sua história: de fato, a mente é parte do mundo e, nesta condição, **não o representa, mas atua nele, e o transforma ao transformar-se**. Por isso, nesta perspectiva, é impossível conceber a verdade como transcendência ou a liberdade como autonomia da situação em que a cognição se produz”.

O que sabemos sobre avaliação escolar está relacionado ao nosso conhecimento culturalmente partilhado a respeito dessa atividade, entendendo-se cultura como cognição social distribuída. Conseqüentemente, quando os professores avaliam, estão seguidamente expressando valores socialmente representados como positivos, negativos, parcialmente aceitáveis, descartáveis, entre outras possibilidades, ao mesmo tempo em que assumem, como pessoas do discurso, decisões mescladas ao contexto interacional.

Para compreender como a categorização avaliativa se processa e se estabiliza, é preciso observar o processo de categorização em contexto, entendendo-a como uma atividade criativa, ou, como adequadamente lembra Marcuschi (2003b: 18-19):

“a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva **sobre** o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de ‘integração conceitual’, do que simples fruto de procedimentos formais de categorização lingüística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e

imaginativo e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. A primeira consequência disso é a impossibilidade de uma relação biunívoca entre linguagem e mundo, ou seja, cai por terra a visão representacional de linguagem, tão cara a todos os formalismos. Entra em cena uma continuidade conceitual elaborada com base na diversidade dos esquemas que mapeiam relações cognitivas estáveis”.

Considerando nosso propósito nesta tese – **verificar como e a partir de que fenômenos e valores os professores constroem, fazem emergir e estabilizam categorias avaliativas das redações elaboradas pelos aprendizes** – recorreremos ao discurso do professor sobre a avaliação da produção do texto escrito por seus alunos, discurso esse que fomos buscar tanto nas entrevistas gravadas com os educadores, como nas anotações e/ou marcas feitas pelo docente nas produções dos aprendizes e que nos foram cedidas para análise¹⁰.

A tarefa que nos impusemos não é simples, pois certos atributos do texto do aluno podem ser considerados essenciais por algum professor, em determinado contexto, enquanto outro irá desprezar esses mesmos traços na análise da produção do aprendiz, tendo em vista a coleção categorial por ele priorizada. Portanto, pelo menos nesse estágio da reflexão, a decisão mais adequada parece ser a de considerar como instáveis os limites da categoria **qualidade textual**, pressupondo também múltiplas possibilidades para a definição dos traços incluídos na categorização prototípica, socialmente localizada, do que pode ser entendido, segundo o olhar do professor, como um **bom texto**, quando observadas as redações dos alunos.

¹⁰ No capítulo 4, que trata da questão metodológica e do *corpus*, são fornecidos os detalhes a respeito dessa coleta de dados.

Para um projeto dessa natureza, necessitamos igualmente discorrer sobre as perspectivas de **avaliação** e de **redação**, de forma a explicitar as noções pelas quais nos definimos neste estudo. É, portanto, a essas duas temáticas que nos dedicamos nos capítulos 2 e 3 a seguir.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO ESCOLAR E CATEGORIAS

Aqueles que ensinam e aprendem têm uma história que se expressa em todas as suas atitudes (...), são histórias que se influenciam e modificam umas às outras.

Edla Soares

Tentemos inicialmente deixar clara nossa compreensão de avaliação. Na acepção proposta neste trabalho, **avaliar é a ação processual de construir um valor provisório para o ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas.** Avaliar, portanto, envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados com base em informações selecionadas, em contextos sócio-históricos específicos. Nesse sentido, a avaliação opera na perspectiva apontada por Sacks (1995), ou seja, diante dos múltiplos aspectos que podem ser acionados para construir a avaliação, o usuário seleciona a(s) coleção(ções) que lhe é(são) suficiente(s), dependendo da atividade em curso e de suas finalidades práticas. A atividade avaliativa não ocorre de modo estanque, pois uma vez desenvolvida, reorganiza-se em outro patamar, agregando novos conhecimentos, experiências, informações à categorização, em uma contínua atualização.

Essa seleção é, para o propósito desse trabalho, de particular interesse, pois em função das escolhas feitas pelo professor é possível também situar o processo de construção das categorias por ele privilegiadas, em detrimento de outras, na avaliação dos textos dos educandos. Mesmo quando os parâmetros da avaliação são institucionalmente estabelecidos, não há como evitar a projeção de uma certa gradação interna na construção da categoria, dada a flexibilidade de seus limites e o enquadre situacional envolvido no processo.

Na elaboração da avaliação, simultaneamente à seleção de traços, entra em jogo a **comparação**. Pode-se mesmo afirmar que a habilidade de estabelecer comparações é constitutiva do ato de avaliar. Assim, na tomada da decisão avaliativa, emergem procedimentos comparativos, que não são estáticos, mas flexíveis, estabelecidos entre o fenômeno, a pessoa ou o evento avaliado e a expectativa que se tem a respeito desse fenômeno, pessoa ou evento. É nessa confluência dinâmica de parâmetros que se instala a avaliação. Ela ocorre quando é atribuído **ao ser avaliado** um **valor relativo e provisório**, localizável em um ponto do *continuum* que vai da positividade à negatividade, com base no confronto estabelecido com um critério referencial. Tanto o valor atribuído quanto o critério referencial são dinâmicos e passíveis de sofrer alterações ao longo da atividade. Com isso, no processo avaliativo, o valor irá constituir o fato e vice-versa. Portanto, fato e valor, mediados pela avaliação, estão imbricados de modo incontornável e, por isso mesmo, sujeitos a versões variadas, mas não infinitas, no decorrer dos procedimentos avaliativos.

Na perspectiva aqui defendida, a comparação deve se concretizar não apenas a partir do **produto**, mas no decorrer de **todo o processo**, não deve ser **imposta**, mas **negociada**, não pressupõe o **autoritarismo**, mas a **participação** dos atores envolvidos. Além disso, no nosso entendimento e coerentemente com o enfoque teórico até aqui desenvolvido, a comparação

não busca mapear a realidade ou desenhar uma relação biunívoca e idealizada entre o elemento avaliado e as expectativas discretizadas, mas ocorre de forma negociada, com avanços e retrocessos na cena interativa, em função de circunstâncias sócio-históricas coletivamente elaboradas. Em suma, não há uma relação direta e natural entre o fenômeno avaliado e o que se diz sobre ele na avaliação, cujas qualidades (ou sua ausência) não estão nele mesmo, mas são construídas interativamente com base em práticas sociais, inclusive aquelas mais freqüentes em determinadas instituições do que em outras. Além da comparação, a avaliação envolve igualmente as capacidades de análise, generalização e síntese, corriqueiramente acionadas nas atividades de categorização avaliativa.

No âmbito do ensino-aprendizagem a avaliação detém função relevante, pois na quase totalidade das vezes cabe a ela orientar a tomada de decisões, tanto no que se refere ao tempo da aprendizagem, quanto dos conteúdos, fenômenos e procedimentos que devem ser privilegiados no decorrer da escolarização. Essa expressiva força da avaliação em ambiente escolar advém de sua autoridade relativamente estabilizada, tanto social quanto institucionalmente, para credenciar ou descredenciar os estudantes em suas aspirações de ocuparem os diferentes patamares em que se acha organizada a educação formal no país. Em suma, ao aluno também é concedido um valor, calculado com base em um complexo feixe de variáveis vigente social e institucionalmente.

Mas, que elementos integram esse feixe e entram na composição do valor atribuído ao aluno? Afinal, eles não são homogêneos. Ao contrário, comumente, o processo de atribuição das variáveis e os traços selecionados para integrar a valoração alternam-se consideravelmente, conforme as concepções culturalmente construídas e pressupostas a respeito da função precípua da escola, dos atores nela envolvidos e dos conhecimentos que devem ser priorizados.

Uma observação mais acurada permite concluir que no contexto escolar contemporâneo há várias práticas avaliativas em andamento, que podem ser nucleadas em torno de dois paradigmas avaliativos básicos: o **somativo** e o **formativo**. Esses não são, cabe alertar, paradigmas dicotômicos, pois há traços de similaridade num e noutro tipo, ao mesmo tempo em que aspectos particulares podem ser identificados em ambos, sobretudo se considerado o enquadre sócio-interacional assumido. Estudos mais recentes (Perrenoud, 1999; Cabral, 1994; Hermann & Höfer, 1999; Allal *et alii*, 1986; Cardinet, 1986; Cunha, 1998, entre outros) desenvolvidos na área da avaliação escolar vêm dedicando espaço expressivo ao debate sobre os fundamentos e as perspectivas que estão na base dessas propostas que, repetimos, não são estanques, mas dinâmicas, podendo ser melhor observadas ao longo de um *continuum*. Vejamos o que caracteriza, de modo mais saliente, cada uma delas.

2.1 A cultura da avaliação somativa

Por avaliação somativa entende-se aquela que, via de regra, ocorre na escola em períodos demarcados, sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo por parte do docente, bem como de punir, premiar, rotular e classificar o educando. Por essas características, estimula a hierarquização, padronização e seletividade no interior dos grupos. As categorias da avaliação somativa operam de forma polarizada, na medida em que apenas o **certo** ou o **errado**, o **verdadeiro** ou o **falso** são possíveis. Não há respostas parcialmente aceitáveis, pois o processo, o conhecimento em construção, não é considerado.

Os resultados produzidos no âmbito da avaliação somativa são costumeiramente traduzidos em **nota** e funcionam *a posteriori*, ou seja, informam, ao final de uma sequência de aprendizagem, de duração variada, quais educandos obtiveram fracasso ou sucesso **se comparados aos colegas**, tendo em vista o grau de excelência pretendido. Os grupos de estudantes são tratados como homogêneos e, nesse sentido, os aprendizes devem necessariamente apresentar o mesmo nível de desempenho, na medida em que foram expostos às mesmas estratégias de ensino, pelos mesmos educadores, em igual período de tempo.

Em uma perspectiva somativa, a avaliação é efetuada, portanto, com base no **produto**, observando-se o que o aluno demonstra ter aprendido na comparação com o que foi ensinado (e, o que é mais surpreendente, às vezes sequer chegou a ser objeto da reflexão pedagógica). **O principal é o resultado.** Para Dalben (2002:15)

“uma questão a salientar é o fato de que a ação pedagógica necessária sobre os dados obtidos, geralmente, não ocorre durante o processo de ensino, porque os mecanismos de avaliação estão previstos como finalização desse processo e, assim, a lei fundamental é sempre seguir adiante”.

As bases da avaliação somativa encontram-se nos pressupostos da pedagogia tradicional, que atribui à avaliação escolar o exercício do controle dos educandos,

“não só no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos e habilidades de raciocinar, debater, discutir, mas também no que se refere à doutrina e às condutas morais e de ‘civildade’ dentro da sociedade. A avaliação serve para estimular o esforço do estudante, a fim de que chegue ao padrão esperado de conduta” (Luckesi, 1992:58).

A proposta avaliativa da pedagogia tradicional impõe um disciplinamento externo rigoroso, pois visa a moldar um aluno submisso às concepções defendidas pelo professor, por sua vez acobertadas pela instituição. Foi no interior dessa pedagogia, cabe enfatizar, que se cristalizaram tanto a organização escolar em disciplinas, quanto a dicotomia estabelecida entre o controle do aluno através de exames e provas e o processo ensino-aprendizagem (Luckesi, 1992). Essa dicotomia chega ao máximo de seu acirramento quando, ainda hoje, a estrutura interna da escola prevê que as aulas sejam ministradas por determinados docentes, enquanto a outros compete avaliar os alunos.

A avaliação somativa é **referenciada à norma** (Vianna, 1989), na medida em que o parâmetro de comparação é constituído pela relação que se estabelece entre os alunos que integram o grupo. Com isso, os resultados são apresentados em termos da posição relativa dos indivíduos na turma. Em função do desempenho de um determinado aluno, tido como o ideal, o melhor de todos, elege-se o grau de excelência da turma. O segundo melhor desempenho é atribuído ao estudante que demonstra ter o menor número de carências, quando comparado ao primeiro lugar, ou, dito de outra forma, o maior número de traços coincidentes com o melhor exemplar, e assim sucessivamente. O pior desempenho será então atribuído ao aprendiz que mais se afasta da *performance* tomada como medida, justamente a revelada pelo aluno mais bem colocado.

Claramente, configura-se aqui a estruturação prototípica proposta por Rosch, onde os elementos se organizam na categoria de modo hierárquico em função de sua maior ou menos proximidade ao protótipo. Atribui-se ao aluno que detém os traços positivamente valorizados pela escola a prerrogativa de protótipo de **bom estudante**, sendo os demais aprendizes agrupados a partir dele. No limite, situam-se então aqueles alunos que

praticamente já não são vistos como integrantes dessa categoria, mas de outras como, por exemplo, a de **mau estudante**. Isso se fôssemos considerar as categorias relativamente estabilizadas do ponto de vista institucional, porque no processo interacional, para fins práticos, as categorias construídas pelos docentes são as mais inusitadas, como as seguintes extraídas do nosso *corpus*:

‘meninos que têm jeito para escrever... acho que já é nato... e meninos que só pela misericórdia...’ (gravação 03, **P06**);

‘tem aluno que veio do Geo... tem aluno que veio da invasão... e aí fica difícil...’ (gravação 07, **P11**);

‘eu digo pra ele... ‘você não é mais primeira... nem segunda série... você já é oitava...’ (gravação 08, **P14**);

‘há meninos que tiram errado do quadro totalmente errado do quadro... sabe?... há outros melhorzinhos...’ (gravação 09, **P15**);

‘alguns alunos levam na valsa... outros levam assim a sério a educação...’ (gravação 13, **P22**);

‘coitados... às vezes é um um filho assim de de uma lavadeira... às vezes é um filho de um/ até um marginal que está preso... às vezes... têm meninos que até a mãe tá presa... têm alguns que a gente não/ nem sabe como classificar porque não têm nada...’ (gravação 14, **P24**);

‘eu acho aluno da escola pública assim um pouco a desejar (...)... hoje eu tava dando aula mesmo... dando assunto novo... o aluno fica lá por baixo... falei ‘esse coitado não entra na sala’ (...) na escola particular é diferente’ (gravação 19, **P32**).

O modo pelo qual os professores descrevem os seus alunos varia, ao mesmo tempo em que realça o fato das categorizações em pauta não

serem dadas *a priori*, mas configuradas pelos docentes no decorrer da atividade interacional.

2.2 A avaliação em uma perspectiva formativa

Já no final do século XIX, a pedagogia tradicional começou a ser questionada, no movimento denominado de **Escola Nova**. A perspectiva pedagógica pleiteada passou a centrar-se mais na ação pedagógica e no respeito à subjetividade do aluno e menos na formação intelectual formalista, ao mesmo tempo em que o processo de desenvolvimento psicológico das crianças começou a receber mais atenção. Segundo argumenta Luckesi (1992:243):

“do ponto de vista pedagógico propriamente dito, o eixo de atenção da prática pedagógica [para a Escola Nova] deixa de ser a exercitação das faculdades da inteligência e o disciplinamento externo do ser humano, como era na pedagogia tradicional, para ser o cuidado com os aspectos relativos aos sentimentos, às emoções e aos processos do conhecimento, assim como ao desenvolvimento e à dinâmica ativa da vida”.

A partir daí passou-se a admitir que a avaliação poderia contribuir na construção do conhecimento e da aprendizagem, não devendo ser usada como instrumento de intimidação e de imposição. Todavia, foi apenas em 1967 que Scriven introduziu e estabeleceu a oposição entre os conceitos de **avaliação formativa** e de **avaliação somativa**, mesmo assim apenas no contexto da avaliação de programas e métodos de ensino, e tendo como propósito a busca de padrões mais objetivos na definição do alcance escolar.

Foi também esse autor que atribuiu à avaliação o caráter de transdisciplinaridade, por sua natureza transversal em relação às disciplinas, sendo inclusive, por analogia, comparada à eletricidade, que potencialmente pode chegar a todos os lugares e ser acionada quando necessário¹¹ (Scriven, 1991:363-364).

Essa distinção, de grande valor heurístico (Cunha, 1998:182) vai possibilitar a Bloom (1968); Bloom, Hastings & Madaus (1971); Bloom *et alii* (1972) trazerem o conceito de avaliação formativa para a avaliação da aprendizagem do aluno, associado-o ao de pedagogia das competências. A maioria dos atuais estudiosos da avaliação formativa (Allal *et alii*, 1986; Perrenoud, 1999; Hadji, 2001, entre outros) a caracteriza como integrada ao (e não-distinta do) processo ensino-aprendizagem. Segundo esses autores, a avaliação formativa toma para si a tarefa de regular continuamente a ação pedagógica ao nível, ao modo de aprender e ao ritmo de cada aluno, tendo em vista conhecimentos que devem ser universalizados para todos.

Com base na expectativa de aprendizagem proposta, nas atividades diversificadas e nos pontos críticos identificados, a avaliação formativa encaminha estratégias que possibilitem a construção do conhecimento pelo conjunto dos alunos, vistos como sujeitos e atores sociais. Por ser plurirreferencial, a avaliação formativa admite a adoção de vários caminhos no enfrentamento dos desafios que se colocam à construção da aprendizagem necessária para a totalidade dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação deve auxiliar o

“trabalho de superação da seletividade intraescolar, na medida em que subsidia a construção da aprendizagem de todos os educandos” (Luckesi, 1992:409).

¹¹ Certamente Scriven considerava aqui a realidade americana.

Ressalve-se, contudo, que em suas contribuições iniciais, os defensores da avaliação formativa não se afastaram significativamente do pensamento docimológico introduzido em 1920 por Henri Piéron (*apud* Cunha, 1998:165), voltado principalmente para o estudo das notas atribuídas aos estudantes nos exames. Para a docimologia as questões mais relevantes a serem respondidas pelo processo avaliativo são: Que fatores interferem na atribuição de uma nota? Que condições um instrumento deve preencher para permitir resultados mais precisos? Essas perguntas se impuseram aos docimólogos, após pesquisas por eles realizadas, onde constataram a divergência de notas atribuídas para um mesmo trabalho por diferentes avaliadores.

Ato contínuo, os docimólogos propalaram que a avaliação só viria a ser respeitada se demonstrasse atender a três princípios básicos: **objetividade**, **confiabilidade** e **validade**. Para a docimologia, explica Cunha (1998:166), a **objetividade** é condição *sine qua non* na garantia de estabilidade dos resultados da avaliação. Alcançada a **objetividade**, os resultados da mesma avaliação, obtidos em diferentes momentos e em grupos distintos de alunos, podem então ser comparados, assegurando-se assim a sua **confiabilidade**. Por sua vez, a **validade** é compreendida como a ferramenta a partir da qual fica garantido que a informação recolhida mede de fato o que ela se propõe a medir.

Portanto, os docimólogos acreditavam e pregavam que os exames poderiam atingir um elevado grau de precisão e de imparcialidade na emissão dos resultados, independentemente dos conteúdos avaliados, dos usuários e do contexto sócio-cultural em que os procedimentos avaliativos eram concretizados, concepções que ainda hoje orientam um número expressivo de sistemas de avaliação educacional.

Também os adeptos da avaliação formativa ocuparam-se em seus primórdios da confecção de ferramentas tidas como tecnicamente desejáveis, as quais deveriam ser utilizadas no levantamento de informações a respeito da aprendizagem dos alunos. O propósito era garantir com esses instrumentos um acesso mais preciso aos dados, o que, ao mesmo tempo, exigia do educador uma delimitação mais rigorosa dos objetivos educacionais a que se propunha alcançar. Essa preocupação de Bloom, Hastings & Madaus (1971) atribui uma perspectiva comportamentalista à avaliação formativa, pois todo trajeto instrucional deveria ser percorrido visando a alcançar objetivos previamente estabelecidos, dos quais não deveria haver qualquer tipo de desvio. Em sua obra, os autores centraram-se principalmente na construção de **testes formativos**, orientação hoje percebida como inadequada e teoricamente limitada.

Para Bloom, Hastings & Madaus (1971), um dos investimentos que traria mais retorno à qualificação da avaliação seria a formulação de modelos de teste que pudessem ser alçados à condição de **melhores exemplares**. Essa proposta, como se vê, pode também ser associada à categorização prototípica roschiana, pois uma vez identificados e desenvolvidos os melhores exemplares de testes avaliativos, cabia então aplicá-los a várias áreas do conhecimento, o que preconizava uma padronização comportamental. Mais recentemente, críticos de Bloom insistem em que

“os instrumentos nunca serão o aspecto fundamental de uma avaliação formativa, e [...] as ferramentas de avaliação devem estar sempre subordinadas aos princípios que orientam a concepção de prática” (Allal, Bain & Perrenoud, 1993: 14).

Em trabalho posterior, tido ainda nos dias atuais como uma obra de referência do pensamento docimológico, na medida em que reafirma

características técnicas da avaliação, como a **validade**, Bloom *et alii* (1972) inovaram ao propor uma **taxionomia de objetivos educacionais**. Ao operarem com essa taxionomia, Bloom e seus colaboradores procuraram demonstrar que, ao se avaliar um determinado conteúdo, avalia-se também uma certa habilidade. Isso significa que o conteúdo não pode ser abstraído e observado à revelia da habilidade que o item testado exige do aprendiz. Desta forma, as categorias taxionômicas elaboradas por esses estudiosos colocaram em xeque uma avaliação até então eminentemente conteudista.

O debate a respeito da avaliação formativa hoje em andamento diferencia-se daquele proposto por Bloom *et alii*, pois prioriza mais os procedimentos descritivos, de caráter heurístico, do que os prescritivos. Com isso, seu foco foi ampliado, na medida em que seus estudos levam em conta as várias ações que ocorrem no cenário sócio-interativo da sala de aula. Aí são considerados não apenas os conteúdos, as competências e as habilidades contemplados na relação com as práticas desenvolvidas nas respectivas áreas do conhecimento, mas também a negociação que vigora entre os atores principais – professores e alunos – no jogo avaliativo. A negociação se estabelece em torno dos critérios, indicadores e instrumentos de avaliação, entre outros aspectos. Observamos, pois, que tanto a avaliação somativa quanto a formativa recorrem a indicadores e instrumentos, institucionalmente impostos, mas na perspectiva somativa eles são tidos como normativos, segundo seu potencial de objetividade e utilizados na hierarquização dos aprendizes, enquanto no segundo caso pressupõem uma relativa margem de negociação, sendo considerados segundo seu potencial de revisão da ação pedagógica, tendo em vista a aprendizagem do estudante.

Na avaliação formativa, o erro, tido como uma elaboração inadequada no respectivo contexto de produção, é observado a partir de seu aspecto positivo, pois está potencialmente em condições de informar o estágio em

que se encontra o aprendiz e as hipóteses por ele construídas sobre o conhecimento avaliado. Em lugar de provocar uma sanção, a falta, nesse caso, incita a busca de respostas a questionamentos instigantes, como o proposto por Esteban (2001): “*o que sabe quem erra?*”, pois o erro não pode ser entendido como carência total de conhecimento, onde o educando é visto como uma *tabula rasa*, mas deve ser observado a partir da presença do conhecimento construído, ainda que de modo parcial. Inverte-se aqui o pólo da investigação, que até então penalizava a ausência de evidências a respeito da aprendizagem e passa-se agora a valorizar os saberes construídos ou em construção.

Dessa forma, a tônica da avaliação formativa não se situa na contagem ou não dos erros, na atribuição ou não de notas, na adoção ou não de conceitos, na elaboração ou não de provas, no desenvolvimento de um ou vários exercícios, mas no significado atribuído a essas e outras atividades, bem como nas informações que a partir delas são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando. O foco avaliativo não se resume, portanto, apenas a constatar se a tarefa foi ou não resolvida, atribuindo-se a partir daí uma nota, mas em observar e descrever a capacidade do aluno em mobilizar e articular recursos e competências para resolvê-la. Assim, o que interessa é concretizar a premissa, segundo a qual a avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao conhecimento pretendido. Não se trata de verificar, através da avaliação, se o aluno está adaptado ao ensino que lhe foi propiciado no âmbito de um objetivo de orientação-seleção, mas trata-se de regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a dominar, no caso aqui estudado, a escrita.

Se, ao atribuir uma nota, o professor souber indicar os traços que distinguem, por exemplo, a nota sete ou oito dada a um aluno, do sete ou

oito recebido por outro, ou seja, se souber descrever os conhecimentos atingidos por um e por outro e, se com base nesses dados, conseguir encaminhar ações de formação que permitam ampliar a aprendizagem dos alunos, levando em conta suas diferenças, então esse docente estará praticando uma avaliação formativa. Se, ao contrário, o docente oferecer oportunidades variadas de avaliação aos discentes, mas tratá-las somente em função de uma estratégia de controle, ou seja, apenas para constatar se os objetivos pretendidos foram atendidos, se o ensinado foi *literalmente* aprendido, sem que a prática pedagógica seja alterada, estará realizando uma avaliação somativa.

A avaliação formativa é referenciada a critério, ou seja, o parâmetro assumido para a avaliação é a posição do indivíduo em função das aprendizagens desejadas e sócio-historicamente acordadas, em termos dos progressos realizados pelo aprendiz no confronto com suas próprias posições anteriores. O que se busca é determinar até que ponto cada educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que se fizerem necessárias. Nessa linha de abordagem, considera-se que

“diferentes indivíduos realizam o trabalho de aprendizagem com velocidades variadas, que a mesma aprendizagem exige diversificação de procedimentos para os diversos indivíduos e que, finalmente, os níveis alcançados são também variados. (...) a maioria [dos alunos], em princípio, poderia alcançar o nível de competência, se lhes fossem oferecidas condições adequadas” (Vianna, 1989:87).

Considerando que a avaliação formativa contribui para a regulação da ação pedagógica no sentido do seu ajustamento às características pessoais e culturais dos alunos, podemos dizer que ela opera preferencialmente com categorias delineadas ao longo do processo. Ainda que uma configuração

prototípica não seja descartada, sobretudo em contextos institucionais demarcados e para atendimento de exigências burocráticas, ela não é vista como rígida no processo cotidiano de formação, mas como ajustável para fins práticos, pois admite a negociação entre professores e alunos como prerrogativa fundamental. Assim, aqui estaríamos tratando de uma construção prototípica tal como proposta pelo cognitivismo sócio-interacional.

O quadro 03, adaptado de Cunha (1998: 157), estabelece um paralelo entre a natureza da avaliação somativa e a da avaliação formativa, segundo seus objetivos, funções, objetos e temporalidade.

Quadro 03: Avaliação somativa e formativa, segundo objetivo, função, objeto e temporalidade da avaliação

ASPECTO OBSERVADO	AVALIAÇÃO SOMATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
Objetivo	Validar o ensinado Certificar	Regular a ação pedagógica
Função	Estabelecer balanços parciais, intermediários e finais	Rever as condições de aprendizagem
Objeto	Conteúdos Conhecimentos ensinados	Situações de interação e de aprendizagem Competências/ conteúdos
Momento	Depois das atividades de ensino	Durante as atividades de aprendizagem

Como se pode notar, os dois paradigmas constroem interlocutores e procedimentos distintos, pois operam com perspectivas e noções de ensino diferentes, mas não necessariamente dicotômicas. A avaliação formativa se funda no processo de ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver,

regulando e otimizando as aprendizagens. Ela ocorre durante as ações de formação. Já a somativa centraliza sua preocupação nos objetivos de classificar e certificar, sendo realizada após os procedimentos de ensino.

Embora a certificação, até por uma exigência burocrática, também se faça presente nos contextos onde predomina a avaliação formativa, ela é, nesses casos, entendida como uma consequência ainda necessária, mas não como seu parâmetro orientador. A avaliação somativa rotula o aluno, sem oferecer novas oportunidades de aprendizagem, enquanto a formativa empenha-se em disponibilizar caminhos alternativos ao longo do processo, embora, tal como a somativa, acabe atribuindo um certificado ao aluno, impasse que ainda desafia aos que postulam uma avaliação formativa não-restritiva.

Considerando esse conjunto de referências, podemos então sugerir que, nas atividades de construção ou adoção de categorias avaliativas, estão pressupostas uma noção de avaliação e, no caso dos conhecimentos de língua materna, uma concepção de língua com as quais o professor opera. No decorrer da análise das atividades discursivas dos professores por nós entrevistados, tendo em vista as categorias por eles privilegiadas, nos foi possível levantar hipóteses a respeito tanto da perspectiva avaliativa quanto da noção de língua adotadas pelo docente. Indicações a respeito aparecem de forma mais detalhada no capítulo dedicado à análise.

2.3 Concepção de língua e avaliação

No Brasil, no contexto do ensino da língua materna, a avaliação tem sido tradicionalmente realizada na perspectiva somativa, sendo associada a categorias que analisam preferencialmente os resultados atingidos pelos educandos, quando comparados aos de seus colegas de turma, em

fenômenos observáveis no âmbito do sistema, do código da língua, ao término de um período burocraticamente fixado. No controle da aprendizagem, predominam em grande parte as situações de exame, onde a preocupação precípua é a de atingir uma avaliação objetiva, que possa ser quantificada, contabilizando-se para tanto os erros detectados na estrutura formal, isto é, trata-se da perspectiva

“que vê a memorização da nomenclatura gramatical e o exercício de análises sintáticas e morfológicas como as únicas possibilidades de se estudar a língua” (Evangelista *et alii*, 1998: 12).

Essas observações permitem concluir que duas noções, a de avaliação somativa e a de língua como produto, código e estrutura, ou seja, como algo independente dos usuários e dos contextos, surgem estreitamente inter-relacionadas no âmbito do ensino-aprendizagem de LP. 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 da situação de interlocução, como se observa nos trechos seguintes:

‘têm uns que erram... já sabem que vão passar a limpo /.../ aí eu faço a correção... dou o conceito e depois eu peço que eles passem a limpo... sem os problemas’ (gravação 02, **P03**);

‘eu digo ‘traga pra eu dar uma lida com você’... aí eu já mando ele passar a limpo de novo... quando ele me entrega ele já leu já releu já passou a limpo /.../ a a questão do...da concordância em si... pra ver se ele percebe’ (gravação 13, **P22**).

Dito de outra forma, são poucas as probabilidades de um professor, que rotineiramente concentra sua avaliação no produto final, vir a considerar outros fenômenos além daqueles mais facilmente identificáveis na superfície textual, sinalizados como erros ou acertos no âmbito da forma lingüística. Nesses casos, não é dispensada qualquer atenção à interatividade, à historicidade e aos processos cognitivos.

Por outro lado, é interessante constatar que, mesmo quando o ensino absorveu os fundamentos do sócio-interacionismo, passando a enfatizar a relevância dos processos interacionais na aprendizagem, mesmo quando os estudos lingüísticos repensaram a noção de língua, que deixou de ser observada simplesmente como um código, para ser tratada como uma atividade, uma forma de ação, pela qual construímos sentidos e atuamos no contexto social, fato que influenciou fortemente na redefinição do objeto de ensino da linguagem (Geraldi, 1995; 1996; Soares, 1998), mesmo assim, **a situação da avaliação não sofreu alterações substantivas**, aspecto particularmente instigante para o nosso trabalho.

Sem dúvida, hoje é cada vez mais aceita (e mesmo praticada nos livros didáticos e em sala de aula) a concepção de que o texto autêntico é o pólo mobilizador dos estudos lingüísticos, entendendo-se escrever como a ação de construir sentido por meio de textos escritos, uma atividade que requer planejamento, revisão, refacção e atitude dialógica. Considera-se igualmente essencial para o desenvolvimento de habilidades textuais, o convívio do aluno com tipos e gêneros textuais variados e de portadores de textos que possibilitem sua compreensão das funções da escrita. Pleiteia-se igualmente que o estudante participe de eventos discursivos variados, no interior das práticas sociais, de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas frente à escrita.

Mas, mesmo nesses casos, repetimos, poucas são as alternativas propostas no âmbito das estratégias avaliativas, que possam caracterizar uma avaliação de natureza formativa. É possível, portanto, observar que a avaliação ainda se movimenta de forma tímida no terreno das práticas interacionais, pois permanece privilegiando a forma em detrimento da função, o produto e não o processo.

Na redação, como é apontado no decorrer do capítulo dedicado à análise, a tônica das recomendações providas do docente ainda situa-se na correção ortográfica e gramatical, em clareza, objetividade e transparência da linguagem, ou seja, as diretrizes colocam-se longe de uma concepção de língua como uso e próximas de uma noção de língua como código. As razões para isso podem estar localizadas nos fundamentos de nossa cultura ocidental, na crença de que os nomes derivam das coisas, e a cada coisa corresponde um nome verdadeiro, segundo a teoria da linguagem defendida pelo Crátilo de Platão (Mondada, 1998; Marcuschi, 2000b, 2003e). Também o positivismo sempre pleiteou uma relação lógica e objetiva entre o pensamento e a linguagem, ao valorizar o rigor, a resposta única e ao admitir a pluralidade de possibilidades como uma evidência da falta de cientificidade. Com isso, consagrou-se a posição de que somente os fenômenos objetivos, situados na superfície textual, tidos como naturalmente identificáveis, são passíveis de avaliação. Segundo esses enfoques, há entre as coisas e a linguagem uma relação natural ou convencional, mas sempre fixa.

2.4 Avaliação como atividade de categorização

Como enfatizamos no início deste capítulo, avaliar é atribuir um valor, ação que ocorre em contexto interacional e é operacionalizada por intermédio de comparações, onde o pólo de referência não necessariamente está

explicitado nem é estanque, mas encontra-se muitas vezes apenas presumido, no interior de limites difusos.

Nessa perspectiva, considerando-se agora o texto escrito do aluno, pode-se dizer que tanto a avaliação **somativa** como a **formativa** operam com categorias que permitem o estabelecimento de uma relação prototípica, a primeira, no sentido roschiano, e a segunda, na perspectiva da elaboração proposta pelo sócio-cognitivismo. Nesse sentido, enquanto a somativa parte de um modelo de redação considerado o melhor pela instituição, pelos professores, premiando-se a capacidade dos alunos em mapear e reproduzir o mais fielmente possível o modelo proposto, a formativa elabora a prototipicidade segundo práticas discursivas e cognitivas, o que dá margem a oscilações maiores na seleção das categorias de avaliação, sem que elas, contudo, prescindam de uma relativa estabilidade. As oscilações são maiores porque os docentes incorporam entre os critérios avaliativos o processo, a pluralidade de gêneros textuais e as condições de produção. Não há, nesse domínio, uma situação de tudo ou nada.

Relembremos, no entanto, que os dois modelos avaliativos foram elaborados e estão inseridos em um enquadre mais ou menos restritivo, o do contexto escolar. Portanto, desempenha ainda papel decisivo na atividade avaliativa a coleção categorial selecionada, tendo em vista as várias categorias disponíveis e as finalidades práticas pretendidas por seus usuários mais diretamente envolvidos em sua dinâmica, no caso, o professor e o aluno.

Na nossa compreensão, portanto, o professor aciona, constrói a avaliação e a ela atribui estabilidade por meio de categorias. Por isso mesmo, em lugar

“de partir do pressuposto de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas e, em seguida, de

questionar a relação de correspondência entre uma e outra – parece-nos mais produtivo questionar os próprios processos de discretização. (...) no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização” (Mondada & Dubois, 2003:19).

Dado que o professor não é um sujeito cognitivo abstrato, “solitário frente ao mundo” (Mondada & Dubois, 2003:20), mas é um sujeito cognoscente corporificado, a categorização e sua estabilidade são elaboradas nas práticas discursivas e sociais, tendo em vista os contextos culturais em que o docente se acha inserido. No caso específico do professor de LP, as categorias selecionadas vão indicar seu **ponto de vista** quanto aos **valores** a serem privilegiados no ensino de língua, muitas vezes negociados na interação. Não nos interessava, portanto, saber se **de fato** há uma correspondência entre o que o professor declara a respeito do texto do aluno e a redação do aprendiz, entre o que o ele declara realizar e a sua prática pedagógica cotidiana, mas sim observar **como o professor constrói e estabiliza discursivamente as categorias de avaliação**. Vejamos um exemplo sobre como as categorias de avaliação se configuram no discurso do professor.

Exemplo 10: P25 e P26 (Gravação 15, 22/10/2002)

- 181 /.../ **E:** eh::: digamos assim...
182 eu gostaria que você me dissesse assim...
183 o que é um bom texto pra você?
184 como se constrói um bom texto?
→ 185 **P26:** eu acho que um bom texto é um conjunto não é?
→ 186 coerência coesão pontuação né?
→ 187 ortografia...
188 agora...

- 189 o mais importante pra mim...
- 190 eu acho que é a coesão e a coerência /.../
- 193 **E:** a coerência observada sob que aspecto?
- 194 **P26:** a concordância ...
- 195 o o da me/ da me/
- 196 assim...
- 197 como ele se expressa da melhor maneira possível...
- 198 pra gente entender o que ele quer realmente dizer...
- 199 **E:** certo /.../
- 202 **P26:** eh...
- 203 e depois vem a a ortografia né?
- 204 porque quer queira quer não...
- 205 a gente tem que ver essa ortografia /.../
- 214 **E:** e você A? tem a mesma opinião?
- 215 **P25:** o bom texto é quando você ...
- 216 começa a ler o texto do aluno...
- 217 e percebe que existe uma lógica...
- 218 naquelas idéias que ele está/
- 219 que ele se propôs a apresentar/
- 220 existe uma progressão...
- 221 ele não fica enchendo lingüiça...
- 222 você observa que ele vai/
- 223 o texto dele/
- 224 existe uma introdução...
- 225 um desenvolvimento...
- 226 uma conclusão...
- 227 e vai eh::
- 228 encadeando os parágrafos...
- 229 de forma que você percebe que existe uma...
- 230 uma progressão no texto dele...
- 231 existe a coesão...
- 232 ele evita o máximo repetir palavras...
- 233 tá sempre costurando o seu texto...
- 234 retomando elementos...
- 235 quando a gente percebe que ele ele/
- 236 a maior preocupação dele...

- 237 é ser coerente naquilo que ele quer dizer
- 238 E: certo
- 239 P25: ele ele percebe que ele não/
- 240 ele se preocupa...
- 241 em não contradizer/
- 242 em em se/ em contradizer...
- 243 com aquilo que ele falou lá na frente...
- 244 acho que esse é o bom texto...
- 245 E: você diz ser coerente...
- 246 P25: a coerência em relação ao tema /.../

Nesse exemplo, a explicação do que deve ser entendido por um **bom texto** é ajustada várias vezes, tanto por **P26** quanto por **P25**, correspondendo ao que seria esperado no processo interacional. Inicialmente, **P26** revela que, para ela, o bom texto é ‘um conjunto’ (L. 185), descrito como sendo constituído por ‘coerência, coesão, pontuação, ortografia’ (L. 186-187), tidos os dois primeiros fenômenos como os mais relevantes (L. 190). É interessante notar como essa professora sente necessidade de justificar o uso da ortografia na caracterização do texto esperado, em uma tentativa de preservação da face, como se esse pudesse ser visto como um critério não desejável. É o que se verifica no argumento ‘quer queira quer não... a gente tem que ver essa ortografia’ (L. 204-205). Assim, ao descrever suas atividades, a professora está se autocategorizando.

