

LEANDRO WALLACE MENEGOLO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS
NO TRABALHO DE AVALIAR TEXTOS EM VESTIBULAR:
da atividade à constituição dos sentidos**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos de Pós-Graduação do Instituto de Linguagens, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, na UFMT, na área de concentração de Descrição Lingüística.

**PROF. DR. MARCOS ANTONIO MOURA VIEIRA
ORIENTADOR**

CUIABÁ – MT -, NOVEMBRO DE 2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

M541p Menegolo, Leandro Wallace.

Prática discursivas no trabalho de avaliar textos em vestibular: da
Atividade à constituição dos sentidos. / Leandro Wallace Menegolo.

- Cuiabá: o autor, 2005.

156 p.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Moura Vieira.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.
Instituto de Linguagens. Campus Cuiabá.

1. Lingüística. 2. Análise do discurso. 3. Abordagem lingüística.
4. Análise lingüística. 5. Avaliação de redações. I. Título.

CDU 81'42 (043.3)

LEANDRO WALLACE MENEGOLO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS
NO TRABALHO DE AVALIAR TEXTOS EM VESTIBULAR:
da atividade à constituição dos sentidos**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos de Pós-Graduação do Instituto de Linguagens, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, na UFMT, na área de concentração de Descrição Lingüística.

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

Marcos Antônio Moura Vieira
DOUTOR EM LINGÜÍSTICA APLICADA AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROFESSOR DA UFMT - ORIENTADOR

Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva
DOUTORA EM LINGÜÍSTICA APLICADA AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROFESSORA DA PUC-SP

Maria Inês Pagliarini Cox
DOUTORA EM EDUCAÇÃO
PROFESSORA DA UFMT

Roberto Leiser Baronas
DOUTOR EM LINGÜÍSTICA
PROFESSOR DA UNEMAT
(suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

À minha esposa, luz que ilumina minha alma.

Aos Marcos, que me fizeram crescer e compreender o que é a heterogeneidade.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do MeEL, em especial às professoras
Cássia Virgínia e Maria Inês Pagliarini Cox.
Aos funcionários da secretaria do MeEL.

RESUMO

Esta dissertação estuda o trabalho do avaliador de redações produzidas no contexto do exame vestibular, por meio de uma abordagem lingüística em análise das situações de trabalho de um grupo de professores designado por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná, no ano de 2004. Têm-se como objetivos observar, descrever e refletir sobre os níveis enunciativo e discursivo, constitutivos do *métier* de professor-avaliador, e de levantar os efeitos de sentido que podem ser objetivados pela análise das práticas de linguagem envolvidas na atividade. Parte-se de uma abordagem qualitativa, com filiação metodológica à Lingüística Aplicada às situações laborais, que incorpora contribuições da Análise Dialógica do Discurso e das Ciências do Trabalho, mais precisamente da ergonomia, da ergologia e da Clínica da Atividade. A metodologia utilizada recorre ao princípio de autoconfrontação, presente em dispositivos praticados pela Clinique de l'Activité. Por um lado, coletou-se dados de textos prescritos escritos e, por outro lado, reuniu-se materiais discursivos orais em notas de diário de campo sobre as situações de trabalho de correção e gravações em áudio da atividade real e de comentários sobre a atividade real. Em seguida, montou-se um desenho de pesquisa que recorre à confrontação desses níveis de produção enunciativo-discursiva, fazendo dialogar as diferentes instâncias de circulação de sentidos. Tal dispositivo, chamado de autoconfrontação enunciativo-discursiva, é um recurso que permite ao pesquisador refazer uma rede dialógica dos diferentes textos disponíveis na situação enfocada. As análises apontam para uma articulação no trabalho do professor, a partir da gestão dos critérios de prescrição, renormalizados na prática da atividade. A atividade apreciada é constituída do campo discursivo do professor de português, atravessado de matizes da sociolingüística, da lingüística textual e da gramática normativa, mas com a criação de uma prática de linguagem própria do *métier* que tende a responder aos novos critérios dos PCN. Os resultados mostram, ainda, um funcionamento da prática avaliativa que se sustenta na demarcação de ausências de responsividade aos critérios estabelecidos pela Instituição e renormalizados pelo coletivo, fazendo o candidato ser "pontuado" para mais ou para menos, por meio de uma mensuração dialógica. Desse modo a atividade de trabalho real do avaliador dá-se em correlação direta com a prática languageira, criando um efeito de sentido de preenchimento de critérios que podem ser mensurados e partilhados pelo coletivo. Enfim, o estudo encontra indícios de constituição de um gênero de discurso avaliativo e de um gênero da atividade de avaliação textual, concretizados no coletivo de trabalho estudado, que garantem uma certa estabilidade para que o trabalho possa acontecer, legitimar-se e desenvolver-se nos limites de parâmetros objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de redações. Análise lingüística do trabalho. Gênero do discurso. Gênero da atividade. Autoconfrontação.

ABSTRACT

This dissertation studies the work of the compositions appraiser produced in the context of the college entrance examination, by means of a linguistic boarding in analysis of the work situations of a professors group designated by an Institution of Superior Education from the State from the Paraná, in the year of 2004. They are had as objectives to observe, to describe and to reflect about the levels enunciative and discursive, constituent of appraiser professor métier and raising the sense effects that can be objectified by the analysis of the language practices involved in the activity. It start of a qualitative boarding, with methodological filiation to the Applied Linguistics to the labor situations, that it incorporates contributions from the Dialogic Analysis of the Speech and from the Sciences of the Work, in fact from the ergonomics, ergology and Clinic of the Activity. The used methodology appeals to the auto confrontation principle, present in devices practiced by the Clinique de l'Activité. Firstly, they were collected data from written prescribed texts and it were congregated oral discursive materials in notes of field dairy about work situations of correction and recordings in audio of the real activity and of commentaries about the real activity. After that, a research drawing was set up that appeals to the confrontation of these levels of enunciative-discursive production, making to dialogue the different instances of circulation of meanings. Such device, called of speech-enunciative auto confrontation, it is a resource that the researcher allows to remake a dialogic web of the different available texts in the focused situation. The analyses point for an articulation in the work of the professor, starting from the management of the prescription approaches, renormalized in the practice one of the activity. The appreciative activity is constituted of the discursive field of the Portuguese professor, crossed of shades from the sociolinguistics, textual linguistics and normative grammar, but with the creation of a proper language practice of métier that it tends to answer to the new approaches of the PCN. The results show, still, a functioning of the evaluative practical that is sustained in the absences demarcation of responsivity to the approaches established for the Institution and renormalized by the collective one, making the candidate to be "rewarded" for less or more, by means from a dialogic mensuration. In this way, the activity of real work of the appraiser occurs in direct correlation with the language practical, creating a sense effect of fulfilling of approaches that can be mensurated and be shared by the collective one. Finally, this study finds indications of constitution of a evaluative speech gender and of textual evaluation gender of the activity, materialized in collective of work studied, that they guarantee a certain stability so that the work can happen, to legitimize themselves and to develop themselves in the limits of objective parameters.

KEY-WORDS: Evaluation of compositions. Linguistic analysis of the work. Gender of the speech. Gender of the activity. Auto confrontation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-a: Parte do esquema de execução do procedimento de AutoConfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 44)	70
Quadro 01-b: Continuação do esquema de execução do procedimento de AutoConfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 44)	70
Quadro 02: Sinais adaptados do Projeto NURC (apud FÁVERO; ANDRADE e AQUINO, 2002)	82
Quadro 03: Capa da Prova de Redação	84
Quadro 04: O gabarito para registrar a avaliação de uma redação	87
Quadro 05: Fragmento do Anexo F	114
Quadro 06: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.1.3	118
Quadro 07: Comentários de AV06 que respondem ao critério 2.2.4	119
Quadro 08: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.2.4	120
Quadro 09: Comentários de AV01 que demarcam o não investimento de uma postura enunciativa, por parte do candidato.	121
Quadro 10: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.2.2	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESBOÇANDO TEORIAS DE ABORDAGEM	20
1.1 INDAGAÇÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA	21
1.2 AS TEORIAS E A METODOLOGIA DAS PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA ÀS SITUAÇÕES DE TRABALHO	22
1.2.1 Apresentação do Campo de Pesquisa da Linguagem em Situação de Trabalho	23
1.2.2 Contribuições da Lingüística Aplica aos Estudos do Trabalho	31
1.2.2.1 Enunciado e Gênero de Discurso.	31
1.2.2.2 Enunciado e Atividade Humana	38
1.3 OS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO.	42
1.4 AS QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA NOS MARCOS DA LINGUAGEM E TRABALHO.	44
2 ABORDANDO O CAMPO DE TRABALHO DO CORRETOR DE TEXTOS	47
2.1 DESENHO DA PESQUISA	47
2.2 O INÍCIO DO PROCESSO DA PESQUISA	49
2.2.1 Ações Preliminares à Entrada em Campo	49
2.2.2 Formulação da Demanda e Acesso aos Materiais	51
2.3 LEVANTANDO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO AVALIADOR	56
2.3.1 A IES, os Protagonistas e as Situações de Pesquisa	56

	10
2.3.2 Determinantes Regulamentadores da Atuação Profissional	59
2.4 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DA ATIVIDADE	63
2.5 CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PARA AUTOCONFRONTAÇÃO SIM- PLES	66
2.6 A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	70
2.7 REGISTRO DOS DIÁLOGOS DURANTE O TRABALHO	72
2.8 CONFRONTO DE CORREÇÃO	73
2.9 O MÉTODO DO SÓSIA	75
2.10 REVISITANDO O TRAJETO	78
3 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE MUNDO DISCURSIVO E MUNDO DO TRABALHO	80
3.1 CRITÉRIOS ESCRITOS PARA A TAREFA AVALIATIVA	83
3.2 A REPRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS REGULADORES DA ATIVI- DADE	92
3.3 UM OLHAR SOBRE O REALIZADO DA/NA ATIVIDADE	111
3.3.1 A Demarcação de Ausências como Instrumento da Ação	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ATIVIDADE NA INTERSECÇÃO DO ENUN- CIADO E DO DISCURSO	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	139
ANEXO A: Tarefas atribuídas a cada avaliador	140

ANEXO B: Trechos do diário de campo	141
ANEXO C: Transcrição dos materiais construídos com AV01	144
ANEXO D: Transcrição dos materiais construídos com AV06	145
ANEXO E: Trechos específicos do material construído no Método do Sósia sobre o entendimento dos critérios	146
ANEXO F: Correlacionando leitura e comentário com os critérios no material do AV01	153
ANEXO G: Correlacionando leitura e comentário com os critérios no material de AV06	155

INTRODUÇÃO

A redação é uma das “provas” mais importantes e, talvez, mais esperadas, comentadas e discutidas no mundo dos vestibulares. Este exame específico é proposto para mensurar a competência lingüística de um candidato para produzir um texto em língua portuguesa, geralmente dissertativo, para poder ocupar uma vaga nos cursos superiores das Universidades brasileiras.

Aos elaboradores do exame de redação cabe a tarefa de articular uma ou mais questões (a quantidade e a formatação dependem de cada Instituição de Ensino Superior – doravante IES), com suficiente clareza para o candidato e para os avaliadores do produto final a ser construído como resultado dessa(s) questão(ões). Ao final de um laborioso processo de preparação, quem ocupou a função de elaborar o exame de redação parece convencido de ter concebido uma questão com traços suficientes de entendimento. Entretanto, a observação dos textos oriundos dos vestibulares revela, na prática, a impossibilidade de se controlar a compreensão do outro (do vestibulando e do avaliador) sobre o(s) assunto(s) proposto(s) para desenvolvimento de um texto. Em outras palavras, parece não haver fórmula mecânica para eliminar outras possibilidades de entendimento de uma questão oferecida, já que a linguagem e seu respectivo exercício se dá num processo dinâmico e duplamente dialógico, no qual, segundo Bakhtin (1952-53/2003: 295; 296), cada enunciado é produzido/compreendido numa relação direta com “o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal”, o que se pode chamar de relação interlocutiva, e com “...os

outros enunciados alheios”, o que se pode chamar de relação interdiscursiva.

Aos candidatos no vestibular, cabe a tarefa de interpretar a(s) questão(ões) lançada(s) e redigir um texto que dê conta de desenvolvê-la(s). Vários concorrentes marcam a dificuldade de alcançar este objetivo, seja em depoimentos, quando entrevistados, seja na insatisfação, quando recebem o resultado da avaliação de seus textos. Tal fato é de grande relevância, pois, na disputa por uma vaga numa Universidade, a redação tem um valor distintivo. Um resultado elevado, adquirido na realização de um texto, pode ajudar, substancialmente, na classificação de um pleiteante, podendo garantir, inclusive, sua aprovação, sendo esta uma das razões pelas quais os cursinhos pré-vestibulares, escolas de Ensino Médio particulares e, bem mais tarde, algumas escolas públicas, desmembraram a disciplina de “Português”, presente nas grades curriculares de ensino com esta nomenclatura, convertendo-a em “Língua Portuguesa”, “Literatura” e “Redação”.

Se os vestibulandos sentem-se envoltos numa situação muitas vezes aflitiva, de intensas pressões psicológicas, os avaliadores lidam com uma propriedade intrínseca à prática profissional de outro nível, da ordem da organização do trabalho e das pressões objetivas que lhes são inerentes. Enquanto gabaritos saem das mãos dos candidatos e são diretamente processados por uma máquina leitora de cartões (um computador), chegando a resultados aritméticos “definitivos”, não se chega ao resultado de uma avaliação textual por vias eletrônicas ou computacionais, pois é necessário um esforço laborial analítico e dialógico, como vamos mostrar, a fim de atribuir um valor para uma redação. Trata-se de um trabalho humano singular: é preciso um profissional, geralmente especializado no campo da língua portuguesa, com lugar

social e acadêmico reconhecidos e uma espécie de “licença, autorização” para poder dar conta da tarefa de examinar textos.

Buscando garantir a qualidade do exame e a lisura do processo de seleção, tem sido uma prática das IES recorrer a estes especialistas autorizados para estabelecerem previamente os critérios a serem adotados para orientar a avaliação. As Comissões Permanentes de Vestibular discutem essa e outras questões relativas às provas em cada ocorrência das mesmas, precisando definir tais critérios para poderem, em seguida, determiná-los aos candidatos e aos avaliadores. Aos primeiros, os critérios são declarados para dar conhecimento de como será avaliado o texto e que espécie de produção textual se espera. Aos segundos, os critérios servem de parâmetro para a execução homogeneizada de uma tarefa de correção, embora também transite, no meio universitário, a idéia de que o entendimento dos critérios, ou seja, a delimitação semântica de cada um, seja uma tarefa subjetiva. No entanto, as pesquisas que enfocam a interrelação linguagem-trabalho revelam que tal “percepção subjetiva” pode ser parcialmente objetivada¹ pela análise da prática de linguagem envolvida na atividade, que pode revelar traços de efeitos de sentido que ajudam na compreensão do trabalho de correção. Inevitavelmente, reconhece-se essa necessidade dos prescritos, principalmente quando a IES precisa fundamentar-se num respaldo jurídico em caso de controvérsias. Conforme Boutet (1993: 27), esse instrumental prescritivo normativo está disponível tanto como uma forma idealizada do que deveria ser o trabalho quanto como um recurso indispensável para que o fazer possa acontecer, embora seja lembrado e acessado, geralmente, em situações de litígio:

¹ Entendemos que a totalidade, se fosse possível, seria apenas um dentre muitos efeito(s) de sentido.

[...] os escritos do trabalho prescrito primeiro são feitos para existir, para fazer vestígio, para testemunhar. Os agentes conhecem mais ou menos a existência e poderão ser um recurso potencial no caso de conflitos de litígios ou de incidentes. O indivíduo normatizador é colocado numa situação enunciativa estranha: não somente sua subjectividade enunciativa encontra pouco para dizer, como também ele escreve freqüentemente a descrição do procedimento ou da instrução sabendo que não serão lidas, que não são feitas para ter leitores, mas para ser as instâncias de recursos eventuais.

No mundo educacional, as Instituições de Ensino Superior dão elevado valor não só à redação, mas também ao professor “executante” do trabalho avaliativo. Neste sentido, além das características de definição institucional de um campo de regulação da ação do trabalho de elaboração e avaliação de redações, procura-se oferecer condições materiais e físicas para o desenvolvimento dessa atividade. Há um local preparado para a ocasião da avaliação, no qual se tenta controlar fatores que, a princípio, poderiam interferir no desempenho do avaliador, buscando-se, por exemplo, garantir duas características que as IES elegem como essenciais para que o trabalho aconteça: condições de concentração e de isolamento de interferências externas. Uma vez elaborado esse planejamento, restaria ao avaliador “executar” a sua “tarefa” nesta espécie de sistemática superficial e mecânica.

Por tudo isso, a apreciação de textos em vestibular me provocava questionamentos. As experiências que tive, trabalhando em bancas de avaliação de redações no Estado de Rondônia, motivaram-me a propor uma pesquisa que tivesse o trabalho do avaliador e suas nuances como foco, para poder alcançar os efeitos de sentido que são mobilizados para a *práxis* de avaliar textos.

Quando em ambiente de trabalho, lembro-me ter de lidar com uma profunda angústia, produzida pela leitura de redações que pouco tinham a dizer sobre os temas oferecidos, embora os candidatos se esforçassem por enquadrar

seus textos numa formalidade padronizada e preestabelecida. Depois, preocupava-me se os resultados a que eu chegava, quando avaliava, eram, realmente, os mais adequados. Aparentemente, sim, mas, como explicar aqueles inúmeros textos já avaliados que, passado algum tempo, caso reconsiderados, receberiam outro valor, diferente daquele que eu já havia estabelecido? Admitir este questionamento é, no mínimo, comprovar a possibilidade da mudança de uma postura avaliativa pelas reflexões sobre uma prática anterior e assumir que o valor atribuído a um texto é móvel, dependendo de vários fatores, sejam da ordem do tempo, do discurso e do interdiscurso. Como explicar, ainda, que um mesmo texto, apreciado por avaliadores diferentes, receberia notas distintas, mesmo que esses avaliadores estivessem seguindo as mesmas prescrições? Essas ocorrências poderiam ser indícios de que o *valor* de uma redação não está só no objeto-texto, ou seja, não existe a nota certa ou errada, oculta no envólucro chamado texto, esperando a ação de um avaliador perspicaz para desvelá-la. A nota é o resultado de uma construção dialógica, um diálogo plurilingüe que ocorre num processo de interação e envolve muito mais de dois meros participantes, fisicamente presentes: um professor e uma redação.

O mundo aparente do trabalho pode fazer o avaliador de redações pensar que ele é um agente solitário, que toma decisões dependentes, unicamente, de sua subjetividade avaliativa. Contudo, segundo o entendimento de que a linguagem se serve de complexas práticas sociointeracionais, inevitavelmente dialógicas, esse trabalhador precisa ser visto sob outro ponto de vista: alguém pertencente a um coletivo que, quando atua, responde a várias coerções de diferentes instâncias e hierarquias, precisando gerenciar uma luta de valores no embate das ações demandadas pela atividade real. Isto é, ele precisa relacionar-

se com seus parceiros diretos e indiretos (o coletivo com o qual trabalha), para poder ocupar o lugar social específico para desenvolver este trabalho numa IES.

Essa luta de valores desenvolve-se numa situação de trabalho, em um ambiente em que o conflito é constitutivo da interação. Mas, o funcionamento organizacional do trabalho tende a produzir um efeito de apagamento dos embates cotidianos que buscam renormalizar a atividade, isto é, procuram dissipar o processo pelo qual cada trabalhador, segundo Schwartz (1997: 188), estabelece uma negociação entre suas próprias normas e as normas orais e escritas que lhe são sugeridas ou determinadas, fazendo aparecer um instrumental de execução de tarefas, de natureza prescritiva, que reivindica o caráter de autosuficiência no encaminhamento regular da atividade cotidiana. Ou seja, além das dimensões do prescrito institucional e das condições materiais para que ocorra o trabalho, seu agente, atuando num coletivo, está, constantemente, recorrendo a outros prescritos não escritos, que estão disponíveis na memória do *métier*², no seu próprio corpo e nos discursos (uso de si), como meios reguladores da atividade real. O constante esforço de negociação com as mais diferentes normas reguladoras ocorre porque, utilizando um termo da ergologia³, o trabalhador está sempre “renormalizando” as regras do seu meio de trabalho, tanto para que ele não adoça, quanto para que a atividade de trabalho efetivamente aconteça.

Assim, a partir das incertezas experimentadas no papel de avaliador de

² Assinalamos que o termo “*métier*” aparece, nesta dissertação, com o sentido de saber-fazer um trabalho que pode ou não coexistir como uma profissão regulamentada, sendo esta última possibilidade o caso do avaliador de redações de vestibular. O saber-fazer a apreciação de um texto é visto apenas como mais uma tarefa, isto é, uma função do trabalho do professor, e não como uma profissão.