Também a explicitação de **bom texto** para **P25** é reorganizada várias vezes no curso de sua fala. De início, o principal critério de qualidade textual por ela apontado é a ‘lógica’ (L. 217) interna do texto, identificada com a ‘progressão’ (L. 220), que é caracterizada ora pela constatação de que ‘ele não fica enchendo lingüiça’ (L. 221), ora pela presença de ‘uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão’ (L. 224-226), ou ainda pelo encadeamento de parágrafos (L. 228). Em seguida, complementando sua contribuição, **P25** aponta os fenômenos da coesão e da coerência como relevantes. A coesão, segundo essa professora, está relacionada à

ausência de repetição de palavras (L. 231-233), à costura e retomada dos elementos do texto (L. 233-234). Ignora-se, nesse caso, que a repetição de palavras pode, dependendo das condições de produção, inclusive do gênero textual desenvolvido, ser vista como adequada ou inadequada, mas, sem dúvida, na maioria das vezes favorecendo a coesão.

A coerência, por sua vez, será verificada por esta professora na ausência de contradição temática nas posições apresentadas pelo estudante ao longo do texto (L. 242-243; 246). Como se percebe aqui, há a convicção de que a lógica deve orientar toda a elaboração escrita, em função de um modelo textual, que desconhece o aluno como autor, como se a contradição não pudesse ser discursivamente construída, até mesmo com a pretensão de provocar efeitos de sentido.

Podemos perceber que, na indicação do que entendem por um **bom texto**, tanto **P25** quanto **P26** citam a coesão e a coerência como categorias avaliativas a serem consideradas na leitura das redações. Isso nos permite afirmar que ambas estão, nesse momento, recorrendo a categorias prototípicas, que detêm certa estabilidade no contexto atual do ensino-aprendizagem de LP nas escolas brasileiras. Contudo, os traços atribuídos a cada um desses fenômenos divergem, de forma que a prototipicidade é construída de modo distinto.

A coleção acionada por **P26**, na indicação do que entende por coerência, configura-se mais genérica e situa-se vagamente no âmbito da **clareza**. A professora requer do aluno que ele se expresse ‘da melhor maneira possível’ (L. 197), que preserve a concordância da superfície textual, de forma que se possa ‘entender o que ele quer realmente dizer’ (L. 198). **P25**, por sua vez, opta pela coleção ‘não-contradição’, na medida em que o aluno deve se preocupar em manter o posicionamento defendido por ele,

do ponto de vista temático (L. 242-243; 246), no decorrer de toda a redação.

Como podemos notar, há interpretações concorrentes na construção da categoria avaliativa e as professoras selecionam os traços que mais as interessam no contexto. Isso só é possível porque o processamento do discurso ocorre de modo estratégico, implicando, por parte das educadoras envolvidas no processo interacional, escolhas tidas como significativas diante das múltiplas possibilidades oferecidas pela língua.

Entendemos que essas reflexões são por ora suficientes para indicar o que entendemos por avaliação e para exemplificar como foram observadas, no capítulo dedicado à análise (lá, de modo mais amplo e diversificado), as categorias avaliativas construídas no discurso do professor. Para tanto, foram consideradas não apenas as entrevistas gravadas, mas também as marcas e observações deixadas pelos docentes nas redações dos educandos.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.

Jean-Paul Bronckart

No primeiro capítulo de nosso trabalho, discutimos o fenômeno da construção de categorias, considerando seus aspectos lingüísticos e cognitivos como o pressuposto teórico básico para a investigação dos fatores que atuam na elaboração das categorias priorizadas por professores do Ensino Fundamental quando da avaliação das redações de seus alunos. No segundo, trouxemos concepções distintas de avaliação, indicando a relação que nelas pode ser estabelecida com a noção de língua e as categorias acionadas no encaminhamento avaliativo dos textos dos alunos, bem como examinamos, com base em um exemplo extraído de nosso *corpus*, o processo de construção de categorias de avaliação.

Ficou, no entanto, em aberto, a caracterização da redação, fundamental para os nossos propósitos, pois foi com base nos registros avaliativos deixados pelos docentes nos textos dos alunos que muitas de nossas análises puderam ser desenvolvidas. Nesse capítulo, além de discorrermos

sobre o tratamento oferecido à redação em sala de aula, atividade escrita tipicamente escolar, exploramos a viabilidade de tratá-la como um gênero textual. Verificamos que, se por um lado isso é possível, por outro esse reconhecimento não retira da redação a marca de **modelo** a ser imitado, visto como uma espécie de matriz textual, aspecto que acaba repercutindo na seleção e construção das categorias avaliativas.

3.1 Redação, atividade repetitiva

Na perspectiva sócio-cognitiva aqui assumida já enfatizamos nossa opção pela noção de língua enquanto atividade, que ocorre em contextos de uso público, nas práticas discursivas dos locutores. Destacamos agora nossa concepção de ensino/aprendizagem como processo dinâmico de transposição/transformação didática, para fins pedagógicos, de conhecimentos histórica e culturalmente construídos. Isso implica, no que se refere ao estudo da linguagem, atribuir lugar de destaque à produção, circulação e recepção de gêneros textuais, dado que os seres humanos, nas diversas línguas e culturas conhecidas do mundo, nos distintos momentos de sua história, organizam seus eventos sócio-comunicativos por meio de gêneros (Bakhtin, 1997; Bronckart, 1999; Marcuschi, 2000a).

Dessa forma, as noções aqui referendadas afastam-se radicalmente do formalismo, que reduz o estudo da linguagem a fatos homogêneos e trata a atribuição de sentidos como uma atividade de etiquetagem, de mapeamento da realidade. Esse reducionismo, no entanto, está fortemente presente na escola e transparece, por exemplo, na priorização de tarefas paradigmáticas e repetitivas, centradas no código, bem como no discurso monológico e não situado dos alunos, facilmente identificável em textos por eles produzidos. Vale a pena frisar que o professor é o interlocutor privilegiado e quase exclusivo do aluno. Desse modo, o estudante tem

raras oportunidades para aprender a se dirigir a uma outra audiência, desafio que certamente lhe exigiria a construção de formas de orientação cognitiva diferenciadas. Além disso,

“a tão criticada fragmentação em textos do aluno pode ser motivada, não só pela falta de domínio da escrita, mas também pela necessidade crucial de se fazer entender e de ‘devolver’ de forma mais completa possível, o conhecimento que lhe foi transmitido” (Barros, 1997:7).

No contexto deste trabalho, é importante enfatizar que as redações não nos interessam enquanto objeto de análise da produção dos alunos, mas como expressão das categorias desenvolvidas pelos professores para o ensino e a avaliação da escrita. O nosso olhar, portanto, está inteiramente dirigido para o discurso do docente sobre sua prática e é através desse olhar que enxergamos o professor, o aluno e a sua avaliação.

Nesse enquadre, observemos mais de perto o que dizem os professores entrevistados sobre a abordagem do texto escrito no espaço escolar. Dado que, via de regra, a redação é solicitada como um exercício, onde são desconsiderados tanto as condições de produção e os gêneros textuais que circulam na sociedade (inclusive os atinentes à escola), quanto os contextos sócio-comunicativos extra-instituição escolar, não causa surpresa a percepção negativa de alguns docentes a respeito da disposição dos alunos para a atividade escrita.

Para ilustrar, consideremos trechos extraídos das respostas elaboradas por parte dos professores ao serem questionados sobre como os estudantes se relacionam com a elaboração textual. Mais precisamente, a indagação realizada pela entrevistadora foi: “A produção de texto é uma atividade prazerosa para os alunos? Eles gostam de escrever?”.

Exemplo 11: P21 (Gravação 12, 02/10/2002)

- 47 /.../ **P21:** não gostam muito não...
- 48 agora eu faço uma vez por semana... entendeu?
- 49 aí tem semana eu esqueço...
- 50 aí faço na outra...
- 51 eu não esqueço...
- 52 eu finjo que esqueço...
- 53 entendeu como é que é?
- 54 aí eu faço na outra...
- 55 **E:** certo
- 56 **P21:** entendeu?
- 57 eu já sei que eles não gostam de escrever...
- 58 eles gostam mais de gramática /.../
- 62 **P21:** eu acho que na cabeça deles funciona assim...
- 63 'se a gente souber da gramática sabe de tudo'...
- 64 eu acho que funciona assim...
- 65 **P:** ahã /.../
- 76 **P21:** eles não gostam de escrever sabe?
- 77 isso aí da cabecinha deles...
- 78 eles não gostam /.../

Exemplo 12: P23 e P24 (Gravação 14, 17/10/2002)

- 185 /.../ **P24:** gostam não...
- 186 eles não gostam de jeito nenhum...
- 187 pronto na sexta...
- 188 para eles criarem o texto...
- 189 eles sentem dificuldades entendeu?/.../
- 193 **E:** e os da sétima?
- 194 **P24:** os da sétima já trabalham melhor já o texto...
- 195 eles já criam...
- 196 mas eles têm preguiça...
- 197 bem que eu digo 'quinze linhas'...
- 198 eles fazem qua/ eh::
- 199 cinco... seis... /.../

- 215 **E:** e os seus? gostam de escrever J¹²?
- 216 **P24:** oitava...
- 217 eu acho que sim...
- 218 **P23:** não... não gostam /.../
- 221 eu tento...
- 222 de qualquer maneira...
- 223 procurar um sentido para o que eles estão fazendo...
- 224 mas eles têm resistência...
- 225 **E:** têm resistência né?
- 226 **P23:** se eu disser quinze linhas eles ficam...
- 227 'professora eu vou escrever com a letra enorme viu?'
- 228 ou então assim um...
- 229 'olhe professora já estou na décima linha...
- 230 já estou na décima quinta pronto'...
- 231 aí eu pego o texto às vezes né?
- 231 de propósito...
- 233 e vou lá...
- 234 'mas fulaninho...
- 235 mas veja...
- 236 veja se onde você parou...
- 237 se você colocar um ponto...
- 238 se faz sentido?'
- 239 'mas professora não estou a fim não de escrever não...
- 240 é muito chato'...
- 241 'mas veja olhe direitinho'...
- 242 aí continua mas a duras penas né? /.../

Exemplo 13: P30 e P31 (Gravação 18, 30/10/2002)

- 136 /.../ **E:** e eles gostam de escrever?
- 137 é uma atividade/
- 138 **P30:** a sétima série...
- 139 **E:** prazerosa ou eles reclamam?
- 140 **P30:** a minha quinta série reclama...
- 141 **P31:** sessenta por cento não é prazerosa /.../
- 149 vou colocar a realidade...

¹² A professora J é **P23**.

- 150 trinta e cinco por cento é prazerosa...
- 151 e cinco por cento adora /.../
- 156 trinta e cinco um pouquinho prazerosa...
- 157 sessenta por cento não suporta
- 158 **E:** e por quê?
- 159 a que que você atribui...
- 160 eles eles não gostarem de de escrever? /.../
- 168 **P31:** o que que eu atribuo não gostar de escrever?
- 169 o medo do erro gramatical...
- 170 que eles passam pra mim /.../
- 185 **P30:** eu faço...
- 186 mas porque a minha sétima série...
- 187 eles eles me pedem que faça...
- 188 eles gostam...
- 189 agora a quinta é pra/
- 190 eles não querem...
- 191 não gostam de escrever de forma alguma /.../
- 196 aí eu vejo essa dificuldade...
- 197 que a terça/
- 198 a quinta série não gosta de escrever...
- 199 não gosta de de produzir...
- 200 a não ser que ele tenha/
- 201 meu deus do céu...
- 202 tenha o seu modelo...
- 203 eu creio/
- 204 não sei qual é a dificuldade que eles têm não...
- 205 eh::
- 206 concentração também...
- 207 eles têm pouquíssima concentração /.../

Tanto **P21**, quanto **P23** e **P24**, **P30** e **P31** asseveram que os estudantes ‘não gostam de escrever’, e apontam traços diversos para a composição dessa categoria, conforme pode ser observado nos seguintes trechos das entrevistas: **P21** – ‘eles gostam mais de gramática’ (L. 58); **P24** – ‘eles sentem dificuldades’ (L. 189), ‘eles têm preguiça’ (L. 196); **P23** – ‘eles têm resistência’ (L. 224), eles consideram o trabalho de escrita ‘muito chato’ (L.

240) e só desenvolvem o texto ‘a duras penas’ (L. 242); **P31** – ‘o medo do erro gramatical’ (L. 169), **P30** – ‘não gosta de produzir a não ser que ele tenha (...) o seu modelo’ (L. 200; 202), ‘eles têm pouquíssima concentração’ (L. 206; 207).

Nessa elaboração categorial, as características citadas pelos docentes para a reação negativa dos alunos diante da redação são distintas e variadas, porém revelam um ponto em comum: em todos os pronunciamentos acima transcritos, a responsabilidade pela pouca produtividade nas tarefas de escrita é atribuída ao aluno. A ponto de **P21** afirmar que ‘finge esquecer’ (L. 52) a atividade de escrita, para fazer o que, na compreensão dela, os alunos mais gostam, ou seja, ‘estudos de gramática’ (L. 58). Essa convicção é tão forte, que a professora se permite supor como ‘isso funciona na cabecinha deles’ (L. 62; 64; 77), ou seja, ela **sabe** que os estudantes não gostam de escrever porque o conhecimento gramatical seria, para eles, o conhecimento necessário e suficiente. **P21** até mesmo se arrisca a reproduzir um dos pensamentos do aluno, ‘se a gente souber da gramática sabe tudo’ (L. 90). Com essas falas a educadora parece estar construindo argumentos para justificar sua estratégia de **fingir que esquece** a elaboração textual, nas semanas em que essa atividade não é desenvolvida.

Em nenhum momento qualquer um dos professores apresentados nos exemplos se questiona se a forma como ele vê e encaminha a atividade de redação pode estar influenciando nos resultados apresentados pelos alunos. **P23** revela seu esforço de realizar um bom trabalho pedagógico ao dizer que tenta ‘de qualquer maneira procurar um sentido para o que eles estão fazendo’ (L. 221-223), esforço que esbarra na resistência (L. 224) dos estudantes. Todavia, quando, segundo **P23**, os aprendizes comentam que o trabalho de redação ‘é muito chato’ (L. 240) ou que a atividade continua ‘a duras penas’ (L. 242), ela não realiza qualquer reflexão a respeito da sua

prática docente. **P31** admite desconhecer ‘qual é a dificuldade que eles têm’ (L. 204), após ter concluído que os alunos da quinta série só produzem se tiverem ‘um modelo’ (L. 202).

A exigência de um modelo apenas reforça a convicção de que, nas escolas brasileiras, historicamente, a redação tem sido requerida do aluno sem qualquer tipo de contextualização, como tão bem já o demonstraram (Pécora, 1992); Possenti (1994a, 1994b); Geraldi (1995, 1997); Koch (1996, 1997); Soares (1999b); Val (1998), entre outros. Via de regra, a escrita é realizada de modo descontextualizado das ações diárias e de toda e qualquer relação com o mundo extra-escolar. O estudante deve redigir textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, apesar da vagueza com que a tarefa é solicitada, pois sequer são lembradas condições discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido. Para Pécora (1992:91),

“o resultado desse processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido”.

O planejamento do ensino da escrita, quando realizado, desconsidera as características discursivas já mencionadas. Solicitados a indicar os critérios utilizados na organização do trabalho com o texto, há professores que destacam a seleção de temas como o aspecto que predominantemente norteia a definição do currículo abordado no ensino de redação. Os grupos temáticos mencionados pelos docentes foram: temas extraídos do livro didático, do cotidiano do aluno ou temas livres. Nos dois primeiros casos, a temática a ser desenvolvida é tangencialmente preparada, contando-se para tanto com leituras feitas a partir de textos inseridos no próprio livro

didático ou com o conhecimento de mundo do aluno. No terceiro caso, há indícios de que os textos são solicitados sem qualquer preparação anterior, inclusive sem qualquer informação sobre os traços característicos do texto objeto de produção ou sobre estratégias de planejamento.

Observemos alguns dos depoimentos dados pelos docentes, quando questionados a respeito do eixo organizador do trabalho com a redação, ou seja, quando indagados sobre os “critérios que serviram de base para a definição do currículo a ser explorado na produção do texto escrito ao longo do período letivo”, de forma a propiciar a aprendizagem do aluno.

Exemplo 14: P02, P03 e P04 (Gravação 02, 21/08/2002)

- 26 /.../ P04: eu penso de mim mesmo/
- 27 por exemplo...
- 28 de acordo com a faixa etária deles...
- 29 por exemplo...
- 30 dependendo da data/
- 31 digamos que estão no dia dos namorados...
- 32 meu primeiro amor...
- 33 e ali eles vão elaborar uma história em cima daquilo ali...
- 34 um texto narrativo e não um dissertativo /.../
- 67 **P02:** às vezes eu vejo que no livro didático tem uma coisa boa...
- 68 pra se fazer um texto bom...
- 69 aí aquele texto me sugere assim uma idéia...
- 70 uma coisa...
- 71 que eu já pego um outro texto...
- 72 aí eu trabalho/
- 73 mas eu não tenho um planejamento bem organizado...
- 74 no sentido de ter uma seqüência de atividade /.../
- 84 **P03:** de vez em quando levo um livro ...
- 85 e a gente lê...
- 86 e eles reproduzem a história...
- 87 o livro didático também sugere algumas propostas ...
- 88 depois de um texto que a gente tem lido...

- 89 discutido...
- 90 aí a gente escolhe/.../
- 93 eu estou trabalhando ainda mais dentro de descrição e narração/
- 94 e a gente tá vendo ali...
- 95 esses elementos estruturais /.../

Exemplo 15: P22 (Gravação 13, 02/10/2002)

- 70 /.../ **P22:** mas os traumas da redação continuam [ri]
- 71 a única que eu gosto mesmo...
- 72 o texto/
- 73 de ler com eles...
- 74 de dramatizar texto...
- 75 isso eu gosto de fazer/
- 76 a interpretação...
- 77 que eles interpretem...
- 78 essa é a parte que eu gosto mais...
- 79 **E:** ahã... mas a produção...
- 80 **P22:** a produção tem que ser feita...
- 81 aí eu faço assim...
- 82 aos trancos e barrancos/
- 83 e até assim...
- 84 quando eles estão estimulados...
- 85 alguma notícia...
- 86 alguma coisa...
- 87 eles escrevem...
- 88 mas assim preparar...
- 89 dizer...
- 90 'ah hoje eu vou preparar aquela aula assim...
- 91 de produção de texto'...
- 92 é raramente/
- 93 isso eu sou totalmente...
- 94 meus pontos negativos caem aí /.../

As falas aqui reproduzidas indicam que **P04** propõe aos estudantes temas imaginados por ele, pautando-se em acontecimentos do cotidiano (L. 26;

30-32), que possam interessar ao aluno. Segundo esse mesmo professor, outro fator que atua em seu planejamento é a faixa etária dos alunos (L. 28), o que fornece indícios de critérios de progressão no seu trabalho com a redação em sala de aula. Por sua vez, **P02** e **P03** orientam-se ora pelo livro didático (L. 67; 87), ora por temas inspirados em textos extraídos de outros livros (L. 84). Ocorre também o fato dos tipos textuais (sobretudo narração, descrição, argumentação) servirem como balizadores do que deve ou não ser explorado ao longo das séries (L. 34; 93).

P22, além de declarar enfaticamente que só gosta de ler, dramatizar e interpretar textos (L. 71; 73-74; 76-78), admite não preparar as aulas de redação (L. 88-94), realizar o trabalho de produção ‘aos trancos e barrancos’ (L. 82), e ter justamente no desenvolvimento da escrita seus ‘pontos negativos’ (L. 94) como professora. Percebe-se ainda que a atividade de produção é improvisada e ocorre prioritariamente se o interesse partir dos próprios alunos, desde que eles estejam motivados por algum acontecimento marcante (L. 84-87).

No conjunto fica a impressão de que a produção não tem um papel sistemático na prática pedagógica desses docentes e é desenvolvida como uma atividade obrigatória: ‘a produção tem que ser feita’ (**P22**, L. 80). Em seus discursos, os professores não revelam ter clareza sobre a seqüência curricular que devem adotar para fazer o aluno progredir em seu domínio do texto escrito. Essa suposição é referendada na fala de **P02**, que expressa: ‘eu não tenho um planejamento bem organizado no sentido de ter uma seqüência de atividade’ (L. 73-74). O que conta para esses educadores é a sua intuição e as definições do livro didático. Reforçam assim a observação destacada por Reinaldo (2001:98), para quem

“a escritura [na escola] está associada assim ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num

passa de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária”.

Os traços presentes no discurso dos educadores sobre sua prática no estudo da **redação**, como visto até aqui, podem ser assim sintetizados: improvisação no encaminhamento e aleatoriedade na escolha temática, e na progressão curricular, sendo esta escolha orientada sobretudo pela faixa etária ou pela série em que se encontra o aluno e pelo livro didático. Antes de observarmos como esse tratamento dispensado ao texto repercute na construção das categorias avaliativas do professor, julgamos pertinente debater a adequação de atribuímos ou não à redação o *status* de gênero textual, discussão posta mais recentemente no âmbito dos estudos lingüísticos. Essa reflexão é relevante, pois, como anunciado anteriormente, consideramos que o trabalho com o texto na escola, para ser desenvolvido com qualidade, necessita explorar características discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido.

3.2 Redação: um gênero textual?

Desde que, nas últimas décadas, os estudos da linguagem voltaram-se para o processo de construção do sentido e passaram a reconhecer a relevância da atuação do sujeito em situações comunicativas reais, tornaram-se centrais “as noções de **gênero e texto** no trato sócio-interativo da produção lingüística” (Marcuschi, 2000a:5). Para esse autor, os gêneros textuais são eventos comunicativos e,

“como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso

localizados, definidos por comunidades com práticas lingüísticas e normas sociais comuns” (2000:8).

Bakhtin, em seu ensaio “O problema dos gêneros discursivos” (1953/1979), alerta ainda para o fato de que os gêneros se constituem e são praticados em esferas de atividades específicas, sempre em uma atitude dialógica, com precedência do social sobre o individual. É nesse sentido que a construção e o uso dos gêneros textuais são sempre sociais, por se acharem diretamente vinculados a um contexto comunicativo. Segundo Bakhtin (1997:301):

“O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (...) Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

É a relativa estabilidade do gênero que possibilita a compreensão e a produção discursiva entre os usuários. Se essa relativa estabilidade não estivesse presente, teríamos que partir do ponto zero a cada evento discursivo, de um **estado adâmico**, tornando a comunicação impossível ou esquizofrênica, pois “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (Bakhtin, 1997:301).

Fique, no entanto, claro que isso não fixa uma correspondência linear e biunívoca entre os aspectos formais dos textos e a sua classificação como um gênero textual determinado. De fato, a estabilidade é relativa porque construída para fins práticos, na relação que se estabelece entre os

sujeitos, sendo sócio-historicamente contextualizada. Isso indica, portanto, que os gêneros textuais são fluidos, vivos, ativos, dinâmicos, construídos pelos usuários segundo a perspectiva de ações historicamente situadas, ou, nas palavras de Bronckart (1999:137):

“(...) na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, (...) justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto (...)”.

É também segundo determinados interesses (nesse caso, do investigador) que são construídos os critérios que podem dar origem a múltiplas categorizações dos gêneros textuais, pois, conforme a tão conhecida formulação de Saussure (1977:15), “longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. Não é outra a posição de Koch & Fávero (1987:3), para quem

“diante de um material a ser analisado, a escolha de uma tipologia não se faz em abstrato, mas depende dos objetivos específicos da análise que se pretenda empreender”.

Nessa linha de reflexão, entendemos que os gêneros textuais são fruto de trabalho coletivo e não se caracterizam por seus aspectos formais e por sua estrutura lingüística, embora não possamos desconhecer a relevância dos elementos estruturais. O traço prioritário que adotamos aqui para categorizar os gêneros textuais, em conformidade com a proposta de Marcuschi (2000), são suas **funções cognitiva e comunicativa**, aqui entendidas como o papel e a contribuição do gênero na construção das práticas discursivas e nos processos sócio-cognitivos, desenvolvidos em contextos históricos e culturais específicos. Também Heinemann & Viehweger (1991) incluem as **funções** em sua proposta metodológica de

classificação dos gêneros textuais, destacando nelas as intenções ou os propósitos comunicativos pretendidos pelos usuários. Essa posição, assumida pelos teóricos que adotam a noção de língua como atividade e a observam em seus aspectos cognitivos e discursivos, entende, portanto,

“que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2002:23).

Considerando então a função comunicativa como o traço básico (mas não único) da categorização dos gêneros textuais, em uma perspectiva prototípica marcada pela instabilidade e por limites difusos, podemos retornar à pergunta de abertura desse item: **Em que medida a redação escolar deve ser considerada um gênero textual?** Na linha teórica aqui abraçada, a tentativa de resposta a outras duas perguntas permitirá que esse questionamento seja equacionado. São elas: A redação escolar preenche funções comunicativas? Em caso positivo, quais são essas funções e como caracterizá-las?

No espaço escolar há um conjunto típico de eventos¹³ e gêneros textuais, como aula, palestra, orientação, relatório, lista de notas, lista de frequência, ata de reunião, pareceres, histórico escolar, certificado, diploma, entre muitos outros. Todavia, quando se trata do processo ensino-aprendizagem da escrita, a forma textual mais presente na atividade do aluno é, sem dúvida, a redação.

A redação, criada pela e para a escola, tem sentido e circula tão somente nesse contexto ou, nas raras vezes em que extrapola esse espaço, é sempre elaborada com a intenção de servir a determinados propósitos

¹³ Entendemos eventos como grandezas sócio-interativas vistas sob seu aspecto de realização. Uma aula pode ser, ao mesmo tempo, um evento e um gênero textual, mas serão observados sob aspectos distintos. A ata de reunião é um gênero textual, mas a ata de reunião sendo lida é um evento discursivo (Marcuschi, 2003f: 7).

pedagógicos. Portanto, observadas as condições de produção de redações na escola, constata-se que ela exerce, sim, uma função sócio-comunicativa bastante peculiar. A função aí presente é a de ensinar (professor) e a de aprender (aluno) o manejo da escrita, mesmo quando essa função está embrenhada do tratamento estereotipado que é normalmente dispensado à redação.

Uma vez assumida a perspectiva de que as funções comunicativa e cognitiva definem um gênero textual podemos então asseverar que a redação é um gênero textual, mesmo que seus propósitos sejam limitados e estejam voltados para dentro da própria escola, caracterizando-se como intra-institucional. O que a escola produz não estabelece, rotineiramente, uma relação dialógica (na perspectiva de Bakhtin) com outras instituições ou contextos sociais, ao contrário de outros gêneros textuais que operam, via de regra, intra e extra-institucionalmente. Quando se elabora uma publicidade, por exemplo, ela só adquire sentido quando deixa a instituição que a produz e passa a ser submetida à crítica da sociedade. Com a redação escolar é diferente, pois ela se esgota na relação endogênica que se estabelece no âmbito institucional.

Nessa atividade, o aprendiz exercita predominantemente a imitação mecânica e a reprodução, e a redação consolida-se como uma atividade controlada de escrita. Essa categoria de redação meramente reprodutiva que acabamos de descrever é por nós denominada, para efeito de análise, de **redação endogênica** (Marcuschi, E.: 2003), na medida em que se esgota em si própria. É produzida **da** e **para** a escola unicamente. Uma característica saliente dessa redação é a ausência de explicitação para o aluno das condições de produção, como gênero, destinatário, objetivo, suporte, desconhecendo-se na escrita qualquer função social que extrapole os limites do exercício burocrático no contexto de ensino. Com isso, as redações escritas pelos aprendizes revelam

“sujeitos assujeitados, repetindo sempre os mesmos discursos. Isto é, tratar-se-á, na maior parte dos casos, de um discurso monológico, de autor anônimo, que os alunos são levados a repetir e de fato repetem insistentemente. Se não repetirem, serão considerados incapazes, no mínimo, inadequados, talvez” (Possenti, 1994b:32).

Eventualmente, o eixo que comanda o trabalho é a indicação do tipo textual a ser contemplado na redação, como mostra o exemplo seguinte:

Exemplo 16: P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 187 /.../ **P33:** é que você trabalha mais a narração né R.?
- 188 **P32:** eu gosto muito de narração...
- 189 **P33:** na oitava série eu só gosto de ver mais a dissertação...
- 190 **P32:** eu adoro a narração...
- 191 **E:** trabalha mais a dissertação?
- 192 **P33:** mais a dissertação...
- 193 narração não trabalhei muito não /.../

Tanto **P32** quanto **P33** destacam os tipos textuais narrativo e argumentativo (tratado rotineiramente na escola como dissertativo), respectivamente, como referencial das atividades de redação (L. 187-193). A opção de **P33** é reforçada pela informação de que, por tratar-se de uma oitava série (L. 189), o estudo do tipo argumentativo deve ser priorizado. Aqui vemos atuando um forte modelo da cultura escolar, segundo o qual o tipo narrativo deve ser trabalhado preferencialmente na quinta e na sexta série, o descritivo na sexta e na sétima e o dissertativo na sétima e na oitava série.

Há casos, no entanto, trabalhados por professores ou encontrados em livros didáticos de LP, que nos oferecem pistas para a efetivação de uma segunda espécie de redação escolar, que desvela características diferenciadas da redação endógena. Apesar de ambas pressuporem a função pedagógica, essa vai adquirir nuances distintas.

Segundo relato de **P09** a respeito de uma atividade desenvolvida por ela, extraída da coleção **Português: Linguagens**, de Cereja & Magalhães, volume da oitava série (2002:23), após a leitura de um conto e do estudo de aspectos como a caracterização dos personagens, do tempo e do espaço em que se desenrolam as ações, a presença ou não do narrador, o conflito, o clímax, seu suporte mais freqüente, a variedade lingüística empregada, foram apresentados aos alunos o início de dois contos de escritores brasileiros. O aluno deveria então escolher um deles e dar continuidade à narrativa ou então escrever um conto que tratasse de um assunto diferente dos indicados. Para tanto, são oferecidas no referido livro as seguintes orientações:

“a) Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor (...).

b) Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.

c) Ao redigir, empregue a variedade padrão da língua. Faça inicialmente um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto**. Refaça o texto quantas vezes achar necessário” (Cereja & Magalhães, 2002:23).

Nesse caso, o texto a ser redigido assume leitores presumidos como interlocutores (colegas, professores, familiares e amigos) e tem por objetivo

integrar um livro a ser produzido em grupo. Portanto, a redação vai, a partir desse momento, adquirir as feições de um conto, tendo em vista o contexto sócio-comunicativo estabelecido. Estamos, nesse caso, diante de um exemplar textual **híbrido**, resultante da interjunção de dois gêneros textuais, **a redação** (gênero 1), construída com base em traços de algum **outro gênero** (gênero 2), no caso, um conto. Constata-se, no processo de produção desse terceiro texto, que o contexto de circulação social do gênero 2 é suspenso, embora ele fique pressuposto, para fins de estudo, o que o transforma em um **exemplo**, um modelo a ser analisado.

Por essas características, essa **espécie híbrida de redação** é por nós denominada de **redação mimética** (Marcuschi, E.: 2003). Trata-se de uma redação que imita, com algum propósito, um gênero textual disponível socialmente. O propósito é, nesse caso, sobretudo didático-pedagógico.

Como ilustração, tomemos o caso de uma bula que, ao acompanhar um remédio, geralmente dentro de sua embalagem, indica ao paciente, ao estudioso, ao curioso, ao profissional da área, composição, posologia, precauções, possíveis efeitos colaterais provenientes de sua ingestão, etc. Essa mesma bula, elaborada pelo aluno, a pedido do professor, “modifica-se inteiramente. Mudam as formas de produção, as formas de circulação e as formas de recepção” (Brait, 2000:21).

O texto passa a pertencer a outro gênero textual, transforma-se em redação. Mesmo permanecendo a estrutura relativamente estável da bula e todas as suas características textuais identificadoras, a função do texto produzido é predominantemente pedagógica. Conseqüentemente, não temos uma bula, mas uma redação, ainda que, olhando o lado formal, tenhamos uma bula de remédio com suas várias partes preservadas, enquanto as suas funções são imitadas. Por um lado, sabemos que os alunos apenas muito excepcionalmente produzirão uma bula em contexto

extra-escolar, mas, por outro lado, sabemos que certamente irão consumir remédios e, portanto, deveriam conhecer esse gênero. Assim, nem sempre o propósito da escola com a redação se esgota em sua produção, mas pode também incluir a familiarização do aprendiz com determinado gênero textual, por exemplo.

Conclui-se 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 conseguir operar ao mesmo tempo com gêneros textuais transmutados, para fins de aprendizagem, mas suficientemente contextualizados, para que o aluno ao retornar à sociedade utilize aqueles gêneros segundo suas funções sociais originais.

Conforme argumentam Bain & Schneuwly (1993), a colaboração entre os alunos para a preparação e a correção de seus textos, ou mesmo o envio desses textos a destinatários exteriores à classe, não deve ocorrer somente porque a interação social é tida como primordial à produção textual. Trata-se, complementam os autores (1993:59)

“também de habituar os alunos às regras de um certo jogo social, de produção partilhada e de aceitação da crítica exterior, como um modo de **regulação** das atividades lingüísticas”.

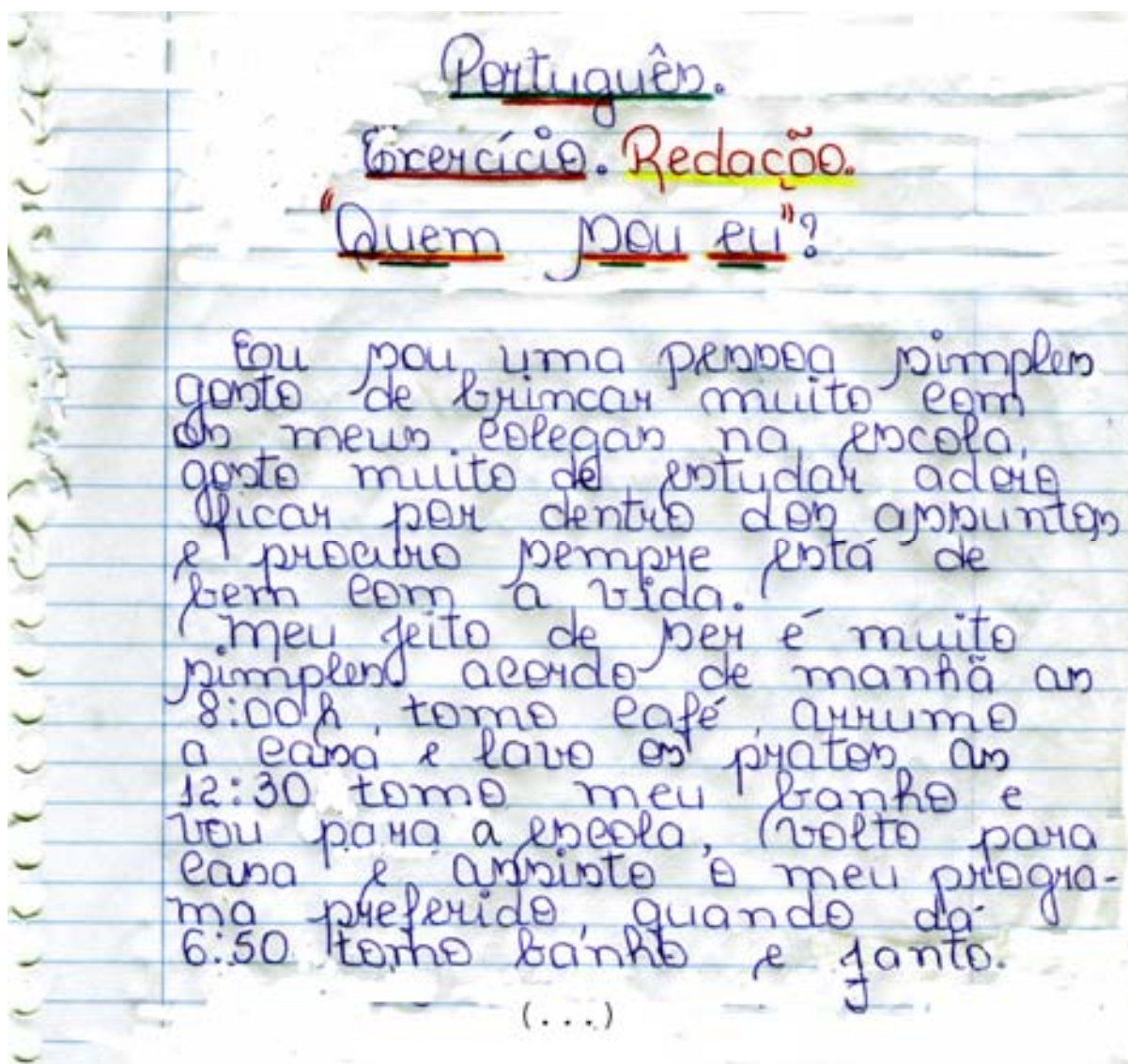
Com isso, a regulação proposta pela avaliação formativa vai ao encontro de um trabalho com a redação **mimética**, na medida em que são considerados o contexto sócio-interacional e as condições de produção, superando-se a simples apreciação de técnicas e regras que tornam a redação um mero exercício escolar.

Em suma, com base nas posições até aqui expostas, sugerimos então duas práticas prototípicas para a categoria **redação escolar**. A primeira encontra-se no atual momento sócio-histórico do ensino de língua materna no Brasil, relativamente estabilizada, enquanto os traços da segunda vêm sendo elaborados ao longo das últimas duas décadas, no curso mesmo das atividades pedagógicas, sendo de natureza mais difusa. Ambas, no entanto, estão sujeitas a transformações e a caracterizações diferenciadas, em função dos atores envolvidos e dos contextos de uso. São elas:

- 1) A **redação endogênica**, que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado pelo professor a redigir um texto sobre um determinado tema, com pouca ou nenhuma preocupação sócio-interativa. Corresponde mais fortemente à cultura escolar vigente no país;
- 2) A **redação mimética**, na qual o professor solicita ao aprendiz que contemple no texto escolar as características sócio-comunicativas dos gêneros que se encontram disponíveis na sociedade, seja em contextos intra ou extra-escolares. Em função disso, esta prática de redação possui um elevado potencial didatizante.

Um exemplo do primeiro grupo pode ser percebido no trecho de uma redação (extraída do nosso *corpus* e escrita por um aluno de sexta série), a seguir reproduzido.

Exemplo 17: Quem sou eu? (Redação P14-01¹⁴)



Indagada sobre como encaminhara o trabalho de produção, a professora deu a seguinte explicação.

¹⁴ As redações são indicadas por um P (professor), seguido de um número, correspondente ao código do professor que cedeu o texto. Após o hífen, é destacado o número recebido pela redação, no conjunto de produções disponibilizadas pelo docente. Nas redações aqui reproduzidas, os pontinhos colocados entre parênteses foram inseridos por nós e indicam que parte do texto foi extraída. Foram retirados das redações os dados que pudessem identificar nominalmente a escola, o professor ou o aluno.

Exemplo 18: P14 (Gravação 08, 24/09/2002)

- 286 /.../ **P14:** esse título/
→ 287 foi um dia que eles estavam bastante indisciplinados...
→ 288 aí eu pedi que eles escrevessem sobre cada um deles...
289 e eles têm muita dificuldade...
290 como nós temos né?
291 de escrever sobre nós mesmas...
292 a gente tem muita dificuldade de escrever como eu sou /.../
296 porque uns se desvalorizam...
297 e outros querem dizer coisas que não merecem...
→ 298 aí eles fizeram por conta disso/
→ 299 um dia que eles estavam bastante indisciplinados...
→ 300 aí eu lancei esse título aí...
301 pra que eles falassem /.../
→ 305 eu só coloquei o título/
→ 306 'vamos fazer uma redação...
307 vamos falar sobre cada um de vocês...
308 cada qual vai se auto-avaliar...
309 vai dizer como você é' /.../

Como se observa, a motivação para a redação, registrada como um 'exercício' no próprio texto do aluno (exemplo 17), é disciplinar. Como os 'alunos estavam bastante indisciplinados' (L. 287; 299), receberam a tarefa de escrever sobre si mesmos (L. 288). A função precípua da escrita, nesse caso, é simplesmente a de atender uma solicitação circunstancial da professora, sem que sejam consideradas quaisquer características de outro gênero textual que não os relativos à **redação escolar**. O interlocutor do texto a ser escrito também não é explicitado para o aprendiz, pois, segundo a professora ela só colocou o título e sugeriu 'vamos fazer uma redação' (L. 305-306).