³ De acordo com Vieira (2002: 103-104), a ergologia é uma disciplina associada à ergonomia situada, cujo objeto de investigação é a atividade. Filiada à filosofia, a ergologia busca criar conceitos que compreendam a atividade, procurando oferecer os recursos epistemológicos para pensar o trabalho.

redações de vestibular e adotando o viés das pesquisas de linguagem em situação de trabalho, planejei uma pesquisa que, respectivamente, adotasse a compreensão do ato de trabalhar como uma atividade humana complexa e atendesse a um critério essencial: os dados coletados e os materiais discursivos construídos deveriam advir de uma situação de trabalho concreta, associada a um grupo de avaliadores engajados numa banca do vestibular de uma Instituição de Ensino Superior, para descrever seu funcionamento, por meio da observação desse grupo, durante o período de correção das redações. Após a descrição, seria preciso compreender os efeitos de sentido produzidos nesta situação específica de trabalho, por meio da articulação dos dados nos níveis enunciativo (superficialmente perceptível para os avaliadores, que são os protagonistas da atividade) e discursivo (um entorno não evidente para os protagonistas, menos perceptível na superfície dos enunciados).

A pesquisa, intitulada “Práticas discursivas no trabalho de avaliar textos em vestibular: da atividade à constituição de sentidos”, fez parte do projeto “Atividade e discurso nos gêneros de ensino: um projeto de análise enunciativo-discursiva do trabalho de professores” (008/cap-2003)⁴, desenvolvida no Programa de Estudos de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, associado à área de concentração de “Estudos Lingüísticos” e às linhas de pesquisa de “Descrição Lingüística” e de “Ensino-aprendizagem de Línguas”.

Ao dar esses passos (refletir sobre a atividade real, sobre os procedimentos prescritos escritos, orais e renormalizados, e adotando um olhar metodológico específico da lingüística aplicada à análise do trabalho), vislumbro a

⁴ O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antonio Moura Vieira e, atualmente, está sendo reestruturado na linha de pesquisa “Práticas discursivas e Práticas sociais”.

possibilidade de ampliar a compreensão do ato de avaliar textos em si (tarefa mais evidente desse trabalho) e do trabalho do avaliador, contribuindo criticamente para a consolidação desse importante campo da atividade do professor.

No capítulo I, partimos de questões ligadas à execução do trabalho de correção que manifestam ser este ofício composto de aspectos complexos. Em seguida, concentramos os estudos que interpelam o vínculo entre a linguagem e as situações de trabalho, fixando-nos na ergonomia situada, na ergologia, na lingüística aplicada e na análise discursiva calcada em Bakhtin.

No capítulo II, relatamos o processo de pesquisa de campo, passando pela busca de uma Instituição de Ensino Superior, pela negociação com os agentes do trabalho, pelo alicerce e pela natureza dos procedimentos metodológicos e pela natureza dos procedimentos metodológico executados com o grupo de avaliadores.

No capítulo III, organizamos uma teia de diálogos interativos de ação recíproca entre três espaços de produção de sentido: o prescrito, o representado sobre o prescrito e o real-realizado.

Ao final, apresentamos as considerações finais sobre a atividade de avaliar textos em vestibular, o que, pelos resultados de análises discursivas, acreditamos ocorrer no espaço de intersecção permanente entre o enunciado e o discurso.

1 ESBOÇANDO TEORIAS DE ABORDAGEM

Neste capítulo, reunimos as teorias que dão suporte a nossa pesquisa para abordar a relação da linguagem com as situações de trabalho, em correlação com as questões norteadoras e com os objetivos que buscamos alcançar, começando pela narração dos fatos e indagações que nos motivaram a investigar o funcionamento da linguagem no trabalho de avaliar redações de vestibular. Estabelecendo os limites de atuação no binômio linguagem-trabalho, descrevemos as bases sobre as quais pesquisadores constroem seus objetos de estudos, a partir de questões advindas do papel da linguagem nas práticas laboriais, assumindo desenvolvimentos teóricos e propondo novos dispositivos metodológicos para encontrar uma melhor compreensão para os problemas levantados.

Embasamo-nos na ergonomia situada, que perscruta os constituintes da atividade laboral; na ergologia, que busca compreender a dimensão humanizada do trabalho, por um viés filosófico; na lingüística aplicada, que se filia ao princípio dialógico de funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, à concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, por meio dos quais a linguagem se manifesta aos indivíduos e é por eles realizada; e, enfim, à Clínica da Atividade⁵, que desenvolve a noção de gênero de atividade humana.

⁵ O grupo Clinique de l'Activité é uma equipe formada no Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris. Dedicar-se à pesquisa da competência da ação sobre o trabalho em cooperação com os protagonistas da atividade. O grupo atua em resposta às demandas oriundas da iniciativa pública ou privada (nas quais irá intervir), entendendo que tais intervenções constituem uma problemática a ser perscrutada num meio científico organizado.

1.1 INDAGAÇÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

No trabalho inicial de constituição dessa pesquisa, partimos da indagação: como a linguagem funciona na atividade de avaliar textos, nos níveis enunciativo e discursivo? Mas, como se trata de um questionamento amplo, detemo-nos nas seguintes questões específicas:

a) como o avaliador intermedeia o diálogo/embate entre as prescrições orais e escritas (discursos da normatização do métier), a redação (“objeto” de trabalho) e a experiência de trabalho acumulada pelo sujeito-avaliador (discursos da instância histórica do métier)?

b) como revelar os sentidos que são mobilizados nas práticas avaliativas, apreendidos numa situação concreta de utilização da língua, ressaltando aqueles que são regulares (que se manifestam no conjunto) e aqueles que são instáveis (aqueles que se manifestam num ou noutro indivíduo)?

c) quais efeitos de sentido, expressos na materialidade discursiva, cooperam para a renormalização e desenvolvimento da atividade real de avaliar textos?

Considerando as questões norteadoras anteriores, como objetivo geral nos propomos a observar, descrever e refletir sobre os níveis enunciativo e discursivo do trabalho de avaliar redações, no contexto específico do vestibular, articulando, para isso, aos seguintes objetivos específicos:

1 – Perceber aspectos do diálogo/embate entre discursos de diferentes instâncias (normativa, do objeto redação e da história do métier), aspectos que contribuam para a intermediação do trabalho de avaliação do professor.

2 – Revelar os sentidos regulares e instáveis, que se manifestam na

comparação de discursos e ações de avaliar textos, levantando traços que permitam perscrutar as características do métier do avaliador que constituem um gênero de atividade humana.

3 – Discutir o funcionamento dos efeitos de sentido que emergem da materialidade discursiva, que contribuem para a renormalização e desenvolvimento da atividade real de avaliar textos.

Uma vez esboçadas as questões norteadoras da nossa pesquisa e os objetivos gerais, passaremos a discorrer mais precisamente sobre as teorias que permeiam o campo da Lingüística Aplicada às situações de trabalho, retomando, ao final do capítulo (item 1.4), a correlação entre elas e a construção do nosso objeto de pesquisa: a atividade do avaliador de texto de redação de vestibular.

1.2 AS TEORIAS E A METODOLOGIA DAS PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA ÀS SITUAÇÕES DE TRABALHO

Definindo a filiação metodológica para desenvolver uma pesquisa qualitativa em Lingüística Aplicada às situações laborais, é importante marcar a adoção de contribuições das disciplinas que abordam o trabalho como seu objeto de estudo, em especial a ergonomia e a ergologia. Por sua vez, estas duas disciplinas buscaram aportes na filosofia do trabalho, na psicologia do trabalho e na medicina do trabalho, mas, deslocando o foco de atuação para a atividade e, para abordá-la, construíram um arcabouço próprio de procedimentos metodológicos. Neste campo, recorreremos aos conceitos e às noções que se associam à linha francesa da Lingüística Aplicada aos estudos das situações de trabalho.

A necessidade de combinar contribuições científicas de diferentes

postulados, paradigmas, métodos e naturezas é uma exigência da relação que se quer estabelecer entre o sujeito indagativo e o objeto “trabalho”, como demonstra Sant’Anna (2004: 26), seguindo o desenvolvimento do grupo brasileiro Atelier de pesquisas em linguagem e trabalho, vinculado, mais estreitamente, à prática francesa dos grupos APST⁶ e Clinique de l’Activité, uma trajetória que passamos a comentar.

1.2.1 Apresentação do Campo de Pesquisa da Linguagem em Situação de Trabalho

Para descrever o funcionamento da linguagem numa atividade humana específica, entendendo-a como prática enunciativa, sociointeracional e dialógica, é necessário lançar mão de diferentes procedimentos metodológicos de coleta de dados e de construção de materiais discursivos, contextualizados numa situação concreta de exercício do métier avaliativo de textos.

Estudos interdisciplinares que prescrutam a linguagem numa situação de trabalho são consideravelmente recentes com relação a outros tipos de pesquisa, na avaliação de Souza-e-Silva (2002: 62). Os arcabouços metodológico, teórico e analítico estão envolvidos num ciclo constante de construção, reflexão e reconstrução, o que não desabona tais estudos em hipótese alguma. Ao falar historicamente destas pesquisas e fazendo, ao mesmo tempo, um relato de como se construiu, cientificamente, o suporte teórico do estudioso da linguagem que investiga essa relação, a autora recorda que “as atividades do lingüista estiveram, por tradição e durante muito tempo, vinculadas às instituições escolares”,

⁶ De acordo com Sant’Anna (2004: 28), o grupo APST constituiu-se no Departamento de Filosofia da Université de Provence (Aix-Marseille I), nos anos 80, a partir da união do filósofo Yves Schwartz, do lingüista Daniel Faïta e do sociólogo Bernard Vuillon. Em setembro de 1998, o grupo fundou um departamento próprio: o Departamento de Ergologia.

concentradas, quase que exclusivamente, no binômio ensino-aprendizagem, como se ele se desse fora de uma relação de trabalho, quando justifica a demora no surgimento de um esforço conjunto e interdisciplinar das ciências da linguagem e das ciências comumente voltadas para o trabalho (a ergonomia, a psicologia do trabalho, a medicina do trabalho, etc.).

A lingüista (2002: 62) menciona a formação de grupos interdisciplinares de pesquisa na França, na década de 80: o grupo APST – Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail -, da Université de Provence-Aix-Marseille, em 1984; e o grupo L&T – Langage et Travail -, na cidade de Paris, em 1987. Já no Brasil, foram formados grupos desta natureza somente a partir da década de 90 e no âmbito de alguns programas de Pós-Graduação via grupos de pesquisa da PUC de São Paulo e do Rio de Janeiro, e/ou dos acordos bilaterais do Brasil com a França, com a Inglaterra e com Portugal.

O GRUPO ATELIER – atividade de linguagem/atividade de trabalho (2005), por exemplo, foi registrado no CNPq em 1997 e congrega pesquisadores de várias IES nacionais e mantém interlocução com IES internacionais⁷. Sua sede está no Programa de Estudos Pós-Graduados e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC de São Paulo. Coordenado por Souza-e-Silva e do qual fazemos parte, além de manter relações interdisciplinares com a ergonomia e com a ergologia, concentra esforços de pesquisa em três vertentes: a primeira aborda a relação linguagem-trabalho na análise dos discursos sobre o tema “trabalho”; a segunda estuda as práticas de linguagem em diferentes contextos; a terceira dirige-se, exclusivamente, para a análise das práticas de linguagem em situação de

⁷ no Brasil: UERJ, USP, UFMT, UFPE, UNISINOS e UNIRIO; na França: grupo Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail – APST -, Réseau Langage & Travail - L&T -, Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation – Ergape -, Dynamiques Sociolangagières – Dyalang - e Clinique de l'Activité – do CNAM de Paris.

trabalho. Ao realizar esta dissertação, estamos associados a esta última vertente.

O enfoque ergonômico surgiu como resultado de trabalhos multidisciplinares na década de 50. A palavra “Ergonomia” é derivada dos termos gregos *ergos* (trabalho) e *nomos* (leis naturais). De acordo com Vieira (2005), a escola americana de ergonomia aproxima-se dessa conceptualização, buscando observar, descrever e prescrever as leis naturais que organizariam um ambiente ou grupo de trabalho, apoiada na medicina do trabalho, principalmente. Filiado a esta escola é que, por exemplo, ouvimos comumente dizer que *uma cadeira é adequada ao trabalho*, ou seja, é uma cadeira ergonômica. Wisner inaugurou uma escola francesa de ergonomia, conhecida como ergonomia “situada”, conceituando-a como o conjunto dos conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários à concepção de instrumentos, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo conforto, segurança e eficiência. Nela, junto da concepção médica, foi ampliada a dimensão fisiológica e valorizada a dimensão psicológica e lingüística do trabalho, assim como a observação de critérios histórico-sociais da saúde dos trabalhadores também foi incorporada por esta nova abordagem do trabalho.

No entendimento de Vieira (2005: 02), Wisner percebeu uma insuficiente compreensão sobre o funcionamento da palavra e a escolha de um modelo teórico que abordava parte de sua significação, oriundo das teorias da comunicação:

Para o ergonômista francês, tais posicionamentos, alicerçados sobre pré-concebidos comunicacionais, levaram os comportamentalistas a retardarem em, aproximadamente, vinte anos a incorporação das teorias cognitivas aos recursos de construção metodológica das pesquisas sobre a atividade. Para Wisner, a psicologia do trabalho, em sua linha cognitivo-experimental, não dava conta de resolver os problemas da uma análise ergonômica do trabalho, que considerasse a complexidade e variabilidade da atividade real.

Quando outras dimensões do trabalho, como questões históricas, sociais e subjetivas (os valores vertidos pelo trabalhador no seu trabalho, por exemplo) precisaram ser abordadas, recorreu-se à ajuda de lingüistas, chamados a compor equipes multidisciplinares para estudo dessas dimensões ampliadas dos problemas do trabalho.

Nesse época, estenderam-se as reflexões acerca das concepções de trabalho prescrito (ou idealizado) e trabalhado real (realizado), uma dicotomia que, embora revelasse a existência de um mundo intersubjetivo do trabalho, isolava a tarefa, de um lado, e a atividade realizada, de outro. Esse antagonismo foi revisitado pela concepção dialógica da linguagem, possibilitando ver a prática languageira como instrumento mediador entre a atividade e o seu sentido. Souza-e-Silva (2002, p. 63-65) explica que, quando uma das vertentes dos estudos ergonômicos opôs “trabalho prescrito ou tarefa” a “trabalho real ou atividade”, definiu a análise da atividade como essencial para a construção dos saberes sobre o trabalho, possibilitando a interferência teórico-prática da Lingüística Aplicada, na busca dos muitos discursos circulantes em situação de trabalho e delimitando a área de atuação do lingüista.

Já o enfoque ergológico, nascido na intersecção da ergonomia e da filosofia do trabalho, desenvolvido pelo grupo francês de *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST), contribuiu para a compreensão da dicotomia prescrito X real, compreendendo o trabalho como constituído, ao mesmo tempo, de um debate entre o “primeiro registro” (está para o “prescrito”) e o “segundo registro” (está para o “real” mediado), conforme Souza-e-Silva.

O primeiro registro é constituído das normas preestabelecidas e caracteriza-se como um aglomerado de materiais de natureza distinta (novas

máquinas, manuais, programas, organogramas...).

Pelas palavras de Schwartz (2004: 40), num meio de trabalho, há elementos que compõem um conjunto de *savoir-faires* socialmente partilhados e propagados, em constante processo de formação, deformação e reformação, no qual há uma orientação para elaborar conceitos, programas (rotinas) e prescrições, instrumentos antecipadores das situações de trabalho. É o campo “da linguagem acabada, já que pode neutralizar os parâmetros singulares de um processo que se desenrola, por outra via, sempre no espaço e no tempo”.

O segundo registro tem características parciais, não-previsíveis e que constituem a organização viva do trabalho. Diz respeito às renormalizações, isto é, ao resultado do diálogo que cada trabalhador vai travar entre suas próprias normas e as normas que serão impostas, apropriando-se do primeiro registro, num processo de transformação e de criação de valores que vão orientar a sua ação.

A noção de “renormalização” foi concebida por Schwartz (1994) ao definir a atividade de trabalho como um debate entre normas antecedentes e *renormalização* parcial. Mas, Schwartz atribui a origem deste termo a Georges Canguilhem ([1947]-2001), quando este autor escreveu um artigo no qual resumiu e fez reflexões acerca da obra *Problèmes humains du machinisme industriel*, de Georges Friedmann (1946). Segundo Canguilhem ([1947]-2001: 110), Friedmann teve o mérito de reunir em sua obra,

[...] todos os pontos de vista especializados possíveis (sobre os problemas da racionalização técnica e do maquinismo): mecânico, biológico, psicológico, sociológico e de dominá-los julgando-os, ao mesmo tempo, por ética necessariamente implicada na filosofia humanista. [...] Trata-se, num primeiro tempo, segundo nosso ponto de vista, de etnografia social.

Friedmann apontou situações em que operários de empresas apresentaram alguma forma de resistência às normas que lhe foram impostas e Canguilhem ([1947]-2001: 120) justifica esta resistência da seguinte maneira:

[tais] operários tomariam como autenticamente normais as condições de trabalho que eles mesmos teriam instituído em referência a valores próprios e não emprestados [impostos]. [...] Todo homem quer ser sujeito de suas normas. A ilusão capitalista está em acreditar que as normas capitalistas são definitivas e universais, sem pensar que a normatividade não pode ser um privilégio’.

Canguilhem ([1947]-2001: 120-121) acredita que “o estudo do meio e das normas do homem no trabalho” deve fazer aparecer “o primado do vital sobre o mecânico, primado dos valores sobre a vida”. Para o autor, viver é estabelecer a mediação entre o mecânico (todo material de natureza prescritiva) e o valor (a carga axiológica atribuída pelo indivíduo ao seu trabalho, a um objeto deste ou a um serviço, em medida variável), em que o conflito é inerente e o trabalho, para o homem, é a forma de resolvê-lo.

Sobre esta necessária mediação que constitui o trabalho humano, revelada por Canguilhem, Schwartz (1997: 188) explicita a seguinte percepção, no campo da filosofia do trabalho:

[...] a vida e a experiência têm algo a ver com a tentativa de cada um de nós, de negociar nossas próprias normas em relação às normas que nos são propostas ou impostas. [Nesse sentido,] Toda atividade é um debate com as normas. O trabalho, fundamentalmente, pertence a essa categoria⁸.

Schwartz (2004: 40-41), ampliando suas reflexões sobre o segundo registro, percebe-o como próprio da gestão do singular, pois toda atividade

⁸ A tradução desta passagem é de Souza-e-Silva (2001: 141).

cotidiana de trabalho é única, ocorre numa dimensão histórica e é constituída de uma não repetibilidade das situações.

A propriedade da singularidade faz o autor (2004: 41; 1997: 111-112) perceber o embate entre o primeiro e segundo registro como o lugar onde se desenvolve um *dramatismo do uso de si*, onde o profissional tem de gerenciar este uso de si por “outros” (o coletivo) e “por si” (mesmo). Não se trata de um “si” equivalente a “indivíduo como um todo”, mas a uma parte sempre obscura do ser, “um ‘si-corpóreo’ que constrói sua experiência por meio da prática laboral.

Esse gerenciamento é complexo, devido à necessária articulação de várias dimensões, enumeradas por Schwartz (2004: 41):

[...] uma dimensão profissional ('gerir imprevistos' próprios à atividade considerada); uma dimensão mais econômica (disseminação problemática das condutas de gestão e de contabilidade, conforme escalões mais descentralizados); uma dimensão intersubjetiva (a equipe) e pessoal, tal que os ingredientes precedentes possam encontrar as vias de uma instrumentação do si em condições subjetivamente aceitáveis.

Na visão do autor (1997: 112), atribui-se ao trabalho muito mais que apenas uma troca mercantil, na qual o empregado oferece a mão de obra e a empresa recompensa com o salário. Há uma espécie de trabalho sobre os valores, pois se há uma constante no trabalho humano é que todas as situações implicam pequenos dramas sobre os quais os valores se apresentam.

Retomando a dicotomia prescrito X real, o lingüista francês Daniel Faïta (2002: 45-60) relata que quando ela foi claramente compreendida, nos estudos de ergonomia francesa, como constitutiva de qualquer trabalho, houve a necessidade de dirigir-se ao sujeito no trabalho para entendê-lo no processo de realização das tarefas. Isso provocou a reconsideração da “importância qualitativa da linguagem

e das práticas languageiras” como constitutivas do processo de produção de uma atividade laborial. O autor debate o papel do lingüista e do objeto lingüístico no campo do trabalho e defende dilatar, necessariamente, a compreensão tanto do “objeto lingüístico” quanto da “postura de lingüista” na análise da atividade. Defende, ainda, o engajamento dialógico do lingüista como base para estabelecer o relacionamento dos dados, pois é o profissional reconhecidamente capaz de assimilar a produção de sentidos numa situação de trabalho. Nas palavras desse autor, ditas em diferentes momentos e reformuladas por Souza-e-Silva (2004: 201):

[...] é imprescindível que o lingüista penetre na cadeia dialógica na qual o ser humano, no exercício de sua atividade, fala sobre seu trabalho, a fim de encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem à tarefa, aos acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou virtuais.

Ponderando, Vieira (2003: 261) afirma que, “mesmo avançando na compreensão da dimensão real do trabalho, diferenciada da dimensão de concepção prévia (prescrição), o problema de conceptualização do que é o trabalho atravessa a compreensão de como analisá-lo”. Estudar a atividade é, então, estudar a dimensão real do trabalho e, dependendo do conceito que se adota de “trabalho”, haverá, conseqüentemente, um arcabouço teórico disponível para abordá-lo. Segundo nosso entendimento do trabalho de Vieira (2004), no caso dos trabalhos em lingüística aplicada, as metodologias terão de atender a, pelo menos, alguns princípios básicos: o debate de normas em busca de uma renormalização (Canguilhem, [1947]-2001, apud SCHWARTZ), anteriormente exposto; o papel do dialogismo como constitutivo da linguagem (Bakhtin apud

FAÏTA); a possibilidade de desenvolvimento global da situação (Vigotsky, [1934]-1987 apud CLOT). Uma vez tratada a questão do real e do prescrito, e das suas correlações com as disciplinas mais afins ao estudo do trabalho, passaremos a abordar algumas contribuições que as teorias da linguagem vão aportar para este campo de estudos da atividade humana, mais precisamente, falaremos sobre o dialogismo e o desenvolvimento da noção de efeitos de sentido.

1.2.2 Contribuições da Lingüística Aplica aos Estudos do Trabalho

Passaremos, neste item, a fazer uma introdução aos conceitos fundamentais da área da Lingüística Aplicada às Análises das Situações de Trabalho, que serão importantes para a compreensão dos marcos teórico-metodológicos nos quais este trabalho se apóia e contribui para a Lingüística Aplicada e para o grupo de pesquisas Atelier. Tais bases serão fundamentais para a correlação das fases de campo da pesquisa com as etapas estabelecidas pelos grupos franceses que estabelecem uma correspondência entre concepções dialógicas de linguagem e contribuições da ergonomia e da ergologia para o estudo das situações de trabalho.

1.2.2.1 Enunciado e Gênero de Discurso

A tese de que a linguagem humana tem um funcionamento distinto dos modelos que vigoravam na sua época foi de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, na Rússia das décadas de 1920 e 50. No texto intitulado “Os gêneros do discurso: O problema e sua definição”, escrito entre 1952 e 1953, em Saransk, Bakhtin

([1952-53]-2003, p. 261) defende a presença da linguagem em todos os campos da atividade humana, manifestando-se em enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos, externados pelo ser humano. É via enunciados que a linguagem humana se manifesta ao mundo.

Os enunciados são formados de signos, que se concretizam, segundo Bakhtin ([1925]-2002: 32-33), por meio do som, de alguma massa física, da cor, do movimento do corpo ou outra forma qualquer que possua valor semiótico. Tais manifestações se enquadram em determinadas tipologias, nomeadas de “gêneros do discurso” ([1952-53]-2003: 261-262). Ele os define como tipos relativamente estáveis e cada campo de utilização da língua os elabora com natureza verbal (lingüística) específica. Ao perceber que são constituídos de conteúdo (temático), estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por uma construção composicional, o autor compreende que as possibilidades das atividades humanas se manifestarem são, além de multiformes, inesgotáveis. Em cada atividade, há um repertório de gêneros do discurso, que vão aumentando e se distinguindo conforme haja o desenvolvimento e a complexificação social desta atividade.

Há gêneros primários (simples) e secundários (complexos), cuja diferença Bakhtin ([1952-53]-2003: 263) chama a atenção. Os secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.”. Já os primários “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”.

O estudo da natureza e das formas de enunciação nos variados campos da atividade humana é importante, porque, quando pesquisadores vão a campo em

busca de fatos lingüísticos dos quais necessitam, é com enunciados concretos (orais e escritos) que vão se deparar para construir o objeto de estudos, diz o autor ([1952-53]-2003: 264).

Para ele ([1952-53]-2003: 282-283; 285-286), os gêneros discursivos difundidos no cotidiano são de tal forma padronizados que delimitam qualquer discurso individual. Esse é o processo no qual a comunicação discursiva se desenvolve e o indivíduo acaba por se envolver quase que imperceptivelmente, aprendendo a dominá-los. O ser humano, portanto, não domina frases, orações ou coisas do tipo. Domina ou deve dominar gêneros. Até o conteúdo verbal que um indivíduo pretende expor não é planejado por partes, e sim, como um todo enunciativo completo, o que vai determinar a escolha desse ou daquele gênero. É a escolha de um determinado gênero de discurso o que possibilita a realização da vontade discursiva do enunciativo. A escolha se desenvolve da seguinte maneira: “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.”

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência [grifos do autor].

Definido que o ser humano se comunica por meio de enunciados, proferidos num determinado gênero de discurso, Bakhtin vai delineando, então, quais os elementos que determinam o enunciado e quais suas características.

Primeiramente, para o autor ([1952-53]-2003: 270-272), o indivíduo, para

enunciar, leva em consideração a relação estabelecida com os “outros” participantes da comunicação discursiva. Um dos participantes, aquele que ocupa a posição de ouvinte, seja ele um indivíduo ou um coletivo, exerce enorme influência na determinação das escolhas enunciativas daquele que ocupa a posição de falante. Ademais, se o ouvinte perceber e compreender algum significado lingüístico do discurso do falante, vai ocupar simultaneamente uma posição responsiva ativa, que poderá se manifestar por meio da concordância ou discordância, complementação, aplicação, uso etc., o que deixa o processo comunicativo mais complexo e ativo. Esta atitude, embora possa variar seu grau de manifestação, vai se formando no decorrer do processo de audição e/ou visualização gestual, conforme Bakhtin ([1952-53]-2003: 272):

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...] pode-se realizar imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte.

Segundo, que toda manifestação enunciativa do falante e do ouvinte estará impregnada de alteridade. Eles intercambiam suas posições, dialogando simultaneamente com os enunciados que vão sendo expostos (muitos são só pensados), com aqueles que já foram “ditos” e com aqueles do porvir, pois todo enunciado “entra” numa cadeia de outros enunciados, organizada com certa complexidade, maior que aquela que se manifesta num pequeno momento enunciativo qualquer, estabelecendo, inevitavelmente, alguma relação com os outros enunciados da cadeia. Isto faz com que a alteridade seja constitutiva do processo comunicativo discursivo.

O enunciado tem propriedades limitativas, diz o autor ([1952-53]-2003: 275; 280-281; 289; 290-291; 294-295). A primeira é a alternância dos sujeitos do discurso, que se caracteriza pelo término do enunciado do falante para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. A segunda é a conclusibilidade, um tipo de acabamento específico que marcará a transferência da voz ao ouvinte, que pode ocorrer porque o falante enunciou um todo completo, provocando, no ouvinte(s), uma sensação de que se esgotou o objeto, o sentido, o projeto discursivo ou a vontade do falante, e pelas formas lingüísticas típicas de encerramento. A terceira característica limitativa é a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com os outros participantes da comunicação discursiva. Tal relação se apresentará, marcada no enunciado, por meio de particularidades estilístico-composicionais e serão definidas...

1 - pelo trabalho do indivíduo-falante em definir um conteúdo semântico-objetual a ser enunciado como um todo (completo);

2 - pela “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (que poderá se manifestar pela entonação expressiva, um traço constitutivo do enunciado que ecoa notavelmente na realização oral, ou por outras formas que possam traduzir valoração);

3 - e, por fim, pela relação que o enunciado estabelece com outros enunciados. A escolha de palavras que comporão um enunciado é feita a partir de outros enunciados, principalmente daqueles que são idênticos em tema, em composição e em estilo ao intuito discursivo do falante, ou seja, pela especificidade de um gênero de discurso. Inevitavelmente, entretanto, qualquer escolha feita trará, para um discurso individualizado, palavras impregnadas de expressividade, porque

advêm de enunciações individuais alheias, podendo assumir, em relação ao falante, três aspectos:

[1] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; [2] como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, [3] como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão [grifos do autor].

Toda prática discursiva individual tem origem e desenvolvimento, conforme Bakhtin ([1952-53]-2003: 294-295), numa constante e contínua interação com os enunciados individuais dos outros discursos, num processo de assimilação das palavras do outro (alteridade), impregnadas de expressão, de tom valorativo que o indivíduo reelabora e reacentua.

Portanto, o gênero discursivo, no qual o enunciado estará envolto, segundo o autor ([1952-53]-2003: 297), será determinado apenas pelo elemento semântico-objetal, pela relação valorativa do falante e pela relação do locutor com o que pretende enunciar, com os enunciados já proferidos e com os que serão proferidos sobre seu enunciado, já que os enunciados refletem-se uns nos outros, caracterizando o processo dialógico. “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* [rejeição, confirmação, complemento, polêmica etc.] aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]”.

“Responder”, para o autor ([1952-53]-2003: 298), significa exprimir “a relação do falante com os outros enunciados, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. Para exprimir, há diversas formas de atitudes responsivas.

Sobre o caráter dialógico da linguagem, é preciso deter-se um pouco mais. Bakhtin ([1929]-2002; [1952-53]-2003: 300-301) deixa claro que não há enunciado

“adâmico”, como se fosse a primeira vez que irrompesse ao mundo. Todo enunciado encontra-se em relação dialógica com outros enunciados a ele vinculados (no plano semântico-objetal). Portanto, qualquer enunciado entra, fatalmente, numa cadeia de enunciados, aos quais responde de diferentes formas notáveis no enunciado que for manifestado, relacionando-se, estreitamente, aos elos precedentes e também aos subseqüentes. O objeto do discurso de um falante fatalmente transforma-se num ponto de encontro de opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.

Quanto ao papel do(s) ouvinte(s) na comunicação humana, Bakhtin ([1952-53]-2003: 301) o considera como constitutivos do enunciado. Todo enunciado é direcionado a alguém ativo e do qual se espera uma compreensão responsiva ativa, sempre subordinada ao gênero de discurso escolhido, marcado por uma concepção de destinatário específico. Esse destinatário pode ser:

[...] um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada [...], um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido [...] [grifo do autor].

O papel desempenhado pelo destinatário na comunicação humana, de acordo com o autor ([1952-53]-2003: 306), além de ser uma propriedade constitutiva do enunciado, “é determinante com maior ou menor influência na escolha de todos os recursos lingüísticos feita pelo falante, que tem em vista uma resposta antecipada”.

Após explanar a propriedade do enunciado ser constitutivamente dialógico

(um dialogismo de duplo atravessamento, isto é, a responsividade a outros discursos e ao(s) outro(s) – o(s) interlocutor(es)), surgindo sempre subordinado a um gênero de discurso que, por sua vez, regula o funcionamento da linguagem num contexto sociointerativo, passamos a considerar outra noção fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa, que perscruta a linguagem no trabalho de avaliar redações de vestibular.

1.2.2.2 Enunciado e Atividade Humana

Para definir o gênero da atividade humana, Clot e Faïta (2000) não o dissociam do acompanhamento da palavra em momento algum e, conseqüentemente, dos gêneros de discurso. Para estes autores (p. 10), gênero da atividade é, em certa medida, a porção subentendida, esperada e reconhecida da atividade pelos trabalhadores de um determinado meio de trabalho que compartilham o mesmo horizonte social e profissional. Há também um conjunto de avaliações antecipadas, tornando desnecessária a reespecificação da tarefa toda vez que ela se apresenta.

Para dar conta da amplitude da noção de gênero da atividade, Clot e Faïta (2000: 12) primeiramente, propõem a existência de um *gênero de técnicas* que abrange as normas de uso das técnicas num determinado meio profissional. O gesto profissional de um trabalhador é uma arena de sentidos, individualização e estabilização das técnicas corporais e mentais. O gênero de técnicas interliga a “operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e pensar de um meio”. Este gênero oferece meios de orientação das atitudes sobre os objetos, mas, estes atos são acompanhados por um gênero de

discurso. Por isso, os autores (p. 12) afirmam que os gêneros de discursos e os gêneros de técnicas formam juntos o que se pode chamar de *Gênero da Atividade*. A natureza do Gênero da Atividade (o repertório de atos harmônicos e divergentes que meio de trabalho vai constituindo, em sua história), dá suporte para enfrentar os acontecimentos inesperados do real e é composto de...

[...] antecedentes ou pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá seu conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de realizar-se, maneiras de dirigir-se, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente ao seu objeto.

Outra noção lançada pelos autores (2000: 13) é a de *gênero profissional*, uma espécie de pré-fabricado, repertório de ações, de enunciações, de conceitos práticos, de formas estabelecidas do comportamento dos membros do coletivo nas relações sociais e nas maneiras aceitáveis de trabalhar, formando uma memória que disponibiliza as condições fundamentais para a prática de uma atividade.

No entendimento de Vieira (2002: 161; 2004b), ambos os termos estão “engajados no campo do gênero da atividade” e, enquanto o gênero da técnica abrange recursos técnicos para que um trabalhador realize uma ação, o gênero profissional refere-se ao patrimônio de domínio das representações, para as quais o coletivo “vai lhe conferindo um ‘lustró’ social”. Em sua opinião, se o gênero da atividade é o universo maior que pode abarcar diferentes ‘tipologias’ de micro-esferas da atividade (gênero da técnica, profissional, do *métier*), ele representa apenas uma parte do complexo arcabouço do funcionamento dos gêneros sociais.

Refletindo sobre as várias possibilidades de compreensão da palavra

“gênero”, Vieira (2002: 158) percebe na expressão praticada habitualmente “fazendo gênero” um estado genérico reconhecível pelos participantes do diálogo, no plano da esfera da atividade. Este autor entende por “estado genérico” uma “espécie de suspensão de um modo de agir que está disponível na esfera social de tal forma saturado de significação que não é necessário que se lhe atribua sentido”.

Porém, Vieira (2002: 162-3) percebe a existência de uma dificuldade de elaborar uma definição que dê conta da abrangência do “gênero da atividade”, aproximada da mesma problemática que cerca a discussão das relações entre gêneros primários e secundários. Para este autor, os gêneros primários são inevitavelmente “confundidos com a atividade, já que eles formam sua substância nas trocas verbais ao mesmo tempo em que guiam sua progressão a partir dos diálogos, encadeamentos e rupturas, dos quais os interlocutores se utilizam”. Já os gêneros secundários, “com sua vocação à ‘generalização’, [...] suportam os diferentes processos de abstração, conceitualização metadiscursividade etc. e são, de qualquer forma, a emanção dos primeiros no funcionamento e na circulação dos quais eles procedem”.

Faïta (2003: 132), interrogando-se sobre a proximidade semântica das noções de “gêneros de discurso” e “gêneros da atividade”, percebe que o trabalhador utiliza-se das enunciações que o constituem para dizer sobre sua experiência profissional como forma de reconstrução desta experiência e Faïta formula, então, uma hipótese, citando Astier: “[...] a hipótese das ‘formas’ homólogas do conteúdo não linguageiro da atividade, lá onde ‘o gênero (pode) aparecer como o resultado da história das experiências dos atores sucessivos das situações de trabalho”.

Numa aproximação dos “gêneros de discurso” aos “gêneros da atividade”, Faïta (2003: 130; 132) diz que “cada situação, cada relação dialógica na sua evolução, impõe aos interlocutores esta procura da boa maneira de agir entre as que o meio de trabalho, o coletivo, coloca à sua disposição como produto da sua atividade incessante e sempre renovada”. Dessa forma, recorrendo a Bernié, conclui:

Gênero discursivo e gênero de atividade estão, pois, indissolavelmente ligados, na medida em que o dizer é o que torna possível fazê-lo e avaliá-lo. Assim precisando a relação que os une, dir-se-á que os gêneros sociais de atividade contêm outros gêneros (discursivos, técnicos, profissionais, etc.) religando "equipamento material, operacionalidade formal e prescrita" às maneiras de agir e pensar "de uma comunidade discursiva".

Vendo uma possibilidade de marcação do gênero da atividade, Vieira (2002: 169; 2004b) propõe que os embates desenvolvidos entre campos de significação, se pensados como um contínuo e esboçados num procedimento de compreensão, possibilitam a visualização do gênero da atividade no espaço virtual entre um pólo da atividade propriamente dita (ligado ao gênero da atividade), um pólo da atividade em curso de representação (vinculado a um espaço de transição entre gênero da atividade e os gêneros primários) e um pólo da representação da atividade (relativo ao gênero do discurso).

Para este autor (2002: 170), o pólo intermediário, por constituir-se como um espaço dialógico de contato entre os outros dois e mobilizar temas e significações no encontro dos outros dois pólos, é o “espaço privilegiado para observar as relações de produção de ação e significação”.

Em nossa pesquisa sobre o trabalho de avaliar redações de vestibular,

empreendemos a construção de uma rede dialógica, no Capítulo III, fundamentada no interrelacionamento entre os três pólos considerados por Vieira e anteriormente explanados: os critérios de orientação da ação (ligados ao gênero da atividade), os materiais de verbalização oral da ação avaliativa (ligados a um espaço de transição entre gênero da atividade e os gêneros primários) e os materiais de representação do entendimento dos critérios, construídos no Método do Sósia (relativos ao gênero do discurso).

Antes de criarmos esta área analítica de confrontação entre os três pólos, recuperaremos, brevemente, alguns procedimentos que colocam o trabalhador diante do seu trabalho.

1.3 OS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Há uma variedade de procedimentos de confrontação de um indivíduo ao seu trabalho, relatados por Vieira (2003: 259-260), que constata o aparecimento, a partir dos anos 60, de “estudos que correlacionam diretamente a linguagem com a possibilidade de estimular o comportamento humano (Feigenbaum, 1963)”, utilizando, como procedimento metodológico, “confrontar um trabalhador ao seu discurso como forma de mobilizar transformações na situação de trabalho”. Vieira apresenta uma lista, então, de experiências dessa natureza, como as de Erickson & Simon, Oddone et al., Pinsky & Theureau, Tiger & Laville, e Vermersh. Nesta revisão, ressalta a importante distinção efetuada por Hoc & Leplat para as noções de “tarefa” e “atividade”. A primeira ficou restrita à ação a ser devidamente praticada, a partir da prescrição em algum instrumento normativo de um determinado trabalho; já a segunda, “atividade”, deve ser entendida como o

trabalho acontecido, realizado, levando esse autor a pressupor a não-uniformidade de tais noções, até então (nem o são, atualmente, embora haja alguns consensos, pois são imprescindíveis à análise do trabalho). Pressupõe, ainda, uma nova compreensão: “trabalho”, como “atividade”, que se constitui de um constante “debate” entre normas antecedentes (prescrições) e renormalização (como se deu o trabalho em si).

Vieira (2003: 261) registra, ainda, a proposição do método da Autoconfrontação Cruzada⁹, pelo lingüista Daniel Faïta, em 1997, e de uma variação do Método do Sósia¹⁰, proposta pelo psicólogo Yves Clot, também em 1997. Trata-se de métodos de pesquisa e análise que buscam entender a relação existente entre a atividade e o discurso. A palavra “discurso”, nesse caso, é entendida por Faïta (apud VIEIRA, 2003: 128) como o “entorno não evidente” constitutivo de toda atividade.

As noções abordadas nesta seção e na anterior, juntamente com as metodologias de princípio autoconfrontativo são imprescindíveis para o entendimento das faces do trabalho humano e para a compreensão de como a linguagem lhe é constitutiva e mediadora.

Esses métodos foram projetados com essa configuração e serão detalhados e desenvolvidos no Capítulo II para responder ao objetivo geral dessa

⁹ A autoconfrontação cruzada é, resumidamente, conforme Clot; Faïta; Fernandez e Scheller (2000: 5), um procedimento que reúne dois trabalhadores e o investigador num diálogo cujo ponto de partida são, alternadamente, as imagens gravadas de uma jornada de trabalho desses trabalhadores. Durante a exibição do vídeo, o investigador solicita sistematicamente os comentários daquele trabalhador, cuja atividade não se vê, e lhe atribui o telecomando para poder interromper a exibição e se pronunciar à sua conveniência. É um método composto de duas etapas: autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada propriamente dita, que se desenvolvem em cinco fases, previstas no guia ação proposto por Faïta e Vieira (2003: 44-45), das quais, no caso de nossa pesquisa, recorreremos e desenvolveremos duas delas e as detalhamos nas seções 2.5 e 2.6 do capítulo dois.

¹⁰ No Método do Sósia, segundo Clot (2001), o pesquisador solicita a um dos componentes de um grupo de trabalhadores que descreva uma jornada ou um segmento de sua atividade profissional, a partir da instrução: “Amanhã eu devo substituir você no seu trabalho: diga-me o que eu devo fazer para que nenhuma pessoa perceba a substituição”. A esse respeito, veja a seção 2.9 do capítulo dois.

pesquisa e possibilitar um cruzamento de dados e de materiais¹¹, permitindo reconstruir uma rede dialógica que caracterizará, consoante Vieira (2001: 329-334; 2002: 180-189), o espaço da autoconfrontação enunciativo-discursiva dos sentidos orientadores da *práxis* avaliativa. É preciso mencionar que a proposição da pesquisa e sua conseqüente realização foi se dando num processo sociointerativo, alternando explicitação de cada fase da pesquisa participativa para o estudo das situações de trabalho (demanda, reformulação da demanda, entrada em campo, observação de campo, procedimentos de autoconfrontação), com discussões sobre essas fases e negociação acerca de quem e de como se contribuiria com cada uma delas.

1.4 AS QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA NOS MARCOS DA LINGUAGEM E TRABALHO

Passamos, neste item, a retomar as nossas questões e objetivos de pesquisa, correlacionando-os às teorias que sustentam nosso estudo.