Com base unicamente no 'título lançado' (L. 300; 305) por **P14**, o aluno deve desenvolver seu texto, alheio a qualquer debate ou encaminhamento

prévio, deve 'fazer uma redação' (L. 306). Essa abordagem aciona o aluno-função, que está preocupado em realizar as atividades escolares, por mais descontextualizadas que sejam, acarretando assim o apagamento do aluno-sujeito.

O encaminhamento oferecido por **P14**, em detrimento da aprendizagem de mecanismos específicos de textualização, parece filiar-se à teoria do **dom**, que atribui ao aluno a responsabilidade por sua capacidade ou incapacidade de ajustar-se ao que lhe é solicitado (Soares, 1991), em uma perspectiva fatalista, segundo a qual certos alunos são dotados e aptos para o ensino, enquanto outros não têm aptidão e nada se pode fazer (Weiss, 1986). Ou seja, é como se o aluno estivesse em condições de aprender naturalmente, sem intervenção exterior, somente recorrendo a seu conhecimento de mundo e a sua capacidade de aplicar um conjunto de regras presumidas pelo contrato didático.

No segundo grupo de produções, o das redações **miméticas**, incluímos aqueles textos que tentam reproduzir, ainda que de modo didatizado, o contexto social de circulação do gênero textual. Nesse caso, o professor estabelece uma simulação situacional de escrita de um artigo de jornal, cartaz, receita, etc. A situacionalidade, as ações procedimentais, a estruturação e os modelos globais do gênero textual original são de certa forma preservados. O grande prejuízo está na **função comunicativa** que a redação assume, diferente da função do gênero tomado como modelo. Esse aspecto parece ser, no momento, o maior desafio que a escola precisa enfrentar no ensino da escrita, a fim de superar a monofuncionalidade que lhe é própria.

Longe de uma posição derrotista, e parafraseando Bagno (2001:63), podemos asseverar que

a função pedagógica é **constitutiva** da escola, é o que faz ela ser o que é, ou seja... uma escola!¹⁵

Mais precisamente: no contexto sócio-histórico atual, a função pedagógica é, ao mesmo tempo, constitutiva e marco limítrofe da instituição **escola**. É na tensão criada por essas duas características (constitutiva / limite), em contextos sociais e culturais específicos, que a escola deve construir e fortalecer sua identidade. No caso da aprendizagem da escrita, o desafio está em operar com a dinamicidade dos gêneros textuais, optando-se por condições de produção que propiciem a elaboração de redações **miméticas**, abandonando-se assim a monofuncionalidade e o caráter meramente reprodutivo da redação **endogênica**.

Para ilustrar a tentativa de se operar com a categoria **redação mimética** trazemos um trecho extraído de um texto produzido por um aluno (exemplo 20), a partir da seguinte proposta de redação do livro didático **A palavra é sua**, de Correa & Luft, volume da 8ª série (2000:17), encaminhada por **P05**, após leitura e debate do texto **Feliz Ano Novo**, de frei Betto:

Exemplo 19: “III. Propostas de redação

1. Individual

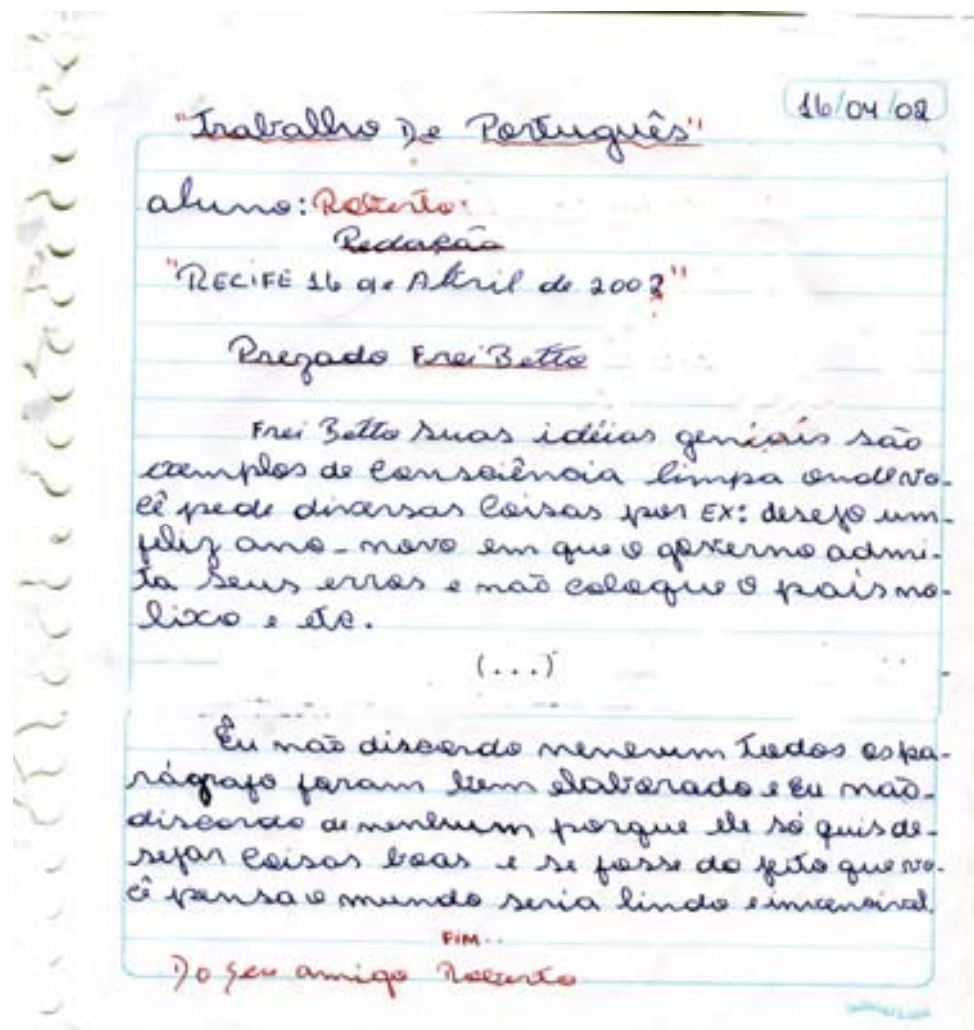
Carta

Escreva uma carta para frei Betto comentando as idéias do texto **Feliz ano-novo**. Você pode falar do que sentiu ao ler o texto, de que parágrafo gostou mais, se discorda de alguma parte e por quê, das discussões que o texto provocou na classe, da utilidade desse tipo de texto para os estudantes, etc. Se desejar, faça perguntas ao autor e conte o que você pensa a respeito do não-cumprimento dos direitos humanos no mundo, etc.”

¹⁵ No original: “A gramática é **constitutiva** do idioma, é o que faz ele ser o que é, ou seja... um idiomal”.

Ao final dessa explicitação, os autores solicitam ao aluno que “recorde as partes de uma carta”. Para isso, é reproduzida no livro didático uma carta em letras diminutas (o que impossibilita a leitura de seu conteúdo), onde são apontados os aspectos formais esperados em textos desse gênero, escrevendo-se ao lado de cada um deles: “local e data”, “saudação”, “despedida”, “assinatura”. Claramente, a reprodução da carta no livro serve apenas para destacar os aspectos estruturais pressupostos nesse gênero, pois as funções sócio-comunicativas de uma carta não são exploradas. Vejamos então parte de um texto elaborado por um dos alunos, após a leitura e explicitação das orientações mencionadas.

Exemplo 20: Prezado frei Betto (Redação P05-14)



É interessante observar que, apesar do estudante contemplar os aspectos salientados pelo livro didático como característicos da carta, registrando o local e a data da produção, as saudações de abertura e de fechamento, os nomes do destinatário e do remetente, alguns elementos presentes na redação acabam restringindo o texto produzido a um exercício escolar.

No alto da folha, o aluno indica tratar-se de um “Trabalho de Português”, mais precisamente, como ele mesmo informa, de uma “Redação”. Antes mesmo do nome do destinatário, uma outra pessoa é identificada, aquela que produziu o trabalho escolar, o “aluno: Roberto”, em “16/04/02”. Esses mesmos dados entram então para compor a correspondência, aparecendo a informação “Recife 16 de abril de 2002” como sendo a data em que a carta foi redigida, e a despedida acrescida do nome do remetente “Do seu amigo Roberto”. Essa duplicidade de funções revela 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, portanto, aí estão presentes o **aluno Roberto** e o **Roberto amigo de frei Betto**. O que se observa é uma projeção entre domínios, onde, na terminologia de Fauconnier (1994; 1997), são focados os **papéis** (aluno; amigo) e não o **valor** (Roberto). A palavra “Fim...”, ao término do texto, antes da despedida e da assinatura, é outro indicador de um texto tipicamente escolar.

Após esse cabeçalho, que situa o contexto de produção em ambiente de sala de aula, o exercício **carta** é desenvolvido. Portanto, embora essa redação tenha procurado reproduzir um exemplo do gênero **carta**, acaba não cumprindo com o proposto, não apenas em virtude da inadequação de sua função sócio-comunicativa, mas também em virtude do ponto de vista da estruturação, aspecto enfatizado pela escola.

As observações feitas até aqui ajudam a compreender as razões pelas quais a maioria dos alunos se sente tão pouco à vontade em seu desempenho nas redações. Como sugerem Schneuwly & Bain (1993), a escola **manda escrever**, ela **não ensina como escrever** e, poderíamos acrescentar, a escola pressupõe uma aprendizagem cumulativa, portanto, não interativa e dialógica, o que acaba artificializando a produção escrita. Da mesma forma, lembra Antunes (2003:60),

“a maturidade na atividade de escrever textos (...) não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal”.

Ao deixar de lado os fenômenos discursivos, o trabalho escolar parte da hipótese de que as atividades de estrutura, centradas na palavra, na ortografia e na gramática, entre outras, dotam o aluno das ferramentas necessárias e suficientes para realizar,

“por conta própria, sem nenhuma ajuda em particular, a ‘transferência’ das atividades específicas de estruturação para as atividades globais de composição escrita” (Pasquier & Dolz, 1996: 4).

Assim, quando se trata da produção de um texto, o professor não demonstra a mesma preocupação em ensinar, em levar o aluno a desenvolver essa competência, como a revelada no ensino do sistema da língua, dos conteúdos gramaticais¹⁶. Supõe-se, como afirmamos anteriormente, que o aluno é capaz de aprender naturalmente a elaborar textos diversos. E as orientações do professor para esses saberes bem

¹⁶ A propósito, vejam-se, no Anexo II (pp. 240 - 244), as Redações P24-10; P24-14; P14-07; P03-02; P24-15.

mais complexos acabam sendo sumárias e repetitivas. Não é de estranhar, portanto, que os alunos limitem-se a produzir as redações, por nós denominadas de **endogênicas**.

Como procuramos deixar claro, ao longo desse capítulo, as características de um determinado gênero textual não podem ser discutidas com base apenas em aspectos formais, ainda que esses não devam ser ignorados. Certamente, será possível identificar alguma flutuação nos níveis estruturais de um determinado gênero, mas essa instabilidade irá ocorrer mais raramente em sua função. Os gêneros são práticas sociais e, mesmo através da lente da didatização, é importante expor o aluno a múltiplos textos de gêneros variados, desde que se trabalhe a função sócio-comunicativa. A aprendizagem de um gênero textual envolve igualmente o ensino-aprendizagem de suas condições sócio-comunicativas de produção, aspectos com os quais efetivamente a escola não tem revelado empenho.

Considere-se ainda que a transposição didática não consegue esgotar o estudo dos diversos gêneros textuais postos na sociedade, pois é sempre possível que novos gêneros sejam coletivamente construídos e que outros tantos desapareçam, isso sem falar no fenômeno da hibridização ou mescla de gêneros textuais. Por tudo que foi exposto aqui, podemos supor que, atuar no ensino de língua com base na teoria dos gêneros textuais não é uma questão simples, mas certamente é a mais produtiva.

PARTE II

O QUE DIZEM E COMO SE CONSTROEM AS CATEGORIAS AVALIATIVAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

INTRODUÇÃO À SEGUNDA PARTE

DA TEORIA PARA A ANÁLISE, UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO

*Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que
jamais se deve confundir uma cidade com o discurso
que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles.*

Italo Calvino

Tendo explicitado a fundamentação teórica que alicerça nosso estudo, estamos em condições de apresentar, de forma mais sistemática e detalhada, a análise dos dados coletados, sem perder de vista nosso questionamento básico, ou seja:

**quais são e como são construídas nas atividades
discursivas as categorias com as quais o professor opera
na avaliação de redações?**

Assim, sintetizando o que foi exposto ao longo da primeira parte desse trabalho, podemos afirmar que o estudo das categorias de uma perspectiva sócio-cognitiva nos fornece o suporte teórico necessário e desejável à investigação de como o professor opera na construção de parâmetros avaliativos que configuram sua noção de um **bom texto**. Tendo em vista as

relações intersubjetivas entre os usuários, que atuam na construção da cognição social distribuída, pudemos então perceber que as categorias prototípicas se estabelecem em virtude de valores culturalmente partilhados, estando sujeitas a uma relativa estabilização, que, por sua vez, pode ser negociada no decorrer das práticas discursivas. Vimos também que a redação, enquanto um texto nitidamente de natureza escolar, é produzida sobretudo em função de modelos que fazem a escrita assumir primordialmente a função de exercício didático descontextualizado, associado-se em primeira linha a uma avaliação com características somativas.

Dito isso, podemos então anunciar os dois eixos básicos que orientam nossa análise e que é conduzida no enquadre teórico anteriormente sintetizado:

- 1) Os **valores** lingüísticos assumidos pelo docente como caracterizadores de um **bom texto**, que funcionam como fortes indicadores dos aspectos por ele priorizados na avaliação de redações e, portanto, como parâmetros aos quais os textos do aluno são comparados;
- 2) As **atividades discursivas** de construção e de estabilização das categorias avaliativas, considerando-se aqui inclusive os registros efetuados pelo professor nos textos dos alunos.

Esses aspectos nos permitiram igualmente perceber, entre outras características notadas e indicadas na análise, se os fenômenos e as estratégias destacados pelo professor, em seu discurso sobre a sua prática,

o aproximam, considerado o *continuum* da avaliação e o das redações escolares, mais de uma perspectiva **somativa** ou **formativa**, no primeiro caso, e/ou mais de redações **endogênicas** ou **miméticas**, no segundo.

Nessa **Parte II** do trabalho nos debruçamos com maior intensidade sobre os dados. Ela se acha dividida em dois capítulos: no **capítulo 4**, são feitas algumas considerações de ordem metodológica, bem como é descrito o processo de coleta, de construção dos dados e indicadas as características do *corpus*; no **capítulo 5**, é explorado o discurso do professor, tanto o obtido nas entrevistas quanto o recolhido nos textos dos alunos, sempre em função do **ponto de vista** por nós delineado.

Aqui, na linha da proposta de Rogoff (1998), consideramos a atividade discursiva e o acontecimento de categorização como contribuições ativas e dinâmicas dos indivíduos, de seus parceiros sociais, de suas tradições históricas e materiais e de suas transformações. As atividades e os acontecimentos possibilitam

“uma reformulação da relação entre o indivíduo e os ambientes sociais e culturais nos quais cada um está inerentemente envolvido na definição de outros. Nenhum existe separadamente” (Rogoff, 1998:124).

Após esses dois capítulos, a título de conclusão, são feitas observações que procuram sistematizar as análises realizadas, ao mesmo tempo em que são aí introduzidas perspectivas que podem atuar como gérmen no desenvolvimento de um trabalho democrático e de qualidade com a avaliação em ambiente escolar.

CAPÍTULO 4

RECOLHENDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES

*Dado **dado** é dado que é **realmente** dado, que **serve**,
que **resolve**, que é dado **do bom**, dado **mesmo**.*

Sírio Possenti

Nesse capítulo realizamos algumas considerações metodológicas, tanto a respeito da natureza e do processo de construção do *corpus* montado para o presente estudo, como sobre a perspectiva de análise adotada.

4.1 Considerações metodológicas

A primeira observação que se impõe no contexto da abordagem metodológica diz respeito à natureza dos dados. Se a preferência por dados qualitativos, em detrimento de quantitativos, merece uma explanação e uma justificativa, o mesmo não pode ser afirmado em relação à dicotomia **dados autênticos x dados controlados por experimento**. No nosso caso, o único caminho coerente seria a opção por dados autênticos, na medida em que nos propusemos observar as marcas deixadas pelo professor nas atividades discursivas e cognitivas de construção de

categorias avaliativas, assumindo nessa tarefa os pressupostos da Lingüística sócio-cognitiva.

Dados autênticos, com características complexas e diferenciadas, não equivalem, no entanto, a dados espontâneos, ou seja, não nos definimos por gravar conversas dos docentes, na sala dos professores ou em reuniões de trabalho, por exemplo, na expectativa de que os temas desejados pudessem aflorar sem qualquer tipo de intervenção. Ao contrário, a temática foi provocada, tendo como perspectiva eliciar os dados pretendidos. Não há dúvida de que isso implica conduzir a pesquisa por **um ponto de vista**, o que deve ser considerado antes positiva do que negativamente, pois esse procedimento está de acordo com a gênese do nosso trabalho.

Partimos da inquietação de que, há muito tempo, nos provoca o estudo da escrita na escola e passamos então a observar e a nos indagar a respeito dos valores que motivam a construção e a recorrência no uso – pelos professores de Língua Portuguesa – de categorias avaliativas das redações no ambiente escolar. Em seguida, fomos em busca de fundamentos (tendo já a convicção de que os fatos da língua constituem uma construção social), que nos permitissem embasar a pesquisa, ao mesmo tempo em que planejamos uma estratégia possível e produtiva de levantamento dos dados, que nos permitisse observar os fenômenos em funcionamento (Sacks, 1984).

Dito isso, adiantamos de imediato que os dados são aqui preferencialmente tratados de um ponto de vista qualitativo. Isso não significa desprezar a quantidade, ao contrário, partilhamos da posição de Marcuschi (2001:40), para quem,

“quantidade e qualidade não se opõem, mas se complementam a depender do que está em jogo” (...), destacando-se que “a discussão da relação entre análise qualitativa e quantitativa não se limita a contrapor interpretações e cálculos, pois ambas podem ser combinadas e cada uma oferece suas vantagens e desvantagens. O essencial é que se tenha presente, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base”.

Já no entender de Possenti (2002a:31),

“é mais ou menos consensual em epistemologia que muitos dados confirmadores do mesmo tipo valem menos que um número menor de dados, mas de ordem diferente”.

A opção preferencial pelo trato qualitativo significa apenas que, no nosso caso, os dados coletados apresentam bons exemplos contendo traços que favorecem a elaboração de questões heurísticas e o desenvolvimento de observações produtivas e suficientes a respeito das indagações colocadas na origem da pesquisa. Também não se trata de observar apenas os dados singulares, eventualmente idiossincráticos, mas de considerar os fenômenos, sejam eles recorrentes ou não, que, na nossa perspectiva, funcionam como indícios importantes (Abaurre, 1996) na caracterização e discussão do processo e dos valores envolvidos nas atividades de construção das categorias de avaliação.

4.2 O *corpus* utilizado na análise

O *corpus* utilizado nesse estudo provém de duas fontes básicas:

- 1) **Entrevistas** realizadas com professores de Língua Portuguesa, que ministram aulas na segunda etapa do Ensino Fundamental (quinta a oitava série);
- 2) **Redações** elaboradas pelos alunos desses professores, após terem passado pelo crivo avaliativo dos docentes.

Nos dois casos, o que nos interessou especialmente foi o discurso do professor sobre sua prática avaliativa, discurso esse obtido tanto nas gravações, quanto nas marcas e anotações por ele deixadas nos textos dos alunos.

4.2.1 Características das entrevistas realizadas

A entrevista constitui uma forma particular de interação e, na perspectiva assumida por Mondada (1997b:60), entendemos que,

“a entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Ao contrário, sua eficácia está profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante”.

Nesse quadro, as informações, as descrições e os argumentos utilizados pelos professores no decorrer do processo interacional provocado pela entrevista são vistos como estratégias de construção de objetos de discurso e não simplesmente como uma realidade externa, objetiva, natural e transparente.

As entrevistas foram efetuadas entre março e outubro de 2002, totalizando dezenove gravações e trinta e três docentes entrevistados. O número de

gravações é inferior ao de docentes pesquisados, porque a quantidade de participantes envolvidos em cada entrevista variou de um a quatro, em função não só da totalidade de professores de Língua Portuguesa lotados na escola visitada e presentes no momento do trabalho, mas também, obviamente, da disponibilidade de cada um em conceder a entrevista.

Os professores exerciam suas atividades profissionais, à época do levantamento, em quinze escolas diferentes, localizadas em oito municípios pernambucanos: Recife, Olinda, Cabo de Santo Agostinho, Paulista, Abreu e Lima, Limoeiro, Orobó, Escada. As interações foram previamente agendadas com os docentes e ocorreram (à exceção de duas, realizadas na Universidade Federal de Pernambuco) nas escolas onde os educadores estavam lotados.

Por sua vez, a quantidade de gravações é superior ao de escolas, porque algumas unidades escolares foram visitadas mais de uma vez, na tentativa de contemplar o maior número possível de docentes lotados em cada uma delas, atendendo-se suas conveniências em relação ao horário do encontro. O quadro a seguir indica a distribuição das entrevistas realizadas, considerando o número de participantes envolvidos em cada interação. É importante enfatizar que cada educador foi entrevistado uma única vez.

Quadro 04: Quantidade de entrevistas realizadas, por número de entrevistados envolvidos na interação

Número de entrevistados em cada entrevista	Quantidade de entrevistas realizadas, por número de entrevistados presentes	Total de entrevistados, por tipo de entrevista
1	10	10
2	5	10
3	3	9
4	1	4
TOTAL	19	33

Como se pode constatar, o maior número de entrevistas (dez) contou somente com um entrevistado, enquanto apenas uma gravação foi realizada com quatro pessoas. Há cinco entrevistas com dois participantes e três envolvendo igual número de professores, totalizando assim dezenove gravações e trinta e três entrevistados.

Não parece ter exercido influência sobre a qualidade dos dados, tendo em vista o propósito da pesquisa, a quantidade de professores presentes, pois ao longo da conversação solicitávamos e recebíamos a opinião de cada um dos docentes a respeito do tema em pauta: **avaliação** (considerada de uma forma mais ampla) e **avaliação de redações** (de modo mais específico). Assim, as categorias emergiram no decorrer da interação, mesmo quando a entrevista foi desenvolvida com um único professor. Nesse caso, particularmente, mas de resto em todas gravações, os docentes pesquisados tomavam a entrevistadora como interlocutora do processo interacional, embora as atribuições de cada um(a) estivessem bem definidas, correspondendo ao modelo canônico de entrevista,

“composto de pelo menos dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas. Quando houver mais de dois participantes (...) os vários membros respondem às perguntas, mas continua havendo apenas dois papéis desempenhados – o de perguntador e o de respondedor” (Hoffnagel, 2002:181).

A escolha dos professores para a participação no estudo se deu aleatoriamente, em função de indicações dos próprios docentes. Assim, um entrevistado indicava dois ou três possíveis participantes, que, por sua vez, também apontavam outros. Todavia, para não ampliar demasiadamente o número de variáveis, o entrevistado deveria atender a um perfil mínimo,

qual seja: ser professor de Língua Portuguesa efetivo, possuir licenciatura em Letras, atuar em turmas regulares de quinta a oitava série, na rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, em período diurno, na zona urbana.

Aspectos que não foram colocados como condição para o perfil do entrevistado variaram, como seria de se esperar, como por exemplo: o tempo de atuação no magistério dos professores oscilou de seis a vinte anos; o número de alunos por turma ficou entre trinta e três e quarenta e cinco estudantes; as escolas pesquisadas nos municípios que integram a Região Metropolitana do Recife estão situadas em zonas periféricas das cidades, enquanto as escolas dos municípios do interior localizam-se no centro das cidades.

As entrevistas foram semidirigidas, na medida em que eram colocadas perguntas específicas de interesse da pesquisa. Todavia, em grande parte do tempo, os professores falavam livremente sobre a temática, inclusive sobre aspectos não diretamente envolvidos nos questionamentos. Além disso, muitas vezes, os próprios docentes emitiam antecipadamente comentários sobre algum tópico que seria objeto de indagação posterior. Dessa forma, as perguntas acabaram não tendo uma seqüência fixa, o que, é importante considerar, está em perfeita sintonia com a proposta teórica da pesquisa de perceber a língua como uma construção social, que exige negociações e ajustes temáticos e interacionais.

O método da entrevista com um roteiro semipadronizado foi usado porque permitia construir sócio-cognitivamente o fenômeno em análise. Dando-se mais oportunidade ao entrevistado, sem interferência direta no conteúdo do raciocínio, a não ser na solicitação de esclarecimentos e na sugestão de tópicos, espera-se ter conseguido a produção de dados heurísticamente

valiosos. É a partir deles que orientamos a análise, tal como o fizemos em alguns momentos na exposição das categorias na parte teórica.

Mesmo concordando que nenhuma entrevista é isenta de alguma teoria, segundo observa Marcuschi (2001a), pois é a própria teoria que afunila a observação e a entrevista, sendo necessária uma certa acuidade para que o perigo iminente da indução dos dados seja minimizado, entendemos que o controle de parâmetros tidos como enviesados é, na realidade, praticamente impossível. No fluxo interacional, a relação entre entrevistador e entrevistado(s) é passível de negociação, o que acaba produzindo bons frutos em termos de dados. Não é outra a posição de Mondada (1997b:67), que a propósito nos alerta:

“Compreender a entrevista como um acontecimento de colaboração, no curso do qual se elabora uma versão pública e intersubjetiva do mundo, significa não tanto tentar isolar os objetos de discurso, mas se debruçar sobre os procedimentos pelos quais os participantes os propõem ou impõem, os transformam, os ratificam ou os rejeitam”.

4.2.2 Transcrições das entrevistas

Em média, as entrevistas duraram 45 minutos, de tal forma que os dados gravados chegam a aproximadamente 14 horas. Todas as gravações foram transcritas por nós, levando-se em consideração o interesse do estudo. Assim, não houve a preocupação em se realizar uma transcrição fonética.

As convenções utilizadas correspondem às adotadas pelo Projeto da Norma Urbana Culta (NURC-Recife), sendo indicados nas transcrições os seguintes fenômenos:

pausas, através de três pontinhos [...];
truncamentos de fala, por uma barra [/];
trocas de turno, pela mudança de indicador do falante [P11:
P12:];
alongamento de vogais, pelo acréscimo da letra ‘h’ seguida
de dois pontos [eh:::].

Mas, ao contrário dos procedimentos do NURC, não foram inseridas **marcas de entoação**. Apenas a curva ascendente, no caso de indagativas, é pontuada através de um sinal de interrogação [?]. Como informado, as pausas foram registradas, porém não foi cronometrado o tempo envolvido em cada uma delas. Também sobreposições e hesitações não foram detalhadas. Comentários a respeito de reações não verbais do entrevistado ou da entrevistadora são colocados entre colchetes [ri].

Os professores entrevistados são identificados por um **P**, seguido de um **número [P10]**, atribuído seqüencialmente, à medida que as gravações foram sendo realizadas. A entrevistadora é nomeada através de um **E**. Os discursos relatados foram inseridos entre aspas simples [‘ ’]. As linhas das transcrições são numeradas para facilitar referências, quando da análise. A caracterização da entrevista é feita por meio da palavra **gravação**, seguida de seu número seqüencial e da data em que foi realizada [**Gravação 06, 13/09/2002**]. No decorrer da análise, como apenas trechos da transcrição são reproduzidos, a **supressão** é representada por duas barras intercaladas por três pontinhos [./.../]. Quanto à segmentação, optou-se pela apresentação de um contorno entoacional por linha, o que, no geral, equivaleu a uma proposição em cada linha e em conseqüência, via de regra, um ato de fala. Essa definição, sem dúvida, é de grande valia no momento da interpretação. Também visando à análise, foram destacados os fenômenos explorados mais detalhadamente, por meio de setas [→] e de sublinhados. Em suma, parece-nos legítimo afirmar que a categoria de

transcrição por nós adotada é a de **unidade comunicativa**, isto é, uma unidade informacional com completude na curva entoacional e ainda, na maioria dos casos, completude sintática. Adotamos essa noção de Marcuschi (2001b:4), que trata a unidade comunicativa como

“uma frase da fala” e a caracteriza como “uma produção mensurada pelo processamento psíquico, o que equivale a dizer que se trata de uma unidade de processamento informacional no fluxo da produção lingüística em tempo real”.

Observemos um exemplo de como as estratégias indicadas foram utilizadas nas transcrições.

Exemplo 21: P08 (Gravação 04, 04/09/2002)

- 44 /.../ **E:** e a parte... eh::
→ 45 digamos estética...
46 você observa também?
47 ou não...
48 não é objeto da sua avaliação?
→ 49 **P08:** observo também...
50 tanto é que há textos...
51 que eu eu verifico...
52 que ficou eh::
→ 53 muito fora da margem da linha...
→ 54 o pro/ a própria distribuição dos parágrafos...
→ 55 eu sempre também saio fazendo algumas anotações eh::
56 quando eu entrego as redações corrigidas...
57 então...
→ 58 eu procuro chamar aluno por aluno...
59 e mostrar...
→ 60 'olha observe o que eu escrevi...
61 venha cá...
→ 62 me pergunte qualquer dúvida' /.../

4.2.3 As redações dos alunos

Quando do agendamento das entrevistas, os professores eram solicitados a ter consigo, no momento do encontro, redações elaboradas por seus alunos, que já tivessem sido lidas e avaliadas por eles (docentes). Com isso, procurava-se garantir, pelo menos parcial e indiretamente, o acesso ao discurso do educador a respeito de sua prática usual no que tange à avaliação da produção de texto, inclusive para que essa prática pudesse também ser objeto de debate durante a gravação. Para não haver interferência no encaminhamento habitual do professor nas atividades com a escrita em sala de aula, não emitimos nenhuma recomendação prévia sobre o gênero textual ou o encaminhamento avaliativo esperados.

Dos trinta e três docentes entrevistados, apenas três não disponibilizaram textos de seus alunos. Dois justificaram-se dizendo que já haviam devolvido para os alunos a última redação realizada e um informou que as produções eram sempre elaboradas no caderno, sendo assim, não seria possível entregá-las para uso da pesquisa. Os demais (trinta educadores) cederam, em média, dezesseis redações¹⁷ e autorizaram que as mesmas fossem fotocopiadas, sob a condição de serem, posteriormente, devolvidas. Com isso, o *corpus* atinge um total de 485 produções. Ocorre, porém, que algumas redações (68) não dispõem de qualquer registro efetuado pelo docente, embora a maioria (417) traga marcas avaliativas diversas realizadas pelos professores, seja na forma de observações genéricas ou pontuais quanto à qualidade do texto desenvolvido pelo aluno, seja na forma de sinais que buscam evidenciar os problemas identificados. O quadro 05 a seguir configura o total de redações obtidas, tendo em vista a presença ou ausência de registros escritos pelo educador.

¹⁷ Cada um dos trinta docentes entregou um quantitativo de redações que oscilou entre 01 e 46 textos.

Quadro 05: Número de redações disponibilizadas pelos docentes, segundo a presença ou ausência de marcas/observações avaliativas

Professor	Número de redações com marcas avaliativas	Número de redações sem marcas avaliativas	TOTAL
P01	09	-----	09
P02	11	-----	11
P03	05	-----	05
P04	03	-----	03
P05	20	-----	20
P06	03	-----	03
P07	NÃO ENTREGOU TEXTOS		
P08	45	-----	45
P09	22	-----	22
P10	10	-----	10
P11	22	-----	22
P12	NÃO ENTREGOU TEXTOS		
P13	16	-----	16
P14	08	-----	08
P15	01	02	03
P16	-----	01	01
P17	01	01	02
P18	03	02	05
P19	09	05	14
P20	25	-----	25
P21	20	05	25
P22	-----	02	02
P23	22	-----	22
P24	30	-----	30
P25	19	-----	19
P26	08	-----	08
P27	NÃO ENTREGOU TEXTOS		
P28	46	-----	46
P29	10	17	27
P30	20	15	35
P31	-----	05	05
P32	26	-----	26
P33	03	13	16
TOTAL	417	68	485

A inserção das redações e de suas respectivas marcas no decorrer da análise foi definida em função de sua relevância na exemplificação do fenômeno em debate. As redações foram codificadas com um **P** [professor], seguido do **número** [P06] atribuído ao docente na pesquisa, incluindo-se, após um hífen, o número que a redação em foco recebeu no *corpus*. Assim, por exemplo, o código **P06-14** indica que a redação observada é a de número **14**, dentre as cedidas pelo educador **P06**.

No próximo capítulo analisamos a emergência contextual de categorias de avaliação no discurso do professor, tomando por base o suporte teórico previamente definido, bem como as entrevistas realizadas e as redações avaliadas.

CAPÍTULO 5

OBSERVANDO A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS AVALIATIVAS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

*Com freqüência, diante do fenômeno desconhecido,
reagimos por aproximação, procuramos aquele recorte
de conteúdo, já presente na nossa enciclopédia, que
bem ou mal parece prestar contas do novo fato.*

Umberto Eco

A partir dos dados coletados, explicitados no capítulo anterior, e tendo por base os pressupostos teóricos discutidos ao longo da primeira parte desse estudo, realizamos análises sistemáticas das categorias de avaliação identificadas ou elaboradas nas atividades discursivas dos professores entrevistados.

A análise, recordando o que foi dito anteriormente, orienta-se por dois eixos básicos:

- 1) Os **valores** de natureza lingüística selecionados pelos professores para, na avaliação das redações, construírem sua concepção de um **bom texto**, tendo em vista um texto presumido e padrão ao qual a produção do aprendiz é comparada;

- 2) Os **fenômenos discursivos e cognitivos** que atuam no processo de construção, negociação e estabilização das categorias avaliativas.

A dificuldade que um tipo de análise como essa oferece é a de tentar separar, delimitar o que, no processo sócio-interacional, caracteriza-se por ser inseparável, por estar estreitamente inter-relacionado e por sua natureza dinâmica, flexível e moldável. O caráter plástico da categoria fica, dessa forma, um tanto prejudicado nos recortes efetuados para fins de investigação.

Diretamente decorrente dessa dificuldade, há uma ressalva que precisa ser feita. Para desenvolver a análise de modo mais concentrado, muitas vezes destacamos o parâmetro em foco e cuidamos apenas dele, apesar de outros fenômenos igualmente relevantes estarem presentes no discurso do professor. Em função disso, ocorre o fato do mesmo exemplo ser retomado ao longo da análise para ser observado sob outro ângulo. Por outro lado, esse encaminhamento e a conseqüente discretização dos fenômenos favoreceram uma maior acuidade e consistência no trato do nosso objeto de estudo, sem que perdêssemos de vista a interdependência pertinente ao conjunto.

Em suma, a estratégia por nós utilizada na análise envolveu uma fase inicial de observação dos dados à luz dos pressupostos do sócio-cognitivismo da linguagem, visando a melhor identificar, no discurso do professor, os **valores** lingüísticos e os **fenômenos discursivos e cognitivos** envolvidos no tratamento dos procedimentos avaliativos. A partir daí formulamos categorias de análise, que foram devidamente registradas nos itens que se seguem, onde indicamos e explicitamos nosso entendimento sobre o

aspecto focalizado, para então, com base nos exemplos extraídos do *corpus* e aqui parcialmente reproduzidos, tecermos comentários a respeito.

No subitem 5.1, estudamos os valores de natureza lingüística envolvidos na demarcação das categorias avaliativas;

No 5.2, destacamos as estratégias de registro avaliativo no texto do aluno utilizadas pelos docentes;

No 5.3, nos concentramos no estudo das atividades discursivo-cognitivas tendo em vista a construção e a estabilização das categorias.

5.1 Os valores lingüísticos e o foco das categorias avaliativas

No ato de avaliar, são enfatizados pelo professor de língua materna os valores lingüísticos que, tendo em vista o contexto sócio-interacional, servem de parâmetro para a sua apreciação, o seu ponto de vista a respeito do ser/objeto avaliado. Dada a ação intersubjetiva dos seres humanos, os valores não são de uso exclusivo de um único educador, mas configuram-se como valores culturais que, por isso mesmo, apontam para traços da cognição social distribuída em funcionamento. Diante da multiplicidade de valores disponíveis, o educador, enquanto sujeito social que trabalha com a linguagem, seleciona uma ou mais das coleções possíveis da categorização (sem todavia esgotá-las), a partir da(s) qual(is) ele organiza e desenvolve suas ponderações a respeito do texto do aluno.

O que pudemos constatar foi que a concepção de língua como um código transparente (capaz de reificar os objetos do mundo), bem como o propósito de fixar normas para um modelo descontextualizado e rígido de redação, ao

qual o texto do aluno é comparado no decorrer do ato avaliativo, marcam fortemente as escolhas valorativas dos educadores. Sendo assim, os **valores mais poderosos** acionados pelo docente, considerando-se o nosso *corpora*, são:

- a linguagem tem a capacidade de estabelecer uma relação referencial biunívoca com os objetos do mundo;
- o sistema lingüístico é o espaço privilegiado da qualificação textual;
- há um modelo textual a ser seguido, e as carências identificadas na redação do aluno, quando comparadas a esse modelo, devem ser penalizadas;
- o aluno deve escrever sua redação de modo solitário, como garantia da autoria.

Obviamente, não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre a totalidade dos valores que orientam as seleções feitas pelos educadores, até porque, além dos valores lingüísticos, há outros envolvidos na ação docente, como os de natureza sócio-econômica, de gênero, bem como os relacionados às representações dos professores a respeito do potencial de aprendizagem dos alunos das escolas públicas na comparação com os das escolas privadas, isso sem falar das condições de trabalho e de salário, freqüentemente evocadas pelos educadores para legitimar posturas por eles assumidas.

Portanto, aqui são considerados principalmente os valores acima destacados e que, no nosso *corpus*, adquirem o *status* de **mais salientes, mais poderosos e mais produtivos**, tendo em vista o interesse do nosso trabalho. Tratemos agora de cada um deles.

5.1.1 O poder referencial da linguagem

As descrições ativadas pelo professor no processo de categorização de um **bom texto** parecem repousar sobre a hipótese de que a linguagem é dotada de poder referencial de grande transparência, noção que pode ser verificada na insistência com que o docente cobra do aluno clareza e lógica (coerência) nas formulações de sua redação, sem que outras condições, como o contexto, o leitor presumido ou o gênero textual pretendido, sejam tematizadas. O **texto pelo texto** deve ser explícito, claro e lógico.

Nessa perspectiva, no discurso sobre os critérios avaliativos privilegiados, as categorias vão sendo construídas tanto sobre a extensão de uma presumível ligação cristalina entre as palavras e as coisas, quanto a partir do grau de ajuste das expressões lingüísticas ao dizer o mundo. Essa concepção funciona de modo abstrato, com base em um modelo cartográfico que estabelece um elo de correspondência entre o mundo e sua representação (Mondada, 1998), ou seja, insiste-se em que o texto deve ser lógico, expresse rigor e coerência na exposição das idéias, ainda que as condições de produção sejam desconhecidas. Consideremos alguns exemplos.

Exemplo 22: P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 95 /.../ **P33:** aí eu digo...
- 96 'olhe...
- 97 procure escrever com clareza...
- 98 então procure ver o que é que/
- 99 se essa frase...
- 100 essa frase não está clara...
- 101 então procure refazer o seu texto...
- 102 e perceba onde é que você não conseguiu escrever direito'...
- 103 aí ele começa a refazer... /.../

Exemplo 23: P21 (Gravação 12, 02/10/2002)

- 235 /.../ **E:** e o que é que o aluno deve observar...
236 pra escrever bons textos?
237 e o que que deve ter nos textos...
238 pros textos serem bons?
239 **P21:** eu acho/
→ 240 precisa assim...
→ 241 aprimorar mais o pensamento entendeu?
242 **E:** é que você considera/
→ 243 **P21:** que eles fogem muito...
→ 244 eles falam depois fogem...
245 quando você lê aí você vê...
246 eles vai/
→ 247 eles falam de um assunto aqui...
→ 248 ele foge pra outro...
→ 249 dá outra ramificação /.../

Exemplo 24: P27 e P28 (Gravação 16, 24/10/2002)

- 404 /.../ **E:** e como o aluno deve escrever?
405 o que deve ter/
406 pra ser um bom texto pra você?
→ 407 **P28:** que tenha seqüência lógica...
→ 408 esteja claro na na/
409 se for uma narração né?
410 trabalho narração ...
→ 411 **P27:** objetivo...
→ 412 **P28:** obje/objetivo...
413 eh::: de modo geral é isso...
→ 414 a mensagem...
→ 415 a informação principal...
→ 416 se ela veio seqüenciada e objetiva...
417 **E:** então pra você né?
418 quando você vai...
419 digamos avaliar um texto...
420 então pra você o aspecto mais importante...

- 421 **P27:** é a seqüência de pensamento
- 422 **P28:** pensamento né?
- 423 a idéia... /.../
- 436 a maio/
- 437 um grupo/
- 438 um bom grupo às vezes introduz o texto...
- 439 a idéia/
- 440 as idéias...
- 441 ficam tão perdidas às vezes...
- 442 sem lógica...
- 443 sem clareza /.../

Os professores, nas três gravações aqui parcialmente reproduzidas, discursam sobre categorias avaliativas às quais subjaz uma noção referencialista de língua, onde as relações se dão de modo transparente e as palavras funcionam como etiquetas das entidades do mundo. Por isso mesmo, trabalham com a concepção de que o texto deve ser lógico e objetivo, pois apenas assim estaria garantida a clareza de pensamento.

Dessa forma, os docentes em foco parecem pressupor que o indivíduo é capaz de ter total controle sobre a escrita, a ponto de produzir uma redação livre de ambigüidades, ignorando, por um lado, que essas também constituem um recurso da textualidade, sobretudo se considerado o gênero textual elaborado e, por outro, que sem a apresentação das condições de produção, a ambigüidade tende a aflorar mais facilmente. Para esses docentes, o texto deve espelhar uma suposta ordem existente no pensamento, que por sua vez obedece a uma coerência e a uma lógica naturalmente dadas no mundo.

O aluno deve ‘aprimorar mais o pensamento’ (**P21**, L. 241), levar em conta sobretudo a ‘seqüência lógica’ (**P28**, L. 407), ‘a seqüência de pensamento’ (**P27** e **P28**, L. 421-423) para ser bem sucedido e produzir um texto ‘claro’ e ‘objetivo’ (**P27** e **P28**, L. 408; 411-412). Os professores, nos

trechos destacados, não consideram as condições de produção e a variedade de usos da língua como critérios que mereçam ser avaliados, nem tematizam o processo. O objeto de discurso é o texto já produzido e sua seqüenciação, sem qualquer menção a elementos que pudessem ser vistos como próprios do processo de elaboração textual. O professor parece ignorar ainda que o modo como a tarefa é delineada para o aluno condiciona fortemente a produção do estudante¹⁸.

No contexto sócio-cultural e cognitivo em que as entrevistas ocorreram, a redação, sobre a qual os professores já mencionados emitem sua opinião, é delineada como uma entidade relativamente estabilizada. As categorias avaliativas do texto do aluno são indicadas na atividade enunciativa e envolvem valores lingüísticos partilhados, destacados pelo negativo e pela expectativa de que a uniformização do mundo pela linguagem é possível e desejável: ‘essa frase não está clara’ (**P33**, L. 100); ‘eles falam depois fogem /.../ eles falam de um assunto aqui... ele foge pra outro dá outra ramificação’ (**P21**, L. 243-249); ‘as idéias ficam tão perdidas às vezes... sem lógica.... sem clareza’ (**P28**, L. 439-443).

Para **P33** os problemas por ela identificados serão resolvidos com refacções (L. 101-102). No encaminhamento destas, no entanto, cabe ao próprio aprendiz verificar onde seu texto deixa a desejar, sendo alertado pela professora apenas e restritivamente quanto à ausência de clareza no nível da frase.

Também para **P28**, segundo seus comentários inseridos na redação reproduzida a seguir (frente e verso), a melhoria da qualidade textual depende da vontade do aluno.

¹⁸ Podemos supor que é em decorrência de recomendações descontextualizadas que os alunos são levados, na atividade escrita, a apoiar-se em construções estereotipadas, uma espécie de garantia de que seu texto será avaliado de modo positivo.

Exemplo 25: Aventura no mar

Redação P28-26- frente

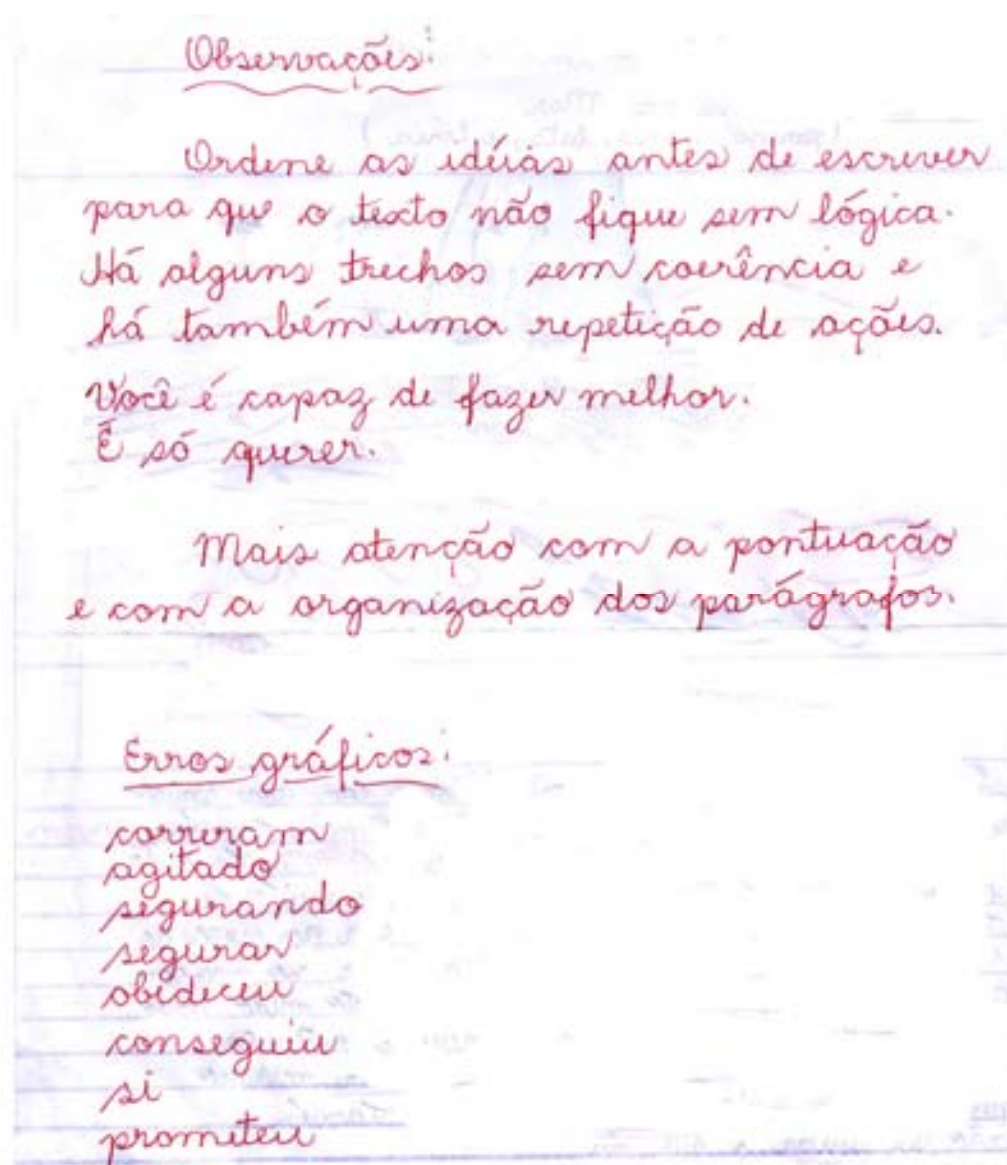
Data: 11/02/2002 Série: 6º B
 Nome: Ylana Nº: 24
 Produção de Texto - Indicador: Conceito
 Tema: Aventura no Mar
 (perigo, medo, luta, vitória)



Aventura no mar

Pedro apostou uma aventura pelo alto mar com seu amigo Francisco. Nessa aventura correm muito perigo, mas também vivem muitas aventuras como golfinhos, peixes. Pedro tem muito medo porque o mar está muito agitado está ventando muito. Ele tem que lutar muito para o barco não cair por causa do vento e ele segurando o barco para não cair no mar com aquele vento e aquilo fica para Pedro com muito medo, mas ele conseguiu seguir o barco e venceu o vento e as tempestades. Pedro ~~para~~ ameçou a si mesmo que nunca mais ele pelo mar, mas também não vai deixar o que viu.

Fim!!!



Em seu comentário, no verso do texto, a professora orienta o aluno a 'ordenar as idéias antes de escrever', ou seja, ele deve organizar o pensamento, para assim garantir a lógica interna do seu texto. Essa recomendação não pode ser vista como uma tentativa de introduzir o necessário planejamento da escrita, pois não menciona as condições de produção, parecendo fixar-se apenas na superestrutura da narrativa. Além disso, conspira contra o próprio processo de elaboração textual, no qual

alterações podem ser introduzidas no fluxo da produção de texto, sendo inclusive desejáveis.

A professora diz também ter identificado trechos sem coerência, mas no corpo da redação não há registros sobre onde eles se situam, nem são fornecidas estratégias discursivas que levariam à superação do problema. Possivelmente, o aluno se deixou influenciar pelo esquema pretendido e anunciado no alto da redação, após a indicação do tema: 'Aventura no Mar (perigo, medo, luta, vitória)', portanto seriam esses os aspectos que mereceriam ser enfatizados. **P28** diz também em seus comentários ter identificado 'uma repetição de ações', atribuindo ao fenômeno da repetição um valor de espelhamento, ignorando, desse modo, a carga discursiva possível de ser explorada na repetição anafórica.

De forma oposta, as questões verificadas no sistema lingüístico são marcadas ao longo da redação e listadas ao final do comentário da professora. Mas, também aqui o aprendiz não é estimulado a realizar qualquer reflexão, a construir regras, pois pretende-se que o apontar do fenômeno seja suficiente e se revele como auto-evidente. Ressalve-se ainda que a chamada: 'mais atenção com a pontuação e a organização dos parágrafos' realizada pela docente, pressupõe que o enquadre do contrato didático seja capaz de levar o aluno a entendê-la no âmbito da coleção **reflexão, aplicação mais cuidadosa** e não no da coleção **amabilidade, cortesia** para com os aspectos indicados. Observe-se que as categorias estão na base de numerosas inferências, construídas em função de conhecimentos que os membros de uma determinada cultura possuem a respeito da sociedade à qual pertencem.

A educadora garante igualmente ao aluno que ele 'é capaz de fazer melhor, é só querer', transferindo assim para o sujeito isoladamente a capacidade de gerar sua aprendizagem. Por esse encaminhamento, delega-se por um

lado ao aluno a competência de incorporar e aprender naturalmente a escrita, caso em que o professor chegaria a ser parcialmente prescindível, e por outro, à linguagem escrita a autonomia de referir o mundo.

5.1.2 O sistema lingüístico no centro e na periferia da categoria avaliativa

Observações que focalizam aspectos do sistema lingüístico apresentam-se com relativa freqüência no discurso do educador, seja no decorrer das entrevistas, seja nas marcas por ele deixadas nas redações. Todavia, a dimensão assumida em relação ao código lingüístico no âmbito da categoria pode adquirir contornos distintos nas falas dos usuários. Examinemos alguns exemplos.

Exemplo 26 : P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 05 /.../ **E:** o que você considera na avaliação da produção de texto? /.../
07 **P32:** eu...
→ 08 primeiro do que tudo eu sinto a ortografia...
09 entendeu?/.../
15 eu acho né?...
→ 16 que a a pontuação...
→ 17 a acentuação.../.../
→ 19 é é primordial em todas as::/
20 eu acho...
→ 21 em todas as séries...
→ 22 porque ele está escrevendo...
→ 23 seja da quinta ou do primário como se fala...
24 até o terceiro... /.../
→ 33 **P32:** eu dou logo no início...
34 eu digo...
→ 35 'eu vou cobrar de vocês depois /.../
44 como é que um aluno está na oitava...
→ 45 e ele ainda não dominou o que é a palavra paroxítona...

- 46 proparoxítona e oxítona /.../
- 55 a gente mostra...
- 56 agora...
- 57 'olhe você aprendeu isso aqui...
- 58 as regrinhas das oxítonas...
- 59 das proparoxítonas'...
- 60 tudo direitinho...
- 61 o ditongo aberto...
- 62 tudo bem devagarzinho...
- 63 bem mastigadinho /.../
- 66 **E:** e você? o que você considera?/.../
- 70 **P33:** eu eu observo muito né?...
- 71 o o nível de conhecimento deles...
- 72 a partir de qualquer texto... /.../
- 107 agora é lógico eu observo ah::
- 108 essa questão de ortografia...
- 109 agora...
- 110 para que ele não se iniba..
- 111 muitas vezes eu não mostro tá entendendo?/.../
- 132 **P32:** como os porquês né?...
- 133 a acentuação dos porquês ele até sa/...
- 134 agora eles...
- 135 eles ainda não dominam entendeu?... /.../
- 274 **E:** então a parte gramatical e ortográfica/
- 275 **P33:** eu olho...
- 276 eu tenho que olhar...
- 277 **P32:** ah tudo...
- 278 eu olho tudo...
- 279 **P33:** a gente tem que olhar pontuação né?
- 280 **P32:** tudo tudo...
- 281 eu olho tudo ...
- 282 **P33:** pontuação...
- 283 eu olho demais e acentuação...
- 284 **P32:** os parágrafos né?...
- 285 eu olho tudo...
- 286 se está com letra maiúscula.../.../

- 296 **P33:** eu trabalho primeiro a criatividade...
- 297 aí depois eu crio essas regras ortográficas...
- 298 eu vou mostrando através de frases...
- 299 de exercícios...
- 300 eu já faço dessa maneira tá entendendo?
- 301 **P32:** eu sou o contrário...
- 302 eu dou primeiro entendeu?...
- 303 pra que ele já/
- 304 eu esteja cobrando dele o ano inteiro entendeu?...
- 305 eu dou logo no início entendeu?...
- 306 pra eu ir cobrando /.../

No exemplo 26, a delimitação da categoria avaliativa, que tem o sistema lingüístico como ponto relevante, é estabelecida por um processo contrastivo. O espaço ocupado por ortografia, acentuação e pontuação no contexto avaliativo é dimensionado de modo distinto por **P32** e **P33**, ainda que ambas pretendam chegar a pelo menos um resultado comum, ou seja, que os alunos atinjam o domínio ‘dessas regras ortográficas’ (L. 297). A nomeação da categoria é compartilhada e exhibe um certo consenso social (‘a pontuação e a acentuação é primordial’ (**P32**, L. 16-19); ‘pontuação... eu olho demais e acentuação’ (**P33**, L. 282-283)), o que contribui para sua relativa estabilidade. Porém, as entrevistadas firmam posições contrárias no delineamento da estratégia avaliativa, pois valorizam o mesmo conhecimento, mas não o mesmo processo. Para **P32**, os aspectos fono-ortográficos constituem o foco de seu interesse: ‘eu... primeiro do que tudo eu sinto a ortografia... entendeu?’ (L. 7-9), enquanto que para **P33** essa é uma questão menos relevante ‘eu trabalho primeiro a criatividade aí depois eu crio essas regras ortográficas’ (L. 296-297), ou seja, a parte gramatical e a ortográfica necessitam ser olhadas (L. 274-276), mas não parece configurar o centro da avaliação.

Mesmo quando **P32** reivindica que ‘olha tudo’ (L. 277-278; 280-281), ‘tudo bem devagarzinho, bem mastigadinho’ (L. 62-63), os exemplos citados

atêm-se apenas à estrutura lingüística, como ‘as regrinhas das oxítonas, das paroxítonas’ (L. 58-59), ‘o ditongo aberto’ (L. 61), ‘a acentuação dos porquês’ (L. 132-133). Também quando o olhar se volta para os parágrafos, o cuidado revelado é com ‘a letra maiúscula’ (L. 286), sem qualquer menção aos aspectos discursivos ou textuais. Enquanto **P32** ‘mostra (...) as regrinhas das oxítonas, das proparoxítonas, tudo direitinho’ (L. 55; 58-60), **P33** ‘mostra’ as regras ortográficas ‘através de frases, de exercícios’ (L. 298-299). O **mostrar**, portanto, adquire em ambas conotações distintas. Para **P32**, a ênfase está no domínio das regras, para **P33**, no processo indutivo de aprendizagem. Além disso, apesar de declarar que também considera ‘essa questão de ortografia’ (L. 108), **P33** modaliza sua opção, dizendo não marcar o texto do aluno, pois isso poderia inibi-lo (L. 110-111).

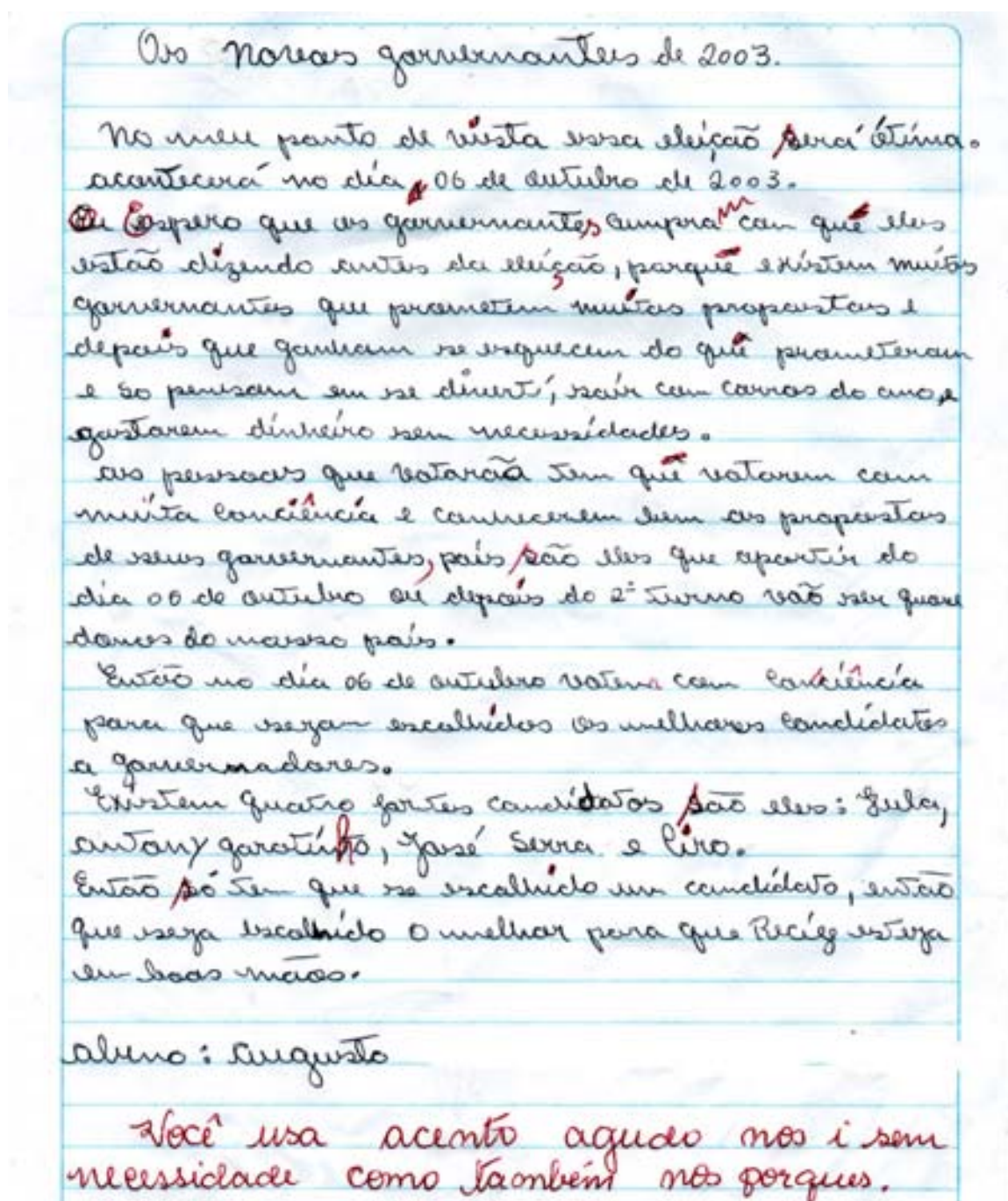
P32, ao anunciar que sempre ensina as regras ortográficas, a acentuação e a pontuação logo no início do período letivo (L. 33; 302; 305), em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio (L. 23-24), cria as condições para legitimar a sua ação de ‘cobrar’ o ano inteiro do aluno (L. 35; 304; 306) essa aprendizagem. Portanto, o discurso de **P32** sobre a avaliação situa-se no âmbito da cobrança de aprendizagem, da exigência de resultados, frente ao que foi ensinado, afinando-se com uma perspectiva somativa. Observe-se que a oposição estabelecida entre ambas é reconhecida abertamente por **P32**, quando assevera ‘eu sou o contrário’ (L. 301), referindo-se ao encaminhamento explicitado pela colega. Para **P32** há o certo e o errado no uso da língua, há variedades de língua mais elegantes e menos elegantes, aspectos que conformam suas categorias avaliativas.

Segundo Cameron (1995), não há nada de incorreto em se desejar um conjunto de padrões de excelência no uso da língua. O que está errado, insiste a autora, é a limitada definição de excelência como mera **correção superficial**, o que é assumido pelas duas docentes focalizadas, ainda que de modo diferenciado. Assim, retomando Sacks (1995), pode-se dizer que

as duas professoras recorrem à mesma coleção na caracterização do **bom texto** (acentuação - ortografia), embora a ela atribuam abrangência divergente na avaliação. Vejamos como essas professoras operam com as categorias mencionadas no contexto da avaliação dos textos dos alunos, considerando duas redações, incluídas nos exemplos 27 e 28, cedidas pelas educadoras.

Exemplo 27: Os novos governantes de 2003

Redação P32-07



Exemplo 28: A família nossa de cada dia

Redação P33-02

Aluno: Thyago
Série: 8ª d
04/11/02

A Família nossa de cada dia

É fundamental ter um lar saudável, alegre, educador, respeitador, etc.

Tudo isto é preciso para uma criança crescer dignamente, é este tipo de família que é vista pela sociedade, ~~com~~ família de bom caráter. É uma base para todo ser humano, mas não é isto que está acontecendo em alguns lares:

pais largam seus filhos, não dão a atenção e amor necessários para que a criança se sinta amada e que no futuro seja uma pessoa de bom caráter.

Nos casamentos há uma grande alegria ao chegar os filhos que é um sinal da grande união familiar, é um motivo de grande alegria.

A separação dos pais é um grande problema na família, os filhos são prejudicados, há uma grande desunião que só traz infelicidade. Hoje em dia, ^{mesmo} com a comunicação existem maus exemplos para o lar familiar: homens traindo suas mulheres e mulheres traindo seus homens, separações por besteira, etc.

Uma saudável família é aquela que é unida e que há amor entre ela.

Na redação **P32-07**, a professora assinalou os aspectos por ela considerados como problemas ortográficos, comentando inclusive a inadequação no uso dos acentos, elemento igualmente destacado na

entrevista. Quanto a isso, parece que há um equívoco categorial de **acento no i** focalizado por **P32**, pois o aluno coloca o acento em **todos os i**, o que aponta provavelmente para a sua forma de produzir **o pingão do i**, que é um pouco alongado, aspecto que colocaria em xeque a conclusão da educadora. Por sua vez, **P33** é mais parcimoniosa nas intervenções que realiza, no que tange aos aspectos estruturais, se considerarmos a redação **P33-02**. Algumas de suas marcas, é importante considerar, parecem apontar para incongruências internas que, segundo ela, estariam prejudicando a qualidade textual. A estratégia utilizada pela professora é a de sublinhar esses trechos (vejam-se os sublinhados ao final do segundo parágrafo e ao término da redação), apostando, ao que tudo indica, na eficiência dessa estratégia para que o aluno compreenda e supere o problema destacado.

5.1.3 A categoria avaliativa '*começo, meio e fim*'

Há categorias avaliativas que, nos limites do contrato didático estabelecido na escola, parecem assumir características de **propriedades** inegociáveis de uma boa redação. É o que ocorre, por exemplo, com a categoria **começo, meio e fim**, citada pelos professores. Quando apontam essa categoria, os educadores supostamente têm em mente um modelo endogênico de redação, onde imperam, sobretudo e de modo estanque, os tipos narrativo, descritivo e argumentativo. De que outra forma, senão com base em um modelo padronizado de texto escolar, orientado apenas por tipos textuais, seria possível dimensionar, em um modelo canônico, o **começo, meio e fim** de um slogan, uma epígrafe, um conto, um poema, (para ficarmos apenas em alguns gêneros textuais)?

Observemos o discurso de algumas das professoras entrevistadas a respeito.

Exemplo 29: P02, P03 e P04 (Gravação 02, 21/08/2002)

- 265 /.../ E: e o que você olha principalmente R? /.../
272 **P03:** eu me preocupo com essa arrumação porque...
273 eles arrumam realmente feio no papel...
→ 274 depois eu vejo se tem seqüência...
→ 275 se eles organizaram os fatos né?
276 como/ com seqüência lógica né?
→ 277 que... eles terminaram direitinho assim...
→ 278 tem o fecho no final mesmo...
→ 279 que fecha o texto...
→ 280 tem início meio e fim não é isso?
→ 281 que é a seqüência né?
→ 282 e os fatos/ se os fatos né?
→ 283 seguiram essa seqüência mesmo tá? /.../

Exemplo 30: P14 (Gravação 08, 24/09/2002)

- 81 /.../ E: e o texto assim...
82 do aluno/
83 o que você considera que ele precisa ter?
84 **P14:** eu acho/
→ 85 ter um bom desenvolvimento...
→ 86 ter uma introdução...
→ 87 ter um um fechamento né?
88 quer dizer...
→ 89 ter seqüência lógica...
90 ter coesão coerência/
91 um conjunto de coisas assim/
→ 92 que torna o texto perfeito...
93 as pontuações corretas...
94 os/ as acentuações...
95 quer dizer...
→ 96 o texto que a gente gostaria de receber do aluno...
→ 97 mas geralmente ele vem cheio de falhas...
98 infelizmente /.../

Exemplo 31: P21 (Gravação 12, 02/10/2002)

- 70 /.../ **P21:** eu dei por exemplo descrição narração sujeito advérbio
71 'não mas professora não é a mesma coisa?'
72 eu disse 'não não é a mesma coisa' entendeu?
73 **E:** você deu descrição/
→ 74 **P21:** eu dei narração descrição e dissertação...
75 **E:** certo
76 **P21:** certo?
77 **E:** tudo esse ano?
78 **P21:** esse ano já...
→ 79 mas assim eu dei primeiro na/ des/ narração...
80 aí passou...
→ 81 no outro mês eu dei descrição
82 **E:** ahã
→ 83 **P21:** pra poder ele não misturarem
84 **E:** ahã... e eles?
85 **P21:** ah eles sa/ eles fazem eles fazem...
86 agora só que eles faz/ joga...
→ 87 não tem início...
→ 88 mas não tem um meio entendeu?
→ 89 eles não sabem concluir /.../

Exemplo 32: P25 e P26 (Gravação 15, 22/10/2002)

- 215 /.../ **P25:** o bom texto é quando você ... /.../
222 você observa que ele vai/
223 o texto dele/
→ 224 existe uma introdução...
→ 225 um desenvolvimento...
→ 226 uma conclusão...
227 e vai eh::
→ 228 encadeando os parágrafos...
229 de forma que você percebe que existe uma...
→ 230 uma progressão no texto dele /.../

Exemplo 33: P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 190 /.../ **E:** eh:: quando é que...
191 o que que é um bom texto pra vocês? /.../
→ 196 **P32:** introdução...
→ 197 o desenvolvimento...
→ 198 eh:: o clímax se puder...
→ 199 e a conclusão.../.../

Se observados de um ponto de vista espacial, os textos poderiam ser seccionados em um número variado de partes. Considerando-se uma divisão em três partes e o fato de que, na cultura ocidental, os textos são lidos de cima para baixo e da esquerda para a direita, teríamos então a parte de cima ou inicial, a do meio ou intermediária e a de baixo ou final.

Mas, certamente, não é dessa perspectiva que as redações são observadas e recebem uma divisão tripartite nos comentários das entrevistadas. Há indícios suficientes que nos permitem afirmar que as professoras estão se referindo à estrutura do texto do aluno, que deveria obedecer a uma ‘seqüência dos fatos’ (**P03**, L. 274; 281-283), a um ‘encadeamento de parágrafos’, caracterizando uma ‘progressão’ (**P25**, L. 228; 230). Isso significa que as informações textuais deveriam vir articuladas e seqüenciadas, considerando-se uma divisão padrão em três partes, sem que, todavia, sejam minimamente indicados os fatores responsáveis por essa organização.

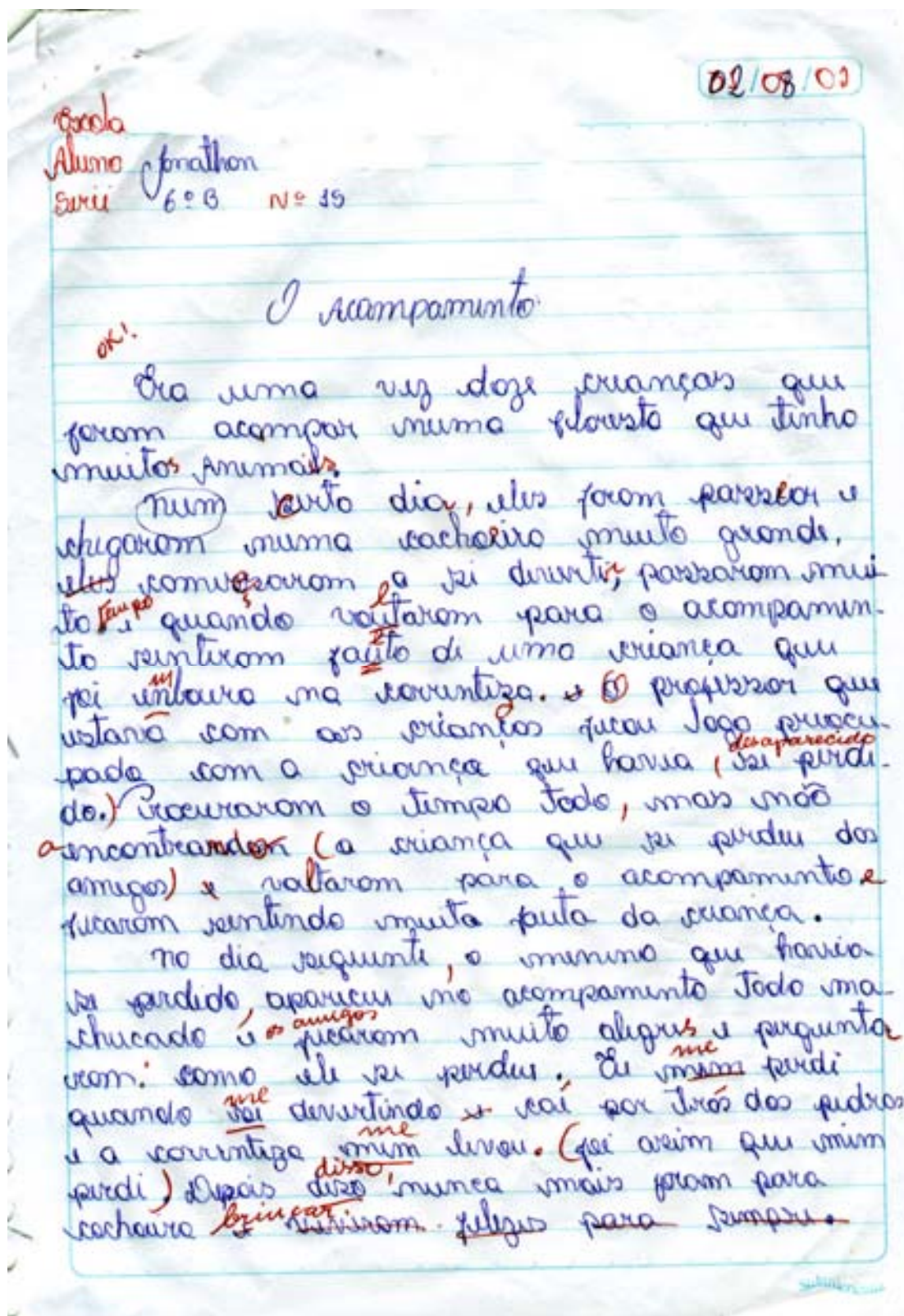
Se observarmos a fala de **P21**, notamos que a categoria **início meio e fim** é delineada em seu discurso no contexto de limites difusos e vagos, pois tanto deve estar contemplada em textos descritivos, quanto narrativos e dissertativos (L. 74). Ao mesmo tempo, sua presença é tida como necessária, chegando até mesmo a configurar uma **superestrutura padrão**,

atribuível a todo tipo e gênero textuais. Essa mesma categoria pode também ser reivindicada nas redações, segundo outras três professoras, ora sob a forma de ‘uma introdução um desenvolvimento e uma conclusão’ (**P25**, L.224-226; **P32** L. 196-197;199), ora em função de ‘um bom desenvolvimento uma introdução um fechamento’ (**P14**, L. 85-87), o que, segundo **P14**, contribuiria para categorizar o ‘texto perfeito’, ‘o texto que a gente gostaria de receber do aluno’ (L. 92; 96). Em oposição, o texto do aprendiz geralmente ‘vem cheio de falhas’ (L. 97), autorizando sua avaliação negativa, na medida em que o mesmo é comparado ao modelo de texto perfeito assumido como parâmetro de redação.

Analisando as redações fornecidas por essas professoras, não constatamos em nenhuma delas qualquer traço ou comentário que pudessem evidenciar para o aluno o uso dessa categoria avaliativa e, assim, orientá-lo quanto à organização pretendida pelas educadoras. Essa constatação nos permite levantar pelo menos quatro hipóteses:

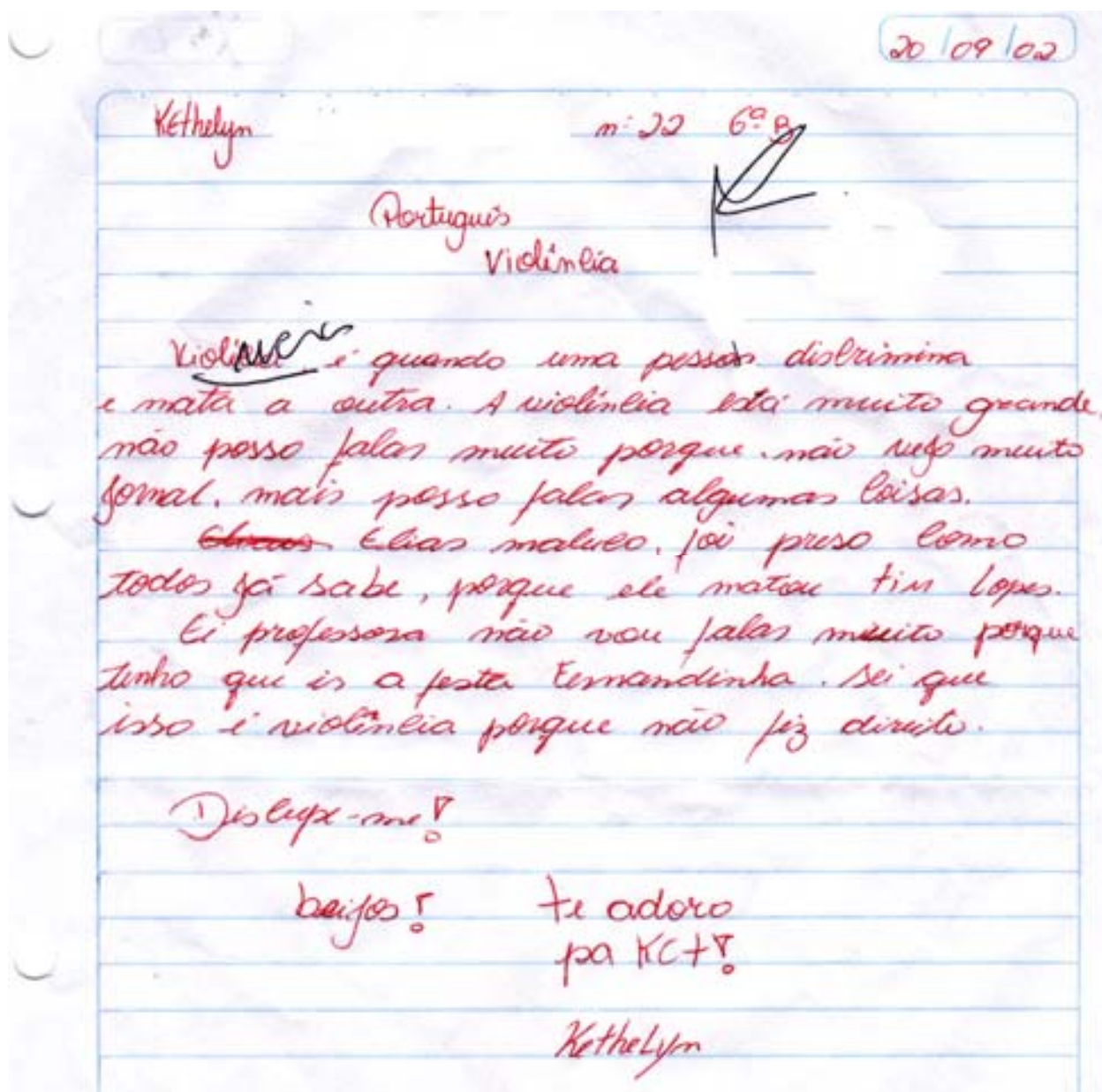
- 1) a categoria é usada de forma intuitiva, não sendo sistematicamente ensinada e trabalhada;
- 2) o problema não foi identificado nas redações disponibilizadas e, por isso mesmo, o fenômeno não foi destacado, já que a tendência é apontar a falta e não o acerto;
- 3) as professoras não assinalam nas redações as categorias (ou pelo menos parte delas) que declaram utilizar em sua avaliação;
- 4) as observações avaliativas são feitas oralmente e não por escrito, no texto do aluno.