A primeira indagação (como o avaliador intermedeia o diálogo/embate entre as prescrições orais e escritas - discursos da normatização do *métier* -, a redação -“objeto” de trabalho - e a experiência de trabalho acumulada pelo sujeito-avaliador -discursos da instância histórica -?) busca perscrutar a maneira como os três componentes mais aparentes e orientadores da atividade profissional avaliativa de textos são articulados por um sujeito do trabalho. Há um

¹¹ No caso particular de nossa pesquisa, para a coleta de dados e produção de discursos, foram propostos cinco instrumentos metodológicos aos avaliadores: 1 – observação, com registro em diário de campo; 2 – gravação, em áudio, de momentos precisos, já que os avaliadores ficavam, todos, numa mesma sala, ao redor de uma mesa ampla; 3 – construção de materiais para Autoconfrontação Simples; 4 - Autoconfrontação Simples; 5 - registro, em áudio, dos momentos de “negociação”, em que os avaliadores discutiam as redações que receberam notas discrepantes; 6 - Instrução ao Sósia.

componente prescritivo, formado de todo e qualquer material oral ou escrito, com força de regulamentar o desempenho individual do agente-avaliador e do métier coletivo. Outro componente é a redação, designando o “objeto” sobre o qual o trabalho do avaliador, aparentemente, deve acontecer. E outro, a experiência acumulada no/pelo avaliador, o que forma e manifesta um patrimônio individual e, ao mesmo tempo, coletivo da memória da *práxis* avaliativa. Numa situação de trabalho, o indivíduo que avalia precisa construir um valor para um texto num diálogo dinâmico entre esses três componentes, um diálogo supostamente pacífico, materializado em notas, discursos e ações representativas.

A segunda questão (como revelar os sentidos que são mobilizados nas práticas avaliativas, apreendidos numa situação concreta de utilização da língua, ressaltando aqueles que são regulares - que se manifestam no conjunto - e aqueles que são instáveis - aqueles que se manifestam num ou noutro indivíduo - ?) repousa sobre os sentidos estabilizados e sobre os que estão em busca de uma estabilização numa prática laboral - os instáveis -, pois, conforme Bakhtin ([1952-1953]-2003, 261-262), todas as manifestações enunciativas se enquadram em determinadas estruturas, tipos relativamente estáveis, elaborados por cada campo de utilização da língua, com natureza verbal (lingüística) específica, chamados de “gêneros do discurso”. A partir disto, compreendemos que a atividade humana de avaliar redações elabora seus gêneros de discurso e, portanto, mesmo havendo uma margem de instabilidade genérica, tais gêneros possuem regularidades. Os sentidos estabilizados e aqueles em busca desta propriedade constituem todo e qualquer trabalho e, no caso, podem revelar características essenciais da natureza do métier de avaliar textos por meio da presença de traços lingüísticos, quando se confrontam discursos e ações

representativas.

A terceira questão (quais efeitos de sentido, expressos na materialidade discursiva, cooperam para a renormalização e desenvolvimento da atividade real de avaliar texto?) indaga pelos efeitos de sentido que vão ao encontro da renormalização e da evolução da atividade real de avaliar textos. Parte do princípio de que, em toda materialidade discursiva, a significação não preexiste. Conforme Bakhtin ([1929]-2002: 132), a significação é um efeito da interação do locutor e do receptor e depende de um dado contexto, no qual estão envolvidos os indivíduos e os discursos que vão atuar na interação. Em outras palavras, a significação é uma das possibilidades de apreensão dos sentidos que transitam numa determinada prática com a linguagem. Guillaume (1964 apud CHARAUDEAU, 2004 : 179) fornece uma definição próxima, quando se refere à “[...] infinita variedade de valores de que se podem revestir essas unidades [os signos] do discurso, em função do contexto em que elas se inscrevem”. Numa materialidade discursiva, encontra-se manifestado um campo discursivo que constituiu a atividade. O discurso, em funcionamento, é envolvido pelo dinâmico processo comunicativo, a ponto de que o que foram palavras, acompanhando e orientando ações, tornem-se enunciados mais elaborados, criando uma prática de linguagem própria do *métier*. Há não-ditos, por exemplo, cujas lacunas são preenchidas unicamente pela experiência dos avaliadores e que alguém com conhecimento laico (desconhecedor do *métier*) não os compreenderia.

Enfim, de posse dos parâmetros de base para operar a nossa pesquisa, passamos a apresentar as suas fases e desenvolvimento no capítulo seguinte.

2 ABORDANDO O CAMPO DE TRABALHO DO CORRETOR DE TEXTOS

Neste capítulo, concentramo-nos no relato do processo de pesquisa de campo, descrevendo os eventos ocorridos no período de elaboração do projeto, passando pela procura de uma Instituição de Ensino Superior que correspondesse às condições projetadas inicialmente (preliminares à entrada em campo, propriamente dita), e apresentando como ocorreu a negociação com os agentes do trabalho (diretores da IES, coordenadores da banca, coletivo de trabalho e cada avaliador), iniciando o estabelecimento de um “lugar” de pesquisador. Esboçamos a fundamentação dos procedimentos metodológicos que abordam o funcionamento da linguagem em situações de trabalho, remarcando as etapas de uma intervenção em Análise Pluridisciplinar de Situação de Trabalho (APST). Descrevemos, ainda, a natureza dos procedimentos metodológicos, mostrando, de forma articulada, como foi executado cada um deles com um grupo de avaliadores de uma IES pública.

2.1 DESENHO DA PESQUISA

Para dar conta da atividade e dos discursos mobilizados pelos avaliadores de redação de vestibular de uma determinada IES pública, quando estes se encontram numa situação de trabalho, é preciso investigar¹² pelas quais cada trabalhador articula diferentes dimensões do trabalho e o faz

¹² Entendemos por “objetivação” o ato de materializar alguns efeitos de sentido discursivos numa atividade.

acontecer, recorrendo às prescrições orais e escritas, disponíveis no coletivo.

Neste sentido, decidimo-nos pela pesquisa qualitativa, no campo da Lingüística Aplicada aos estudos das situações de trabalho¹³, e efetuamos a observação e descrição da pesquisa de campo, com o amparo de instrumentos de pesquisa da Etnometodologia e da Sociolingüística Interacional (diário de campo e notas de campo) e da Clínica da Atividade (Princípio da autoconfrontação).

Em seguida, são descritos os procedimentos da análise pluridisciplinar das situações de trabalho, que associam concepções dialógicas de linguagem a contribuições da ergonomia e da ergologia para o estudo dos problemas do trabalho, procedimentos estes desenvolvidos nas seguintes etapas: demanda, reformulação da demanda, entrada em campo, observação de campo, procedimentos de autoconfrontação. Posteriormente, recorreremos à metalingüística enunciativa bakhtiniana¹⁴ (análise dialógica do discurso) para analisar os dados coletados e os materiais discursivos que foram transcritos, organizados e concebidos em conjunto com os protagonistas da atividade¹⁵.

Para tanto, este segundo capítulo é constituído de três partes, relacionadas e limitadas às bases científicas às quais recorreremos para poder falar do funcionamento discursivo da linguagem, mencionadas no capítulo anterior, e abordar, então, o mundo não-aparente do trabalho de avaliar textos de vestibular. Na primeira parte, estão reunidas a estruturação do desenho da pesquisa com a

¹³ Souza-e-Silva (2001: 132) acredita ter sido a França a pioneira na formação de equipes interdisciplinares, na década de oitenta, para a análise de situações de trabalho com objetivos de transformação. No Brasil, esta autora registra a existência de pesquisas neste sentido em meados da década de 1990.

¹⁴ Este tipo de abordagem de análise tem sido nomeada no Brasil como Análise Dialógica do Discurso e tem se constituído no espaço de pesquisa de grupos tais como o Atelier: atividade de linguagem/atividade de trabalho e o grupo Linguagem, Identidade e Memória.

¹⁵ Queremos, aqui, deixar marcada uma alternância de termos que, no contexto dessa pesquisa, serão sempre retomados como equivalentes a “avaliador”: “protagonista da atividade”, “corretor”, “agente da instituição”, “trabalhador”, “operador”, “agente do trabalho”, “agente da avaliação”.

descrição das ações de pesquisa, preliminares à entrada em campo. Na segunda, são feitas considerações sobre o ingresso em campo, caracterizando a IES, os protagonistas e as coerções regulamentadoras da ação avaliativa. Na terceira, é apresentada a metodologia empregada e os procedimentos autoconfrontativos executados na pesquisa de campo para coletar dados e construir materiais discursivos.

2.2 O INÍCIO DO PROCESSO DA PESQUISA

Os passos iniciais para implementar a pesquisa no campo de trabalho dos avaliadores de redação de vestibular abrangem dois movimentos. Primeiramente, a entrada em campo, abarcando ações junto a professores e alunos do Mestrado em Estudos da Linguagem da UFMT, no intuito de conhecer as propriedades do trabalho de avaliar textos de vestibular em diferentes IES, atos preliminares à incursão. Em seguida, as tentativas junto a duas Instituições, visando estudar o respectivo coletivo de trabalho, até a aceitação da demanda latente¹⁶, por uma delas.

2.2.1 Ações Preliminares à e Entrada em Campo

A etapa de entrada em campo exigiu ações planejadas e cautelosas, dado aos vários discursos que circulam acerca do trabalho de avaliar textos de vestibular e o enclausuram do olhar público. A necessidade de reclusão para o

¹⁶ Demanda latente é uma proposta de pesquisa, formulada pelo pesquisador, para estudar um fenômeno. Um outro tipo de demanda denomina-se “formal”. Nessa, o pesquisador é contratado para perscrutar um fenômeno apresentado por uma empresa contratante (VIEIRA, 2003: documento de trabalho).

trabalho acontecer e, principalmente, ser legitimado perante o “outro” (meio social) permite imaginar os percalços para a construção do lugar de “pesquisador” no meio desse coletivo de trabalho.

O Mestrado em Estudos da Linguagem da UFMT, um ambiente acadêmico no qual transitam estudantes de vários lugares, possibilitou o diálogo com alunos e professores de diferentes IES acerca do processo avaliativo de textos, praticados nas Instituições da quais tivessem conhecimento. Dessa forma, foi sendo construída uma reflexão mais apurada sobre as peculiaridades do ambiente no qual ocorre o trabalho de avaliar, e reforçada a convicção de estudar a atividade nas dimensões que lhe são constitutivas.

Há uma considerável quantidade de pesquisas sobre as redações produzidas no vestibular, conforme relata Amaral (2001 : 21): “[...] como Cláudia Lemos (1977), Acir Pécora (1980), Maria Tereza Fraga Rocco (1981), Percival Leme Brito (1983), Ingedore Koch (1987), Terezinha Maria Moreira (1991), Maria da Graça Costa Val (1987), Sírio Possenti e Maria Bernadete Abaurre (1993)”.

Outros trabalhos dão, de alguma forma, o mesmo enfoque (FELIZARDO, 1969; MACEDO, 1975; CORRÊA, 1998; SERRONE, [s. d.]; THEREZO, 1999; RUIZ, 2001; HOFFMANN, 2002), não sendo o “objeto” da perspectiva o trabalho do avaliador, entendido como um membro de um coletivo, atuando no complexo campo de apreciação de redações, em contexto de vestibular, sob determinadas condições reguladoras desse campo e orientado pela circulação temático-discursiva do meio. Perscrutar o entorno do trabalhado, um entorno que o fundamenta e estabelece os limites para sua realização, exigiu, então, a projeção de uma pesquisa com questões sobre a essência da atividade e sobre a articulação de materiais diversificados que constituem tal trabalho.

2.2.2 Formulação da Demanda e Acesso aos Materiais

Ao constatar uma espécie de carência de reflexões sobre o trabalho do avaliador, elaboramos uma demanda latente¹⁷, materializada em forma de Projeto de Pesquisa, e, a partir disto, foi procurada uma IES com o seguinte perfil: que adotasse um processo de apreciação cujos textos fossem examinados pelo menos duas vezes por indivíduos diferentes. Caso as notas atribuídas fossem muito discrepantes, os avaliadores deveriam sentar-se juntos e discutir um ajustamento para valores mais próximos, por exigência do concurso. Além desses critérios, era preciso conseguir a permissão da IES para desenvolver a coleta de dados diversificados, provenientes de diferentes lugares enunciativos, e a permissão para dialogar com os protagonistas da atividade para construir, junto com eles, discursos representativos do que eles acreditavam ser a execução do seu trabalho de avaliar redações naquele contexto, para poder “mapear” o funcionamento da linguagem nessa atividade com a teoria analítica e os procedimentos metodológicos pelos quais optamos.

Em outras palavras, esta demanda deveria ser submetida à permissão formal (projeto e sua exposição) e à informal (diálogos por detrás dos bastidores), sendo preciso conquistar o consentimento da administração da IES, do coletivo de trabalho e de cada avaliador, individualmente. Essas ações deveriam transcorrer de forma negociada, firmando-se acordos para construir o espaço de atuação do pesquisador num espaço “alheio” de trabalho, e para apresentar e discutir propostas de desenvolvimento da pesquisa.

Na busca pelos consentimentos, o Projeto de Pesquisa foi apresentado,

¹⁷ Embora latente, acima de tudo, trata-se de uma demanda social, pois contribui diretamente com o importante segmento dos corretores de redação de vestibular.

primeiramente, à Comissão Organizadora do Vestibular de uma IES pública mato-grossense. Essa IES enquadrava-se no perfil, porque cada redação recebia duas avaliações de dois protagonistas diferentes. No caso de notas discrepantes (o nível de tolerância era de até 30% de distanciamento), os avaliadores finalmente se conheceriam (um não sabia quem era o outro até esse momento), e o texto seria reavaliado no final do processo, e as notas seriam ajustadas para valores mais próximos.

O projeto foi protocolado no mês de dezembro, sob nº 23108.020812/03-9. Nele, havia o compromisso de obedecer às normas que regulamentavam o funcionamento do vestibular e da banca, bem como a manutenção do sigilo do nome da IES e dos corretores envolvidos. Todavia, este projeto recebeu parecer negativo, sob a alegação de que o processo de correção era “sigiloso”.

A dificuldade enfrentada para adentrar nessa IES e apresentar a demanda inicial, ainda na fase do primeiro contato formal entre pesquisador e Instituição, revelou a necessidade de um trabalho mais cauteloso e de repensar a demanda inicial. No projeto protocolado, estava assegurado sigilo de todos os nomes envolvidos, tanto da IES quanto dos avaliadores e dos vestibulandos. Nos indagamos sobre o que poderia ter acontecido? Desconfiança da presença de um estranho no meio de trabalho? Inseguranças ou desconfortos a serem, possivelmente, gerados no coletivo de trabalho, pois todos os trabalhadores conheciam (e conhecem) o métier de um pesquisador? A sensação de “investigação”, uma possível causa de desconforto tanto nos avaliadores em si, quanto em seus “administradores”?

Mesmo entendendo os cuidados pertinentes a um processo de correção, não podemos deixar de lamentar o impedimento de um trabalho científico nesse

locus, deixando transparecer uma certa não-confiança nas propostas de pesquisa. Neste momento, surgiram muitas suposições do porquê de uma resposta negativa, o que levou, inevitavelmente, à reconsideração do plano estrutural da pesquisa. Em outras palavras, em vez de perscrutar uma atividade laboriosa em si, a atividade científica poderia ser redirecionada para o estudo dos discursos circulantes sobre o trabalho do avaliador de redações.

Contudo, outra instituição foi procurada, em janeiro de 2004. Desta vez, no Estado do Paraná, com a mesma proposta feita à IES mato-grossense. Na instituição paranaense, ao contrário da anterior, houve a aceitação desde os primeiros contatos informais, possibilitando o relato seguinte, amparado, em grande medida, em anotações de diário de campo. Assinalamos que a descrição detalhada que faremos tem o propósito de revelar aspectos muitas vezes considerados “descartáveis” do trabalho de apresentação de uma pesquisa, mas que no nosso tipo de abordagem são fundamentais. Por um lado, para se compreender a complexidade das relações dialógicas que devem ser travadas para garantir o lugar de pesquisador participativo, e, por outro lado, para dar luz aos roteiros, papéis e cenários enunciativo-discursivos característicos dos protagonistas diretos e indiretos da atividade pesquisada.

Houve um primeiro contato telefônico com o diretor da IES e, na ocasião, presidente da comissão do vestibular, na manhã do dia 23/01/04, a quem foi solicitada a permissão para realizar uma pesquisa junto aos avaliadores de redação daquele vestibular. Na ocasião, ele revelou o nome e o número do telefone de dois professores: o do coordenador e o do vice-coordenador da banca de correção, que foram contatados, por telefone, com o objetivo de marcar uma conversa informal, apresentar, discutir e visualizar as possibilidades de

negociação para implementar a demanda de pesquisador e receber impressões quanto à aceitação no coletivo de trabalho.

O coordenador concordou com o encontro para as 14:00, daquele mesmo dia, no saguão da IES, para conversar sobre detalhes do projeto. Já o vice-coordenador alegou, primeiramente, que, como era apenas alguém que auxiliava o coordenador, não se via com autonomia para tomar decisões e teria uma viagem marcada para poucos instantes.

O coordenador não compareceu, mas sim o vice, que chegou às 15:40 e fez perguntas sobre o projeto de pesquisa e suas particularidades. Depois de 20 minutos de diálogo, sugeriu uma conversa com o vice-diretor da IES (o diretor não se encontrava), para obter sua opinião e, se ele assim o permitisse, protocolar o projeto de pesquisa para ser apreciado pelos membros da banca examinadora.

Às 16:00, foi apresentada a demanda ao vice-diretor com explicações sobre o alcance da pesquisa (a coleta de dados, os procedimentos metodológicos de construção de materiais discursivos, a supervisão diária que receberia do professor-orientador – via e-mail -) e resposta aos questionamentos. O vice-diretor informou sobre uma reunião, programada para ocorrer na segunda-feira, dia 26/01/2004. Nela, os avaliadores se reuniriam pela primeira vez para discutir e preparar o processo de avaliação, organizando as redações e os gabaritos de correção em pacotes e pastas específicas, o ambiente de trabalho e um estudo dos critérios (organizado pelo coordenador do grupo, que fazia cópias xerográficas de uma redação, daquele concurso, e entregaria uma cópia para cada avaliador “ensaiar” uma avaliação¹⁸). Não seria permitida a participação de pessoas estranhas ao grupo nessa reunião. Mas, se o projeto fosse imediatamente

¹⁸ Primeiramente, isto foi feito em silêncio. Depois, cada um comentou para os demais que notas atribuiu (uma nota era destinada ao conteúdo textual; outra, à estrutura) e porque as atribuiu.

protocolado, ele poderia ser apreciado nessa reunião ou numa outra, marcada para ocorrer no mesmo dia 26/01/04, às 13:30. De qualquer forma, neste dia, uma resposta à demanda seria dada, razão pela qual o projeto foi protocolado e recebeu o código de identificação 020/04-PG.

Na manhã do dia 26/01/04, por volta das 11:00, houve um contato com o vice-diretor. Ele encaminhou o projeto à sala dos corretores, confirmou a reunião das 13:30, na qual deveria ocorrer a explicação da pesquisa e apresentou a sala e os avaliadores nominalmente. O coordenador pediu desculpas pelo não comparecimento ao encontro marcado no dia 23/01/04, alegando problemas pessoais e reiterou a disposição dele e dos outros avaliadores de assistir a exposição do projeto às 13:30.

À tarde, foi feita a explanação *pari passu* do projeto, com diferenciada atenção para o detalhamento de cada procedimento de coleta e de construção de dados. Também foi feito um breve resumo dos trabalhos que perscrutam o funcionamento da linguagem em situações laborais, oriundos da linha francesa de intervenção, e sobre pesquisas, no Brasil, cujo objeto é a redação do vestibular. Houve o comprometimento da garantia de sigilo sobre o nome dos voluntários, inclusive, do nome da IES, e a devolução ao coletivo dos resultados da pesquisa, quando ela estivesse finalizada. Finalmente, houve a reflexão sobre os métodos autoconfrontativos e a possibilidade deles promoverem o desenvolvimento da prática avaliativa.

Todo esse processo, num primeiro momento, nos revela a questão da temporalidade da pesquisa, ou seja, foi preciso adaptar e garantir a realização das fases previstas à realidade de uma atividade sazonal, ambas (as fases e a atividade) desenvolvidas num período de poucos dias.

2.3 LEVANTANDO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO AVALIADOR

Após a descrição do processo de negociação e, conseqüentemente, de ajustamentos construídos em conjunto com o coletivo de trabalho para execução da pesquisa, passamos a tecer considerações sobre a IES, o ambiente institucional e as prescrições que constituíram o exame de textos naquele vestibular.

2.3.1 A IES, os Protagonistas e as Situações de Pesquisa

A IES pesquisada localizava-se na região noroeste do Estado do Paraná. Era uma Instituição que poderia ser caracterizada como de pequeno porte, pois ofereceu um total de 285 vagas, distribuídas em nove cursos. A maioria dos cursos enquadrava-se na área das ciências exatas e a Instituição era a única de natureza pública num raio de 90 quilômetros.

Ela ofereceu, na ocasião daquele vestibular, os seguintes cursos e respectivas vagas: Letras (25) – habilitação em Português e Inglês -, Ciências Econômicas (40), Ciências Contábeis (40), Turismo e Meio Ambiente (20), Engenharia de Produção Agroindustrial (20), Pedagogia (20) – período matutino -, Pedagogia (20) – período noturno -, Matemática (20), Geografia (20) – período matutino -, Geografia (20) – período noturno - e Administração (40).