Consideremos dois exemplos, retirados do nosso *corpus*.



Exemplo 35: Violência

Redação P21-09



Nas duas redações, as marcas feitas pelas professoras destacam fenômenos relacionados a questões sintáticas, ortográficas ou de repetições. A categoria avaliativa **começo, meio e fim**, no entanto, não merece qualquer registro nos textos dos alunos¹⁹, sugerindo a confirmação das hipóteses anteriormente levantadas. A avaliação não tem como propósito ensinar, mas, destacar o erro.

¹⁹ Considere-se igualmente a Redação P21-14 (frente e verso), no Anexo II (pp. 245-246).

5.1.4 As restrições como um traço constitutivo da categoria avaliativa

Como já destacamos anteriormente, via de regra o trabalho com o texto na sala de aula é feito de modo descontextualizado, sem que sejam consideradas suas condições de produção. Com isso, as aptidões requeridas do aprendiz envolvem, sobretudo, sua capacidade de adaptação às características do contexto escolar e do seu leitor presumido, o professor. Isso significa que o docente opera com um modelo idealizado de redação escolar, a partir do qual realiza comparativamente sua leitura do texto do aluno, tendendo a salientar no decorrer da avaliação as carências aí encontradas. Observemos como duas professoras elaboram algumas das restrições a que os alunos estão submetidos no desenvolvimento do texto escrito.

Exemplo 36 : P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 150 /.../ **P32:** porque no no na redação...
- 151 eu vejo assim...
- 152 pela correção...
- 153 o linguajar deles é o linguajar de casa...
- 154 **P33:** do cotidiano... é/
- 155 **P32:** entendeu como é?...
- 156 do ambiente deles entendeu?...
- 157 caras...
- 158 já ficou feio isso...
- 159 oi cara...
- 160 **P33:** é não pode usar né?
- 161 **P32:** outra coisa que eu queria até falar...
- 162 eu não dou...
- 163 assim...
- 164 não sublinha título né?...

- 165 de redação?
- 166 não sublinha não é?...
- 167 eu tô dando/
- 168 eu já dei isso...
- 169 e aqui eu vi..
- 170 continua o menino sublinhando título...
- 171 dando exemplo em redação...
- 172 tudo isso eu já mostrei...
- 173 mas ainda continua /.../
- 190 E: eh::: quando é que...
- 191 o que que é um bom texto pra vocês? /.../
- 196 **P32:** introdução...
- 197 o desenvolvimento...
- 198 eh:: o clímax se puder...
- 199 e a conclusão...
- 200 e ainda não está bom não ...
- 201 como eu quero não /.../
- 204 E: o mais importante pra você/
- 205 digamos na...
- 206 **P32:** pra mim eh:::
- 207 é não repetir...
- 208 eu digo pra ele...
- 209 'não repita...
- 210 troque...
- 211 troque sempre está/
- 212 esteja trocando...
- 213 seja mais criativo...'
- 214 eles repetem...
- 215 repetem...
- 216 eu vejo que ele dominou aquilo ali...
- 217 mas ele repete...
- 218 e usa o linguajar deles...
- 219 **P33:** do cotidiano...
- 220 E: e você?
- 221 **P33:** olhe...
- 222 já que eu trabalho dissertação né?...

- 223 eu vou observar os argumentos né?...
- 224 se são coerentes...
- 225 se eles estão argumentando bem né?...
- 226 se eles tão desenvolvendo bem...
- 227 aquele tema que foi colocado né?...
- 228 se...
- 229 vou observar se houve algum posicionamento crítico né?...
- 230 se eles fizeram legal a conclusão...
- 231 se foi uma conclusão boa...
- 232 se realmente/
- 233 e tá de acordo com o que foi dado né?...
- 234 se tem clareza né?...
- 235 essas coisas né?...
- 236 se usaram as conjunções direitinho...
- 237 que às vezes eles misturam...
- 238 fazem aquela salada né?...
- 239 aí eu observo essas coisas/.../
- 243 agora uma coisa que tem em dissertação né?...
- 244 meus alunos/
- 245 eles não podem se comprometerem né?...
- 246 eh:: política citar...
- 247 essas coisas...
- 248 tu dizes?
- 249 **P32:** como é?
- 250 **P33:** você vê isso com eles R?
- 251 **P32:** política?
- 252 **P33:** pra citar assim nomes...
- 253 eu digo a ele que não pode não...
- 254 religião...
- 255 essas coisas...
- 256 **P32:** não não...
- 257 eu não deixo não...
- 258 nem citar nem religião...
- 259 nem gíria...
- 260 nem nome estrangeiro...
- 261 nem repetir...

- 262 eu sempre estou em cima...
- 263 'não repita'...
- 264 eu corrijo...
- 265 'você repetiu você repetiu isso'...
- 266 sublinho aqui oh::
- 267 'você repetiu' ...
- 268 sempre... /.../

As categorizações avaliativas construídas nesse trecho pelas professoras, afinadas com a concepção de redação 'endogênica', são geradas em um **enquadre cognitivo básico, o das restrições**. Todavia, uma análise mais acurada da interação entre as docentes confirma mais uma vez a diferença no encaminhamento adotado. Enquanto **P32** considera o que **não pode** ser admitido no texto escolar, **P33** indica, **sobretudo**, as condições que **devem** ser preenchidas pela redação. É uma questão de foco. Todavia, tanto ao descrever os aspectos proibitivos quanto os desejados, ambas introduzem o modelo de redação almejado e que serve de patamar para seus julgamentos. Nesse quadro, delineado por valores socialmente partilhados a respeito da linguagem, conhecimentos de mundo e específicos da área, emergem as categorias avaliativas mais salientes, dentre as múltiplas disponíveis. Vejamos isso mais de perto.

As colocações de **P32**, feitas nas L. 164-218 e 256-268 são indícios fortes dos traços que **não** devem estar presentes no modelo pretendido: títulos não devem ser sublinhados (L. 164; 166; 170), não deve haver repetição (L. 207-217), nem citação, de modo geral, ou de questões religiosas, nem emprego de exemplos (L. 171-258), nem uso de nomes estrangeiros ou de gírias (L. 259-260). Além de vetar várias estratégias do aluno – inclusive e estranhamente a inclusão de citações, tópico a que voltaremos mais adiante –, **P32** demonstra que o seu objeto de avaliação **não é o texto, mas são as operações de linguagem isoladas**. Mesmo quando os aspectos elencados apontam para um roteiro que o aluno deve seguir ao

escrever o texto, tais como 'introdução o desenvolvimento o clímax se puder... e a conclusão' (L. 196-199), cabe a ressalva 'e ainda não está bom não... como eu quero não' (L. 200-201), sem que sejam indicados os aspectos que estariam faltando. Trata-se, mais uma vez, de um produto estritamente escolar, para o qual não há referência textual exterior à instituição de ensino.

P33 revela, no turno que se inicia na L. 221, que seus critérios de análise de redações são distintos dos adotados pela colega 'já que eu trabalho dissertação né?' (L. 222). É interessante constatar esse indício de sensibilidade para a alternância de critérios, tendo em vista o tipo textual trabalhado, pois, no *corpus* em análise, poucas vezes os professores revelaram cuidado quanto a isso. **P32**, por exemplo, referencia sua avaliação pelos mesmos valores, sem estabelecer diferenças em função do tipo textual focalizado, postura, ao que tudo indica, decorrente da **descontextualização** e da **ausência de condições de produção** com que a escrita é trabalhada.

Após essa ressalva, **P33** indica os fenômenos que direcionam seu olhar na leitura do texto do aluno: a coerência e a natureza dos argumentos, o desenvolvimento do tema, o posicionamento crítico, a qualidade da conclusão (L. 223-231), sem esquecer o emprego das conjunções (L. 236). Essas menções lhe permitem construir passo a passo um objeto discursivo de complexa caracterização, "que não está disponível como uma categoria única e pronta para ser empregada" (Mondada & Dubois, 2003:30), mas configura o texto almejado enquanto produção do estudante.

Tanto **P32** quanto **P33** atribuem valor negativo ao uso de gírias/variações não padrão – 'não pode usar' (L. 160) – mas o fenômeno é visto sob ângulos distintos. **P32** descreve a noção em tela como 'o linguajar deles' (L. 153, retomado em 218), o 'linguajar de casa' (L. 153), 'do ambiente deles'

(L. 156), exemplificado-a com as expressões ‘caras’, ‘oi cara’ (L. 157; 159) e atribuindo-lhe o valor de ‘feias’ (L. 158). **P33** tenta redirecionar essa caracterização, vendo-a como própria ‘do cotidiano’ (L. 154, retomada em 219). Nesse exemplo, ao identificar e descrever expressões lingüísticas, que refutam como inadequadas, as professoras estão também categorizando negativamente os estudantes que recorrem a esse tipo de formulação. Observa-se, portanto, que a categoria não precisa ser nomeada para ser identificada. Ela pode também ser depreendida das atividades discursivas dos interlocutores, por procedimentos inferenciais, presumindo-se a cognição social distribuída.

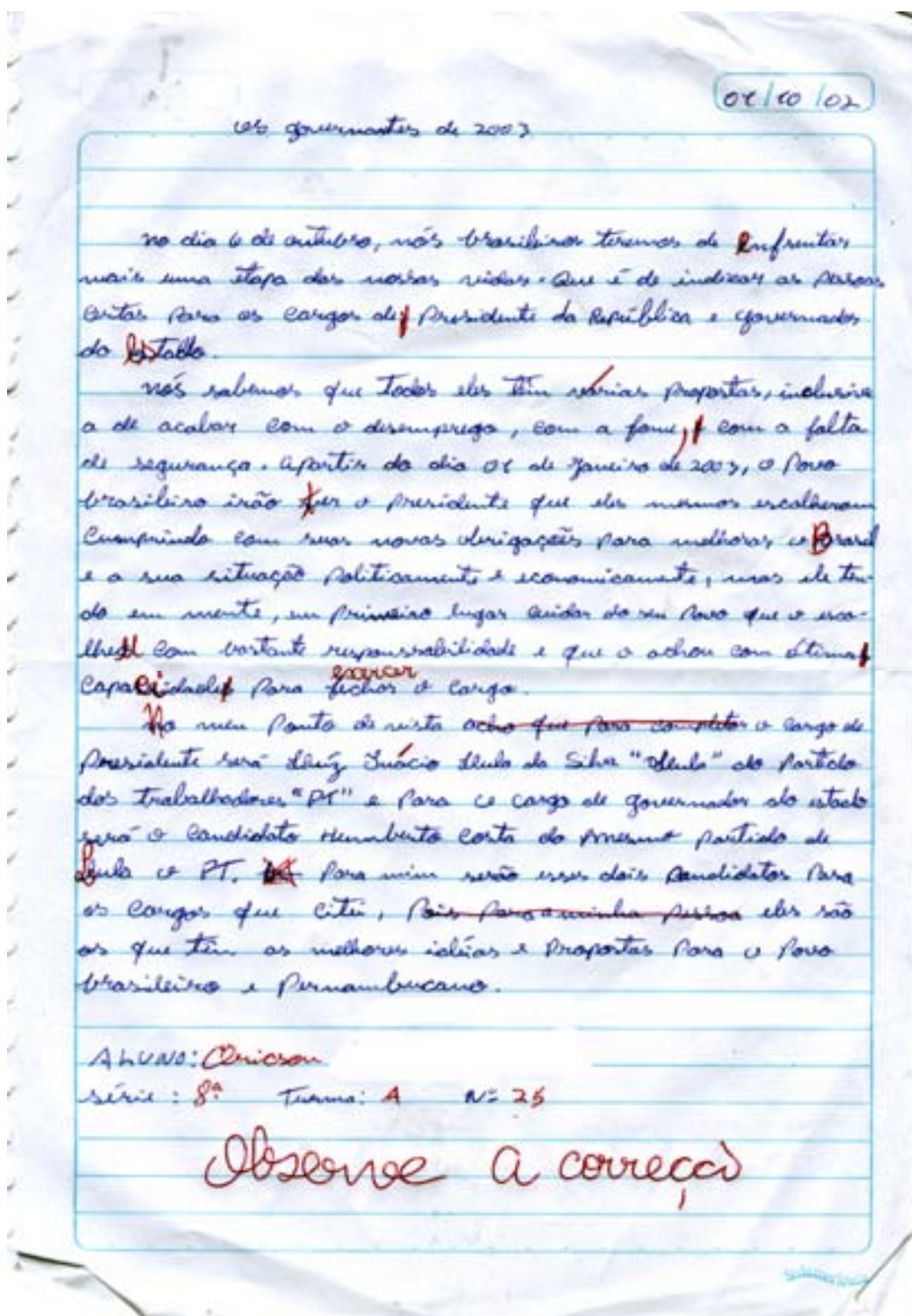
No caso, a compreensão do fenômeno é elaborada conjuntamente, de modo público, envolvendo retomadas e ações reparadoras. Para trazer à tona sua concepção, **P33** apóia-se inicialmente na fala de seu interlocutor, completando-a. Essa estratégia, todavia, serve igualmente para que a referida professora introduza sua versão do objeto de discurso, diferenciada da exibida por sua colega.

Além desse, outro momento de **ação conjunta na inserção de restrições como traços categoriais** pode ser identificado na determinação do que deve ou não ser aceito na dissertação (vista aqui antes como um gênero do que como um tipo textual). Para **P33**, textos dissertativos não comportam citações, nem a tomada de posição por parte do autor (L. 243- 247). **P32** sinaliza inicialmente não ter compreendido essa colocação (‘como é?’, L. 249), para, em seguida, assumir uma das coleções possíveis inseridas na observação da colega, ou seja, o seu **caráter proibitivo**. Sendo assim, expande a listagem de restrições e desestabiliza a proposta inicial de **P33**, que tentava introduzir como ponto de debate uma outra coleção possível, mais precisamente, a que estabelece **o necessário distanciamento do autor frente ao tema** como uma das peculiaridades, no seu entendimento, da dissertação.

Vejamos, a propósito das restrições estabelecidas, uma das redações cedidas por **P32**, após sua avaliação.

Exemplo 37: Os governantes de 2003

Redação P32-15



Segundo registra **P32**, o aluno deve ‘observar a correção’ por ela introduzida, e que envolve a supressão de trechos, a substituição de palavras, a correção de erros ortográficos. Mas, deve-se considerar que a eliminação das expressões riscadas exigirá reformulações no texto, o que não é comentado.

Também o tratamento dado ao tema e os argumentos utilizados pelo aluno não são pontuados pela professora. Ao que tudo indica, a educadora **só consegue analisar e explicar os fatos no contexto do sistema formal da língua**, assim mesmo de forma restritiva e pontual, **sem encontrar no contrato didático estratégias que levem a explicitar fenômenos de natureza discursiva no uso social da língua escrita**, que observem o texto e não apenas a palavra ou a frase. Essa educadora elege, ao que parece, a obediência às prescrições gramaticais como um valor que qualifica a redação. Com isso, a infração das regras do sistema vai indicar um mau texto.

5.1.5 O valor da higienização textual na avaliação

A apresentação estética do trabalho do aluno é tida como um valor fortemente incorporado ao cotidiano escolar. Quando levada ao extremo, os aprendizes chegam a ser penalizados por apresentarem uma redação vista como mal distribuída espacialmente na folha de papel, ou ainda por a caligrafia fugir aos padrões presumidos pelo docente²⁰. Nesse e noutros momentos, mais do que uma organização estética, o que se encaminha é a higiene textual, ou seja, trata-se de eliminar o que é visto como inadequado

²⁰ Veja-se a respeito a Redação P05-07 (p. 247), no Anexo II.

na redação do aluno, reduzindo-se a leitura avaliativa apenas a mudanças de superfície, que não afetam o significado dos enunciados.

Higienização, portanto, é entendida nesse contexto, na esteira da proposta desenvolvida por Cameron (1995), como as estratégias encaminhadas pela escola de uma forma particular e pela sociedade de uma forma mais ampla, no processo de varredura da redação, de forma a adequá-la a um modelo cognitivo idealizado de purismo lingüístico. No caso de nossos exemplos, a higienização assume contornos de prescritivismo e autoritarismo até mesmo quanto à estética a ser adotada pelo aluno no trabalho escolar, atingindo por esse viés também aspectos discursivos.

A recusa de **P32**, em aceitar o uso de títulos sublinhados, conforme pôde ser analisado no exemplo 36, no subitem 51.4, é um tipo de procedimento que ajuda a compor a categoria da higienização. Não há uma explicação minimamente razoável sobre em que medida essa opção melhoraria a qualidade textual, o que, supõe-se, estaria orientando as escolhas valorativas da professora. Além do mais, esse procedimento é ampliado por **P32**, em outro momento da entrevista, impondo-se ao aluno novas restrições no âmbito da higienização, que, como já afirmamos, chegam até mesmo a afetar a natureza discursiva do texto. Vejamos o trecho mencionado.

Exemplo 38: P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 368 /.../ **P 32:** eu coloco aqui...
- 369 'não é preciso usar dois tipos de letras'...
- 370 vê...
- 371 ele usa letra assim...
- 372 ele usa assim...
- 373 por que ele foi usar isso?
- 374 eu não sei porque...

- 375 não pode não é?...
- 376 eu chamei ele...
- 377 Rafael...
- 378 um bom menino...
- 379 'por que Rafael tu estás usando essa letra aqui?'
- 380 aí ele disse...
- 381 'é professora...
- 382 não vou usar mais não...' /.../

Neste exemplo, o uso de dois tipos de letras por parte do aluno é apresentado à entrevistadora por **P32** 'vê' (L. 370), retomado, reafirmado, questionado (L. 370-371), declarada a incompreensão quanto às razões que provocaram a utilização desse recurso pelo aprendiz (L. 372-374), sendo inclusive solicitada a concordância da entrevistadora quanto à improcedência do emprego de mais de um tipo de letra 'não pode não é?' (L. 375).

Ao relatar para a entrevistadora a conversa que teve com seu aluno (autor do texto objeto de sua avaliação e de seus comentários), **P32** destaca o fato dele ser 'um bom menino' (L. 378), descrição que irá corroborar a resposta oferecida pelo aprendiz diante da intervenção da professora "por que Rafael tu estás usando essa letra aqui?" aí ele disse... 'é professora... não vou usar mais não...' (L. 379-382), cumprindo assim a parte que lhe é reservada no contrato didático.

Observa-se que, no trecho em destaque, **P32** passa da categoria **mau aluno** (ou **aluno displicente**) para a categoria **bom menino**, cada uma delas acionando saberes e experiências diferentes, a primeira relacionada a desempenho escolar, a segunda a convivência. Nesse exemplo, vemos como os interlocutores podem passar de uma categoria para outra ao longo da atividade interacional, de acordo com o foco discursivo em andamento.

Em termos de categorização, podemos dizer que **P32** opera com uma proposta prototípica de escrita, e que o centro desse protótipo é formado por traços que alienam consideravelmente a escola de uma relação significativa com o texto escrito, pois, além da pretensão de uma padronização estética, essa forma de proceder acaba afastando ainda mais a redação escolar e, portanto, também o aluno, das funções discursiva e social da produção escrita, conseqüentemente, de uma possível redação **mimética**.

Em nosso cotidiano, o uso de recursos como negrito ou itálico são relevantes como efeitos expressivos no texto impresso, seja para dar destaque, manifestar ironia, ênfase, introduzir a voz do outro, entre outras possibilidades. Dado que na produção do texto manuscrito essas alternativas não estão disponíveis, o aprendiz faz uso de sua criatividade e recorre então a outras estratégias (no caso, sublinhar e usar letra de fôrma) para atingir os efeitos discursivos pretendidos, mas não obtém sucesso. No caso, seu encaminhamento é avaliado de modo negativo, como ficou claro na fala da professora e pode ser confirmado nas duas redações reproduzidas a seguir, nos exemplos 39 e 40.

Exemplo 39: Não é preciso usar dois tipos de letras

Redação P32-13

01 / 10 / 02

Os novos governantes de 2003

No dia 06 de outubro vai acontecer a maior festa da democracia. O Brasil terá de escolher seus candidatos ao cargo de: DEP. FEDERAL, DEP. ESTADUAL, SENADOR(1), SENADOR(2), GOVERNADOR e por último para presidente. (...)

A população brasileira espera as seguintes propostas dos candidatos: mais educação, mais empregos, segurança, aumento do salário mínimo e a redução das taxas de juros.

Se eu fosse votar para governador e presidente eu votaria em Jarbas Vasconcelos para governador e Anthony Garotinho para presidente por eles terem um passado limpo e por terem experiência para governar um estado e um país.

aluno: Rafael.

Série : 8^o A

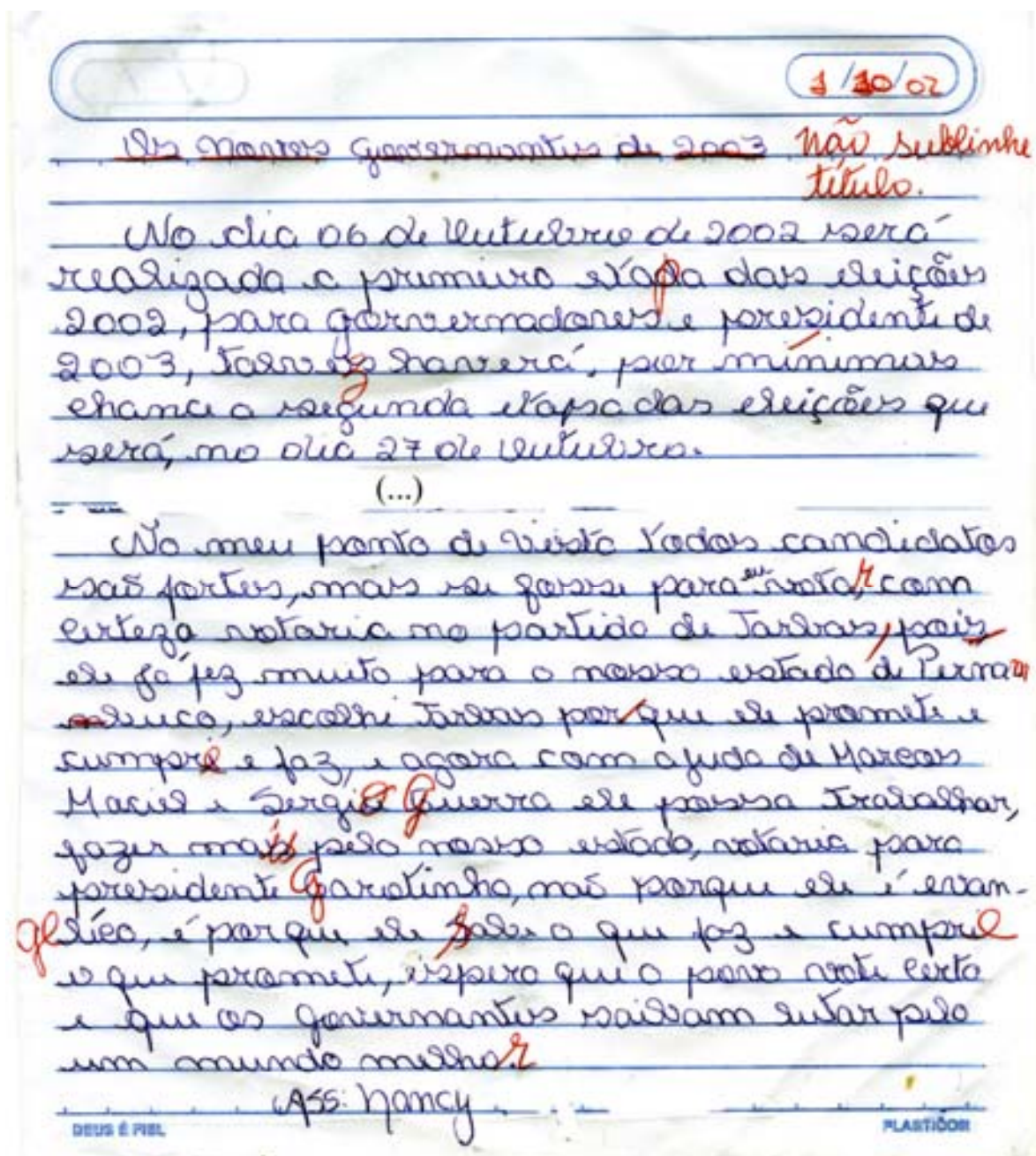
data: 01/10/02

de não é preciso usar dois tipos de letras.

não se escreve após a linha.

Exemplo 40: Não sublinhe título

Redação P32-17



Na Redação P32-13, a professora aponta para o uso desnecessário de 'dois tipos de letras', comentário reafirmado no trecho da entrevista reproduzido no exemplo 38 (L. 369), indicando ainda na redação que 'não

se escreve após a linha'. Essa advertência, no entanto, é registrada exatamente após a linha, o que contraria a própria orientação dada. Na Redação P32-17, o único aspecto que mereceu um comentário da professora foi o fato de o aluno ter sublinhado o título, ação por ela considerada como indevida.

Fica patente, portanto, a explicitação da categoria avaliativa em termos de higienização, que deve ser localmente obedecida, desconsiderando-se e até prejudicando a tessitura do texto. Parece que sobram poucas opções para o estudante, que abdica de suas escolhas, assume a posição de aluno-função e anuncia 'é professora... não vou usar mais não...' (L. 381-382). Trata-se, ao que tudo indica, de uma estratégia de preservação da face que funciona eficazmente no âmbito do contrato didático, pois o aprendiz já deve ter percebido que o poder de decisão, de determinar o que é certo ou errado, está nas mãos do professor.

5.1.6 Gerenciamento de vozes e avaliação

Na avaliação das redações, o mesmo professor pode expressar uma prática conflitante. Isso ocorre em nosso *corpus*, no trato de um fenômeno discursivo relevante: o **gerenciamento de vozes**²¹. Assim, por um lado, o educador insiste em que o aprendiz deve ler e escrever mais para melhorar sua produção, o que, poderíamos supor, significa entrar em contato com outros autores e discursos como estratégia de aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, o professor inibe e rejeita a inserção de outras vozes no texto do estudante, atribuindo unicamente ao aluno a responsabilidade pela gênese de todo e qualquer posicionamento, considerando a citação um

²¹ Por gerenciamento de vozes entendemos a atividade do escritor no manejo de diferentes discursos imbricados na retextualização (Matencio, 2003).

demérito. A explicação para essa aparente contradição situa-se, como veremos, nos traços atribuídos pelo docente à categoria de **citação**.

Como verificado no exemplo 36 (L. 257-258), **P32** declara abertamente que o aluno não deve **citar**, sendo essa iniciativa avaliada negativamente. Destaquemos agora mais dois exemplos extraídos de nosso *corpus*. No primeiro, é também apresentada essa exigência, enquanto no segundo desestimula-se a interação com outras pessoas sobre o tema em pauta, em ambos por entender-se que a introdução da memória social, da voz de outros autores no próprio discurso é uma **cópia**, um **engodo**.

Exemplo 41: P15 (Gravação 09, 25/09/2002)

- 414 /.../ **P15:** um aluno fez essa produção né?
- 415 que eu achei muito bonita...
- 416 porém quando ela chegou aqui...
- 417 nesse pedacinho...
- 418 eu reconheci que eu já tinha lido isso em algum lugar...
- 419 **E:** ahã
- 420 **P15:** né? eu já tinha lido isso em algum lugar... /.../
- 424 'Erick' ...
- 425 o menino...
- 426 eu disse...
- 427 'gostei tá muito bonita...
- 428 esse seu seu início do seu texto'...
- 429 eu disse...
- 430 'Erick quem fez isso aqui?'
- 431 ele disse...
- 432 'fui eu'
- 433 eu disse...
- 434 'você fez esse texto?'
- 435 ele disse...
- 436 'fiz'...
- 437 eu deixei que fizessem em casa num dia...
- 438 pra me devolver no outro...

439 confiei neles...
 440 **E:** ahã
 441 **P15:** né?
 442 eu disse...
 → 443 'Erick olhe...
 → 444 isso aqui já existe..
 → 445 eu já li isso...
 → 446 é um texto daqueles pensamentos que têm'...
 447 ele disse...
 → 448 'ah professora foi na hora eu fazendo...
 → 449 aí a minha irmã me disse...
 → 450 e ela tinha acabado de ler um textinho...
 → 451 daqueles de pensamentos'...
 452 eu disse...
 → 453 'então isso ela disse pra você?'
 454 ele disse...
 455 'foi...
 → 456 eu achei tão bonito que botei no meu texto' né?
 457 eu disse...
 → 458 'olha Erick isso é cópia de outro texto...
 → 459 eu já li isso...
 → 460 já foi escrito'...
 461 ele 'ah professora mas::
 → 462 acrescentou ao meu...
 → 463 ficou bonito...
 → 464 falou sobre o amor' [ri] né?
 465 eu disse...
 → 466 'é mas isso não é seu não oh' /.../
 → 467 eu coloquei DEC²²...
 → 504 pela falha dele ter feito uma cópia...
 → 505 não foi totalmente construído ...
 → 506 porque cem por cento disso aqui não...
 → 507 não foi...
 508 **E:** ahã

²² DEC = Desempenho em construção. O conceito considerado melhor do que esse seria DC = Desempenho construído.

- 509 **P15:** da produção dele né? /.../
→ 510 pelo fato dele cair nesse erro...
→ 515 de ter achado bonito e copiado... /.../

Exemplo 42: P14 (Gravação 08, 24/09/2002)

- 153 /.../ **P14:** eu mando ele refazer o texto...
154 **E:** naquela hora mesmo...
155 ou em casa?
156 **P14:** não...
→ 157 em casa não...
→ 158 eu não gosto de nenhum texto produzido em casa...
159 **E:** por quê?
→ 160 **P14:** porque já teve experiência assim...
→ 161 de meninos trazerem textos perfeitos...
162 teve uma senhora...
→ 163 já com idade de ser minha mãe...
164 que escreveu um poema e trouxe/
→ 165 ela copiou um poema...
→ 166 que eu conheço...
→ 167 e trouxe o poema...
168 trouxe...
169 **E:** ahã
→ 170 **P14:** e disse que tinha produzido esse texto...
171 aí...
→ 172 depois que eu provei por a mais bê...
→ 173 que não era dela...
→ 174 foi que ela ficou toda assim...
→ 175 desconcertada...
→ 176 e aceitou...
→ 177 mas ela não queria admitir...
→ 178 que tinha sido um texto pronto...
→ 179 que ela tinha copiado...
180 aí não vale a pena...
→ 181 só vale a pena fazer esses textos assim provando /.../

- 184 foi ele mesmo...
- 185 não foi alguém que ajudou...
- 186 por que em casa...
- 187 sempre tem o irmão que sabe mais...
- 188 tem um vizinho...
- 189 tem um colega...
- 190 aí geralmente são comodistas né? /.../

P15, no exemplo 41, ao comentar a avaliação realizada em um dos textos de seus alunos, aceito por ela como ‘bom’ (L. 415), faz uma única ressalva, relacionada à inclusão de um trecho que, segundo ela ‘já existe’ (L. 444), portanto, trata-se de uma ‘cópia de outro texto’(L. 458). Nem mesmo o fato do aluno reconhecer a não autoria do referido discurso, justificando sua inclusão com um argumento de natureza discursiva de que ‘ah professora mas acrescentou ao meu ficou bonito’ (L. 462-465) reduz o problema. Ao contrário, o aluno é penalizado com uma avaliação inferior à que receberia se não tivesse cometido ‘esse erro de ter achado bonito e copiado’ (L. 514-515). Assim, a citação, uma prática comumente explorada e estimulada pela maioria dos autores, justamente por ‘acrescentar’ algo ao discurso, é aqui desqualificada.

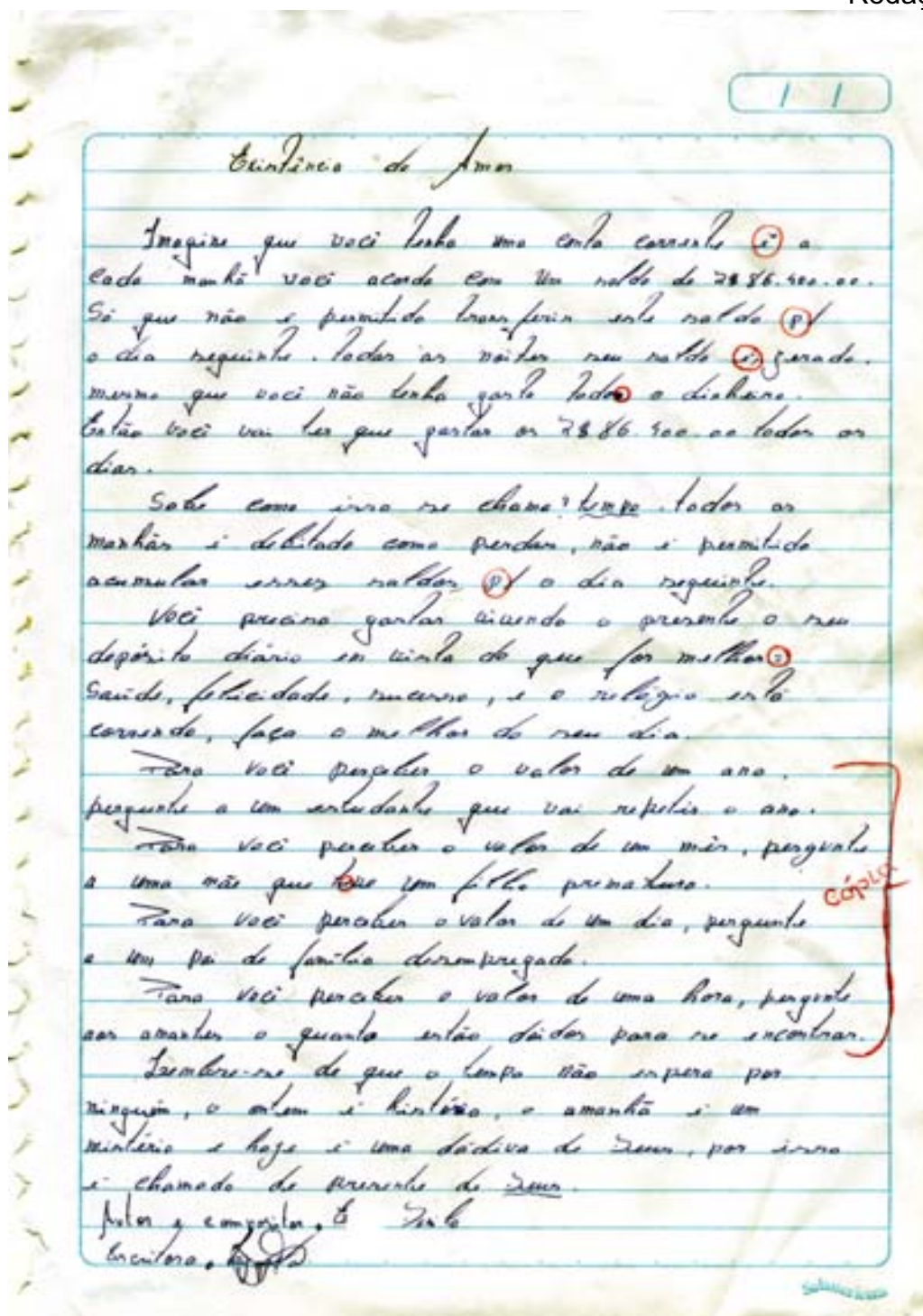
Na medida em que a introdução de partes do texto de outrem é entendida como cópia e, portanto, uma usurpação, são acionados os valores éticos que categorizam essa iniciativa como indevida, ignorando-se que se trata de uma estratégia interdiscursiva usual, que possibilita a ampliação e o enriquecimento do próprio discurso. Para a professora, a presença do trecho de outrem impede que a autoria do aluno atinja o percentual de ‘cem por cento’ (L. 507-508). Portanto, ignora-se que um texto sempre se inter-relaciona com outro texto e um discurso com outro discurso e que “um dos indícios de autoria é dar voz aos outros” ou “uma questão de **como** dar voz aos outros” (Possenti, 2002b:117).

Também **P14** condena a prática da cópia (L. 165-179) e, para fugir a esse risco, não permite que os alunos produzam textos em casa (L. 157-158). Nesse caso, a intenção é impedir que o aluno solicite ajuda ao ‘irmão, vizinho, colega, que sabem mais’ (L. 187-189). Portanto, tal como **P15**, também essa professora opera com a compreensão de que o conhecimento pode surgir espontaneamente e o contato com outros discursos precisa ser reprimido, pois é em princípio mal-intencionado. Não nos interessa questionarmos aqui se o texto entregue por ‘uma senhora já com idade de ser minha mãe’ (L. 163) era realmente de sua autoria ou não, se o aluno procura a ajuda de outras pessoas com boas ou más intenções, mas como as professoras focalizadas constroem em seus discursos a concepção de que os textos dos estudantes só receberão um valor positivo no decorrer da avaliação, se produzidos **solitariamente**. Com esse tipo de encaminhamento, a escola acaba **negando o dialogismo**, o **trabalho coletivo** com a linguagem.

Na verdade, **P14** e **P15** perdem excelentes oportunidades de desencadear a aprendizagem de uma habilidade bastante complexa: a capacidade de recorrer com pertinência à intertextualidade e à interdiscursividade, introduzindo referências textuais que reforcem ou explicitem a perspectiva argumentativa do autor. Diante disso, não é de estranhar que pesquisas, como a desenvolvida por Matencio (2003), tenham identificado, na dificuldade do gerenciamento de vozes, mantendo-se a equivalência semântico-pragmática do texto original, um dos grandes obstáculos que os alunos, mesmo em séries mais avançadas, enfrentam nas reformulações do objeto de discurso.

Reproduzimos no exemplo 43 a redação comentada por **P15**, onde a observação da professora a respeito do trecho identificado como ‘cópia’ está registrada²³.

²³ Veja-se também a Redação P08-13 (p. 248), no Anexo II.



Como alertamos inicialmente, em aparente contradição com essa postura, que desestimula categoricamente a recorrência ao intertexto e ao

interdiscurso, os docentes insistem em que a escrita deficiente dos alunos provém da ausência tanto de leitura quanto de atividades de produção escrita. Vejamos o que essa mesma professora – **P15** – declara a respeito em outro momento da gravação.