Os avaliadores escalados para o concurso/2004 eram em número de oito. Formavam um grupo de sete mulheres e um homem. Todos eram professores efetivos daquela IES, lotados no Departamento de Letras. Tinham, pelo menos, o título de mestre, dois estavam fazendo doutorado e outros dois já haviam

conquistado esse título. Dispuseram-se a colaborar, estando de acordo com o projeto de pesquisa e sabendo da garantia do anonimato. Para tanto, seus nomes foram substituídos (ver Anexo A) por siglas do tipo AV01, AV02, AV03... Os avaliadores foram esclarecidos sobre todos os procedimentos, inclusive, de como seriam, posteriormente, analisados os dados construídos e coletados.

Havia uma prescrição de nível oral não obrigatória nesse concurso: o professor escalado para efetuar as avaliações poderia corrigir primeiramente o texto e, só depois, atribuir uma nota, caso preferisse. Podiam ser feitas marcações, traços, códigos de identificação e quaisquer outras materializações gráficas de ação profissional sobre a redação, o que pode ser constatado como uma prática utilizada pela maioria dos membros.

O ambiente de trabalho destinado a todos foi uma sala preparada para a ocasião. Estava localizada no interior da IES, isolada, num dos cantos do prédio administrativo, sem tráfego de pessoas. Com apenas uma porta para entrada-saída, era ampla, em alvenaria, comprida, de forma retangular com 8 x 16 m, e 3,5 m de altura, aproximadamente, de paredes brancas e com janelas apenas num dos quatro lados, o que propiciava a concentração de calor, embora o teto fosse lajeado e houvesse um ventilador doméstico ligado o tempo todo, mas insuficiente para amenizar a temperatura, dado o tamanho do local.

Na parede oposta às janelas, estava fixado um quadro-negro, no qual estava desenhada uma tabela, contendo, numa coluna, o nome dos avaliadores; noutras duas, o nome dos cursos (a maioria, abreviados) e a respectiva quantidade de redações de cada curso; na quarta e última, a quantidade total de textos destinados a cada avaliador¹⁹. Quando o avaliador terminava o trabalho

¹⁹ A reprodução dessa tabela encontra-se no Anexo "A".

numa turma, deveria dirigir-se ao quadro e fazer um risco sobre ela, identificando-a como finalizada.

Quanto aos escritos e avisos nesta sala, eles se encontravam no quadro negro, como a questão determinada pela IES para ser redigida na prova de redação e o prazo para finalizar as tarefas avaliativas. Nas paredes da sala, havia nada escrito ou colado. No primeiro dia, o conteúdo textual do quadro-negro era:

Redija um texto, em qualquer tipologia ou gênero, a partir da leitura do ditado popular: 'Quem decide pode errar; quem não decide, já errou'.
Prazo para correção até 05/02.

Esses lembretes fazem parte do conjunto de prescrições estabelecidas, que fixavam o prazo de onze dias para o cumprimento da tarefa. Os dias determinados compreendiam de 26/01/04 a 05/02/04, sendo que o dia 01/02/04, domingo, era impróprio para o trabalho, pois, além de ser um dia normalmente dedicado ao descanso e ao lazer, a IES não funcionava.

Por meio de informações verbais, foi apurado o que ocorreu na primeira reunião dos avaliadores, ocorrida em 26/01/2004, pela manhã. Cada trabalhador organizou as redações que ficaram sob sua responsabilidade, separando-as em envelopes identificados, fazendo a conferência com os gabaritos de correção e juntando todos esses materiais em pastas grossas, de coloração azul, identificadas pelo nome do respectivo curso (Pedagogia, Geografia...). Os agentes da instituição reuniram-se, também, para tomar conhecimento de como haviam sido sistematizados o concurso (como um todo) e a prova de redação (especificamente), o que lhes possibilitou o contato com os determinantes regulamentadores da atuação profissional, ou seja, as coerções da atividade e do exercício da linguagem.

2.3.2 Determinantes Regulamentadores da Atuação Profissional

Os materiais escritos que regulamentavam o trabalho do avaliador eram dirigidos aos candidatos e aos avaliadores: a capa de prova de redação (ver Quadro 03, seção 3.1) e o gabarito para marcação da nota (Quadro 04, seção 3.1).

Os enunciados da capa eram constituídos de cinco diferentes tipos de orientações ao candidato. Todavia, o avaliador também deveria executar o seu trabalho seguindo essas orientações. Por opção didática, fragmentamos a capa em cinco partes, adotando os tipos de conteúdo instrucional como critério desta sistematização.

Na primeira parte, a capa trazia “Identificações”, um lugar onde havia a designação da IES, com logotipo, nome e situação geográfica. Depois, o nome destacado da prova do concurso. Em seguida, encontravam-se espaços destinados ao preenchimento de dados que designavam o candidato (pelo número da inscrição), e o nome do curso e do turno pelo qual havia interesse. Havia, nitidamente, a preocupação com o efeito de anonimato do vestibulando, o que cria uma espécie de empecilho ao favorecimento ou ao prejuízo de um candidato empírico para o sujeito que avalia.

Na segunda parte, com o título “I - Instruções”, havia alguns esclarecimentos acerca de como elaborar o texto: a colocação do título, a fidelidade ao tema do título, a argumentação direcionada a uma tomada de posição e a necessidade de uma conclusão persuasiva.

Na terceira, intitulada “II - Critérios de Correção da Redação”, informava ao candidato os itens normativos que seriam observados para estipular um valor

para o texto, subdivididos em Conteúdo e Estrutura, ambos com valores de 40 pontos, cada.

Na quarta, a IES chama duplamente a atenção do candidato para os quatro casos de recebimento de nota 0 (zero) para um texto e para o caráter eliminatório da prova.

Na quinta, a IES finaliza a capa com o aviso “NÃO SERÁ FORNECIDO OUTRO IMPRESSO PARA A REDAÇÃO.”, em letras grandes e maiúsculas, ocupando todo o espaço de uma margem a outra.

Embora destinado a um co-enunciador específico, o vestibulando, o conteúdo da capa acabava por orientar, também, a atuação profissional do avaliador. Esse conteúdo resume-se numa espécie de menu de software de computador, mostrando todas as opções disponíveis e seus valores correspondentes, para orientação da tarefa. Na reprodução da capa, omitimos o logotipo e o nome da IES, uma ação acordada na fase de apresentação da demanda latente. No restante da capa, mantivemos o conteúdo e a disposição gráfica original.

Já o gabarito, fornecido pela IES, também era um determinante material que regulava diretamente a atuação profissional do avaliador. Era a ferramenta (ver Quadro 04, seção 3.1) destinada pela IES a cada um para nortear a execução e o registro da tarefa. Trata-se de um escrito do trabalho para o exclusivo manejo do avaliador, distribuído pela IES só no dia da correção dos textos. Iniciava com a sigla e o nome antigo da IES²⁰. Logo em seguida, o nome da prova daquele concurso a que o instrumento estava relacionado: “PROVA DE REDAÇÃO”. Havia, ainda, outras quatro divisões, embora estivessem enunciadas

²⁰ Dois anos antes, o nome dessa Instituição foi modificado e ela foi elevada para a categoria de Campus Universitário.

separadamente, como se fossem tipos diferentes de orientações ao avaliador.

A primeira providência a ser tomada pelo avaliador ao receber os gabaritos era a de organizá-los numa ordem, seguindo o número da inscrição do candidato. A IES imprimia este número no lado superior esquerdo do gabarito, juntamente com o nome do curso, seu código e período.

No lado direito, havia um retângulo, subdividido em quatro partes. A primeira era intitulada “I – CONTEÚDO” e possuía dez esferas respectivamente numeradas de zero a dez (0 a 10). Uma delas deveria ser preenchida (leia-se “pintada”) pelo avaliador e o círculo marcado corresponderia à nota atribuída ao texto daquele candidato. Apesar de haver dez possibilidades de nota, a subdivisão ao lado, além de lembrar os critérios relativos ao item “conteúdo”, enunciados na capa da prova de redação, prescrevia para esse item a atribuição de até 40 (quarenta) pontos de nota. Tal valoração era compatível com a que estava na capa da prova de redação e que foi informada ao candidato no Manual. Entretanto, segundo o coordenador da banca de correção - que aqui será designado de AV06 -, em informação oral, cada avaliador efetivaria sua avaliação pautando-se por valores de 0 a 10. Mas, o sistema (leia-se “computador”) faria a conversão equivalente a um valor de 0 a 40 pontos. O mesmo aplica-se para a subdivisão intitulada “II – ESTRUTURA”, reproduzindo os critérios ligados a esse item (impressos na capa da prova de redação) e possuindo, igualmente, dez círculos, nos quais o avaliador deveria se proceder da mesma forma como fez na subdivisão “I”.

Acima desse retângulo, havia outros dois, já marcados pela editora gráfica, cabendo ao profissional compreendê-los ativamente. O retângulo superior indicava a ordem de correção da redação (se primeira ou segunda) a que o

gabarito estava vinculado. O retângulo inferior indicava, “pedagogicamente”, a maneira “correta” e “incorreta” do avaliador proceder quando fosse efetuar a marcação da nota. Uma mensagem também alertava para o tipo de instrumento de marcação a ser utilizado: “Use caneta esferográfica azul ou preta”. Esses dois retângulos já vieram marcados pela editora gráfica, cabendo ao trabalhador apenas interpretá-los.

Por fim, no canto inferior esquerdo, havia um retângulo com quatro colunas, cada uma numerada de 0 a 9 (zero a nove), pois todo número de inscrição possuía quatro algarismos arábicos. Ao avaliador cabia interpretar da seguinte forma: em cada coluna, marcar-se-ia determinado número da inscrição, preenchendo-se as esferas se fosse necessário, quando houvesse uma rasura no número já impresso no gabarito ou quando o avaliador precisasse de outro gabarito, em branco.

Durante o processo de observação do trabalho dos avaliadores, todas as redações foram avaliadas, mesmo aquelas que, eventualmente, não preencheram uma ou outra orientação especificada na capa da prova. Nenhuma delas recebeu a anunciada “nota zero” ou foi recusada de receber avaliação. Estas constatações foram confirmadas posteriormente, quando comparadas à relação oficial de notas, expedida pela IES. Nesta relação, a nota zero apareceu apenas para candidatos que receberam esta mesma nota em todas as outras provas (talvez, por terem desistido ou por não terem comparecido). Para a ação de não-zerar, os avaliadores mobilizavam dois efeitos de sentido: tolerância para com os textos cujo preenchimento de um ou outro critério fosse satisfatório; entendimento de que as chamadas de atenção, presentes ao final da capa da prova de redação (ver Quadro 03, seção 3.1), não eram suficientes para eliminar uma redação do

concurso.

Após descrever os instrumentos do trabalho que regulamentavam o agir do avaliador, teceremos considerações sobre o processo de observação e registro da atividade apreciativa.

2.4 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DA ATIVIDADE

De acordo com Gressler (2003: 169), a observação é uma prática de coleta de dados para obter informações e utiliza os sentidos para captar aspectos da realidade, numa busca, a priori, planejada de dados. Para a autora, o trabalho do pesquisador é o de observar aspectos determinados, fazer descrições detalhadas e registrar o que for identificando, inclusive suas próprias inferências e interpretações.

Gil (1999: 110) especifica as condições de sustentação científica do procedimento de observação: a) servir a um objetivo formulado de pesquisa; b) ser sistematicamente planejado; c) ser submetido a verificação e controles de validade e precisão.

No entanto, Gressler (2003: 170-171) alerta para o aspecto particular desse procedimento. Por mais objetivo, impessoal e não individual que seja o olhar do cientista, ele será cerceado pelas crenças prevalecentes no pensamento de um período histórico. As restrições também interferem no alcance do olhar do observador e numa possível influência sobre o comportamento do sujeito observado, fazendo reduzir manifestações mais espontâneas. Porém, a autora vê, como ponto positivo da observação, a menor exigência do indivíduo observado em comparação com outros procedimentos, possibilitando a constatação escrita

do fato concomitantemente à sua ocorrência.

O procedimento de observação, com registro em diário de campo, foi adotado para possibilitar o registro descritivo das impressões causadas durante o acompanhamento do processo. Foram registrados alguns aspectos do trabalho, como as condições físicas e operacionais para que ele se realizasse e os aspectos específicos das interações face a face (diálogos oralizados, conflitos, troca de saberes e de experiências, interrupções – causadas por pessoas que adentravam à sala por alguma razão, como dar recados, chamar um avaliador para atender ao telefone etc.). A adoção do diário de campo (ver trechos no Anexo B) possibilitou a seguinte descrição sobre um conjunto ordenado de eventos que marcam o desenvolvimento da tarefa avaliativa.

O processo de correção começou, oficialmente, no dia 26/01/2004, segunda-feira. Os avaliadores ficaram organizando os textos, juntamente com os gabaritos, conferindo turmas, etc. A avaliação, propriamente dita, começou no dia 27/01/04, terça-feira. No dia 26/01/04, os avaliadores reuniram-se, pela primeira vez, às 9:00, para definir e organizar o processo de correção e, depois, às 13:30, para discutir assuntos da pauta. Esta última reunião ocorreu a portas fechadas, o que não representou um problema, uma vez que já havia sido conquistada a primeira permissão para a realização deste estudo: a da IES, pois o projeto de pesquisa foi colocado na pauta dessa reunião.

Passada uma hora, fomos chamado a fazer a exposição, já relatada na seção “2.2.2 - Formulação da Demanda e Acesso aos Materiais”, assim percebendo a segunda permissão: a de apresentar a pesquisa ao grupo de avaliadores. Depois de uma hora e meia de debates, ajustes e reajustes quanto à participação dos agentes nos procedimentos de construção de dados discursivos,

veio a terceira permissão: a aceitação do grupo quanto à presença de um pesquisador em seu meio.

A quarta permissão concedida nesta reunião foi a individual: cada avaliador, após ter sido consultado, concordou em participar dos procedimentos de composição de materiais discursivos, o que favoreceu encaminhamentos mais precisos na condução da pesquisa.

Como não havia outros assuntos na pauta da reunião, foram feitas perguntas para tomar conhecimento das peculiaridades de como se desenvolveria a avaliação naquele exame e as respostas possibilitaram planejar a execução dos procedimentos de coleta de dados e a edificação de materiais discursivos, pois os avaliadores tinham, aproximadamente, onze dias para encerrar seu trabalho (de 26/01 a 05/02/2004).

O procedimento de observação foi iniciado no dia 28/01/04, numa quarta-feira, respeitando-se o tempo de um dia e meio, pelo menos, para cada avaliador adaptar-se à situação de trabalho e conseguir construir os sentidos de um fazer individual e coletivo. Como aquela era uma atividade periódica e de curta duração, foi preciso considerar a não disponibilidade de um longo período para os avaliadores adaptarem-se com a presença do pesquisador em seu meio. Por isso, era preciso observar, durante o maior tempo possível, relatando, por escrito, o que fosse possível reter nos momentos de observação num dos cantos da sala para manter um certo distanciamento físico para amenizar a presença do pesquisador.

Nos dias 28, 29 e 30/01/04, o trabalho dos avaliadores foi observado por 19 horas, uma média de 6 horas e meia por dia. No dia 31/01 e no dia 01/02, o conteúdo das fitas gravadas foi transcrito para proporcionar reflexão sobre os

materiais construídos nos dias anteriores e reorganizar os próximos procedimentos a serem praticados na segunda e última semana.

Nos dias 03 e 04/02, como se aproximava o fim do prazo de entrega das notas e da dissolução do grupo, todas as duplas de avaliadores concentraram esforços para encerrar seus trabalhos, possibilitando a prática de 22 horas de observação efetiva da atividade.

Além da observação e registro em diário de campo, outros procedimentos, específicos das pesquisas dialógicas em situação de trabalho, praticados pelo grupo francês da Clínica da Atividade, foram adotados e adiante descritos. Essa opção possibilitou confrontar o conteúdo descrito na observação (limitado pelo alcance do próprio método), e o conteúdo proveniente de outras situações que fazem parte do trabalho do avaliador.

2.5 CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PARA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

O procedimento de Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples, utilizado pelo grupo francês da Clinique de l'Activité, é concretizado com o registro de imagens, via filmadora. O trabalhador é filmado durante um determinado tempo e é autoconfrontado com uma seqüência de imagens organizadas e editadas pelos pesquisadores. O Quadro 01-a fixa os passos para a execução desse procedimento:

Fase	Natureza	Características
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de seqüências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>

Quadro 01-a: Parte do esquema de execução do procedimento de AutoConfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003: 44).

Entretanto, não dispúnhamos da tecnologia das imagens, suporte das observações na Clinique, mas recorreremos ao uso da gravação em áudio. A adoção de outro meio tecnológico para servir ao registro de uma atividade, na maioria das vezes desenvolvida no profundo diálogo interior, exigiu a mobilização de um recurso não adotado pelos pesquisadores franceses: o desenvolvimento de uma instrução para a verbalização oral e parcial da atividade.

Nesse deslocamento, foi necessário estimular o avaliador a dizer o seu fazer, mas mantendo o princípio de promover a autoconfrontação, um fundamento contido nas “Instruções ao Sósia” (ODDONE, 1979), em suas variações (CLOT, 2001; SCHELLER, 1999) e nos dispositivos de Autoconfrontação Simples e Cruzada (FAÏTA, 1997; CLOT et al., 2000; FAÏTA e VIEIRA, 2003).

Na prática de executar procedimentos que possibilitem ao trabalhador se autoconfrontar, está subjacente a crença de que, conforme Vieira (2004a: 215), “a resposta aos problemas do trabalho [...] reside na ‘pessoa’ do trabalhador”, compreendido como um ser indissociável do coletivo no qual atua, e de que ele é essencial para auxiliar nas complexas análises das situações de trabalho. Na visão desse autor, “é o trabalhador quem exercita a confrontação de si mesmo diante do seu trabalho e [tais instrumentos] instituem dispositivos práticos que possibilitam uma análise minuciosa da atividade” com o objetivo de compreender o fazer na situação concreta de trabalho, comparando, de um lado, materiais coletados na observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), e, de outro, materiais construídos sobre o que o trabalhador imagina fazer (como entrevista, comentário e discussão). Além do contraste, revelado pelo confronto desses gêneros do fazer (gêneros estes sempre mantendo uma relação de imbricamento), busca-se compreender a complexidade da atividade por outros

“...níveis de produção de sentido: o ambiente, os recursos tecnológicos, a organização, a tarefa, o produto, entre outras nuances filtradas pelo comentário do trabalhador nas afirmativas, negativas, contradições, silêncios e não-ditos”.

Para executar o deslocamento que desenvolvemos, os avaliadores que haviam concordado em participar foram levados, individualmente, para uma sala à parte. Cada um levava consigo uma redação, aquela que estava na vez de ser avaliada, e recebia uma instrução, próxima do que se acredita ser o fazer empírico: ler o texto, em voz alta, e, concomitantemente, ir verbalizando os pensamentos que porventura passassem em sua mente (e que estivessem relacionados àquele texto). O avaliador deveria, também, apontar e/ou comentar os vestígios que fosse identificando como definidores da sua avaliação. No final da leitura, ele deveria dizer qual era o valor que atribuiria ao texto e, se quisesse, poderia justificá-lo. Ou seja, o avaliador construiria um discurso, dizendo e comentando o seu fazer.

Este momento, devidamente autorizado pelo avaliador, foi gravado em fita de áudio para futura audição, no procedimento de Autoconfrontação Simples, e os textos avaliados neste procedimento foram xerocopiados de forma a manter as cores dos sinais de correção, quando houvessem. Para sua execução, foi elaborado um roteiro de interação, o qual comunicava uma instrução homogênea a cada avaliador e permitia uma certa flexibilidade para que esta interação pudesse fluir.

O procedimento de Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples foi realizado com os oito avaliadores daquela IES, nas seguintes etapas: (1) Convite: perguntar se o avaliador poderia acompanhar o pesquisador até uma sala, à parte, no instante em que ele começaria a avaliação de um determinado

texto, para colocar em prática o procedimento de Construção de Materiais para a futura Autoconfrontação Simples; (2) Instrução: o pesquisador pronuncia a instrução; (3) Explanação: o pesquisador explica a instrução a ser concretizada; (4) Verificação: o pesquisador dialoga com o protagonista sobre o entendimento e dúvidas acerca da instrução; (5) Retirada: o pesquisador deseja uma boa realização de trabalho e retira-se da sala, deixando o gravador ligado e sob o comando do avaliador. Instrui ainda que, ao término, desligue o aparelho e retorne a sua sala de trabalho.

A adaptação que realizamos proporcionava o delineamento dos discursos que se apresentavam no diálogo/embate entre as prescrições oferecidas pela IES, o objeto-texto e o fazer historicamente constituído do protagonista da atividade, ou seja, a adaptação trazia, à tona, parte dos discursos interiores que intervieram no agir do avaliador, no instante da avaliação, para um futuro estudo de como esses discursos poderiam ser determinantes na constituição da nota. Propiciava, também, a auto-reflexão sobre o fazer e sobre o saber-fazer do protagonista da atividade.

O procedimento foi realizado com quase todos os avaliadores daquele concurso no dia 29/01 (AV06, AV02, AV08, AV05, AV04, AV03 e AV01), cada um demorando uma média de 15 minutos. Apenas o AV07 ficou para o dia 04/02, data em que retornou à IES, já que nela não se encontrava mais no dia 29. É preciso ressaltar duas ocorrências: a primeira, com o AV08, quando foi preciso refazer o procedimento, o que ocorreu no dia 04/02, pois ele fez comentários considerando apenas um dos critérios que formulou em paralelo à IES para executar a avaliação; a segunda, com o AV03, quando o procedimento foi repetido, a pedido dele, mas, dessa vez, exigiu a presença do pesquisador.

De todos, serão utilizados, efetivamente, nos limites dessa dissertação, dois materiais: os que foram construídos com AV06 (Anexo “D”) e com AV01 (Anexo “C”), uma vez que eles constituíram uma dupla naquele concurso. Aliás, segundo nossas observações, esta foi a dupla sobre quem o coletivo e a Instituição depositou mais responsabilidades. Ambos eram, respectivamente, coordenador e vice-coordenador do grupo e tinham a distinta tarefa de avaliar as redações concorrentes no curso de letras.

Nos limites do nosso estudo, vamos compreender o deslocamento do dispositivo da ACS como um recurso que permite mobilizar, com a ajuda da linguagem, os efeitos de sentido da atividade. Ao tecer considerações sobre o dispositivo de construção de materiais e a adaptação que promovemos para obtê-los, é preciso detalhar os passos da Autoconfrontação Simples.

2.6 A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

A Autoconfrontação Simples é um procedimento no qual um trabalhador é confrontado com as imagens selecionadas por um equipe de pesquisadores de uma seqüência de trabalho. Este procedimento tem suas origens na ergonomia francesa aplicada à atividade, incorporando concepções do dialogismo bakhtiniano e da teoria vigotskiana do desenvolvimento das relações do pensamento e da linguagem. O Quadro 01-b delinea-o:

Fase	Natureza	Características
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de seqüências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Simples	Produção por cada um dos protagonistas	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do

	(dois) de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador.	discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação. Produção de significações concretas em referência ao filme. <i>Segunda fonte de significações concretas.</i>
--	---	--

Quadro 01-b: Continuação do esquema de execução do procedimento de AutoConfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003: 44).

Segundo Vieira (2003: 262), uma análise pluridisciplinar de situação de trabalho (APST), na vertente da clínica da atividade, considera “[...] a atividade como a dimensão primeira a ser compreendida numa intervenção [...]” e, com a autoconfrontação em vídeo, o protagonista tomaria conhecimento de um entorno que, para si, não era evidente, ou seja, o que ele se via fazendo quando se assistia num vídeo era muito mais complexo do que aquilo que ele poderia descrever ao se imaginar, fazendo aquele trabalho.

No caso dos avaliadores, cada um seria colocado como ouvinte de suas falas, aquelas gravadas na fase anterior (2.5 Construção de Materiais para a Autoconfrontação Simples). Essas falas constituiriam um discurso representativo da crença do avaliador sobre a execução de sua atividade e com as quais ele iria autoconfrontar-se. Ao ouvir um discurso representativo num momento futuro ao da ação ocorrida, o avaliador teria a oportunidade de reconstruir sua atuação, mantendo, alterando ou refutando algumas práticas, o que configura o desenvolvimento da situação de trabalho.

Para isso, foi elaborado um roteiro para execução desse processo, tomando por base os passos característicos da intervenção em APST. A instrução repassada aos avaliadores foi a mesma: ouvir a gravação e, no momento que achar necessário, interromper a reprodução da fita e fazer comentários.

A interação entre pesquisador e o trabalhador foi organizada nas seguintes etapas: (1) Instrução para ACS: o pesquisador pronuncia o que o avaliador devia

fazer; (2) Verificação: o pesquisador dialoga com protagonista sobre o entendimento da instrução; (3) Execução: o pesquisador liga o toca-fitas e aciona o gravador; (4) Finalização: o pesquisador agradece ao avaliador pela cooperação com a pesquisa.

A ACS foi realizada somente com três avaliadores: AV04 (03/02/04), AV02 (04/02/04) e com AV01 (05/02/04), durante uma média de 20 minutos com cada um. Com os demais (AV03, AV05, AV06, AV07 e AV08), não foi possível por impedimentos devidos à falta de tempo hábil ou à escolha de alguns protagonistas de não fazer o procedimento.

Nos limites dessa dissertação, não recorreremos aos materiais discursivos construídos no procedimento de Autoconfrontação Simples. Veremos, agora, outro procedimento a que evocamos para coletar dados: a gravação das conversas eventuais durante a execução do trabalho.

2.7 REGISTRO DOS DIÁLOGOS DURANTE O TRABALHO

Esse procedimento já havia sido combinado na reunião ocorrida no primeiro dia de trabalho do grupo (26/01/04), refere-se ao registro de conversas espontâneas que circularam durante o trabalho e foi executado em dois dias e em três momentos.

No primeiro momento, dia 28/01/04, o gravador foi colocado no centro da mesa onde se localizavam os avaliadores, às 16:57, depois de solicitar, novamente, a permissão para gravar, quando estavam na sala AV03, AV04 e AV05, pois AV06, chegou às 17:12, passando a avaliar os textos que lhe cabiam e o gravador ficou ativado até às 17:45. No segundo momento, iniciamos as

gravações às 19:30, quando estavam AV03, AV04, AV06 e AV07, sendo que AV01 chegou às 20:44 e a gravação encerrou às 21:00, havendo os avaliadores encerrado o trabalho. No terceiro momento, no dia 29/01/04, estavam na sala AV02, AV04, AV06 e AV08. O gravador ficou ligado sobre a mesa dos avaliadores, das 14:25 até às 16:00, enquanto realizávamos com AV06 o procedimento de Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples.

No total, foram acumuladas três horas de gravação, aproximadamente, a serem utilizadas para verificar a circulação dos dados, conforme seja necessário.

Observemos, adiante, a próxima ação de coleta de dados: a gravação dos momentos em que os avaliadores sentaram-se em duplas para discutir os resultados discrepantes atribuídos aos textos.

2.8 CONFRONTO DE CORREÇÃO

Como mencionado na seção 2.2.2, Formulação da demanda e acesso aos materiais, as redações que receberam valores discrepantes dos avaliadores foram separadas para serem discutidas e reavaliadas num encontro gravado em áudio, em que cada avaliador sentou-se ao lado de seu par, um outro colega que havia avaliado os mesmos textos. As redações foram lidas total ou parcialmente por um dos avaliadores, em voz alta. Durante ou depois da leitura, ocorria um debate sobre o texto como um todo ou alguma(s) parte(s), tendo as notas atribuídas inicialmente como ponto de partida do diálogo e objetivando, ao final, o reajuste para valores mais próximos.

Observamos que nesse confronto, houve a recuperação de diálogos anteriores, constitutivos da atividade de um e de outro avaliador, para confirmar

ou rejeitar algumas ações transformadas em discursos, que prevaleceram quando da primeira avaliação. O retorno ao passado constitui um movimento de ir e vir, numa busca de respostas ao “como” fora desenvolvida uma atividade avaliativa, que vai se confrontar com os traços da atividade agora atualizada e com os traços anteriores da atividade de outro membro do coletivo de trabalho (o segundo avaliador), um jogo de interação, construção, desconstrução e construção de um terceiro discurso representativo, uma terceira compreensão responsiva ativa para a nota a ser atribuída a um mesmo objeto-texto, em que se negocia, enunciativamente, um ajustamento de valores.

A primeira dupla a realizar o embate avaliativo foi AV02 e AV04, às 20:20 do dia 04/02/04. Estavam um do lado do outro, reavaliando 19 das 121 redações apresentadas para concorrer ao curso de Pedagogia, período noturno. O encontro começou com AV04 anunciando o número da inscrição e AV02 localizando-o e lendo em voz alta. AV01 e AV02 pareciam estar à vontade, cabendo a AV02 segurar a folha aberta com a mão esquerda e, com o dedo indicador direito, ir lendo e apontando as palavras. A segunda dupla foi AV01 e AV06, às 20:25 deste mesmo dia. AV06 lia em voz alta os textos que receberam valores distantes do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial (apenas 01 das 28 totais) e do curso de Letras (12 das 107). A terceira dupla foi AV02 e AV06, que reavaliaram 15 das 114 redações que concorriam ao curso de matemática.

Esses materiais não serão objetos de análise dada a dimensão que traçamos para esta dissertação. Em seguida, descrevemos uma variação das Instruções ao Sósia, praticada pela Clinique de l'Activité, uma metodologia de construção de materiais discursivos que executamos com um grupo de avaliadores da IES paranaense.

2.9 O MÉTODO DO SÓZIA

O Método do Sósia, desenvolvido por Yves Clot, professor de psicologia no CNAM de Paris, em 1997, é baseado numa metodologia de princípio autoconfrontativo, as Instruções ao Sósia, praticada na Itália, nos anos 70, por Oddone e colaboradores, junto aos operários da FIAT. Trata-se de um procedimento executado num grupo de trabalhadores, para os quais o pesquisador solicita a um deles, no primeiro encontro, que descreva uma jornada ou um segmento de sua atividade profissional, a partir da instrução: “Amanhã eu devo substituir você no seu trabalho: diga-me o que eu devo fazer para que nenhuma pessoa perceba a substituição”.

Na variação efetuada por Clot (2001), a atenção do pesquisador devia se concentrar tanto em como o trabalhador tentava adaptar as tarefas prescritas - na narração que fazia ao responder à instrução -, quanto em manter-se nos detalhes da atividade, estimulando o entrevistado a ficar muito atento e não deixar lugares implícitos de descrição. O autor assegura ter retido os mesmos critérios de delimitação de uma situação de trabalho, para facilitar a focalização da experimentação sobre os “detalhes” do trabalho, como fez o psicólogo italiano.

Para orientar o pesquisador na condução do procedimento, a narração dos trabalhadores devia se concentrar em quatro eixos, propostos por Clot (2001): 1 – relatos acerca da tarefa como tal; 2 – relatos acerca das relações entre os indivíduos no coletivo de trabalho; 3 – relatos sobre as relações hierárquicas; 4 – relatos sobre as organizações formais e informais do mundo do trabalho.

Scheller (1998-1999) acrescentou aos deslocamentos propostos por Clot que a narração deve se manter na segunda pessoa, o “tu”, um pronome usado

em situações informais, na cultura francesa. No Brasil, o pronome mais equivalente é o “você”, de 3ª pessoa), como se o sócia já estivesse investido materialmente do lugar do descritor e para que, por meios lingüísticos, ele se afaste do “eu” da narração autobiográfica.

Com os avaliadores da IES paranaense, explicamos as peculiaridades desse procedimento, da necessidade de três participantes (dos quais um desempenharia o papel de porta-voz), da gravação em áudio e da necessidade de o porta-voz ser o transcritor de tudo o que fosse registrado em áudio. Como, a principio, houve um silêncio, cada avaliador foi indagado sobre sua predisposição para participar. Todos deram respostas parecidas: concordavam, mas ninguém queria ser o porta-voz se tivesse de transcrever o conteúdo da gravação. O motivo alegado era a falta de tempo. Reforçamos as possibilidades de transformação da atividade proporcionadas pelo procedimento a quem se dispõe a transcrever e, depois de discussões, um dos avaliadores aceitou a tarefa e outros dois se ofereceram para participar do procedimento como membros do auditório.

Feito o acordo, a primeira reunião foi promovida no dia 28/01/04. Iniciou às 10:20 e terminou às 12:10. O grupo era composto de três avaliadores: AV08 foi o porta-voz, AV07 e AV06 o auditório social. O pesquisador transmitiu a instrução e pediu para que a narração se restringisse à atividade, pensando sempre no “como” se faz, em detrimento do “por que” se faz. Quando terminou a reunião, AV08 levou as fitas consigo e as transcreveu, acrescentando alguns comentários, por escrito. A proposta do metodo é que, na primeira reunião, “o sujeito confronta-se consigo mesmo pela mediação da atividade regulada pelo sócia”, segundo Clot (2001).

Quanto à segunda reunião com o grupo de avaliadores, ela aconteceu na noite do dia 29/03/04, às 20:30 e a audição foi iniciada num ponto específico da fita, após os primeiros 45 minutos de gravação, por entendermos que o trecho anterior não tratava, com fecundidade, das características da atividade em si. O encontro, até às 22 h, transcorreu com interrupções apenas para que os avaliadores pronunciassem seus comentários reflexivos sobre aspectos da atividade. Depois das 22:00, a audição foi de trechos precisos, pois os avaliadores começaram a reclamar do horário. O pesquisador, então, que havia lido várias vezes a transcrição, foi posicionando a fita nos instantes em que cada critério era comentado, trazendo à tona na fala dos protagonistas e estimulando ao debate por um tempo razoável. O trecho gravado era interrompido quando um dos protagonistas solicitava uma pausa para comentar e, na sequência, o pesquisador adiantava a fita até o comentário expedido sobre outro critério ou ação.

Atentamos que, no segundo encontro, de acordo com Clot (2001), comparam-se os registros da primeira reunião e os comentários feitos pelo protagonista que ocupou a posição de “porta-voz”, o que causa um diálogo amplo, focado nos detalhes da atividade, que vai além da “criação” de um sócia.

O método do sócia promove um acontecimento dialógico especial, conforme Vieira (2003: 262-263), que se inicia na abertura da reunião, quando o pesquisador transmite a instrução e conduz os participantes a concentrar o diálogo na descrição de ações do trabalho, na busca pelo real da atividade, e que continua no desenrolar do próprio processo dos comentários.

Clot (2001) complementa que o procedimento produz transformações indiretas no trabalho dos protagonistas porque os desloca de suas atividades para

um novo contexto.

É importante salientar que, para os estudos da linguagem e do trabalho, a atividade tem um lugar especial que já havia sido apontado por Bakhtin (1952-53/2003: 261), ao falar sobre os gêneros do discurso como ligados às esferas das atividades humanas. Sobre a atividade de trabalho, propriamente dita, Clot (2001) a entende como:

[...] é uma prova subjetiva na qual medimos a nós mesmos e aos outros, contrapondo-nos ao real para *ter chance de realizar o que deve ser feito* [grifos nossos]: as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas e suas contra-atividades devem ser admitidas na análise²¹.

Nos limites do nosso estudo, a partir dos materiais constituídos pelo deslocamento do Método do Sósia, recuperando e desenvolvendo deste dispositivo o seu princípio de autoconfrontação, vamos nos concentrar na percepção dos protagonistas da atividade sobre os critérios que orientavam a avaliação dos textos, compreendendo a manifestação deste entendimento como uma representação da atividade e como um recurso que permite mobilizar, com a ajuda da linguagem, os efeitos de sentido da atividade.

2.10 REVISITANDO O TRAJETO

Neste capítulo, fizemos, inicialmente, a descrição das ações que antecederam a entrada em campo, como a elaboração do projeto, a busca de uma Instituição de Ensino Superior que atendesse às particularidades projetadas e o processo de negociação para implementar a pesquisa.

²¹ Essa tradução é de nossa responsabilidade.

Em seguida, relatamos as ações posteriores a esta fase, caracterizando a IES, os protagonistas e as determinações prescritivas para orientação do fazer apreciativo. Entendemos que esta caracterização forma um conjunto parcial²² das propriedades do trabalho de avaliar textos numa determinada Instituição de Ensino Superior, no contexto específico de vestibular, uma descrição fundamentada na observação, produção e na reflexão, feita por um pesquisador, ocupando um lugar determinado entre os membros de um coletivo de trabalho.

Finalizando, os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos para coletar dados e construir os materiais discursivos formam um desenho metodológico em que o pesquisador, ao mobilizar discursos cuja fonte são diferentes espaços enunciativos, com diferentes valores constitutivos, pode recuperar uma parte específica da rede dialógica na qual os efeitos de sentido do que é avaliar um texto foram produzidos, circularam e interagiram naquele meio social.

No capítulo seguinte, construímos reflexões sobre como a linguagem se faz presente na constituição/orientação/transformação da atividade de avaliação de redação no vestibular e evidenciam a complexidade desse métier.

²² Reforçamos, aqui, a idéia de que a totalidade, se fosse possível, seria apenas um efeito(s) de sentido dentre muitos.

3 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE MUNDO DISCURSIVO E MUNDO DO TRABALHO

Neste capítulo, para responder às indagações e aos objetivos dessa pesquisa, construímos uma rede de diálogos interativos entre três espaços de produção de sentido:

1 – o espaço do prescrito, aqui considerados os dois suportes enunciativos nos quais a IES se pronunciou sobre os critérios de avaliação e que foram diretamente manuseados pelos protagonistas da atividade;

2 – o representado sobre o prescrito, aqui considerada uma parte do material produzido no procedimento do Método do Sósia;

3 – o real-realizado, aqui considerados os materiais transcritos de gravações em áudio, produzidos pelos avaliadores no momento a que chamamos “Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples”, correlacionados aos critérios prescritos escritos.

Sobre o primeiro elemento dessa rede, as prescrições escritas, foram detectadas em dois materiais, postos em circulação pela IES: 1 - na capa da Prova de Redação; 2 - no Gabarito de registro de notas. Nesses três lugares enunciativos, nos deteremos no que se repete, ou seja, especificamente, no trecho designado de “critérios”, cujo status é o de orientar o fazer textual dos vestibulandos e a prática avaliativa dos agentes da IES.

Com relação ao segundo elemento, de natureza da representação do prescrito, fazemos uma descrição, acompanhada de reflexões, sobre como os avaliadores compreenderam ativamente os critérios prescritos para avaliação. Para isso, consideramos uma parte do material construído na etapa do Método do Sósia (Seção 1.3.6 e Anexo E), na qual os avaliadores se esforçam para explicar, com enunciados disponíveis no meio, uma compreensão responsiva ativa que, mesmo no nível da representação da atividade, regula de alguma forma o trabalho de avaliação, evidenciando não haver uma relação transparente entre o prescrito escrito e a sua realização.

Quanto ao terceiro elemento, o real-realizado, referimo-nos aos materiais transcritos de gravações em áudio, produzidos pelos avaliadores no momento da “Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples”, seção “1.3.2”. Nos os limites desta dissertação, nos concentraremos na dupla de avaliadores a quem designamos de AV06 e AV01 e, respectivamente, desempenharam o papel de coordenador e de vice-coordenador do grupo na ocasião da pesquisa. Dos materiais construídos com a dupla, interessaram-nos os comentários feitos por esses protagonistas sobre uma redação, no instante que a avaliaram.

Especificamente sobre o segundo e terceiro conjunto de materiais, como se constituem de textos orais gravados, transcrevemos observando a seguinte tabela de códigos:

SINAL	SIGNIFICADO	EXEMPLO
-	Silabação	mu-i-to
((com.))	Comentários ou observações do pesquisador	((trecho não lido))
ÊNFASE	Letras maiúsculas, tom enfático	não coloca QUEM : fará
:: ::	Alongamento de vogal final	fica também éh: : sem saber
...	Pausa, de dois ou mais segundos de duração*	Não decide, já errou...

*As vírgulas e pontos finais marcam uma pausa inferior a um segundo.

Quadro 02: Sinais adaptados do Projeto NURC (apud FÁVERO ; ANDRADE e AQUINO, 2002).

Antes de discorrer sobre cada elemento, é preciso esclarecer que o desenho metodológico de fazer dialogar materiais diversificados, produzidos em diferentes planos de circulação de uma mesma esfera de atividade, com objetivo de recuperar a rede dialógica numa situação estudada, foi praticado por Vieira (2001; 2002), ao estudar a atividade de trabalho clínico com pacientes soropositivo. Para este autor (2002: 181), “não é a sofisticação tecnológica do dispositivo que garante o efeito transformador da atividade, mas sim essa capacidade de escuta dialógica do pesquisador, nos diferentes planos enunciativo-discursivos que a própria atividade permite”. Por isso, segundo ele (p. 182), ao realizar um desenho de análise, “é preciso desencadear um dispositivo de contradição no qual a atividade e não apenas a ação possam aparecer, levando em conta que a linguagem é constitutiva nos dois níveis”.

Para Vieira (2002: 183), a Autoconfrontação Enunciativo-Discursiva se caracteriza por um esforço do pesquisador de interrelacionar os variados textos disponíveis na situação enfocada, “buscando desenhar uma estrutura interna de trocas entre os materiais que possibilita acompanhar a motricidade dos diálogos e aponta para as relações dialógicas que se estabelecem na vivência e no desenvolvimento da atividade”.

No caso de nossa pesquisa, há uma esfera da atividade de avaliação de textos de vestibular e um conjunto de textos escritos e transcritos, produzidos em

diferentes planos de circulação de efeitos de sentido: os escritos do trabalho, os diálogos desenvolvidos no Método do Sósia e a verbalização oral de parte da atividade (materializada no procedimento que chamamos de “Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples”). Estes três espaços serão retomados, a seguir, para construir a rede dialógica de produção de sentidos.