Exemplo 44: P15 (Gravação 09, 25/09/2002)

- 184 /.../ **P15:** é isso que eu tenho que ver...
185 na quinta série...
186 como tô com alunos com essa dificuldade imensa...
→ 187 tanto isso vem já em função da leitura...
→ 188 da compreensão...
→ 189 aí se eu já sinto dificuldade dele...
→ 190 na compreensão...
→ 191 justamente pela falta de leitura dele...
→ 192 pra produzir é que se torna muito mais difícil /.../

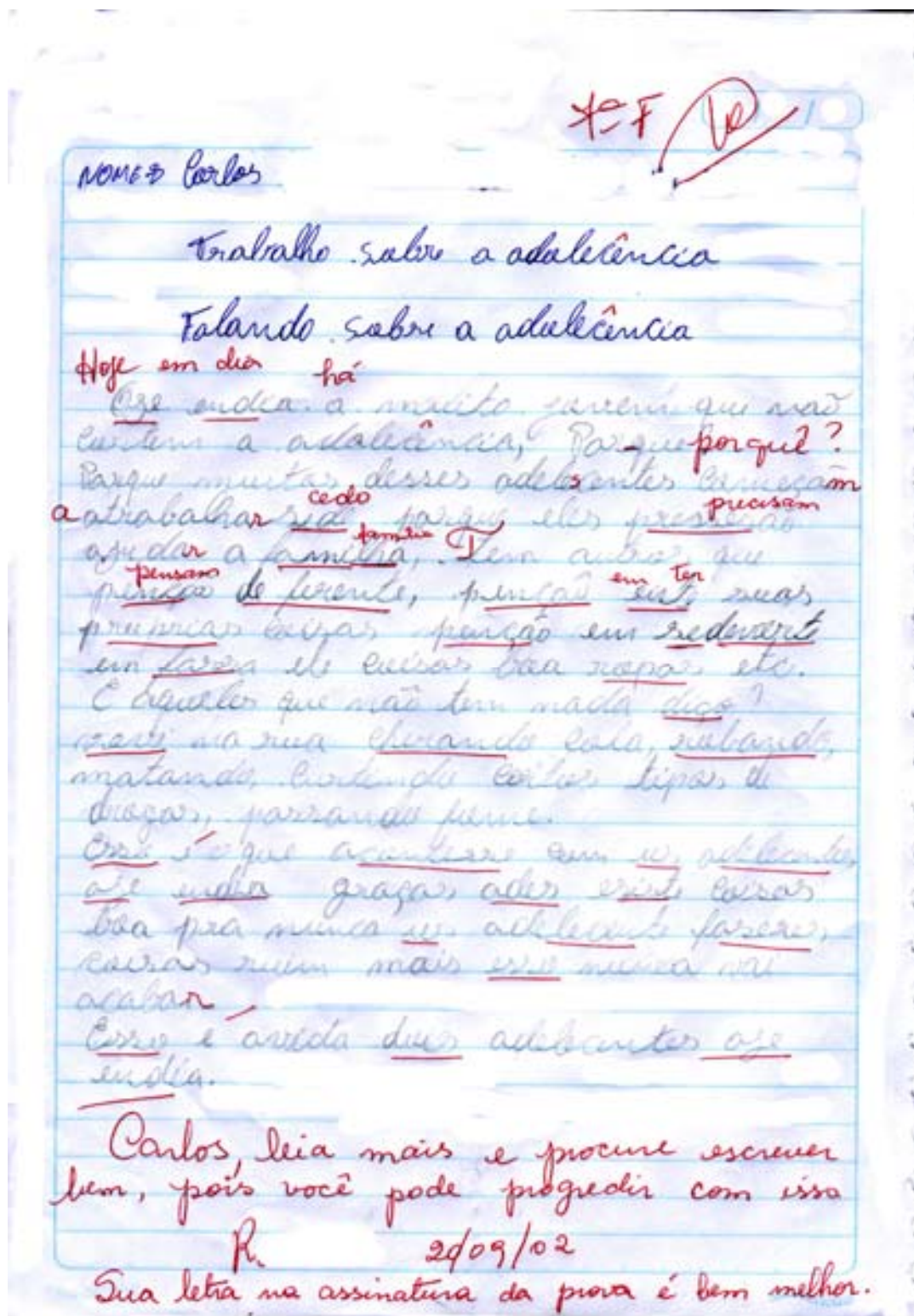
Há nesse trecho, o reconhecimento de que a ausência do exercício da leitura (L. 187; 191) prejudica o desempenho do aluno tanto na compreensão como na produção escrita (L. 188; 192). Mas, se ao mesmo tempo os textos lidos não devem ser citados, visto que esse encaminhamento está associado à cópia, a função mecanicista de decodificação acaba predominando. Ao que tudo indica, para essa professora, a leitura pela leitura, desenvolvida sem reflexão, isoladamente, e sem aproveitamento dos textos lidos por meio de citação ou paráfrases nas próprias produções, é capaz de operar as transformações e a aprendizagem desejadas, é capaz, contraditoriamente, de fazer surgir no texto do aluno os indícios de autoria.

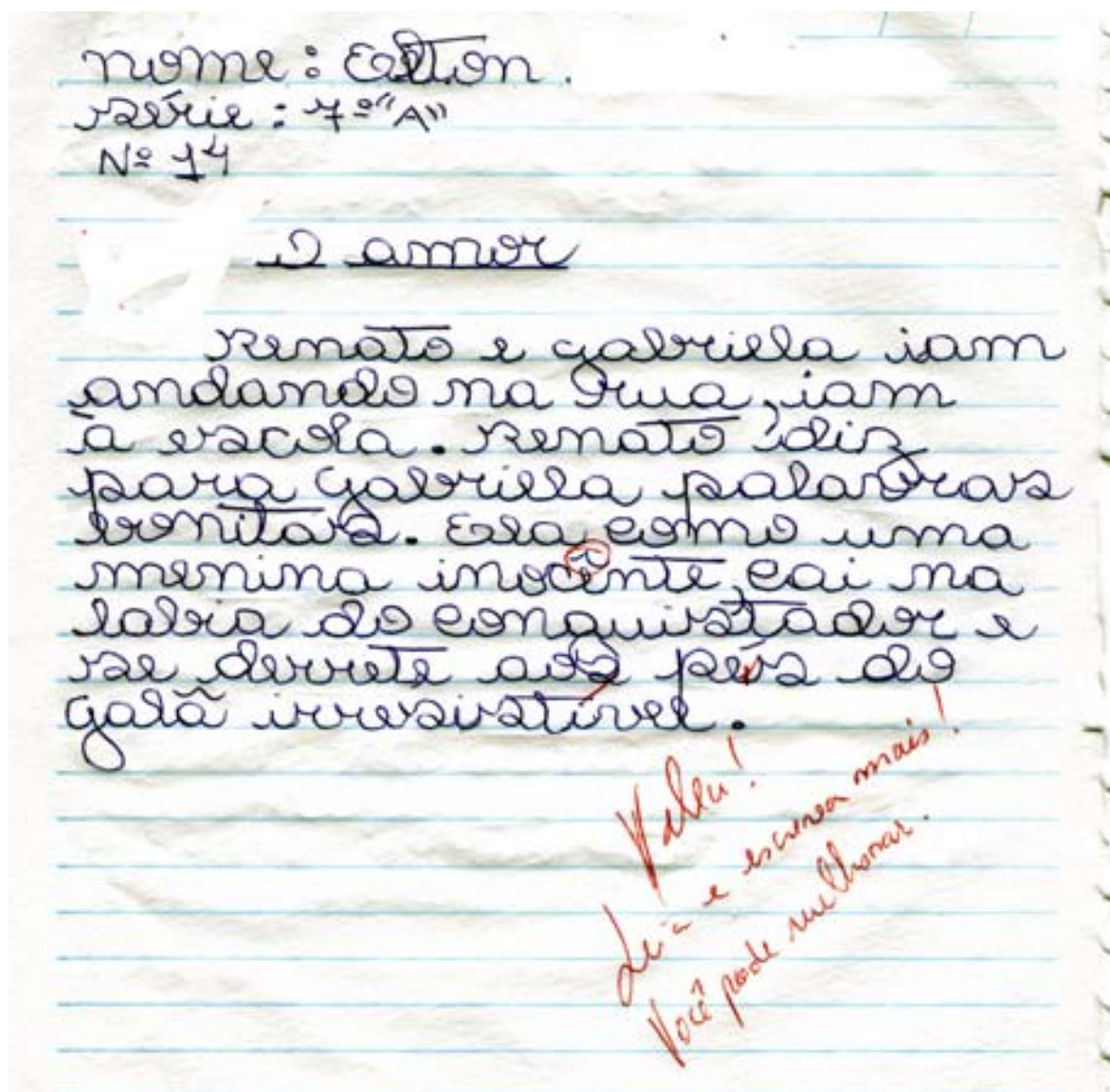
As observações colocadas por outras educadoras – **P24** e **P13** – em redações elaboradas por seus alunos insistem na ausência de leitura como um fator de desqualificação da escrita do estudante. Portanto, embora também para essas professoras a leitura seja um valor, as estratégias

discursivas a que o estudante deve recorrer para seu aproveitamento na redação não são esclarecidas no processo avaliativo.

Exemplo 45: Trabalho sobre a adolescência

Redação P24-11



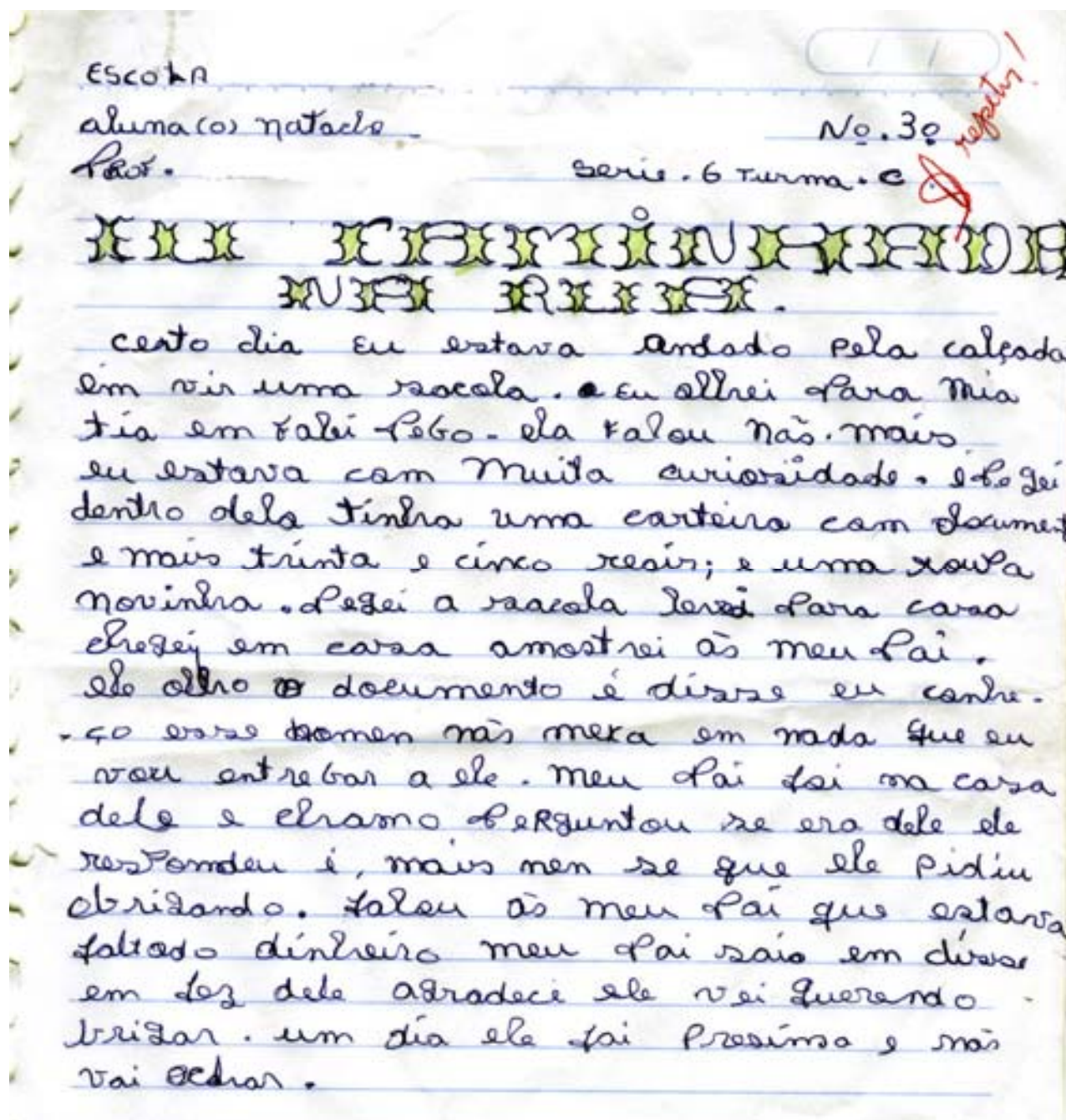


Não bastasse o distanciamento que a escola guarda das práticas discursivas, observamos nesses exemplos extraídos do *corpus*, que os docentes atribuem em grande parte ao aluno a responsabilidade por autogerar seu conhecimento, como se isso fosse possível, como se ele não estivesse imerso em uma memória social, onde elementos da cultura, de crenças, de outros discursos, da cognição social distribuída são partilhados. Com isso, os professores acabam atribuindo um **valor** ao isolacionismo da aprendizagem.

A Redação P19-06 reforça esse encaminhamento.

Exemplo 47: Eu caminhava na rua

Redação P19-06



Como podemos observar, a única orientação fornecida pela professora na Redação P19-06 é 'repetir'. Mas, o aluno deve realizar a reescrita em função de que fenômenos? Mais uma vez, não são apresentadas, no

próprio texto, pistas que possibilitem ao aprendiz identificar os aspectos de seu trabalho que não foram adequadamente desenvolvidos e que precisam ser revistos.

5.2 Valores lingüísticos, seu registro no texto do aluno e categorias avaliativas

Na primeira parte da análise identificamos alguns dos valores de natureza lingüística considerados pelos docentes na constituição das categorias avaliativas, relacionados em geral a aspectos formais e externos ao próprio discurso. Trata-se agora de observar como esses e outros valores são registrados pelos professores nas redações dos alunos, o que, embora tangencialmente, já pôde ser visualizado no decorrer das exemplificações até aqui introduzidas. Essa caracterização é relevante, na medida em que aponta para práticas recorrentes que contribuem para uma relativa estabilização das categorias nos contextos interacionais, sobretudo se considerado o modelo cognitivo idealizado de contrato didático, anteriormente referido. Vale lembrar que o **contrato didático** envolve as rotinas discursivas e cognitivas construídas na interação professor-aluno e nas atividades de ensino-aprendizagem no contexto sócio-interacional da escola e que favorecem a elaboração e estabilização de categorias avaliativas para fins práticos.

5.2.1 Observações dos professores nos textos dos alunos: ausentes, pontuais, genéricas

Ao longo de sua leitura avaliativa, o docente costuma deixar marcas, sinalizações ou comentários no texto do aluno, que podem ser pontuais (nesse caso preferencialmente nos níveis fono-ortográfico e

morfossintático), ou abrangentes e globais (relacionados aos parágrafos ou ao texto como um todo). Ocorre também das redações não receberem qualquer tipo de observação. Nesse caso, segundo alguns relatos, os comentários podem ser feitos oralmente na sala de aula, tomando-se por base os principais problemas colecionados pelo docente no conjunto de redações da turma.

Alguns dos professores que não introduziram observações nos textos do aluno legitimaram sua atitude com o argumento de que não desejam destacar os equívocos de ortografia e fenômenos gramaticais nas redações. Observa-se, dessa forma, que a rejeição aos sinais de correção dos aspectos estruturais, influenciada pelos estudos textuais e discursivos da linguagem, passou a ser em parte e equivocadamente entendida como recomendação de que toda e qualquer observação deveria ser evitada, quando elas, ao contrário, são fundamentais para que professor e aluno interajam e reflitam sobre os aspectos avaliados, favorecendo a aprendizagem da escrita. Uma das professoras que dispensa a intervenção nas redações justificou assim o seu encaminhamento:

Exemplo 48: P22 (Gravação 13, 02/10/2002)

- 239 /.../ **P22:** e aí lá vou eu escrever de caneta?
- 240 rasurar? /.../
- 246 chamo...
- 247 leio com ele...
- 248 mas procuro evitar ao máximo...
- 249 tá riscando na caneta...
- 250 **E:** certo...
- 251 você não escreve nada?
- 252 **P22:** não...
- 253 escrevo...
- 254 mas eu procuro evitar o máximo...
- 255 porque eu não gosto...
- 256 não gosto de tá ra/

- 257 de rasurar.../.../
- 265 eu corrijo oral...
- 266 então naquela correção diária eu já vou também olhando as palavras...
- 267 que eles estão escrevendo corretamente
- 268 o que está escrevendo errado /.../
- 275 aí depois que ele refaz ele traz/
- 276 realmente já traz com uma melhora
- 277 os erros ainda/
- 278 continuam alguns aqui ali...
- 279 mas já melhorou...
- 280 então eu acho que ali ele aprendeu mais do que eu escrever na caneta...
- 281 do que eu ter riscado...
- 282 eu riscasse
- 283 ali apareceu uns dez erros de concordância...
- 284 uns quinze erros de gramática...
- 285 se eu fizesse a minha correção ele ia olhar/
- 286 só queria ver lá se tinha um DC um DEC um DNC e ia guardar...
- 287 e a partir do momento que eu fiz com que ele sentasse/
- 288 acho que ali ele aprendeu bem mais...
- 289 embora ele só fez/
- 290 tenha feito uma correção ou duas...
- 291 mas eu acho que é mais produtivo...
- 293 do que se eu apenas corrigir na caneta...
- 293 e entregar...
- 294 acho que morreu ali...
- 295 pra ele não é muito assim a contribuir não...
- 296 só erro ortográfico /.../

P22, apesar de esporadicamente colocar alguma observação nas redações (L. 253), procura ‘evitar o máximo’ que isso aconteça (L. 248; 254), pois relaciona essa atitude a ‘rasurar’ (L. 257), ‘riscar com a caneta’ o texto do aluno, riscar ‘dez erros de concordância uns quinze erros de gramática’ (L. 283-284). O interessante aqui, portanto, não é a decisão da professora de preferir não registrar o ‘erro ortográfico’ (L. 296), mas o fato dela associar a ação de inserir registros nos textos com correções relativas ao sistema

lingüístico, que, segundo a educadora, em nada contribuem para a aprendizagem (L. 293-295). Assim, ocorre dos docentes devolverem a redação para o aprendiz, da mesma forma que a receberam ou, eventualmente, introduzindo apenas um 'visto'²⁴. Em oposição a essa decisão, há professores que priorizam as correções ao nível da palavra ou da frase. Nesses casos, o docente pode inserir a ortografia correta por cima da escrita do aluno ou apresentar uma nova formulação para algumas palavras ou expressões. Dois exemplos ilustram esse encaminhamento.

Exemplo 49: Vou falar de uma história muito engraçada, veja só

Redação P08-10



²⁴ Vejam-se, no Anexo II, as Redações P05-10, P11-20, P14-06, P29-02 (pp. 249-252), que exemplificam esses casos.

WENDEL 7:00
29/08/02

Faltou o parágrafo inicial

REDAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA URBANA

A violência urbana está presente todo tempo, em nossas vidas, pelo rádio, televisão e até no vídeo e a cores, pessoas que matam ^{outros} pessoas por simples coisas ^{qualquer motivo} coisas banais mesmo, como um caso de um policial ^{que} no ônibus que pediu para um homem que ele ^{apagasse} apagasse o cigarro e o homem o matou. A violência ^{há} que tem muito a ver com drogas, no trânsito mesmo, até, uma cartada pode significar uma agressão ou até morte. ~~em~~ Quando pensamos que estamos seguros os policiais ^{também} que são os agressores.

a estrutura do parágrafo e entre os parágrafos

mas aí vai um conselho, para evitar uma violência urbana, evite ~~de~~ andar com ^{companhias} mais companhias, se for assaltado, não faça nada, entregue tudo e ande com seus documentos.

1. Repetição de termos
troca o sentido dos verbos.
uso incorreto de letra maiúscula
Apresenta erros ortográficos mas há coerência das ideias.

No exemplo 49, as inserções da professora são, em sua maioria, de cunho ortográfico. Na Redação PE06-01, exemplo 50, a educadora realiza várias

correções relacionadas à concordância verbal, à letra maiúscula, bem como introduz termos que devem substituir expressões escolhidas pelo aluno. No final, é disponibilizado um inventário, que indica os valores que organizam a categoria avaliativa: ‘repetição de termos, troca o sentido dos verbos, uso incorreto da letra maiúscula’. Além dessas especificidades, há comentários que se reportam ao texto, na indicação de que ‘há coerência das idéias’, mesmo com ‘erros ortográficos’.

A professora menciona ainda a ausência de um parágrafo inicial, o que pode gerar confusão no aluno, caso ele opere com a coleção de **parágrafo inicial** como **primeiro parágrafo**. A educadora, por sua vez, se insere na coleção **parágrafo inicial** como um conjunto de informações que deveriam introduzir o texto. Além de confiar na adequada ação inferencial do aluno, a professora não fornece dados efetivos sobre como superar essa dificuldade, cabendo assim ao estudante deduzi-los. Pode-se dizer que as categorias privilegiadas pela docente constroem uma avaliação na perspectiva somativa, na medida em que a avaliação serve apenas para identificar os problemas, mas não como desencadeadora do ensino, nem como estímulo para o aluno rever sua aprendizagem.

Por sua vez, o comentário colocado no lado direito do texto: ‘**a estética da margem e entre os parágrafos**’ só pode ser compreendido se forem acionados conhecimentos sócio-cognitivos partilhados em um enquadre bastante específico, ou seja, no contexto do modelo cognitivo idealizado do **contrato didático**. Mesmo assim, com um simples e reduzido exercício de extrapolação, podemos chegar rapidamente a várias compreensões possíveis do referido enunciado, entre elas:

- a estética da margem e entre os parágrafos de sua redação melhorou muito;

- a estética da margem e entre os parágrafos está adequada para esse gênero textual;
- a estética da margem e entre os parágrafos não deve ser considerada;
- fale comigo a respeito da estética da margem e entre os parágrafos;
- a estética da margem e entre os parágrafos apresenta problemas.

Como explicita Salomão (1998:263), a chave para determinar qual a significação pretendida no campo de toda a significação evocável está, de modo crucial, na “operação de estratégias comunicativas seletivas que elegem, no contexto interativo determinado, ‘qual a interpretação relevante’”. Para Sacks (1995), aqui estaria sendo usada a regra de economia, ou seja, os usuários compreendem como suficiente a caracterização de um membro com o uso de apenas uma das categorias disponíveis.

Esse é o desafio que está posto ao aluno e que o levará, tendo em vista o contrato didático estabelecido nas práticas de sala de aula, a selecionar provavelmente a opção que aponta para uma crítica e não para um elogio, embora o aprendiz permaneça sem saber como utilizar essas informações na melhoria de suas produções. Assim, o que poderia ser compreendido como uma simples descrição, indica um dos pontos para o qual se volta o olhar do professor no processo avaliativo.

Em um trecho de uma das entrevistas que integra o *corpus*, duas professoras comentam sobre as categorias por elas utilizadas na avaliação de redações, atribuindo **traços ora pontuais ora genéricos** aos procedimentos avaliativos.

Exemplo 51 : P32 e P33 (Gravação 19, 31/10/2002)

- 05 /.../ **E:** o que você considera na avaliação da produção de texto? /.../
07 **P32:** eu...
→ 08 primeiro do que tudo eu sinto a ortografia...
09 entendeu?/.../
→ 58 as regrinhas das oxítonas...
→ 59 das proparoxítonas'...
60 tudo direitinho...
→ 61 o ditongo aberto...
→ 62 tudo bem devagarzinho...
→ 63 bem mastigadinho /.../
66 **E:** e você?/.../
70 **P33:** eu eu observo muito né?...
→ 71 o o nível de conhecimento deles...
→ 72 a partir de qualquer texto...
→ 73 se ele se aprofundou mais no assunto...
→ 74 se ele está perdido no assunto...
→ 75 muitas vezes o aluno começa a escrever uma coisa...
→ 76 não segue uma seqüência né?...
→ 77 ele mistura assim as idéias...
→ 78 eu procuro ver se há clareza...
→ 79 se há coerência no texto né?...
80 eu procuro observar isso...
→ 81 porque às vezes o aluno escreve/
→ 82 ele começa a jogar palavras difíceis...
→ 83 mas não sabe o que é que está escrevendo...
84 aí... nas observa/
→ 85 porque quando eu corrijo...
→ 86 eu coloco as observações no final né?
→ 87 **P32:** eu coloco também /.../

Ambas afirmam colocar observações no final das redações (L. 86-87), mas enquanto **P32** permanece na abordagem das unidades menores da linguagem sem sequer mencionar o texto, sua interlocutora percorre o caminho inverso. **P33** destaca logo no início de seu turno (L. 70), que suas

observações se voltam para as características macro do texto, tais como o grau de profundidade dispensado à temática (L. 73), a clareza e a coerência (L. 78-79). Para essa professora, a falta de clareza e coerência do texto pode ser identificada no uso indevido de ‘palavras difíceis’ pelos alunos, cujo significado eles desconhecem (L. 81-83). Esse traço peculiar da categoria ‘clareza e coerência’ é utilizado pela docente como um ponto de apoio para as observações que, segundo ela, costuma registrar no final da correção da redação (L. 86). Ao mesmo tempo, a descrição permite categorizar a capacidade dos alunos a partir da identificação de um conjunto de palavras que, para eles, seriam ou não difíceis.

5.2.2 O uso de ‘códigos’ no registro avaliativo

O contrato didático firmado no interior da escola e que contribui para a construção de categorias avaliativas para fins práticos pode ser mais uma vez identificado no uso de **códigos específicos**, intersubjetivamente combinados entre professores e alunos e eventualmente compreendidos apenas por eles, na sinalização de determinados fenômenos e objetos de discurso.

Essa rede categorial, onde a pertinência emerge situacionalmente, é organizada de modo endógeno pelos participantes da interação, com propósitos específicos, e que buscam assegurar sua inteligibilidade. Como indicam Mondada & Dubois (2003), as categorias utilizadas para descrever o mundo alteram-se pelo discurso em função do contexto sócio-histórico. Nesse sentido, podemos concordar com as autoras, quando afirmam que as categorias “são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente” (Mondada & Dubois, 2003:22).

Consideremos alguns exemplos, onde os códigos combinados entre professores e estudantes são explicitados.

Exemplo 52 : P11, P12 e P13 (Gravação 07, 20/09/2002)

- 394 /.../ **P11:** aí o que que eu faço...
- 395 aí faço a estrelinha...
- 396 chamo a atenção...
- 397 pra que ela dê uma olhadinha...
- 398 aí pego o texto coloco no quadro
- 399 **E:** a estrelinha é o quê?
- 400 **P11:** pra que ela olhe...
- 401 pra chamar a atenção...
- 402 **E:** sei
- 403 **P11:** procura...
- 404 tenta descobrir...
- 405 eu não coloco não o correto não...
- 406 tenta descobrir...
- 407 então...
- 408 sempre que ela busque...
- 409 pra não dar pronto...
- 410 aí faço as estrelinhas...
- 411 assim...
- 412 aí ela já sabe...
- 413 vai olhar...
- 414 **P13:** aí co/
- 415 corre o risco de não procurar né N?
- 416 **P11:** corre... é /.../
- 430 aqui oh...
- 431 tá cheio de estrelinha...
- 432 é o céu...
- 433 é o céu...
- 434 pra chamar bem/
- 435 bastante atenção /.../

Exemplo 53: P21 (Gravação 12, 02/10/2002)

- 558 /.../ **P21:** 'oh professora'
559 eles fazem assim...
560 'oh professora...
→ 561 tem um bocado de cê aqui...
562 e o dele não tem cê...
563 tem?'/
→ 564 porque eu boto assim...
→ 565 um cê cortado...
→ 566 quando acerta...
567 **E:** ahã
→ 568 **P21:** ai eu corto o cê...
→ 569 eu corto o cê aqui no início...
→ 570 corto ele no meio...
→ 571 e corto bem na cabecinha...
572 **E:** ahã
→ 573 **P21:** ai ele já sabe as três colocação...
574 sabe?
575 **E:** como é que é você faz?
576 um cê...
577 **P21:** assim...
578 quando eu corto...
→ 579 eu faço um cê...
→ 580 ai corto ele aqui dou tr/
581 **E:** na na ponta?
582 **P21:** primeiro...
→ 583 se tiver quase todo certo...
→ 584 eu dou um cê com corte na ponta
585 **E:** certo
→ 586 **P21:** se tiver meio certo...
→ 587 ai eu dou um corte no meio do do/
588 **E:** ahã
589 **P21:** e se não ti/
→ 590 se tiver somente um pedacinho de nada certo...

- 591 aí eu corto ele bem aqui na cabecinha
592 **E:** no começo do câ?
→ 593 **P21:** no começo do câ...
→ 594 aí eles já sabem /.../

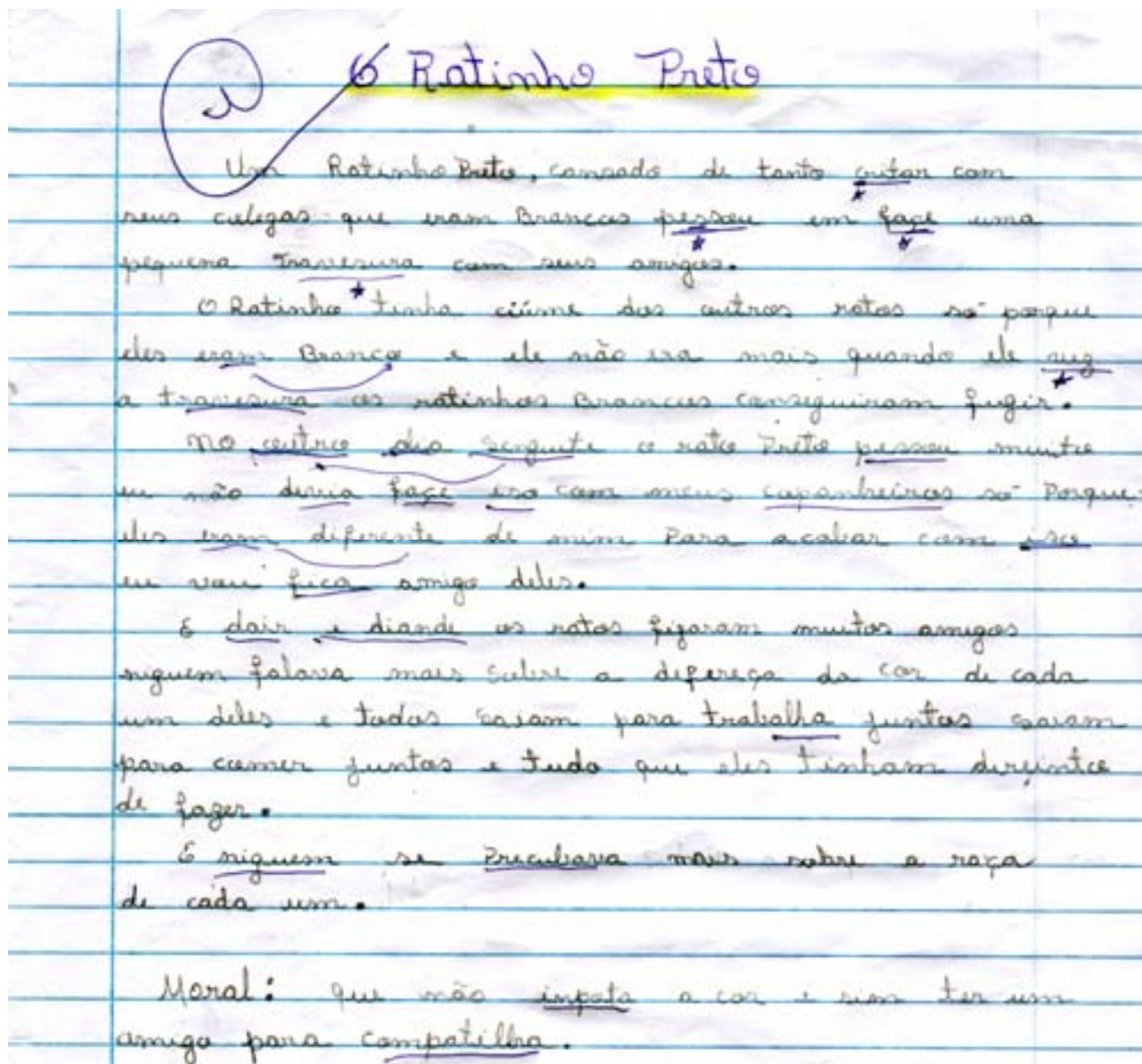
Exemplo 54 : P25 e P26 (Gravação 15, 22/10/2002)

- 445 /.../ **P25:** eles têm uma tabela de códigos...
446 por exemplo...
→ 447 o triângulo representa problemas na ortografia...
448 aí eu não digo a ele de imediato...
449 qual é o problema...
450 ele só sabe que aquela palavra...
451 tem um problema de ortografia...
→ 452 quando acontece um problema de pontuação...
→ 453 tem sempre uma barrinha...
→ 454 essa barra vai indicar pra ele...
→ 456 que o texto dele tem um problema de pontuação...
457 ou tinha pontuação e ele não usou...
458 ou usou indevidamente...
→ 459 então essa tabela...
→ 460 ele já tem desde o início do ano...
→ 461 pegou o texto...
→ 462 ele pega a tabela...
→ 463 e vai conferir...
464 qual foi o problema do texto dele...
465 se foi de pontuação...
466 se foi de concordância...
→ 467 se for concordância tem a seta por exemplo
468 **E:** sei /.../
→ 482 **P25:** os os três pontinhos...
→ 483 significa que ele está escrevendo como fala...
484 a transcrição
485 **E:** ahã
486 **P25:** por exemplo...

- 487 'i essas pessoas'...
- 488 o 'i' dele é um 'i' não é um 'e' /.../
- 489 eles ficam motivados pra refazer o texto...
- 490 e ansiosos pra ver...
- 491 quais são os códigos que vão aparecer no trabalho deles...
- 492 em que/
- 493 e que códigos já não aparecem mais no trabalho deles /.../
- 494 quando é a questão da coesão e da coerência...
- 495 eu coloco um símbolo /.../

De acordo com as três professoras, a adoção de códigos de avaliação prende-se principalmente à decisão de não indicar abertamente ao aluno o problema identificado no seu texto: 'eu não coloco o correto não, pra não dar pronto' (**P11**, L. 405; 409); 'se tiver somente um pedacinho de nada certo aí eu corto ele bem na cabecinha aí eles já sabem' (**P21**, L. 590-591; 594); 'eles têm uma tabela de código aí eu não digo a ele de imediato qual é o problema' (**P25**, L. 445; 448-449). Considerando-se as estratégias aqui relatadas, percebe-se que as categorias são organizadas em função dos participantes engajados nas atividades.

P11 recorre a 'estrelinhas' (L. 395; 410) 'pra chamar atenção pra que ela dê uma olhadinha' (L. 396; 397; 401), a ponto de certos textos estarem cheios de estrelinhas, assemelhando-se a um céu estrelado, 'pra chamar bem bastante atenção' (L. 431-435). Para **P11**, portanto, o artifício das estrelinhas serve para destacar todos os problemas visualizados nos textos dos alunos, como na Redação P11-17.



Já **P21** adota cortes diferentes na letra 'C' para representar a avaliação atribuída. Assim, 'se tiver quase todo certo eu dou um cê com corte na ponta' (L. 583-584), 'se tiver meio certo aí eu dou um corte no meio' (L. 586-587), 'se tiver um pedacinho de nada certo aí eu corto ele bem aqui na cabecinha' (L. 590-591; 593). Isso basta, segundo a professora, para os

alunos compreenderem de que avaliação se trata; ‘aí eles já sabem’ (L. 594).

A estratégia de **P25** é mais complexa. Ela recorre a uma tabela de códigos, com indicações diferenciadas para ortografia, pontuação, concordância, reproduções da fala, coesão e coerência (L. 447; 452-456; 467; 482-483; 494), entre outros fenômenos. Os alunos, por sua vez, já estão familiarizados com os códigos, por obtê-los desde o início do ano (L. 461).

Desse modo, ao receber o texto avaliado pela professora, os estudantes imediatamente fazem uso de sua tabela na identificação dos problemas marcados (L. 461-463). O interessante é que, segundo revela a professora, a ansiedade dos aprendizes concentra-se sobretudo em saber quais os códigos que ainda aparecem e quais deixaram de comparecer no trabalho, após a avaliação da educadora (L. 489-493), e não propriamente na qualidade textual. Perde-se, dessa forma, uma visão holística da redação, concentrando-se apenas em uma avaliação analítica.

Como podemos perceber em uma das redações avaliadas por essa professora e reproduzida a seguir no exemplo 56, o texto do aluno fica relativamente saturado de informações. Mas isso, na visão de **P25** não parece causar dificuldades aos educandos, ao contrário, ‘eles ficam motivados para refazer o texto’ (L. 489), embora seja valorizado o pormenor e não o texto como um todo.

Exemplo 56 : Se você fosse presidente o que faria pelo país?

Redação P25-04

24/09/02

Redação

Se você fosse presidente o que faria pelo país?

O Brasil de não é um país pobre, é sim um país rico e subdesenvolvido. Tem muito potencial econômico que está de sobra e que precisa ser usado em favor o povo brasileiro. O que vai mudar mais na educação, aquilo na saúde, na segurança e até alimentar o salário do povo mas sem os custos e despesas.

A violência está afetando com o país e o policiais não estão conseguindo controlar isso. A educação também é um problema que está ser negligenciado. A saúde é uma coisa ruim que de qualquer jeito deve ser melhorada. O desemprego é um grande problema no Brasil que não é tão fácil resolver.

Se eu fosse presidente eu mudaria muita coisa na educação como corrigir os métodos de ensino para eles estudar e que possam também trabalhar. A saúde seria por exemplo tem pessoas que trabalham seu filho só para cuidar o dinheiro e o filho não quer estudar e também os professores que não comparecem às aulas e não ensinam direito.

Na saúde temos que fazer exames/eliminar os custos de médicos e dentistas para que os pacientes não fiquem esperando no consultório e que possam ser atendidos. Na segurança não aumentar o número de policiais mas sim para que o número de crimes e sequestros diminua.

No desemprego eu abriria fábricas para que os desempregados possam trabalhar e também aumentar o salário para que o Brasil possa fazer melhor.

As iniciativas aqui relatadas permitem que as categorias avaliativas sejam materializadas no texto escolar, ainda que **P11** apenas alerte, por meio de seu registro, para a existência de uma inadequação, **P21** realize a avaliação global e **P25** contemple um conjunto de detalhes. Pelos códigos, o aluno deve chegar ao problema sinalizado, pois na visão das professoras se trata de uma estratégia poderosa, capaz de deixar transparente a correspondência entre o signo e o seu significado. A introdução desse tipo de código está associada, conforme declaram as professoras, à concepção de que o fenômeno sobre o qual recai a observação não deve ser indicado abertamente, mas o aluno deve ser levado a procurar de que aspecto se trata. Há, no entanto, uma chave para a elucidação do enigma. Uma vez identificada a relação código – fenômeno focalizado, as dificuldades na superação dos problemas apontados permanecem as mesmas.

5.3 Os fenômenos discursivo-cognitivos e as categorias avaliativas

Nos subitens que seguem tentamos mostrar tanto o processo de construção/ negociação quanto o de estabilização das categorias avaliativas em termos dos recursos discursivos e sócio-cognitivos observados nas falas dos professores. Nessa discussão também a noção de protótipo nos é útil, mas não uma concepção de protótipo realista, na perspectiva roschiana ou mesmo de Lakoff, mas aquela proposta por Mondada, ou seja, a de um **protótipo que se organiza no interior das práticas sócio-interacionais**, mais especificamente, no nosso caso, das práticas escolares.