3.1 OS CRITÉRIOS ESCRITOS PARA A TAREFA AVALIATIVA

O primeiro material a fazer parte do espaço de produção de sentidos na atividade de avaliar redações, no contexto do vestibular, foi a lista de critérios reguladores do métier do avaliador, que constituiu uma parte da tecnicidade desse métier e foi imputada aos avaliadores de forma a encaminhar o investimento laboral para a redação. Dizendo de outra maneira, os critérios avaliativos prescreviam uma orientação segmentada do trabalho apreciativo para o objeto-texto, devendo ser percebido/avaliado pela “Estrutura” e pelo “Conteúdo”, juntamente com os fatores correspondentes a cada uma dessas segmentações.

A capa da “Prova de Redação”, descrita na seção 1.2.3.2, manifestava uma relação não totalmente despersonalizada entre redator e avaliador, embora se propusesse a uma “desidentificação” do candidato do mundo empírico, pois havia índices numéricos e nominais que davam uma noção ao avaliador de quem seria o escritor de um determinado texto. Isto porque a IES, ao deixar espaços em branco para serem preenchidos pelo candidato, fazia com que estes campos ganhassem a propriedade de “lugares de enunciação”.

Nestes lugares, era possível identificar o vestibulando de forma parcial por um raciocínio dedutivo (de uma marca particular para um procedimento de

generalização): primeiro, pelos espaços de registro do Número da Inscrição e do Número do R. G. (Carteira de Identidade), pelos quais o vestibulando é identificado como um indivíduo que faz parte de um grupo, o dos “candidatos” a uma vaga na IES; e, segundo, pelos espaços para registro do Nome do Curso e do Turno para o qual concorre, pelos quais o vestibulando é identificado como um pleiteante a uma vaga num curso *determinado*, a funcionar num turno específico.

Espaço do logotipo	<p>Instituição de Ensino Superior SIGLA Cidade do Estado do Paraná</p> <p>REDAÇÃO</p> <p>Número de Inscrição: Número da RG: CURSO: TURNO:</p> <p>I – Instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. o título da redação foi sorteado e está escrito no quadro da sala; 2. não acrescente outro tema ou título ao sugerido; 3. apresente argumentos que sustentem sua posição; 4. apresente uma conclusão que evidencie a intenção de convencer o leitor sobre a posição sustentada. <p>II. CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA REDAÇÃO:</p> <p>A redação será avaliada observando-se os seguintes critérios:</p> <p>2.1. CONTEÚDO – Valor 40</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. fidelidade ao assunto proposto; 2.1.2. criatividade e originalidade na apresentação das idéias; 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. <p>2.2. ESTRUTURA – Valor 40</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. adequação da linguagem (norma); 2.2.2. correção gramatical; 2.2.3. estética; 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais. <p>ATENÇÃO: 1. Será atribuída nota 0 (zero) à redação que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) não obedecer às instruções da questão da Redação; b) fugir do assunto proposto; c) tiver menos de 17 ou mais de 22 linhas de extensão; d) for considerada ilegível ou desenvolvida em forma de desenhos, números, espaçamento fora do normal entre as palavras, etc. <p>2. A redação é prova eliminatória.</p> <p>NÃO SERÁ FORNECIDO OUTRO IMPRESSO PARA A REDAÇÃO.</p>
-----------------------	---

Quadro 03: Capa da Prova de Redação.

No gabarito (ver Quadro 04, seção 3.1), também constavam das mesmas

identificações citadas anteriormente, mas, com uma diferença: era a IES quem as preenchia, com dados digitados. De qualquer forma, estando em ambas as áreas e favorecendo a uma identificação, estes lugares enunciativos conduziam o avaliador a tecer considerações sobre os vários grupos concorrentes e a mobilizar os critérios reais do seu horizonte apreciativo do saber-fazer. Esses critérios reais determinam a importância a ser devidamente conferida a cada elemento dos prescritos escritos, quando o trabalhador se encontra em atividade e aprecia os textos de um determinado curso.

Embora os critérios fossem os mesmos para serem aplicados em todos os textos, independentemente do curso universitário, identificamos, numa ação da IES e no material de representação da atividade (o Método do Sósia), uma atitude responsiva ativa dos avaliadores que os levava a aplicar uma escala de rigor avaliativo diferente, ao considerar seu horizonte apreciativo diante dos textos do curso de letras. Primeiro, porque as redações deste curso foram avaliadas pelo professor que ocupou a cadeira de Língua Portuguesa há mais de dez anos e pelo professor que estava concluindo doutorado em literatura e, respectivamente, desempenharam a função do vice e do coordenador da banca. Segundo, porque a redação escolhida para o treinamento dos trabalhadores foi daquele curso e, conforme o fragmento de um diálogo, construído no Método do Sósia, tal conduta era uma prática habitual. No diálogo, ocorre a representação do processo de familiarização dos critérios pelos trabalhadores e estão presentes três avaliadores e o pesquisador.

AV08: [...] porque antes, o que se faz... antes da gente começar, a gente...

AV06: [Hum, hum.]

AV08: ... pega uma redação de Letras... *tem sido sempre de Letras* ...

AV06: [Sempre.]

AV08: ...e lê. Cada um lê... [Xeroça pra cada um...]

AV06: Xeroça pra todo mundo... [aquele texto...]

AV08: ... e nós vamos fazer a discussão daquele texto. Isso é a primeira coisa que a gente faz.

Excerto 1: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Considerando a atitude da IES - em destacar especificamente os professores daquelas disciplinas para a tarefa de avaliar os textos do curso de letras – e o diálogo - desenvolvido no excerto anterior -, compreendemos que a ação de avaliar é construída no cruzamento de uma seqüência de enunciados, encadeando um evento discursivo necessário para legitimar essa ação, no qual o efeito de sentido ou a tonalidade é de acento apreciativo e/ou valorativo sobre o curso de letras.

Quanto ao gabarito, outro instrumento de trabalho do avaliador (ver Quadro 04, seção 3.1), teve como finalidade o registro do resultado de uma tarefa, por meio da identificação de valores, presentes em círculos pré-elaborados e pré-dispostos para serem “lidos” e convertidos num valor único por um programa de computador.

SIGLA DA IES																																									
NOME DA IES																																									
PROVA DE REDAÇÃO																																									
Número de Inscrição: XXXXX Número da RG: XXXXXXXXXXXX CURSO: XXXXXXXXXXXX TURNO: XXXXXXXXXXXX																																									
	Correção <input checked="" type="radio"/> Primeira <input type="radio"/> Segunda																																								
	Correto <input checked="" type="radio"/> Incorreto <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Use caneta esferográfica azul ou preta.																																								
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;"> I - CONTEÚDO 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> I - CONTEÚDO - VALOR 40 • fidelidade ao assunto proposto; • criatividade e originalidade na apresentação das idéias; • estabelecimento de relações semânticas. </td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 5px;"> II - ESTRUTURA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> II - ESTRUTURA - VALOR 40 • adequação de linguagem (norma); • correção gramatical; • estética; • estabelecimento de relações linguístico-textuais. </td> </tr> </table>	I - CONTEÚDO 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	I - CONTEÚDO - VALOR 40 • fidelidade ao assunto proposto; • criatividade e originalidade na apresentação das idéias; • estabelecimento de relações semânticas.	II - ESTRUTURA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	II - ESTRUTURA - VALOR 40 • adequação de linguagem (norma); • correção gramatical; • estética; • estabelecimento de relações linguístico-textuais.																																				
I - CONTEÚDO 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	I - CONTEÚDO - VALOR 40 • fidelidade ao assunto proposto; • criatividade e originalidade na apresentação das idéias; • estabelecimento de relações semânticas.																																								
II - ESTRUTURA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	II - ESTRUTURA - VALOR 40 • adequação de linguagem (norma); • correção gramatical; • estética; • estabelecimento de relações linguístico-textuais.																																								
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">0</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">0</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">0</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">0</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">1</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">1</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">1</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">1</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">2</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">2</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">2</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">2</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">3</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">3</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">3</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">4</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">4</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">4</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">4</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">5</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">5</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">5</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">5</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">6</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">6</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">6</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">6</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">7</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">7</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">7</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">7</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">8</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">8</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">8</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">8</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">9</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">9</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">9</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">9</td></tr> </table>	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9	9
0	0	0	0																																						
1	1	1	1																																						
2	2	2	2																																						
3	3	3	3																																						
4	4	4	4																																						
5	5	5	5																																						
6	6	6	6																																						
7	7	7	7																																						
8	8	8	8																																						
9	9	9	9																																						

Quadro 04: O gabarito para registrar a avaliação de uma redação.

Há um segmento nesse material que abarca as instruções de como preenchê-lo. Nelas, perpassa uma tonalidade de didaticidade, assinalada nas palavras “correto” e “incorreto”, e nos ícones-exemplo representantes do que seria este preenchimento “correto” e “incorreto”, o que dissimula sua natureza de interdição, mas não impede o reconhecimento de seus traços coercivos, orientadores e legitimadores das manifestações enunciativas dos que preenchem este instrumento, o que se caracteriza como uma propriedade de um possível gênero de discurso gabarito e da atividade de avaliar textos. Conforme Maingueneau (2002: 44), esse reconhecimento ocorre porque “cada enunciado possui um certo estatuto genérico e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento que identificamos um enunciado como [pertencendo a um certo gênero] [...] que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém”.

Como espaço enunciativo, o gabarito foi o lugar conferido pela IES para o avaliador “pronunciar” o resultado da sua tarefa, mas não de qualquer maneira. No espaço enunciativo do gabarito, a IES buscou direcionar e controlar a enunciação do trabalhador no processo de correção pela determinação dos espaços em que este avaliador poderia se expor, uma espécie de controle constitutivo de um possível gênero de discursivo gabarito. Se este “pronunciamento” estivesse no formato de apontamento de um valor, nos moldes “ensinados” pelas instruções de preenchimento, a IES acataria, desde que não fosse discrepante em comparação com a nota atribuída por um outro avaliador. Temos, assim, a concessão de um poder da Instituição ao trabalhador, ou seja, um poder de ser o porta voz da IES, dentro de um determinado limite valoral prescritivo, papel institucional legitimado por uma concessão que poderia ser questionada (ou retirada), quando ocorria o confronto de correções. Esse “poder” de fazer “sozinho” às vezes era explicitamente checado, negociado ou exercido com o colega de trabalho, quando o avaliador tinha dúvidas e decidia consultá-lo sobre uma impressão apreciativa, causada por um texto. Como adotamos o entendimento de que a linguagem funciona dialogicamente, compreendemos esse fazer supostamente solitário como limitado a uma visão empírica de realização do trabalho, uma vez que, no real da atividade, o trabalhador trava um embate com enunciados de diversos lugares, dos quais exemplificamos alguns: com as regras do métier, com o que diria ou faria o seu colega de trabalho em um caso similar e com as respostas que já foram dadas em outros momentos, quando, explicitamente, confrontou-se com outras correções.

Tanto os critérios escritos são engendrados, circulam e são mobilizados no contexto específico do vestibular, nele produzindo variados efeitos de sentido,

como encontram um sujeito-trabalhador exercendo uma atividade humana, num gênero com uma finalidade determinada, cujo estatuto de enunciador e de co-enunciador já são estabelecidos e não permitem a reversibilidade, sob pena de perder os limites do gênero. Desse modo, há um gênero do discurso e um gênero da atividade que se atualizam em lugar e em momento singulares, nos quais se legitimam os efeitos de sentido específicos no desempenho dessa atividade sazonal.

Começamos a perceber que, objetivamente, a atividade de correção se estrutura e se legitima na rede de enunciados e discursos ancoradas na materialidade do tempo empírico e do espaço empírico desta mesma atividade. Focalizando a temporalidade, naquele coletivo, não havia exigência do cumprimento de um horário preestabelecido, por exemplo, das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00. Mas, havia um prazo preestabelecido para conclusão de todas as tarefas, um prazo que devia levar em conta um sábado e um domingo, dias que marcam o final de uma semana e, geralmente, são dedicados ao descanso e ao lazer. Cogitamos que, por isso, a não fixação de um horário de trabalho poderia, na prática, forçar os avaliadores a trabalhar mais do que as oito horas determinadas por lei, sem consideração do esforço excedente e nem a cogitação de pagamento de horas extras. Entretanto, como a duração da atividade de correção era de poucos dias e o ato de avaliar um texto podia variar em minutos, podendo ser interrompido, se necessário, entendemos não ser uma organização orientada pelo pensamento taylorista de administração do trabalho.

Do ponto de vista da historicidade do trabalho, para a atividade ser desempenhada por um protagonista, pressupôs o “aprendizado” do métier, ocorrido não só na época da graduação em letras, mas também em cursos de

aperfeiçoamento. Além disso, supôs um re-aprendizado por imersão e impregnação, intensificado no momento em que o grupo se reúne para desenvolver o treinamento, apreciando uma ou mais redações. Esse “treino” foi composto de um intenso embate de sentidos e da “eleição” de uma voz privilegiada, orientadora do fazer do coletivo para evitar “transgressões” da parte de algum trabalhador e para se tentar homogeneizar o fazer, tendo o contexto de correção-avaliação favorecido alguns efeitos semântico-discursivos e instaurado um *savoir-faire* mútuo no plano da representação.

Decortis e Pavard (1998: 56-57), refletindo sobre a relação entre comunicação e cooperação na teoria dos atos de fala e reconhecimento de planos baseados em representações proposicionais, constatam que a busca de consolidação de um saber mútuo apresenta dificuldade quando “se tenta identificar precisamente o conteúdo desse saber mútuo em termos proposicionais”:

O saber mútuo não pode ser incerto para poder existir. Ora, os processos de interpretação dos atos de comunicação em situação natural são, em grande parte, inferenciais e, portanto, marcados por um certo grau de incerteza. [...] Se, por um lado, o saber mútuo fornece um contexto interpretativo dos atos de comunicação, por outro, ele deve estar associado a um mecanismo cognitivo que permite selecionar entre várias hipóteses interpretativas. Na verdade, poucas teorias conseguem explicar esse mecanismo de seleção a partir do contexto.

Com os critérios avaliativos e outras instruções enunciadas na capa da Prova de Redação e no Gabarito, a IES institui uma relação homogeneizada de “leitor-modelo” tanto com os avaliadores quanto com os candidatos, apelando para a competência enciclopédica desses diferentes interlocutores. Em conformidade com o pensamento de Maingueneau (2002: 49), há uma

homogeneização enunciativa da parte da IES, orientada pelo entendimento de ser dirigida a um público composto de leitores interessados em ser bem sucedidos no concurso, que habita uma área geográfica na qual a enunciadora supõe estarem disseminadas as idéias do escrever bem. Não se considera que os interlocutores possam não saber o sentido exato dos fundamentos da avaliação, pois a IES, a enunciadora, não os explicou, presumindo o conhecimento prévio desses interlocutores de um código linguageiro próprio de professores de Lingüística ou de Língua Portuguesa. Sendo uma lista de interdições, os critérios criam, para os avaliadores, a impressão de pertencimento a um coletivo, ou seja, fazem-nos sentir como parte de um grupo de *experts*, dominadores daquele fazer laboral. Quanto aos vestibulandos, cria-se a impressão de que só foi bem sucedido aquele que conseguiu pronunciar-se adequadamente a ponto de contemplar essa lista. Para ambos, é como se a Instituição se declarasse a um auditório universal, semelhante ao de um grupo privado e para quem a manifestação de um raciocínio não muito bem detalhado deveria ser suficiente por si só.

Todas as propriedades, anteriormente descritas e analisadas, formam uma rede dialógica que atravessa o trabalho real como condicionante da legitimação do esforço laboral que poderia produzir, por um lado, no espaço do coletivo do trabalho, o seguinte efeito de sentido: “eu, avaliador, avaliei a redação associada a este gabarito por aqueles e somente aqueles critérios. Assim tendo feito, estou em consonância com os prescritos escritos da IES”. Por outro lado, a presença deste eu-avaliador individualizado era apagada, pois o eu-Institucional e coletivo ratificava e assumia a responsabilidade empírica do resultado do trabalho do agente que pronunciou duas notas. Além disso, não há, no gabarito e em qualquer outro lugar enunciativo oficial, o registro do esforço dialógico travado

pelo avaliador para chegar à determinação de uma nota, isto é, à transformação de um objeto redação em dois valores numéricos.

Observamos que, em linhas gerais, para a IES e para o concurso vestibular, a responsabilidade do trabalho de avaliar pelos critérios prescritos está socialmente limitada à enunciação, por escrito, de valores numéricos para os textos, e não ao diálogo enunciativo-discursivo que leva os avaliadores a determinarem as notas. Nas pesquisas que estudam a linguagem e o trabalho, demonstra-se que tal simplificação da atividade é uma expectativa comum quando se olha um trabalho da superfície ou do ponto de vista estrito dos prescritores.

Da nossa parte, continuaremos a nossa análise na busca da visualização do embate dialógico que permeia a circulação e a construção dos atos de avaliar, bem como os seus efeitos, para escapar a este primado do sentido que é dado apenas pela leitura do resultado final da avaliação (no caso, o valor numérico e sua relação direta com a aprovação ou reprovação), um procedimento que apaga o debate discursivo, finalizado na mensuração do texto e do diálogo entre diferentes materiais e orientações.

3.2 A REPRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS REGULADORES DA ATIVIDADE

Partindo do princípio estabelecido pelo círculo de Bakhtin de que todo enunciado tem uma orientação social e que os indivíduos, num processo sociointeracional, procuram perceber esta orientação, mobilizando um certo sentido, descrevemos, nesta seção, esse movimento de compreensão responsiva ativa de significados, observando os materiais construídos no Método do Sósia

(seção 1.3.6), em que houve o esforço dos protagonistas da atividade de representar sua percepção dos critérios normativos escritos do fazer avaliativo.

Adotamos o entendimento de Bakhtin ([1929]-2002: 132), para quem a expressão “compreensão ativa” é o trabalho de construção de uma réplica, resultado de um intenso diálogo que cada um trava consigo mesmo, com os discursos circulantes e com o(s) interlocutor(es) real(is) ou virtual(is), buscando compreender do seu lugar enunciativo singular e condicionado por um contexto sociointeracional. Este é o princípio do dialogismo, essencial e constitutivo da linguagem humana:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* [grifos do autor].

Ainda segundo Bakhtin ([1952-1953]-2003: 261) a linguagem se realiza por meio de enunciados concretos e únicos, sejam escritos ou orais, proferidos pelos integrantes de um campo da atividade humana. Como os enunciados são constituídos de signos, este autor ([1929]-2002: 33) adverte que os signos formam um domínio numa determinada esfera ideológica, mas, com profundas diferenças, porque trata-se de um domínio simultaneamente da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma mais jurídica, e de outros campos. Em cada um, há um modo próprio de orientação para a realidade, isto é, cada um a

refrata à sua própria maneira.

Dessa forma, a compreensão dos enunciados normativos que formam os critérios para correção está inevitavelmente atrelada a um campo da esfera ideológica e que, no caso de nossa pesquisa, é do domínio científico. Em outro momento, Bakhtin ([1929]-2002: 62; 66) explica como se dá a compreensão dialógica de um signo e como atua seu principal condicionante de exteriorização: a situação em que ele toma forma e se apresenta como uma arena de embate de valores sociais:

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. [...] Essa situação é sempre uma situação social. [...] pois o signo interior por excelência é a palavra, o discurso interior.

.....
Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de interação viva das forças sociais.

Como a palavra, tomada como signo ideológico por excelência, é o resultado da luta de forças sociais, a apreensão dos enunciados, sejam eles prescritivos ou não, se dá no discurso interior, mas o seu sentido se forja a partir desse embate ideológico social. Para Bakhtin ([1929]-2002: 147-148), o indivíduo é

... um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção como discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso

interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

Quanto à exteriorização desses prescritos, como o trabalhador, protagonista privilegiado no nosso estudo, encontra-se numa situação em que deve praticar um gênero discursivo de exposição oral, por força do procedimento metodológico, vamos compreender que a sua representação dos prescritos é apenas uma parte do efeito de sentido que será produzido na atividade, pois ele dirá o que ele acha que faz. Recorrendo a uma possibilidade de compreensão deslocada de Bakhtin ([1929]-2002: 145), isto se dará na forma de uma adequação discursiva, isto é, o enunciado normativo tem de se adaptar ao gênero expositivo e à enunciação do indivíduo:

Trata-se do enunciado se ajustando discursivamente e enunciativamente dentro de outro enunciado. E, para ele se “ajustar”, tem de obedecer, seguir formas lingüísticas que estão estabilizadas pela sociedade, através de “elementos de apreensão ativa e apreciativa (que ocorre no discurso interior) da enunciação de outrem”. Tais formas são esquemas que se padronizaram, com o tempo, para citar o discurso.

Uma vez que, em nossa pesquisa, nos utilizamos de um dispositivo para ajudar a observar a circulação dos sentidos para a atividade de correção, assinalamos que - para além do domínio dos gêneros da oralidade que mobilizam discussões comuns ao trabalho de professores - estamos orientando o foco para refletir sobre a atividade em si mesma. Nesse sentido, temos de considerar ainda que a representação dos critérios da atividade também exige do trabalhador a mobilização de três competências fundamentais para produzir e interpretar enunciados, consideradas por Maingueneau (2002: 41-50) “as três grandes

instâncias [interativas] que intervêm na atividade verbal, em sua dupla dimensão de produção e de interpretação dos enunciados: domínio da língua, conhecimento de mundo, aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua”.

A primeira dessas competências, chamada de Lingüística, diz respeito ao domínio da língua em questão e, no caso do coletivo de trabalho daquela IES, é uma competência reconhecida e legitimada socialmente. Todos são profissionais com o ofício de ensinar esta língua e seu conveniente uso oral e escrito.