5.3.1 Estratégias de negociação de categorias

O momento em que as entrevistas com os docentes foram realizadas – segundo semestre de 2002 – foi particularmente propício para identificar um

período de transição (ainda em andamento nas escolas públicas do Estado de Pernambuco) de uma categorização avaliativa essencialmente **somativa**, apoiada sobretudo em provas, resultados finais e na nota, para fins de aprovação e reprovação do aluno na série, para, segundo a proposta original, uma categorização avaliativa de cunho mais **formativo**, se considerado o *continuum* avaliativo, com foco no processo e no registro do desempenho do aluno por meio de conceitos²⁵ em substituição à nota. Esse momento foi sendo construído, entre outros fatores, com base em mobilizações provocadas:

- 1º) pela exigência da sociedade, tanto em nível local quanto nacional, no sentido de serem encontradas respostas efetivas e de qualidade para o fracasso escolar, expresso na exclusão do processo educacional de grande parte das crianças e dos jovens brasileiros, seja por meio da evasão ou de reprovações e repetências;
- 2º) pelas contribuições oriundas tanto dos estudos da linguagem a respeito dos conhecimentos de língua que devem ser privilegiados no ensino/aprendizagem, da psicologia sobre as habilidades e competências que merecem ser priorizadas na escola, como da pedagogia sobre os valores e a função a serem atribuídos à avaliação no espaço educacional;
- 3º) pela iniciativa institucional (no caso a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco), ao determinar que o novo formato de avaliação deveria ser adotado no conjunto das escolas.

²⁵ DC = Desempenho construído; DEC = Desempenho em construção e DNC = Desempenho não-construído.

Nas reflexões que realizamos a propósito desse processo, partimos, portanto, do discurso dos professores a respeito de decisões externas à unidade escolar, fora de sua esfera de autonomia e que interferem diretamente em sua rotina avaliativa e burocrática. Portanto, as categorizações que os docentes realizam, de certa forma, constroem simultaneamente seu papel social e marcam o contexto em que eles se movimentam, se observados na relação com a autoridade instituída ou com os alunos. Destaquemos inicialmente trechos de duas entrevistas, onde as novas categorias avaliativas são tematizadas no decorrer da interação.

Exemplo 57: P11, P12 e P13 (Gravação 07, 20/09/2002)

- 454 /.../ **E:** como é que vocês estão lidando com esses conceitos...
- 455 DC DNC DEC?/.../
- 472 **P13:** eu mudo as coisas...
- 473 eu coloco DNC+ ...
- 474 que à vezes ele construiu alguma coisa... /.../
- 480 eu agora tô fazendo assim...
- 481 DNC+
- 482 **E:** DNC+?
- 483 não é DEC?
- 484 **P13:** mas o DEC e o DNC estão unidos agora...
- 485 **P11:** ele agora não conta...
- 486 ele conta como zero no final /.../
- 492 é só assim...
- 493 pra dizer que ele construiu um pouquinho...
- 494 mas na verdade...
- 495 quando você vai fechar a caderneta...
- 496 é zero /.../
- 499 **E:** e o DC?
- 500 **P11:** o DC é quando ele constrói alguma coisa /.../
- 505 **P12:** eu não gosto...
- 506 não sei se eu devo falar exatamente o que eu penso?
- 507 **E:** claro que deve...

- 508 **P12:** eu não gosto desse sistema do DC DNC...
- 509 não que eu seja totalmente tradicional...
- 510 mas eu acho que isso não leva praticamente a lugar algum...
- 511 porque veja um aluno tira sete...
- 512 de sete a dez...
- 513 ele vai tirar um DC...
- 514 igual a um que tirou seis...
- 515 igual um que tirou seis e meio...
- 516 então eu acho isso gera uma....
- 517 uma certa confusão até neles.../.../
- 525 mas eu gostaria o seguinte...
- 526 que voltasse àquele sistema de quatro unidades...
- 527 por nota...
- 528 hoje é por semestre...
- 529 **P11:** fecha o semestre e coloca/
- 530 aí volta ao tradicional/
- 531 coloca a nota no final do semestre... /.../
- 539 **E:** quando é que você considera que o aluno merece DC?
- 540 **P13:** eu faço é...
- 541 eu faço assim...
- 542 eu olho em relação àquela turma...
- 543 meu critério é esse...
- 544 esse DC aqui...
- 545 vamos ver em relação a todas as redações...
- 546 eu gostei mais dessa aqui...
- 547 por quê?
- 548 essa aqui botou discurso direto e indireto...
- 549 eu nem pedi /.../
- 553 então eu gosto da criatividade...
- 554 em relação aos outros...
- 555 **E:** certo...
- 556 **P12:** eu olho todas também...
- 557 no conteúdo
- 558 mas eu não costumo colocar notas...
- 559 nas redações que as quintas séries fazem...
- 560 **E:** por quê?

561 **P12:** porque eu acho que eh::
→ 562 eu sinto dificuldade em avaliá-los entendeu?
→ 566 então eu acho que não devo colocar uma nota ali /.../
→ 567 posso dar um ponto...
→ 568 dois pontos...
→ 569 um ponto e meio...
→ 570 agora nota seis eu não coloco /.../
→ 576 **P11:** a minha avaliação é geral...
→ 577 se o aluno conseguiu atingir meu objetivo...
→ 578 aquele que eu preparei...
→ 579 aí realmente ele conseguiu produzir...
→ 580 é DC...
→ 581 se ele não atingiu meu objetivo...
→ 582 então infelizmente é DNC...
583 **P13:** alguns textos assim...
→ 584 eu olho os aspectos...
→ 585 aí eu conto cada um...
586 pra não ser injusta...
→ 587 **P11:** eu não conto...
→ 588 o meu é diferente...
→ 589 **P13:** eu somo os pontos...
590 aí dá vinte...
591 **P11:** e é?
592 **P13:** aí quem tira dez...
593 eu já coloco DC
594 **P11:** eu não sou assim não...
→ 595 se eu acho que ele errou...
→ 596 errou muito...
→ 597 mas aquilo que eu queria...
→ 598 ele mostrou ali...
→ 599 que tá sabendo...
600 então pra mim ele merece DC... /.../

Exemplo 58 : P05, P06, P07 (Gravação 03, 30/08/2002)

264 /.../ **E:** em relação à avaliação...

- 265 com DC DNC e DEC...
- 266 isso veio ajudar?
- 267 **P07:** o aluno...
- 268 **E:** em aprendizagem?
- 269 **P07:** não...
- 270 em::: aprovação...
- 271 **E:** você vê qualidade nessa?
- 272 **P07:** não...
- 273 até agora não...
- 274 porque você...
- 275 por exemplo o DNC...
- 276 **P06:** tem o mesmo peso do DEC... /.../
- 310 **P07:** o DEC tem o mesmo peso do DNC...
- 311 que é zero...
- 312 que é de zero até cinco e pouco...
- 313 porque a média é seis...
- 314 mas ele facilita muito...
- 315 porque a gente de todo jeito começa a ajudar...
- 316 aí faz uma redação ...
- 317 refaz...
- 318 refaz...
- 319 até que aquilo seja um DC...
- 320 quer dizer...
- 321 eu acho que hoje...
- 322 os alunos reprovados são aqueles que...
- 323 ou não vêm...
- 324 ou não fazem nada...
- 325 porque o resto...
- 326 **P06:** o nível de aprovação aumenta...
- 327 **P07:** eles queriam...
- 328 querem isso /.../
- 336 **P05:** eu acho que é porque nós temos uma cultura né?
- 337 tão de nota...
- 338 nota...
- 339 nota...
- 340 nota...

- 341 que o professor rejeitou demais /.../
- 350 mas há uma certa...
- 351 uma certa observação mais de perto...
- 352 do que o menino escreveu /.../
- 360 **E:** quando um aluno chega a um DC?
- 361 **P06:** a partir de seis...
- 362 **P07:** na média não é?
- 363 **P05:** um DC a partir de seis...
- 364 sete...
- 365 as notas melhores mesmo...
- 366 **P07:** DNC é zero...
- 367 é quem não escreve nada...
- 368 **P05:** é...
- 369 não faz nada...
- 370 nadinha..
- 371 **P07:** escreveu qualquer coisa...
- 372 DEC...
- 373 está em construção...
- 374 agora zero é que é DNC...
- 375 a partir de meio ponto já é DEC /.../

No exemplo 57, as professoras **P13** e **P11** trabalham cooperativamente, na tentativa de descrever como operam de modo praxeológico com as categorias avaliativas disponíveis²⁶. Dada a suposta ausência do DEC, **P13** revela ter adotado uma estratégia alternativa, colocando um sinal de ‘mais’ junto ao DNC (L. 473). Ambas não se sentem à vontade com apenas duas categorias, o DC e o DNC, pois o ‘DEC agora não conta... ele conta como zero no final’ (**P11**, L. 485-486). Para superar a exclusão do DEC, **P13** recorre ao anunciado artifício (L. 472-481), que serve para comunicar ao aluno que ‘ele construiu um pouquinho’ (**P11**, L. 493). Já do ponto de vista institucional, ‘na verdade... quando você vai fechar a caderneta...’ a mesma avaliação corresponde a um ‘zero’ (L. 494-496). Portanto, a categoria

²⁶ Como informado, as categorias de avaliação são DC; DEC; DNC. A certa altura do processo, o DEC foi eliminado, restando as outras duas. No período em que as gravações foram feitas, o DEC havia sido reintroduzido, determinação aparentemente desconhecida por parte dos professores.

assume um determinado contorno quando envolve a relação com o estudante e outro quando se trata de resolver a questão burocrática.

P12 desenvolve uma posição contrária, fixando-se no argumento de que as notas atribuídas aos alunos poderão ser diversas, mas o conceito será o mesmo, portanto, segundo ela, o novo sistema revela-se confuso (L. 508-517). Assim, se por um lado o professor ocupa um lugar institucional no espaço escolar, que requer relativa obediência às normas vigentes, por outro a pedagogia instituinte, o novo, confronta as suas próprias crenças, provocando o conflito. É interessante observar que a educadora se coloca inicialmente na defensiva, chegando até mesmo a indagar se deve ‘falar exatamente’ o que pensa (L. 506). Esse questionamento sugere a existência de fatores de diversa natureza, que atuam contextualmente reduzindo a pluralidade categorial possível. Ele também constrói a categorização da entrevistadora como uma quase intrusa, cuja confiança é colocada em dúvida.

Como estratégia de inclusão no grupo de professores mais esclarecidos (pois a nova proposta avaliativa pretende contrapor-se ao enfoque tradicional), **P12** se declara ‘não (...) totalmente tradicional’ (L. 509), mas desenvolve um argumento nessa direção ao afirmar que ‘gostaria que voltasse o sistema de quatro unidades por nota’ (L. 525-527). Para **P12**, os novos critérios não favorecem a avaliação, pois homogeneizam os alunos, retirando do professor a possibilidade de **comparar e hierarquizar** os estudantes (L. 511-514). Como se percebe, a ausência de uma escala de gradação numérica, onde as comparações são percebidas como mais objetivas e transparentes, leva **P12** a desqualificar o sistema proposto, que, segundo ela, ‘não leva praticamente a lugar algum’ (L. 510). **P11** ratifica os argumentos da colega com o comentário ‘fecha o semestre aí volta ao tradicional coloca a nota no final do semestre’ (L. 529-531), indicando sua posição de que as modificações implementadas não atingiram seus

propósitos, pois a prática docente, para efeitos burocráticos, permanece a mesma.

No exemplo 58, quando as professoras são convidadas a se pronunciarem sobre a contribuição do novo sistema de avaliação para a melhoria da aprendizagem, **P07** é enfática e avisa: ‘ajudou em aprovação’, mas não em qualidade (L. 268-273). Há uma certa ironia nesse pronunciamento, pois, segundo a proposta da Secretaria, a mudança objetiva a reversão do quadro de fracasso escolar, com qualidade. No caso, o foco da observação da professora volta-se apenas para a superação dos índices de reprovação.

O mesmo tom adotado por **P07** prevalece em outros momentos, quando a mesma educadora afirma que o aluno agora deve refazer tantas vezes a redação ‘até que aquilo seja um DC’ (L. 314-319). A partir daí ela constrói a sua categorização de **alunos reprovados**: são aqueles alunos que ‘não vêm ou não fazem nada, porque o resto...’ (L. 322-325). Isso significa que a reprovação é de inteira responsabilidade do estudante. Nesse momento, **P06** interfere, indicando que a consequência dessa política educacional é o aumento do ‘nível de aprovação’ e **P07** complementa ‘eles queriam, querem isso’ (L. 326-328). ‘Eles’, no caso, refere-se às pessoas que integram a equipe diretiva e técnica da secretaria de educação. Portanto, concluem as professoras, as mudanças introduzidas pelo poder executivo no sistema avaliativo tiveram como perspectiva **facilitar** a vida do aluno e **melhorar** os índices de aprovação (L. 314; 326), mas não necessariamente ampliar os índices de aprendizagem (L. 268-270).

Por sua vez, **P05** introduz seu depoimento fazendo ressalvas quanto à ‘cultura da nota’ (L. 336-340), cultura que, para ela, dificulta a concretização de mudanças pedagógicas. A tradição escolar, portanto, é que teria levado os professores a rejeitarem o novo formato avaliativo (L. 341). Essa reflexão, que colabora com as posições das colegas, na medida em que

chega até mesmo a apresentar uma justificativa para a denúncia por elas realizada (a avaliação facilita a vida do aluno), serve igualmente para que **P05** introduza um argumento distinto: segundo ela, as mudanças avaliativas também permitiram que se proceda ‘uma certa observação mais de perto do que o menino escreveu’ (L. 350-352), ou seja, são atribuídos traços de qualidade à nova proposta.

O caráter de vagueza percebido pelas professoras dos dois últimos exemplos nas novas categorias avaliativas leva-as a recorrerem a comparações com outros critérios avaliativos e a operarem interativamente no sentido de tentar descrever o que pode estar sendo entendido em cada uma das categorias de avaliação. Assim, vale a pena ressaltar que, a partir da questão ‘quando é que um aluno chega a um DC?’, proposta pela entrevistadora para os dois grupos de professoras (exemplo 57, L. 539; exemplo 58, L. 360), a primeira professora a se posicionar em cada um deles acaba introduzindo uma coleção categorial que, por sua vez, é mantida pelas demais colegas, mas não necessariamente com o mesmo foco.

No exemplo 57, a coleção poderia ser denominada de ‘preocupação com o conteúdo’, enquanto, no exemplo 58, se enquadraria no âmbito da ‘preocupação com a quantidade’. Assim, embora as cenas partam do mesmo fenômeno, onde a construção intersubjetiva permanece, são vistas e tematizadas de diferentes perspectivas. Para Sacks (1995), aqui estaria sendo utilizada a regra de consistência, aquela que nos indica que, se um primeiro membro é categorizado por um dispositivo, então os demais membros também serão categorizados por esse mesmo dispositivo.

P13, no exemplo 56, observa o trabalho do aluno na comparação com os demais colegas (L. 542-543; 553-554), elegendo algum aspecto como parâmetro (no caso, o uso de um fenômeno lingüístico não solicitado, como

o discurso direto e indireto, L. 546-549). Assim, a avaliação se constrói a partir da presença de um elemento inusitado em uma das redações, que passa a atuar como termômetro em relação às demais. Por sua vez, **P12** também observa o conjunto das produções, mas não comparativamente, pois se recusa a atribuir uma nota à redação (L. 556-558), ainda que, contraditoriamente, se sinta à vontade para dar ‘um ponto, dois pontos, um ponto e meio, agora nota seis eu não coloco’ (L. 567-570). **P11** permanece na linha argumentativa adotada, mas anuncia um parâmetro distinto, pois busca verificar se o aluno atingiu o objetivo previsto, caso em que receberá um DC (L. 576-580).

Portanto, enquanto **P13** transita na perspectiva de uma avaliação somativa, pois sua avaliação é referenciada à norma, **P11** dá sinais de operar com alguns dos princípios da avaliação formativa, pois seu encaminhamento é referenciado a critério. Essa impressão se confirma no trecho em que **P13** revela ‘contar os pontos’ dos aspectos tidos como inadequados para construir sua avaliação (L. 584-586; 589), enquanto **P11** afirma ser ‘diferente’ (L. 588), pois não se preocupa em ‘somar pontos’, nem em identificar erros, mas em observar se os objetivos por ela propostos foram alcançados (L. 587-588; 594-600). Como percebemos, as categorizações possíveis não são apenas múltiplas, mas chegam até mesmo a mudar ao longo da seqüência interacional, sugerindo inclusive contradições, o que pode estar relacionado com o rumo assumido pela interação ou com o esforço dos usuários em superar ou estabelecer polêmicas, entre outras motivações.

Já no exemplo 58, a primeira a se posicionar sobre o questionamento é **P06**, que aciona a coleção ‘DC é igual a uma determinada nota’. Assim, a professora associa essa categoria ao valor seis ou maior que seis (L. 361). Os pronunciamentos de **P05** e **P07** vão na mesma direção, embora situem-se em outro patamar. Para **P07** trata-se de observar a média (L. 362),

enquanto **P05** menciona o ‘seis, sete, que são as melhores notas mesmo’ (L. 363-365). A construção das categorias DNC e DEC também está relacionada a notas. Enquanto a primeira é zero e atribuível a quem nada produziu, a segunda começa em meio ponto e pode ser dada ao aluno que ‘escreveu qualquer coisa’ (L. 366-375).

Pudemos perceber, por esses dois exemplos, que os traços dessas novas categorias foram tematizados, salientando-se alguns em detrimento de outros, pois as categorias não são dadas como pré-estabelecidas e definidas. Ao contrário, é no decorrer da ação interacional e com base em valores da cultura escolar, que as categorias são descritas e dimensionadas, mesmo quando se trata de rejeitá-las e de acentuar suas características negativas.

Constatamos igualmente que, no decorrer de seu processo histórico de construção, de formação, e no curso da atividade discursiva, há categorias que adquirem uma relativa estabilidade. Isso não significa que elas estão fadadas a se tornarem imutáveis, pois permanecem objetos de discurso e não objetos do mundo, mas os indivíduos de uma dada comunidade as organizam em função de enquadres específicos, tendo em vista fins práticos. Vejamos, no subitem que se segue, algumas das estratégias discursivas que contribuem para a caracterização do processo de estabilização relativa das categorias, no contexto das práticas escolares.

5.3.2 Estratégias de estabilização de categorias

Nos discursos veiculados nas entrevistas e nos registro avaliativos inseridos nas redações dos alunos, o professor opera com categorias em processo de elaboração, como acabamos de explorar, mas também, com categorias constituídas e relativamente estabilizadas. As categorias tomadas como

estabelecidas encontram-se, via de regra, entre aquelas que assumem um caráter mais institucional, ainda que no curso interacional também elas possam vir a sofrer transformações e ajustes em termos de sua organização referencial. A possibilidade de observação do processo categorial, no âmbito das rotinas do contrato didático, pressupõe uma visão da cognição como distribuída e situada, sensível ao contexto, tal como proposta por Hutchins (1991). Com base nessa linha de análise, é possível reconhecer nas categorias contornos de prototipicidade, não no sentido roschiano de hierarquização, mas sim, na perspectiva pretendida pelo sócio-cognitivismo, ou seja,

“o discurso e a situação na qual ele é enunciado se imbricam estreitamente e reciprocamente: o discurso não é nem a cópia do mundo nem a simples emissão de palavras disjuntas dele, mas há uma eficácia performativa – que se exprime notadamente em sua capacidade de reificar o que é dito” (Mondada, 1998:149).

Isso significa que as categorias discursivamente elaboradas estão culturalmente ancoradas, inclusive de um ponto de vista sócio-cognitivo, ou seja, elas não espelham o entorno, mas o constroem e o estabilizam em função de perspectivas praxeológicas. Vejamos um exemplo, extraído de nosso *corpus*, onde a convergência dos movimentos discursivos e do esforço interativo dos interlocutores na negociação das categorias avaliativas, ora opera com a pressuposição de categorias estabilizadas, ora permite seu ajuste e provoca tentativas de estabilização, ora leva a seu abandono.

Exemplo 59: P16, P17, P18, P19 (Gravação 10, 26/09/2002)

17 /.../ **E:** o que que é avaliação pra vocês?

18 o que vocês consideram na avaliação do texto do aluno?/.../

- 21 **P16:** eu acho que...
- 22 o importante no ensino...
- 23 na avaliação da língua portuguesa é você eh::
- 24 observar a capacidade de comunicação do estudante né?
- 25 seja ela oral ou escrita né?
- 26 então a comunicabilidade que o aluno tem/
- 27 **P19:** e a padrão e a não padrão né?
- 28 é muito importante...
- 29 **P16:** isso é...
- 30 o aluno se expressar oralmente...
- 31 dizer o que ele tá pensando...
- 32 o que ele tá sentindo...
- 33 e não aquela coisa muito ortodoxa da gramática né?
- 34 **P17:** eh::: como eu dizer agora...
- 35 talvez nem olhar a padrão e a não padrão...
- 36 mas no geral né?
- 37 como ele desenvolve o o pensamento dele...
- 38 como é que ele tá relacionando com o o seu contexto social...
- 39 com o mundo né?
- 40 **P18:** eh::: isso...
- 41 porque a partir do momento...
- 42 que o aluno tá falando...
- 43 ele facilita/
- 44 a partir do momento que ele fala bem...
- 45 ele escreve bem...
- 46 isso também contribui muito né?
- 47 quando eu falo bem...
- 48 eu me expresso bem...
- 49 no papel eu vou o quê?
- 50 desenvolver bem o meu pensamento...
- 51 porque eu tô me expressando bem...
- 52 então isso aí eu acho muito importante né?
- 53 de uma forma geral na língua portuguesa...
- 54 **P19:** a leitura/
- 55 **P17:** eu não tô nem levando em conta...
- 56 a questão se ele fala bem ou escreve bem...

- 57 mas que ele seja entendido conforme o o o pensamento eh::
- 58 **P16:** comunicabilidade...
- 59 **P17:** é isso aí...
- 60 **P19:** mas também tem assim/
- 61 **P17:** se ele organiza as idéias...
- 62 **P19:** eh: isso...
- 63 tem que ter a coesão a coerência...
- 64 **P17:** sem precisar dizer se tá certo...
- 65 falando gramaticamente ou não...
- 66 **P19:** isso...
- 67 **P18:** porque se houver discriminação da língua não/
68 por exemplo o menino fala uma gíria...
69 ou fala uma coisa que não é interessante...
- 70 e o professor discriminar...
- 71 já vai reprimir esse aluno
- 72 **P19:** demais eh::
- 73 **P18:** ele não vai ter coragem de se comunicar...
78 porque ele não vai ver a gente de igual pra igual /.../
- 85 **P16:** e a comunicação oral...
- 86 esse aspecto que ela colocou...
- 87 é muito importante eh::
- 88 fazer com que o aluno consiga se expressar oralmente...
- 89 porque a comunicação oral ela é tudo...
- 90 **P18:** tudo...
- 91 **P16:** na vida da gente...
- 92 **P18:** aí a partir do momento eh::
- 93 **P16:** principalmente o nosso aluno da faixa etária/
→ 94 da classe social mais baixa...
- 95 **P19:** é isso que eu ia dizer...
- 96 **P16:** se ele tem o poder/
- 97 **P19:** aquisitivo menor...
- 98 **P16:** de se expressar oralmente...
- 99 de argumentar...
- 100 então ele tem mais chance de se projetar...
- 101 até profissionalmente...
- 102 financeiramente digamos assim

- 103 **P17:** eh: e também porque...
- 104 quando a gente vem logo com a norma padrão...
- 105 ele é vamos dizer assim/
- 106 **P16:** choca muito...
- 107 **P17:** choca muito...
- 108 **P18:** a gente tem que mergulhar no mundo dele...
- 109 **P17:** eh:::
- 110 **P18:** a gente tem que fazer parte do mundo dele /.../
- 118 **P17:** eh:::
- 119 **P18:** 'você tem que falar...
- 120 você tem que melhorar...
- 121 sua linguagem tem que ser mais trabalhada...'
- 122 **P17:** ai depois você vai apresentando né?
- 123 **P19:** isso...
- 124 vai apresentando...
- 125 **P17:** vai apresentando as normas...
- 126 **P18:** começa a mostrar
- 127 começa a avaliar /.../
- 134 agora a gente tem que mergulhar no universo dele...
- 135 porque se não mergulhar ele não vai dar espaço...
- 136 **P17:** eh::isso /.../

Nesse exemplo podemos observar que os quatro professores envolvidos na entrevista veiculam ao longo da interação categorias avaliativas que emergem para se impor e se estabilizar ou, ao contrário, ficam sujeitas a controvérsias, tendo em vista um saber situado, distribuído. De qualquer forma, as estratégias lingüísticas são veiculadas no bojo de atividades fortemente dialógicas e contextualizadas.

P16 considera que o mais importante na avaliação da língua portuguesa é 'observar a capacidade de comunicação do estudante' (L. 24), característica que **P16** vai tentar estabilizar, na medida em que ela é especificada 'seja oral ou escrita' (L. 25), sintetizada por meio de um hiperônimo 'comunicabilidade' (L. 26), parafraseada 'isso é... o aluno se expressar

oralmente' (L. 29-30), delimitada pela sua contraparte, ou seja, pela explicitação do que a avaliação **não deve** considerar 'e não aquela coisa muito ortodoxa da gramática' (L. 33).

Em sua intervenção seguinte **P16** aproveita uma hesitação de **P17**, no decorrer do turno 'mas que ele seja entendido conforme o o o pensamento eh:::' (L. 57) para complementar a fala da colega e com isso reapresentar sua categoria 'comunicabilidade' (L. 58). Mais adiante, a estratégia utilizada por **P16** é a de apoiar a intervenção da colega **P18** e, com isso, simultaneamente reafirmar a sua posição 'esse aspecto que ela colocou é muito importante /.../ porque a comunicação oral ela é tudo na vida da gente' (L. 86-87; 89; 91). Essa ação é bem recebida por **P18**, que retribui a adesão de **P16**, repetindo parcialmente e ao mesmo tempo sintetizando a fala da colega, com o enunciado 'tudo' (L. 90).

As estratégias de complementação dos argumentos dos colegas, seja diante de hesitações dos falantes, seja repetindo suas falas, são usadas várias vezes no trecho que se estende da L. 103 até a L. 136. **P17** hesita em categorizar o que ocorre 'quando a gente vem logo com a norma padrão' (L. 104), mas **P16** vem em seu apoio e complementa 'choca muito' (L. 106), proposta imediatamente aceita por **P17**, que repete 'choca muito' (L. 107). Os próximos passos do trecho em análise vão levar **P17**, **P18** e **P19** a construir conjuntamente a categoria de que **a norma lingüística precisa ser ensinada e avaliada, mas só depois que a confiança do aluno for adquirida**. Isso se dá por estratégias de **confirmação** 'eh:::' (L. 109; 118), 'isso' (L. 123), 'eh::: isso' (L. 136), de **repetição ou paráfrase** da fala do colega, como em 'aí depois você vai apresentando' (**P17**, L. 122), 'vai apresentando' (**P19**, L. 124), 'vai apresentando as normas' (**P17**, L. 125), 'começa a mostrar' (**P18**, L. 126).

Por sua vez, a iniciativa de **P19** de tentar introduzir a categoria **uso adequado** da língua ‘padrão e não padrão’ (L. 27) como critério avaliativo é descartada em vários momentos pelos colegas, não necessariamente de modo conseqüente. Assim, **P17** explicita que o importante não é ‘olhar a padrão e a não padrão’ (L. 35), não é dizer se o aluno ‘tá certo... falando gramaticamente ou não’ (L. 64-65), porque isso leva o professor, segundo **P18**, a ‘discriminar... reprimir esse aluno’ (L. 70-71).

Deve-se, segundo **P17**, observar como o aluno ‘desenvolve o pensamento dele’ (L. 37), pois, tenta completar **P18** ‘a partir do momento que ele fala bem... ele escreve bem... /.../ quando eu falo bem... eu me expresso bem...’ (L. 44-48), porque a fala adequada leva o aluno a escrever bem, a se expressar ‘bem no papel’ (L. 48-49), a desenvolver bem o pensamento. **P17** não se sente contemplada na interpretação oferecida por **P18** à sua posição de que o importante é observar como o aprendiz ‘desenvolve o pensamento dele’ (L. 37), pois coloca restrições ao comentário da colega, argumentando ‘eu não tô nem levando em conta a questão se ele fala bem ou escreve bem... mas que ele seja entendido conforme o pensamento’ (L. 55-57), situação por sua vez traduzida por **P16** como integrante da categoria ‘comunicabilidade’ (L. 58), que – agora sim – é aceita por **P17** como adequada à sua descrição através da confirmação ‘é isso aí’ (L. 59).

Nessas últimas observações de **P17**, **P18** e **P16**, fica mais uma vez evidenciada a noção de língua como espelho da realidade, expressão do pensamento, partilhada pelos docentes. Nesse sentido, o que será avaliado é se o aluno ‘disse’ ou se ‘disse bem o que pensou’, sem que seja levado em consideração o contexto sócio-histórico e as condições de produção. Além disso, não há pistas sobre como o encaminhamento por eles proposto pode vir a ser concretizado. A abordagem das categorias de modo situado e para determinados fins na atividade discursiva, como aqui evidenciada, não se confunde, portanto, com a noção de língua recolhida das posições

explicitadas pelos docentes. Enquanto a construção categorial se dá no processo interacional, a concepção subentendida é a de língua como expressão do pensamento.

É interessante observar, no caso do trecho reproduzido no exemplo 59, como a proposição inicial de **P16** a respeito do critério avaliativo que prioriza a '**capacidade de comunicação do estudante**' (L. 24) foi se transformando em um **fato**, que por sua vez foi sendo complementado e aperfeiçoado pelos colegas, bem como o modo pelo qual a tentativa de desvio desse encaminhamento, proposta por **P19**, 'e a padrão e a não padrão' (L. 27) foi sendo desconstruída. Pudemos aí perceber como pela intersubjetividade as pessoas são envolvidas na atividade sócio-cultural de negociação dos significados.

Desenvolvida a análise com base principalmente nos dois eixos por nós eleitos como os mais pertinentes – os valores privilegiados pelos professores e os fenômenos discursivos e cognitivos envolvidos no processo de construção das categorias avaliativas –, nos cabe então apresentar algumas perspectivas de trabalho no contexto da avaliação da produção textual em ambiente escolar, tendo em vista o ensino fundamental e a realidade brasileira, bem como tecer algumas observações que organizem de forma mais sistemática os resultados percebidos no conjunto das análises até aqui efetuadas, a título de conclusão. É o que então fazemos no capítulo que se segue.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PERSPECTIVAS DE TRABALHO

A pergunta deles sempre é:

‘Professora, quanto vale o meu texto? Qual é a minha nota?’

Tudo tem que valer alguma coisa.

Então, essas produções também estão valendo alguma coisa, pra que eles queiram produzir algo bem feito.

Professora entrevistada

Revisitamos nesta pesquisa um tema antigo em educação (mas não tão observado nos estudos da linguagem), sob um novo prisma, o que nos confere a Lingüística Cognitiva de base sócio-interacional, para tentarmos compreender como os docentes constroem em atividades discursivas as categorias de avaliação dos textos produzidos por seus alunos – e que valores são mobilizados no decorrer dessa construção –, tendo como horizonte o enquadre escolar.

Interessou-nos, portanto, investigar o discurso do professor sobre a sua prática, momento privilegiado para reafirmarmos a noção de língua como atividade social, histórica e contextualizada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo. Vista dessa forma, a língua não é um espelho, com a missão de mapear e representar idealmente uma realidade dada como pronta, objetiva e pré-construída.

Por sua vez, a compreensão do caráter social e distribuído da cognição possibilitou-nos defender que as categorias são formuladas no curso das relações intersubjetivas e sociais dos interlocutores envolvidos na interação, não possuindo limites fixos. Assim, é no decorrer do processo interacional que as categorias são construídas, sustentadas, refutadas, aplicadas ou ainda desmembradas em múltiplas possibilidades.

As teses da avaliação formativa trouxeram forte respaldo à nossa convicção de que a prática avaliativa não deve ser estática, nem se efetivar sobre o produto, mas deve considerar a dinâmica das situações de letramento socialmente significativas. Dessa perspectiva, assumimos, neste trabalho, que a avaliação se instala na comparação entre o ser avaliado e o projetado, envolvendo ações conjuntas de retomadas, indagações, negociações e reformulações.

Em conformidade com a noção de língua como atividade e da concepção de cognição como social e não individual, destacamos aqui a função sócio-comunicativa como a mais relevante no estudo dos gêneros textuais. E é justamente nessa função que o trabalho com o texto escrito sofre limitações na escola, dada a natureza pedagógica que o gênero **redação** assume no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Longe de sucumbirmos a uma visão pessimista – e diante da impossibilidade de serem trabalhados na escola todos os gêneros textuais que circulam socialmente –, propomos que o ensino de redação oriente-se por um modelo heurístico, capaz de estimular a investigação e que esteja fundado na construção e desconstrução de múltiplos exemplares dos mesmos gêneros textuais. Só assim será possível superar a convicção percebida nos professores de que há modelos canônicos e formalmente ideais de redação, que acabam se transformando em objetos inatingíveis e de pouca utilidade para o aprendiz.

Esse conjunto de concepções orientou o nosso olhar nas análises feitas no material empírico coletado, no qual buscamos perceber, por um lado, as estratégias discursivas utilizadas pelos docentes na elaboração de categorias no decorrer do processo interacional, por outro, os valores envolvidos na qualificação ou desqualificação do texto produzido.

No estudo das estratégias discursivas, percebemos que nem sempre as categorias são negociadas da mesma forma, pois tanto os usuários podem atuar colaborativamente, organizando-se em torno de uma das coleções possíveis da categoria, como podem surgir polêmicas e divergências, sem que uma posição prevaleça, como ainda podem abandonar uma categorização e adotar outra, tendo em vista a atividade lingüística em andamento, o que, no nosso entendimento, ratifica o caráter social das ações humanas. Percebemos que as categorizações contemplam um conjunto de saberes e de procedimentos inferenciais ativados em função de múltiplos aspectos envolvidos na atividade. Pudemos constatar também que os professores operam eventualmente com categorias relativamente estabilizadas, fato que atribuímos ao enquadre institucional em que as entrevistas e redações foram realizadas. Nossas análises nos levam a supor que as pessoas constroem socialmente consensos (mesmo que provisórios), que lhes permitem vislumbrar maior objetividade em suas rotinas. Na escola, como constatamos em nosso *corpus*, isso ocorre, por exemplo, quando os professores precisam definir a nota a ser atribuída ao aluno.

Ao apresentarem sua prática avaliativa, tanto na descrição dos aspectos que direcionam sua leitura do texto do aluno, como nas marcas efetuadas nas redações disponibilizadas, os professores acionam valores que consideram relevantes na construção textual. Esses valores orientam-se, do ponto de vista lingüístico, pelos fenômenos que podem ser observados na superfície textual, tomada de modo holístico, quando se trata da

higienização da redação e, de modo analítico, quando se trata de cumprir os mandamentos da gramática tradicional. Isso faz com que oscilem de uma avaliação detalhista, baseada em elementos como ortografia, concordância verbo-nominal, pontuação, até uma avaliação global, impressionista, sem critérios consistentes.

Observamos também que os docentes valorizam a atitude monológica no trato com a redação, ignorando que os indivíduos estão imersos em práticas sociais. Para os professores, os alunos escrevem mal, porque lêem pouco ou simplesmente não lêem. Essa assertiva entra em conflito com a exigência desses mesmos docentes de não serem incorporadas outras vozes na redação. Com isso, afastam a atividade escolar ainda mais dos usos sociais da escrita e de uma concepção dialógica da linguagem. Esta é uma das direções para a qual queremos apontar de modo particular, sugerindo futuras investigações que considerem o caráter eminentemente sócio-interativo da linguagem e seus usos discursivos socialmente valiosos e produtivos. Pois aqui reside, a nosso ver, um aspecto promissor que exige novas e aprofundadas investigações que deverão levar a uma mudança de atitudes diante da língua e dos textos, bem como a uma renovação dos critérios de análise da produção discursiva do aluno.

Para o professor, a língua possui poder referencial de grande transparência, como inferimos das características por ele atribuídas a um texto de qualidade. Assim, apesar da redação ser solicitada de modo descontextualizado, exige-se do aluno um texto lógico (coerente), claro, objetivo, que tenha ‘começo, meio e fim’. É relevante ressaltar que a abordagem das categorias de modo situado e para determinados fins na atividade discursiva não se confunde com a noção de língua recolhida das posições explicitadas pelos docentes. Enquanto a construção categorial se dá no processo interacional, subjacente ao discurso docente sobre as práticas pedagógicas há, com frequência, a concepção de língua reificante

e essencialista, o que não deixa de constituir uma situação profundamente paradoxal.

É exatamente a nossa defesa de que as categorias são **localmente elaboradas e negociadas pelos usuários, sócio-culturalmente situadas, históricas, cognitivamente distribuídas, relativamente estabilizadas, adequadas para fins práticos, de natureza dinâmica e flexível** e, no caso de nosso estudo, inseridas no enquadre estabelecido pelo **contrato didático**, que torna rico em possibilidades o estudo aqui desenvolvido sobre a construção, a estabilização e os valores envolvidos na descrição das categorias avaliativas das redações escolares.

Em consequência, sugerimos que, **do ponto de vista teórico**, as noções de língua, categoria, avaliação e redação sejam consideradas na escola desde uma posição sócio-cognitiva. Isso significa que elas não podem ser vistas como fixas, nem pré-determinadas, mas inseridas em contextos sociais, dinâmicos e processuais de construção de conhecimento. É importante também que as referidas concepções estejam vinculadas a seus objetivos pedagógicos, que por sua vez devem ser sócio-culturalmente elaborados. **Do ponto de vista metodológico**, entendemos que a deliberação sobre o **como** ensinar e o **como** avaliar pressupõe uma construção coletiva que considere as experiências culturais das pessoas, permita ajustes e envolva diversos agentes e várias instâncias, sendo uma delas (talvez a mais relevante), a sala de aula, na interação professor-aluno. Desse modo, as mudanças avaliativas nas rotinas escolares encaminhadas de forma verticalizada estarão via de regra sujeitas a fortes resistências, correndo o risco de serem desvirtuadas, mal-compreendidas ou ignoradas. **Do ponto de vista prático**, por sua vez, reivindicamos, considerando-se os aspectos teóricos e metodológicos aqui aventados, a remodelação das estratégias de avaliação hoje vigentes, de forma a torná-la formativa, inclusiva e orientada pelas atividades em andamento. Isso

implica debater com os professores e com a sociedade propostas que tratem a avaliação para além de seu potencial repressor, o que requer investimentos principalmente nos programas de formação inicial e continuada do professor.

Desses pontos de vista, espera-se superar a situação reproduzida na epígrafe deste capítulo, na qual a nota da redação é a moeda de troca utilizada como garantia de que a atividade escolar será desenvolvida. Portanto, pleiteamos um contexto em que professor e aluno observem no encaminhamento avaliativo **se** e **como** o texto e sua construção funcionam no processo sócio-interacional, consideradas as condições de produção. A partir daí será possível redimensionar o ensino e a aprendizagem do texto escrito. Este é o desafio que se põe e que sem dúvida define a tarefa que nos cabe agora abraçar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. 1996. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: M.F P. de Castro (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 111-163.

ALLAL, Linda et alii (orgs.). 1986. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina.

ALLAL, Linda, BAIN, Daniel & PERRENOUD, Philippe. 1993. Évaluation formative et didactique du français: les raisons d'une convergence. In: **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, pp.10-27.

ALVES, Rubem. 1993. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 16 ed. São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Irandé. 2003. **Aula de português. Encontros & interação**. São Paulo: Parábola.

BAGNO, Marcos. 2001. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: C. A. Faraco (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, pp.49-83.

BAIN, Daniel & SCHNEUWLY, Bernard. 1993. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, pp.51-79.

BAKHTIN, Mikhail. 1997 [1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, pp.277-326.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. 1997. **Fragmentação e densidade no discurso pedagógico**. Natal, UFRN. Mimeo.

BLOOM, Benjamin. 1968. Learning for mastery. **Evaluation comment**, 1 (2), pp. 1-12.

BLOOM, Benjamin, HASTINGS, John & MADDAUS, George. 1971. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. Nova Iorque: McGraw Hill.

BLOOM, Benjamin *et alii*. 1972. ***Taxionomia de objetivos educacionais 1. Domínio cognitivo***. Porto Alegre: Globo.

BRAIT, Beth. 2000. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: R. Rojo (org.). ***A prática de linguagem em sala de aula***. São Paulo: Educ/ Mercado de Letras, pp.13-23.

BRONCKART, Jean-Paul. 1999. ***Atividade de linguagem, textos e discursos***. São Paulo: Educ.

CABRAL, Manuela. 1994. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: F. I. Fonseca (org.). ***Pedagogia da escrita: perspectivas***. Porto: Porto Editora, pp.107–125.

CAMERON, Deborah. 1995. ***Verbal Hygiene***. Londres e Nova Iorque: Routledge.

CARDINET, Jean. 1986. A avaliação formativa, um problema actual. In: L. Allal *et alii* (orgs.). ***A avaliação formativa num ensino diferenciado***. Coimbra: Almedina, pp. 13-23.

CUNHA, Myriam C. Chaves da. 1998. ***Une approche interactionnelle pour l'enseignement/ apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique***. Tese de doutorado. Université de Toulouse-le-Mirail.

DALBEN, Ângela. 2002. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: B. Villas Boas. ***Avaliação: políticas e práticas***. Campinas: Papirus, pp. 13-42.

DEMO, Pedro. 1988. ***Avaliação qualitativa***. São Paulo: Cortez.

_____. 1996. ***Avaliação sob o olhar propedêutico***. São Paulo: Papirus.

ECO, Umberto. 1997. ***Kant e o ornitorrinco***. Rio de Janeiro: Record.

ESTEBAN, Maria Teresa. 2001. ***O que sabe quem erra?*** Rio de Janeiro: DP&A.

EVANGELISTA, Aracy A. M. *et alii*. 1998. Professor-leitor. Aluno-autor. Reflexões sobre a avaliação do texto escolar. ***Intermédio. Cadernos CEALE***, v. III, ano II. Belo Horizonte: Ceale/Formato.

FAUCONNIER, Gilles. 1994. ***Mental spaces***. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1997. **Mappings in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press.

GERALDI, João Wanderley. 1994. O professor como leitor do texto do aluno. In: M. H. Martins (org.). **Questões de linguagem**. 4 ed. São Paulo: Contexto, pp. 47-53.

_____. 1995. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1996. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB.

_____. 1997. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, pp.127-131.

GIVÓN, Talmy. 1986. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: C. Craig (ed.). **Noun classes and categorization**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 77-102.

HADJI, Charles. 2001. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas.

HEINEMMAN, Wolfgang & VIEHWEGGER, Dieter. 1991. **Textlinguistik. Eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer.

HERMANN, Joachim & HÖFER, Christoph. 1999. **Evaluation in der Schule – Unterrichts-evaluation**. Gütersloh: Bertelsmann.

HOFFMANN, Jussara. 1991. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade.

HOFFNAGEL, Judith. 2002. Entrevista: uma conversa controlada. In: A. P. Dionísio *et alii* (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 180-193.

HUTCHINS, Edwin. 1991. The social organization of distributed cognition. In: L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (ed.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington: American Psychological Association.

JOHNSON, Mark. 1987. **The body in the mind: the bodily basis of imagination, reason and meaning**. Chicago: University of Chicago Press.

KLEIBER, Georges. 1998. Référents évolutifs, anaphore pronominale, coercion de type et Volkswagen. In: D. Leeman & A. Boone (orgs.). **Du percevoir au dire**. Paris: L'Harmattan, pp. 205-219.

_____. 1999. **La sémantique du prototype**. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France.

KOCH, Ingedore. 1985. A intertextualidade como fator da textualidade. In: L.L. Fávero & M.S. Z. Paschoal (orgs.). **Linguística textual: texto e leitura**. Série Cadernos Puc, 22, pp.39-46.

_____. 1992. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto.

_____. 1996. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de estudos lingüísticos**, 29, jan/jun, pp. 109-117.

_____. 1997. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.

_____. 2001. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de estudos lingüísticos**, 41, jul/dez, pp. 75-90.

_____. 2002. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

KOCH, Ingedore & FÁVERO, Leonor. 1987. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, 3 (1), junho, pp. 3-10.

LABOV, William. 1973. The bounderies of words and their meaning. In: C. Bailey & R. Shuy (eds.). **New ways of analyzing variation in English**. Washington: Georgetown University Press, pp. 340-373.

LAKOFF, George. 1987. **Women, fire and dangerous things**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. 1999. **Philosophy in the flesh**. Nova Iorque: Basic Books.

_____. 2002a. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2002b. Why cognitive linguistics requires embodied realism. **Cognitive linguistics**. v. 13-3, Berlin, Nova Iorque: Mouton de Gruyter, pp. 245-263.

LUCKESI, Cipriano C. 1992. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. São Paulo: PUC. Tese de doutorado.

_____. 1995. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez.

LURAGHI, Silvia. 1993. Il concetto di prototipicità in linguistica. *Lingua e Stile*. nº 4, dezembro, pp.511-530.

MARCUSCHI, Elizabeth. 2003. A redação escolar na berlinda. *Anais do I Congresso e IV Colóquio da Associação Iationamericana de estudos do discurso*. Recife: ALED. CD.

MARCUSCHI, Luiz A. 1996a. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Caderno do I Colóquio de leitura do Centro-oeste*. Goiânia: Editora da UFGO, pp.38-71.

_____. 1996b. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? *Em aberto*, ano 16, nº 69, pp.64-82.

_____. 2000a. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE. Mimeo.

_____. 2000b. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística. In: N. B. Bastos (org.). *Discutindo a prática docente em língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, pp. 83-94.

_____. 2001a. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. *Revista da Aled*, 1 (1): 23-42.

_____. 2001b. *Atividades de formulação textual na língua falada e unidades comunicativas*. Recife, UFPE. Mimeo.

_____. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio *et alii* (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.

_____. 2003a. *Perplexidades e perspectivas da lingüística na virada do milênio*. Recife, UFPE. Mimeo.

_____. 2003b. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. Recife, UFPE. Mimeo.

_____. 2003c. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: H.P. Feltes (org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, pp.239-261.

_____. 2003d. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: D. E. G. da Silva *et alii* (orgs.). *Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas*. Campo Grande: Editora da UFMS, pp.11-42.

_____. 2003e. **O léxico e o mobiliário do mundo: lista, rede ou cognição distribuída?** Recife, UFPE. Mimeo.

_____. 2003f. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Outras palavras**. João Pessoa: Editora da UFPB, pp. 7-30.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. 2003. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Belo Horizonte: PUC-Minas. Mimeo.

MAZZOLENI, Marco. 1999. Il prototipo 'cognitivo' ed il prototipo 'linguistico': equivalenti o inconciliabili? **Lingua e Stile**. nº 1, março, pp. 51-66.

MIRANDA, Neusa Salim. 2000. **A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores**. Belo Horizonte: UFMG. Tese de doutorado.

MONDADA, Lorenza. 1994. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours**. Lausanne, Université de Lausanne, pp.67-98.

_____. 1997a. Processus de catégorisation et construction discursive des catégories. In: D. Dubois (org.), **Catégorisation et cognition: de la perception au discours**. Paris: Kimé, pp.291-313.

_____. 1997b. A entrevista como acontecimento interacional. Abordagem lingüística e conversacional. **Rua**, 3, pp.59-86.

_____. 1998. Le role constitutif de l'organisation discursive et interactionnelle dans la construction du savoir scientifique. **Anais do 15º Congresso internacional de cybernetique**. Namur, pp. 149-154.

_____. 2000. Pour une approche des activités de catégorisation. In: L. Gajo. **Interactions et acquisition en contexte**. Freiburg: Editions Universitaires, pp. 99-127.

_____. 2001. Pour une approche conversationnelle des objets de discours. **Boletim da ABRALIN**, 26, nº ESPECIAL – I, pp.66-70.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: M. M. Cavalcante, B.B. Rodrigues & A. Ciulla (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, pp.17-52.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. 1999. A tradição roschiana. In: M. B. Oliveira & M. K. Oliveira (orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.17-33.

PASQUIER, Auguste & DOLZ, Joachim. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. ***Cultura y educación***, 2, pp.31-41. Tradução provisória de R. H. Rojo, 2000. Mimeo.

PÉCORA, Alcir. 1992. ***Problemas de redação***. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

PENNA, Maura Lucia Fernandes. 1997. ***Identidade social, linguagem e discurso***. Recife: UFPE. Tese de doutorado.

PERRENOUD, Philippe. 1999. ***Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas***. Porto Alegre: Artes Médicas.

POSSENTI, Sírio. 1994a. ***O sujeito como autor: a análise do discurso e a escrita escolar***. Campinas, Unicamp. Mimeo.

_____. 1994b. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. In: Nascimento & Gregolin (orgs). ***Problemas atuais da Análise do Discurso***. Araraquara: Unesp, pp. 27-41.

_____. 1996. ***Por que (não) ensinar gramática na escola***. Campinas: Mercado de Letras/ALB.

_____. 1997. Sobre o ensino de português na escola. In: J.W. GERALDI (org.), ***O texto na sala de aula***. São Paulo: Ática, pp.32-38.

_____. 2002a. O dado dado e o dado dado. In: ***Os limites do discurso***. Curitiba: Criar, pp. 27-36.

_____. 2002b. Indício de autoria. ***Perspectiva***, v. 20, jan/jun, pp.105-124.

PUTNAM, Hilary. 1992. ***Razão, verdade e história***. Lisboa: Dom Quixote.

REINALDO, Maria Augusta M. 2001. A orientação para produção de texto. In: A. Dionísio & M.A. Bezerra (orgs.). ***O livro didático de português: múltiplos olhares***. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.87-100.

ROGOFF, Barbara. 1998. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez. ***Estudos socioculturais da mente***. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 123-142.

ROSCH, Eleanor. 1973. Natural categories. ***Cognitive psychology***, 4: 328-350.

_____. 1978. Principles of categorization. In: E. Rosch & B. Lloyd (eds.). **Cognition and categorization**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp.27-48.

RUIZ, Eliana. 2001. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

SACKS, Harvey. 1984. Notes on methodology. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-27.

_____. 1995. **Lectures on conversation**. Oxford & Cambridge: Blackwell.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. 1998. O papel da gramática na construção do sentido. In: A. Valente (org.). **Língua, lingüística e literatura**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, pp.261-277.

_____. 1999. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**, 3 (1), jan/jun, pp.61-79.

_____. 2003. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Cadernos de estudos lingüísticos**, 44, jan/jun, pp. 71-84.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1977. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix.

SCHNEUWLY, Bernard & BAIN, Daniel. 1993. Mécanismes de regulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, pp.219-238.

SCHNEUWLY, Bernard & REVAZ, Françoise. 1996. **Expression écrite**. Genebra: Nathan.

SCRIVEN, Michael. 1967. The methodology of evaluation. In: R. E. Stake (ed.). **Perspectives on curriculum evaluation**. AERA Monograph series on curriculum evaluation, Nº 1. Chicago: Rand McNally.

_____. 1991. **Evaluation Thesaurus**. 4 ed. Newbury Park, Londres e Nova Déli: Sage.

SOARES, Magda. 1988. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: R. Zilbermann e E. T. da Silva (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, pp. 18-29.

_____. 1991. ***Linguagem e escola: uma perspectiva social***. São Paulo: Ática.

_____. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: N. B. Bastos (org.). ***Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino***. São Paulo: Educ, pp.53-60.

_____. 1999a. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A. Evangelista *et alii* (orgs.). ***A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil***. Belo Horizonte: Autêntica, pp.17-48.

_____. 1999b. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: E. Zaccur (org.). ***A magia da linguagem***. Rio de Janeiro: DP&A, pp.9-73.

TAYLOR, John R. 1995. ***Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory***. 2 ed. Oxford: Oxford University Press.

UNGERER, Friedrich & SCHMID, Hans-Jörg. 1996. ***An introduction to cognitive linguistics***. Londres e Nova Iorque: Longman.

VAL, Maria da Graça Costa. 1994. ***Redação e textualidade***. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1998. O que é produção de texto na escola? ***Presença pedagógica***, 4 (20): 83-87.

VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor. 2003. ***A mente incorporada. Ciências cognitivas e a experiência humana***. Porto Alegre: Artes Médicas.

VIANNA, Heraldo Marelim. 1982. ***Testes em educação***. 4 ed. São Paulo: Ibrasa.

_____. 1989. ***Introdução à avaliação educacional***. São Paulo: Ibrasa.

WEISS, Jacques. 1986. A avaliação formativa num ensino diferenciado do francês: uma concepção de formação que importa ultrapassar. In: L. Allal *et alii* (orgs.). ***A avaliação formativa num ensino diferenciado***. Coimbra: Almedina, pp. 267-278.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1999. ***Investigações filosóficas***. Coleção 'Os Pensadores'. São Paulo: Nova Cultura.

ZANOTTO, Mara Sophia *et alii*. 2002. Apresentação à edição brasileira. In: G. Lakoff & M. Johnson. ***Metáforas da vida cotidiana***. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado de Letras, pp. 9-37.

LIVROS DIDÁTICOS

CEREJA, William R. & MAGALHÃES, Thereza C. 2002. ***Português: linguagens***. 5ª a 8ª série. 2 ed. São Paulo: Atual.

CORREA, Maria Helena & LUFT, Celso P. 2000. ***A palavra é sua***. 5ª a 8ª série. 4 ed. São Paulo: Scipione.

A N E X O 1

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIA	SINAL	EXEMPLIFICAÇÃO**
Truncamento	/	agora considerando/ você usa muito o livro?
Prolongamento de vogal	::	o material da::: oitava
Interrogação	?	o que que é avaliar?
Qualquer pausa	...	Pro aluno ainda não...
Comentário descritivo da transcritora	[]	[riu]
Discurso reportado ou leitura de textos	‘ ’	porque aquele ‘ah professora... do livro? livro de novo?’
Trecho suprimido	/.../	/.../ eu queria que você comentasse /.../ considerando a área de língua portuguesa...

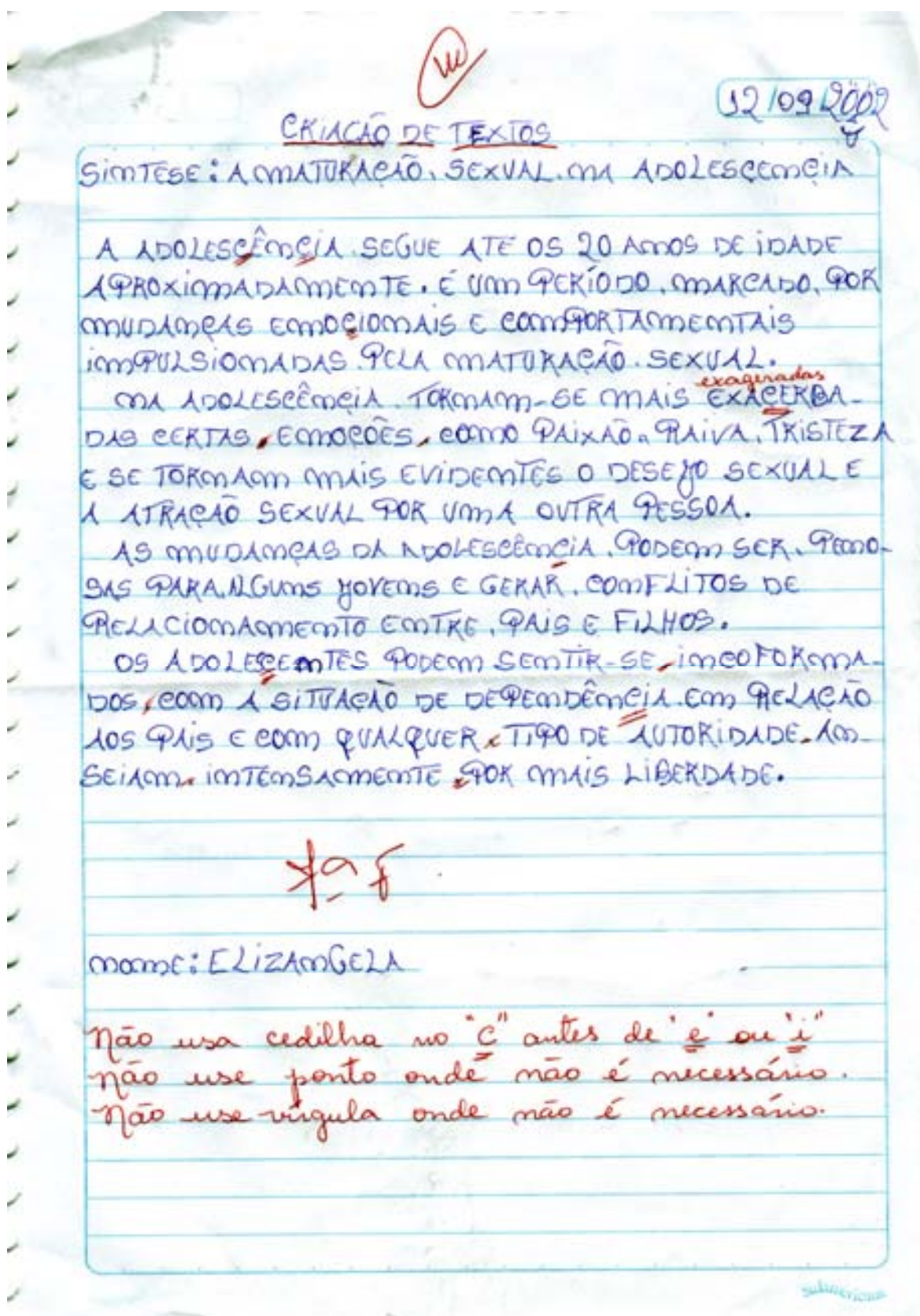
Observações:

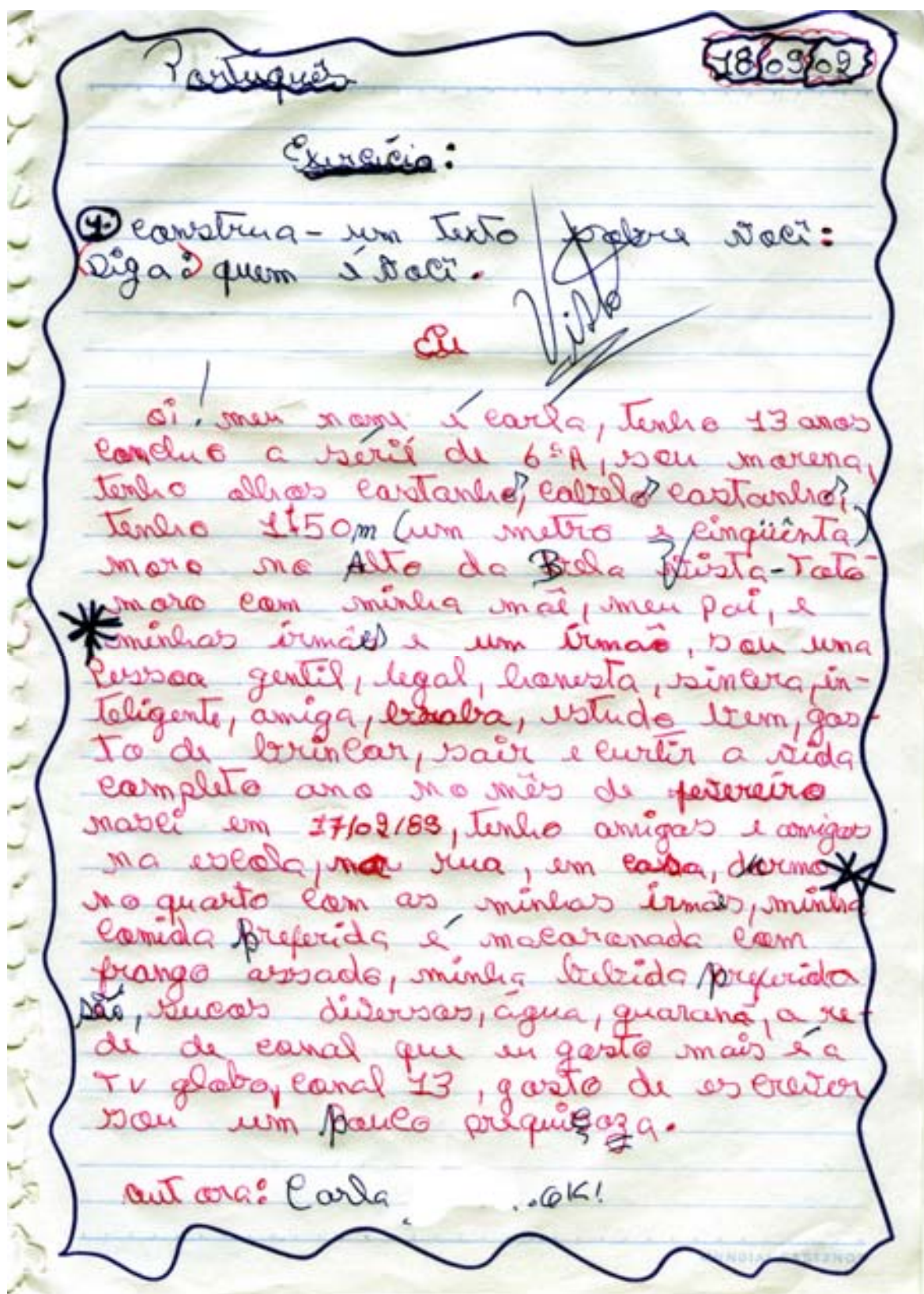
- Iniciais maiúsculas: só para iniciais de nomes próprios ou siglas (DNC)
- Números: por extenso (dez páginas)
- Fáticos: ah, eh, ahã, uhm

* Baseado em PRETI, Dino (org.). 1998. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. v. 3. São Paulo: Humanitas, pp. 12-13.

** Exemplos extraídos da gravação 09 do presente estudo, realizada em 25 de setembro de 2002.

A N E X O 2





Escola
Aluno: Marcelo
Brito

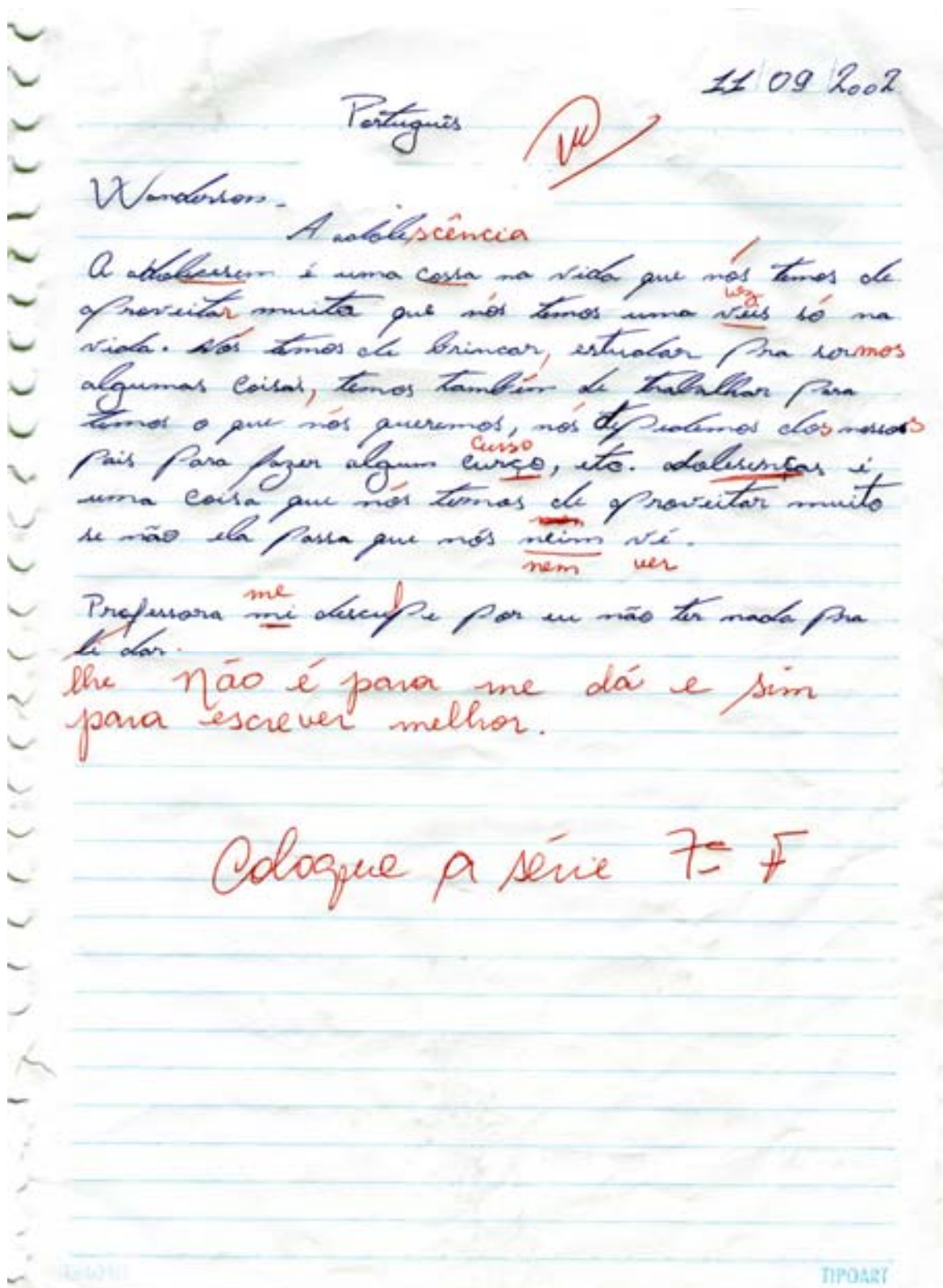
02/09/02

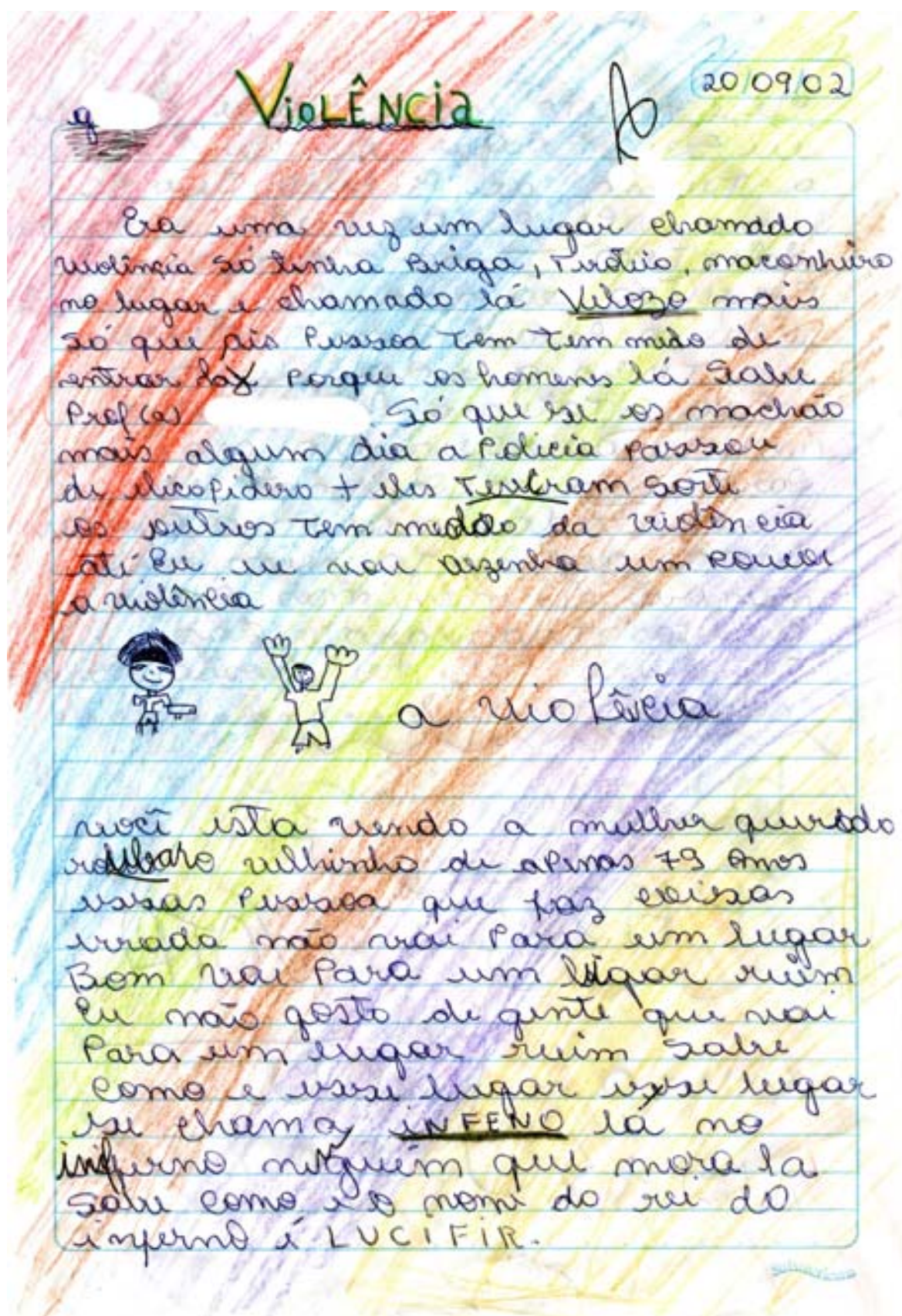
OK! Acampando na floresta

Um grupo de crianças e quatro guias foram acampar no meio da floresta. Um grupo de ~~essas~~ ^{essas} crianças ficaram ajudando as barracas, enquanto outro grupo de ~~muitas~~ ^{muitas} crianças conheceu o ambiente sem os guias, pois tinham ficado para montar as barracas na montagem das barracas.

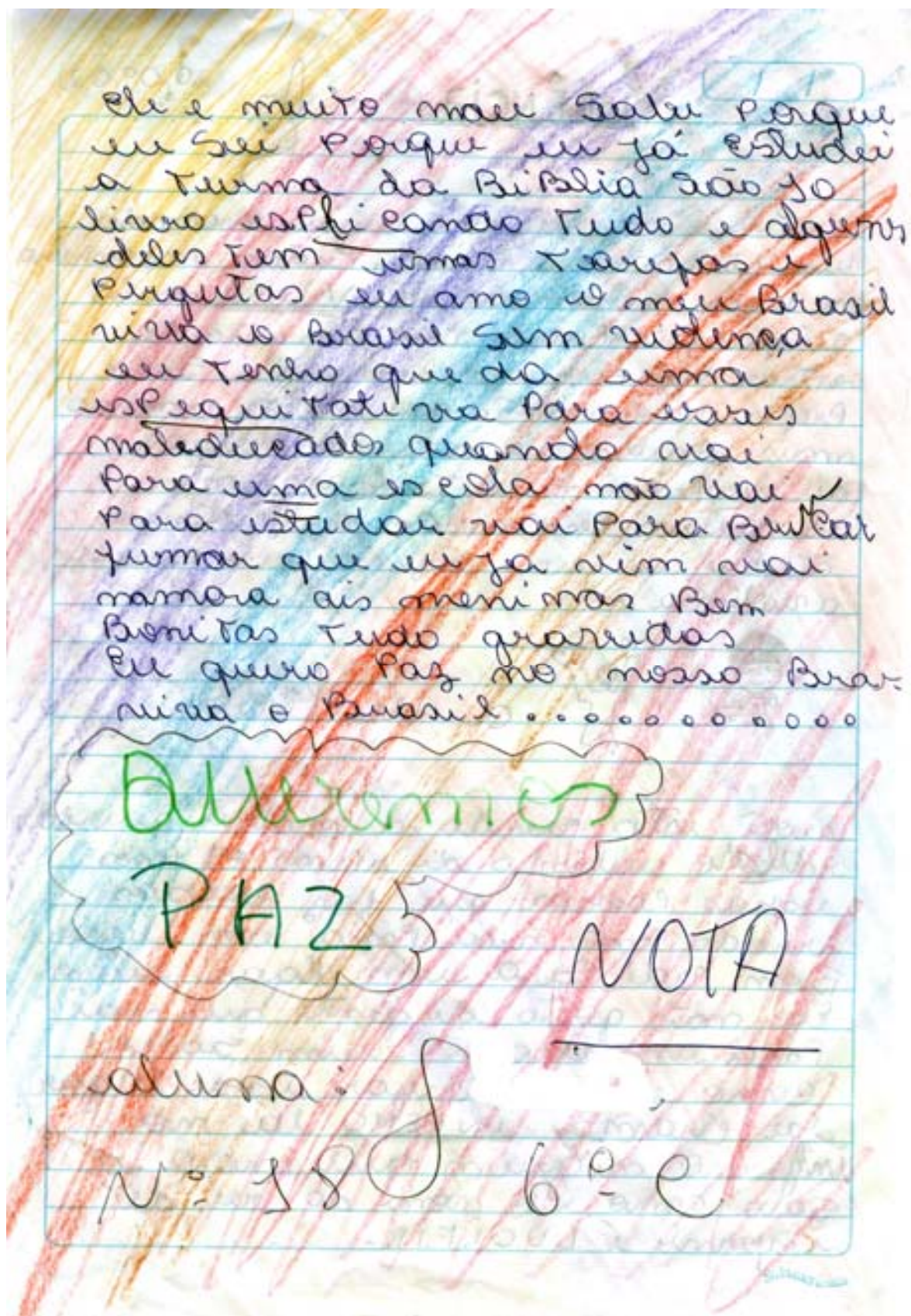
As crianças que foram reconhecer as proximidades, acharam um rio e inventaram de atravessá-lo. No meio desse grupo, havia um menino muito esperto.

Eles começaram a atravessar o rio e de repente a água ruiu todo grupo para a correnteza. ^{Este} ~~Este~~ menino que era muito esperto teve ^{uma} ~~uma~~ ideia ^{de} ~~de~~ segurar numa pedra, mas não deu certo e começou a ficar mais difícil de sair de dentro da água. Tentaram de novo e conseguiram se segurar nas pedras e saíram ^(de dentro) ~~(de dentro)~~ da água, mas estavam perdidos, ^{mas} ~~mas~~ o menino inteligente, fez uma fogueira para dar o sinal aos companheiros e outro grupo, ^{que logo partiram em busca,} ~~que logo partiram em busca,~~ ^{achou} ~~achou~~ eles porque pensaram que estavam tocando fogo na floresta. ^e ~~e~~ Finalmente chegaram ao acampamento. ^{Esta} ~~Esta~~ aventura vai ficar ^{na memória} ~~na memória~~ para sempre.





REDAÇÃO P21-14 (verso)



Recife, 15 de abril de 2002

Prezado Frei Betto

Gostei muito do texto feliz ano-novo e por sinal é muito bonito, gostei muito do terceiro parágrafo, porque fala de paz e fé, o mundo em que vivemos precisa muito da fé e também do paz para sobreviver, também de saúde, paz e amor, porque nem só de paz vive o homem.

Foi bom poder ler este lindo texto escrito por você, quero que continue assim escrevendo mais e mais para lermos e esperarmos nas suas lindas frases a esperança de um mundo melhor. Te desejo boa sorte na sua carreira e que Deus ilumine os seus passos um bom trabalho para você Frei Betto.

um abraço forte: 

Melhor a letra,

Você criou o texto?

28/08/02

REVOLVER

A moça e a vasilha de leite

Uma molinha ia ao mercado equilibrando, na cabeça, a vasilha do leite. No caminho, começou a calcular o lucro que teria com a venda dele.

Com este dinheiro, comprarei ^{mui-} multos ovos. Naturalmente, nem todos estarão bons, mas, pelo menos, de três quartos? deles sairão pintos. Levarei alguns para vender no mercado, com o dinheiro que ganhar, aumentarei o estoque dos ovos. Tornarei a colocá-los para chocar. Em breve, terei uma boa fazenda de criação. Ficando rica, os rapazes vão me pedir em casamento. Escolherei o mais forte, o mais rico e o mais bonito. Como serei invejada pelas amigas! Comprarei um lindo vestido de seda para o casamento e, também, um bonito véu. Todos dirão que sou a noiva mais elegante da cidade.

Assim pensando, saludi^u a cabeça de contentamento. A vasilha de leite caiu no chão, o leite^o esparramou-se pela estrada e nada sobrou para vender no mercado.

Assina: marcelle
B^a A

Português

19/04/02

Trabalho para nota de Desempenho 8º B

Rio de Janeiro, 19 de 04 de 2002

Prezado Frei Betto

Querido Frei Betto, escrevo-lhe esta carta para parabenizá-lo pelo texto *feliz ano-novo* feito com uma grande criatividade e inspiração. Espero que você elabore um novo texto com a mesma criatividade do texto citado. Mas é claro que não só o texto *feliz ano-novo* é um sucesso, mas os seus livros também são um sucesso, principalmente o livro "cartas da prisão" que eu adorei.

Frei Betto, você mereceu os prêmios que você ganhou em *Belo* dos direitos humanos, você mereceu por ser um grande escritor.

No texto *feliz ano-novo*, o parágrafo que eu mais gostei foi o 14º que fala "Dos valores da vida humana", mas eu gostei de todos os parágrafos, porque todos falam muito das pressões humanas.

Frei Betto obrigado pela sua atenção!

Atenciosamente
Glaucia

Série 8º B

O gafanhoto ambicioso.

so.
O gafanhoto muito ambicioso. Uma vez um amigo dele ia ser candidato a um cargo. E ele queria passar a perna no amigo mais ele não conseguiu.
Então ficou muito zangado e foi para o formigueiro comer algumas formigas.

Moral: nunca tenha inveja e pelex o que é dos outros.

Pluma: Anna

8º B.

19/09/02

Exercício

Y: Construa um texto:

(Diga) Quem é você?

Eu

Oi! meu nome é Trivaldo
 Roberto tenho 13 anos gosto de me
 divertir, sair com meus amigos
 gosto de namorar, com meninas
 muito sencivel etc. Gosto de ir
 para a piscina, jogar futebol, e curtir
 pagode. A minha familia é super
 alegre principalmente meu pai e também
 sou para ir para o shopping,
 lanchonete etc. Sou uma pessoa com
 cabelos preto, tenho olhos castanhos, minha
 pele é branca etc. e também gosto de
 meninas super interessantes em mim.
 More no bairro do tou.

Obrigado. ♡

♡

MUNDIAL CADERNOS

Aluna (a) Jéssica

Redação

Escreva a história contada nos quadrinhos.



Foi um vez dois irmãos que se chamavam Guilherme e Fernanda. Eles estavam passeando no sítio do avô e viram um pé de maçã.

Guilherme disse:

— Fernanda eu vou subir e vou ficar ali para pegar as maçãs. Ela concordou.

Ele subiu e chegou ao pé de maçã e Guilherme gritou: — Socorro Fernanda eu estou caindo! Ela respondeu: — Cuidado Guilherme.

Ele caiu por cima de Fernanda desmaiou. Fernanda acordou e viu Guilherme em cima dela. Depois foram para casa.