A segunda, chamada de enciclopédica, diz respeito ao volume considerável de conhecimento sobre o mundo, variável em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Além dos saberes, esta competência também é o território dos *savoir-faires*, “a aptidão para encadear ações de forma adequada a alcançar um certo objetivo”, nas quais os scripts (ou roteiros), seqüências estereotipadas de ações, são fundamentais. No coletivo de avaliadores, há um conjunto de saberes sobre a redação - historicamente constituído e disponível na memória de cada componente do grupo -, e um conjunto de *savoir-faires*, materializado em prescritos orais e escritos que se atualizam nas mais variadas formas de agir.

A terceira, chamada de genérica, “consiste essencialmente em se comportar como convém nos múltiplos gêneros de discursos”, o que garante ao indivíduo inscrever-se no mundo por intermédio da língua. Segundo Maingueneau (2002: 43), “o discurso jamais se apresenta como tal, mas sempre na forma de um gênero de discurso particular: um boletim de meteorologia, uma ata de reunião, um brinde etc.”. Essa competência varia de acordo com os tipos de indivíduos envolvidos, que podem estar participando de um gênero de discurso de formas muito diferentes e desempenhando vários papéis. Os avaliadores de

redação, em contexto de vestibular, lidam com uma diversidade de gêneros de discurso pelo papel que exercem no ambiente de trabalho. Mas, na situação específica de representação do trabalho, por meio de um procedimento científico, percebemos que eles praticam um gênero do discurso e da atividade de correção, recorrendo a estruturas composicionais da ordem do narrar, do expor e do argumentar.

Recordando esse procedimento, no Método do Sósia, o pesquisador e três avaliadores estavam reunidos numa sala: o AV08 (porta-voz), AV07 e AV06. Um deles possuía o título de doutor e os demais estavam em processo de doutoramento na área de letras²³. Como estavam envolvidos num trabalho de responder a uma instrução precisa (a de constituir o “sósia” do avaliador porta-voz para avaliar textos naquele concurso), explicaram, num certo momento, qual a compreensão responsiva ativa elaborada sobre cada um dos critérios. Relacionamos, a seguir, alguns extratos dessa reunião, fazendo, conjuntamente, a descrição e a análise para dar visibilidade às vozes que atravessaram o fazer apreciativo.

Retomando as duas partições na lista de critérios escritos, verifica-se sua numeração e identificação pela IES em “2.1. conteúdo” e “2.2. estrutura”, e, ainda, o desdobramento em três extensões associadas ao critério “2.1.” e quatro extensões ligadas ao critério “2.2.”.

O critério numerado como “2.1.1”, fidelidade ao assunto proposto, teve seu alcance delimitado pelos avaliadores (ver Anexo E) em torno de uma resposta à questão de prova fornecida pela IES: “Redija um texto, em qualquer tipologia...”.

²³ Limitamo-nos a estes dados de identificação, devido à condição do anonimato, garantida para a realização da pesquisa.

Essa resposta, a ser redigida em forma de texto, teve sua percepção remetida por AV08 a um entendimento pré-determinado, já estabelecido, indicado na palavra “leitura”, presente no enunciado da questão de prova, como se dependesse de um conhecimento compartilhado por todos os envolvidos, marcado na pessoa do discurso “você”, conforme o excerto número 2:

AV08: [existe um tema... lá, de...] qual foi, desta vez? É...

Redija um texto, em qualquer tipologia ou gênero, a partir da leitura do ditado popular: ‘Quem decide, pode errar; quem não decide, já errou’.

Bom, *leitura*, então, já pressupõe que *você* não tem que tomar esse ditado como uma verdade. Pode e houve, ainda que pra mínima delas, né?, que estão fora deste ditado: “Não. Tem hora que é melhor não decidir”. Ele diz assim. Então, você está confrontando o ditado. Né?

Excerto 2: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Observamos que, logo em seguida, AV08 assume um lugar pedagógico, dirigindo-se ao coletivo para refutar a percepção de que o ditado popular é uma verdade inquestionável e para orientar o fazer avaliativo à não-execração dos textos que discordassem da máxima oferecida como mote da prova. Entendemos que a pessoa do discurso “você”, a negação enfática – expressa pelo advérbio “não”, após a citação de uma orientação perceptiva refutada por AV08, e o anafórico “ele” – remetendo, exclusivamente, ao vestibulando -, são direcionadas a um co-enunciador específico: os outros avaliadores, conforme excerto número 3.

O assunto discutido na superfície do diálogo que se desenvolve neste excerto é a fidelidade à questão proposta; mas, o tema, a amplitude do efeito de sentido, que emerge do debate quando este assunto é mobilizado, é a possibilidade do ditado popular ser subvertido na prática redacional e, conseqüentemente, no fazer do apreciador. AV08, no papel de porta-voz do

procedimento, está construindo com o coletivo de avaliadores os limites prescritivos do critério, visando sua aplicação na prática de um gênero da atividade.

AV08: ... Isso posto, o que você fechasse pra esse tema, aí você poderia ficar na dúvida que “Não. Mandeí seguir o tema. Não seguiu. Então, ele vai perder nota aqui.” *Não! Leitura* pressupõe que *e*le tem abertura, dentro desse próprio tema, de divergir, etc. e tal,

Excerto 3: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

A representação do critério da fidelidade ao assunto proposto vai além de perceber se o texto atendeu ou não ao assunto da redação. Discursivamente, desenvolve-se um embate de sentidos em torno do signo “leitura”, que adquire aqui a tonalidade de “compreensão”, cuja fonte é a questão da prova e que os ditos de AV08, por uma operação de pressuposição, questionam a orientação monológica. AV08 mobiliza um outro direcionamento discursivo para este signo, de orientação plurivalente, que admite uma atitude responsiva ativa do vestibulando (e, conseqüentemente, do avaliador) em forma de polemizar com a questão da prova, marcada na expressão “ter abertura”, criando um efeito de aceitação para os textos que se enquadrassem nessa direção. Essa recategorização do critério pelo diálogo com os sentidos advindos da experiência com o *métier* de avaliar acaba assumindo o status de ser uma orientação ideal que deveria ser adotada pelo coletivo.

Outro embate de sentidos ocorre ainda em se tratando da aplicação do critério 2.1.1. Discute-se que, se no caso de uma determinada redação, houver o desdobramento de vários assuntos, provocando o que AV08 chamou de “salada”, fica pressuposto que alguma nota (diferente de zero) precisa ser atribuída,

conforme os índices de modalização da esfera do possível e do quantificável, presente na fala deste avaliador: “... lá ele não *pode* levar *toda* a ‘fidelidade ao assunto proposto’. Não foi equilibrado, né?”.

Dessa forma, a discussão acerca do critério serve para flexibilizá-lo e ampliá-lo, mas ao mesmo tempo para marcar os seus limites; ou seja, o assunto tratado na enunciação escrita tem que ser retomado não no sentido literal da significação na frase, mas sim, deve ser atualizado em um efeito de sentido discursivo que atenda aos limites de um gênero do discurso, aos prescritos do trabalho e, ao mesmo tempo, que reestruture parâmetros para agir na atividade de avaliar. Neste sentido, observamos ainda que esse gênero do discurso vai além do reconhecimento de tipologia textual, o que, evidentemente é importante para ajudar a distinguir os traços característicos de uma redação; mas, para o trabalho prático da correção, ele não seria suficiente, por isso, o coletivo discute e incorpora dimensões de sentido que levam em conta que esse gênero do discurso deve atender à realização de uma atividade específica, o que estamos entendendo como um gênero do discurso da atividade de correção. Segundo Vieira (2004b: 132) esse gênero da atividade se apresenta como “uma esfera de mobilização de sentido” que é indissociável do gênero do discurso e só pode ocorrer na dimensão da atividade em funcionamento.

Já o critério 2.1.2, criatividade e originalidade na apresentação das idéias, teve seus domínios, inicialmente, circunscritos à “riqueza” do texto, isto é, à qualidade de o texto ter um padrão textual não-repetitivo. De acordo com os avaliadores, as leituras acusavam a existência de certas tipologias, isto é, colocavam em circulação assuntos parecidos e em formatos semelhantes. As

redações não-pertencentes a esses “padrões”, mas contextualizadas, fugindo dos chavões, principalmente dos abstratos, atestando progressividade textual, seriam beneficiadas com a pontuação deste critério. Ser criativo e ser original “é fugir desses chavões”, diz AV06. Para ele, é bom ser inusitado e apresentar idéias com clareza, como, por exemplo, o redator contestar a questão proposta para o desenvolvimento da prova, pois introduz, no mínimo, um posicionamento diferenciado de sujeito-escritor em relação aos demais.

Dialogicamente, a compreensão dos avaliadores sobre o critério 2.1.2 revela o embate de sentidos do assunto “criatividade”, existente naquele coletivo de trabalho, quando esses avaliadores constroem um evento discursivo em que se chocam as características da “criatividade” e da “não-criatividade”. A “não-criatividade” é apontada quando são mobilizados dois tipos de vozes no espaço enunciativo de um texto: ou as que se repetem no interior de um mesmo espaço enunciativo (uma redação), causando o efeito da redundância, ou as que se repetiram num mesmo espaço enunciativo (uma redação), porém, como vozes provenientes e praticadas quase *ipsis litteris* em outros espaços enunciativos (outras redações), demonstrando ter sido uma recorrência, por parte do vestibulando, aos chamados “chavões” e causando o efeito da circularidade. Uma dessas duas ocorrências faria o avaliador atestar a ausência da “originalidade”. Essa ausência tinha um efeito de reprovação e sua marca estava na tonalidade apreciativa daquele coletivo, já que foi uma prática remetida aos demais pelo sujeito genérico “a gente”, notado na mobilização de palavras intensificadoras por parte dos avaliadores:

AV06: É *muito* lugar comum que *a gente* percebe.

PESQUISADOR: Como assim?

AV06: A *maioria* dos textos fala a mesma coisa do mesmo jeito, *praticamente!*

[...]

AV06: É... *muitas* redações começam assim: que “eu acho...” é o *bendito* chavão, que a gente considera, né? ...

AV08: [... e fica circulando em torno disso, né?]

Excerto 4: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Tem-se, aí, uma dificuldade para operacionalizar o critério, na medida em que se busca um texto ideal, um texto mobilizador de vozes não circulantes em outras redações, o que não pode ser esperado em grande medida em razão do candidato considerar, entre vários fatores comunicativos, o interlocutor - requerente de uma atitude responsiva, por meio de uma “prova” -, e a finalidade da redação – a conquista de pontos para disputar uma vaga. Além disso se a redação, no espaço do ensino de segundo grau preparatório para o concurso vestibular, tem se constituído como um gênero de discurso, com uma tipologia textual que lhe é afim, seria natural esperar que os textos dos candidatos apresentassem alguma regularidade, sendo ela, inclusive, uma garantia de reconhecimento do próprio gênero. Por isso, então, seria esperado o candidato mobilizar vozes respondendo à orientação percebida na questão da prova sem recorrência a enunciados que instaurassem a polêmica, pois esta atitude poderia ser considerada um confronto e ameaçaria a conquista da vaga. A outra atitude apontada pelos avaliadores, a de responder ao mote com a produção de um texto “inusitado”, dificilmente seria adotada por um candidato, pois poderia aproximar-se de uma fuga do gênero textual esperado em situação de vestibular.

Como legítimos representantes da voz institucional, os avaliadores perceberam que a questão da prova possuía “uma”, e, somente “uma”, orientação

semântica para o fazer textual, marcando esta constatação no adjetivo “própria” no fragmento de diálogo seguinte. Observamos que, na primeira ocorrência, refere-se à tomada de uma outra posição, que não coaduna com aquela assumida pela IES. Já na segunda ocorrência, este adjetivo refere-se à atitude do vestibulando (do “ele”) em divergir do mote da prova, uma atitude responsiva polifônica e esperada para contemplar a pontuação neste prescrito:

AV07: E se *ele* questiona o... a *própria* sugestão, né, da redação.

AV06: [Éééé]. Eu acho que é interessante o *próprio* posicionamento *dele*. Se *ele* aceita, por que *ele* aceita? Não, simplesmente, aceita! Né?

Excerto 5: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Quanto ao critério 2.1.3, estabelecimento de relações semânticas, foi delimitado em torno de que o objeto “texto” se constrói entre enunciados materializados na redação e “fora” da redação: “[...] a relação do texto e o mundo, por meio... é... [de] micro-estruturas”, segundo AV08, nomeando de relações endóforas e exóforas, cujo conhecimento de mundo será determinante para o bom desenvolvimento do texto. A nota seria diminuída por esse critério se houvesse na redação o estabelecimento de relações apenas entre os enunciados veiculados no espaço enunciativo de um texto. Para este avaliador, os enunciados precisam estar “conectados” de forma a criar o efeito da progressão textual, com a apresentação de dados novos.

Dessa forma, constrói-se o entendimento do texto como o lugar onde os enunciados devem materializar uma rede de sentidos no interior deste espaço e, ainda, trazer para ele enunciados de outros espaços desde que fique perceptível

este “estabelecimento de relações” de sentido para o olhar do avaliador. Trata-se da mobilização de vozes que mantêm relações monofônicas, estabilizadas no meio social.

Ao representarem o critério 2.1.3, os avaliadores manifestaram, no nível discursivo, o conflito entre o “estabelecer relações” e o “não-estabelecer relações”. Este é o lugar onde enunciados se repetem sem produzir o efeito de adição de informações novas, um lugar em que é esperado, pelos avaliadores e marcado no advérbio circunstancial “infelizmente”, um procedimento inverso, da parte do vestibulando:

AV08: ... *Infelizmente*, muitas são só endóforas, mesmo. E *até* aquele conhecimento de mundo fica *ali*. Só textual, só *ali*... como o AV06 falou: é... faz um chavão, assim, e [*aí*, fica explicando aquele chavão].

Excerto 6: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

No outro segmento, o da “Estrutura”, o critério 2.2.1, “adequação da linguagem (norma)”, teve seu campo semântico delimitado em torno de o registro lingüístico, adotado pelo vestibulando, ser o padrão ou não. De acordo com os avaliadores, o registro não precisa ser, necessariamente, da norma padrão. Mas, essa escolha precisa ser uma estratégia [leia-se “estilo”] de construção do sentido, adotada pelo vestibulando. Segundo o AV08, “mas, se o meu texto é uma estratégia de sentido eu usar o coloquial, né?”. Ou seja, admite-se, no nível da representação da atividade, outros tipos de registro da linguagem, desde que, segundo o AV08, o redator seja “[...]coerente na norma que ele escolheu”. O grupo é de opinião de que a não observância desse critério interfere no de número 2.1.2, Criatividade e originalidade na apresentação das idéias, e o fato do

exame vestibular não caracterizá-la como norma “cultura” é entendido como a opção por um critério que pode ser assim reescrito: adequação da linguagem (norma “escolhida”). O termo “adequar”, presente no enunciado desse critério, traz, num dos sentidos dicionarizados, equivalência com “amoldar”, “adaptar”, “ajustar”. Há, portanto, um direcionamento do trabalho do sujeito-avaliador para focalizar seu objeto de trabalho como sendo um lugar, no qual houve uma atividade coordenada com a linguagem, e esta atividade deve estar amoldurada, adaptada ou ajustada a determinados formatos de apresentação do dizer. Entretanto, AV08, porta-voz naquele procedimento, encerra a explanação desse critério com a seguinte fala: “é a norma do padrão que você - leia-se redator - escolheu pra fazer o seu texto”. Ou seja, há um deslocamento do sentido da palavra “padrão”, no nível da representação da atividade, deixada de remeter a uma forma prestigiada de uso do português, para tornar-se substantivo de um manifesto de aceitação: seriam aceitas as produções textuais redigidas de acordo com “o” padrão - de uso do português - escolhido pelo vestibulando.

Esta postura indica estar em conformidade com os PCN (BRASIL, 1998: 23), quando este documento afirma que, para o sujeito ser “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, precisa ter sua competência estilística desenvolvida, isto é, ter “a capacidade de escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte”.

O critério 2.2.2, correção gramatical, abrange os conceitos, as noções e as categorias envolvidas pela Gramática Normativa. No procedimento do Método do

Sósia, os avaliadores o exemplificaram pela observância da regência e da concordância nominal e verbal, tempos verbais, modais e acentuação como exemplos de ocorrências que respondem à exigência deste critério. Resumindo os limites desse prescrito, diz AV08: “[...] é o tradicional. Todo mundo sabe: regência, concordância, tempos verbais, modais... [...]”. Dessa forma, este avaliador parte do pressuposto de uma “naturalidade” do conhecimento da língua padrão, revelando certo “descaso” para com um elemento constitutivo do métier do professor de português e permitindo, pelo menos, duas indagações: a expressão ‘todo mundo sabe’ significaria, literalmente, o domínio da norma padrão por parte de todos, indistintamente de ser o avaliador ou o vestibulando? Ou a expressão seria destinada aos seus pares, aos outros avaliadores, que conhecem a importância da norma padrão?

Compreendemos o primeiro significado que indagamos como correspondente do dizer de AV08, pois, no real da atividade, constatamos que tal domínio é tanto pressuposto atribuído ao trabalhador, designado para exercer o métier, quanto critério esperado a ser seguido pelo vestibulando. Compreendemos, ainda, as duas questões levantadas como abrangentes de dimensões constitutivas do fazer avaliativo. A primeira dimensão, que vemos assinalada no termo “tradicional”, é ressonância da memória do métier do professor de português, cujo fazer é marcado há séculos pela idéia de que ensinar uma língua e, conseqüentemente, aferir a sua aprendizagem, significa instruir e mensurar conhecimentos de Gramática Normativa. Este fazer vem sendo abalado desde a década de sessenta, segundo resume Cox (2004: 113): “A virada pragmática no campo da lingüística teórica nos anos sessenta acabou por desencadear o desejo de ruptura em relação à tradição de ensino de língua

assentada na forma e não no uso”. Já a segunda dimensão, que vemos assinalada na expressão “todo mundo sabe”, é ressonância não só do que circula sobre o *métier* do professor de português, por tratar-se do profissional socialmente reconhecido como o portador do saber, do domínio gramatical da língua portuguesa, mas também do requisito esperado do candidato ao concurso vestibular e minimizado na generalização “todo mundo”, feita por AV08.

O critério 2.2.3, estética, foi explicado por um exemplo dado por AV08 e comentado pelos outros protagonistas. Segundo esse avaliador, havia ocorrido o caso de um determinado poema estar preenchido pela estética, apesar de repetir a mesma estrutura enunciativa e, muitas vezes, o mesmo léxico. A redundância poderia ser admitida, conforme explicaram os avaliadores. Eles mencionaram o exemplo do poema “A pedra”, de Carlos Drummond de Andrade. Além desse literato ser considerado, naquele coletivo, uma voz autorizada, seu poema foi entendido como satisfazendo a qualidade da estética. Como exemplo de texto rejeitado, foi citado o de um redator, que escreveu uma poesia, mas repetiu as mesmas palavras várias vezes, uma repetição que não passava de um vício de linguagem, prejudicando a construção de sentido. Além dessas ocorrências, a estética abarcaria o formato de apresentação do texto, desde que ele contribuísse para a construção dos sentidos. Exemplificaram com a adequada composição de parágrafos e excetuaram o escritor português José Saramago, pois ele seria portador de uma estética inovadora: não usa parágrafos, vírgulas e pontos. Mas, isto é permitido no gênero em que o poeta apresenta seus escritos e trata-se de uma estratégia de formação de sentidos. A invocação desse escritor produz um efeito de ratificação do discurso avaliativo para marcar, na representação do

fazer, quais ausências gramaticais seriam aceitáveis, ou seja, quais seriam vistas não como falhas, e sim, como recurso estilístico para manifestação dos sentidos e, conseqüentemente, da coerência ao gênero redação de vestibular. Entretanto, vemos uma dificuldade de operacionalização deste critério, já que redações de alunos não deveriam, a princípio, constituir-se como objetos estético-literários.

O último critério, 2.2.4, estabelecimento de relações lingüístico-textuais, foi compreendido ativamente pelos protagonistas da atividade como pertencente ao relacionamento de termos no espaço intra-textual: coesão micro-textual, co-texto, relacionamento de vocábulos, conectivos, verbos modais. Tal abrangência é reforçada pelo dizer do AV08: “[É.] Então, é escolha lexical que tem”. Entretanto, este avaliador destacou esse critério por ser ele promotor da coerência: “[Como é que o micro: o...] o lingüístico interfere no texto? E, aí, o texto, enquanto interno e enquanto externo, também. [...] a coerência. E aí vem a endófora e a exófora, né? [...] e [há determinados termos] que não se unem neste mundo”. O termo “endófora”, formado do prefixo grego “éndon” (“movimento para dentro”, “posição interior”) e “phorá” (“direção”), refere-se ao inter-relacionamento dos vocábulos presentes no interior do texto. Já o termo “exófora” (“éxo”, em grego, significa “para fora”) é o oposto, remetendo para a característica que a redação tem de construir, ao final de uma leitura, de formar um todo de sentido pelas relações que estabelece com enunciados exteriores ao texto. Na exemplificação, AV08 citou um caso de uso da preposição “pois”, estabelecendo uma incorreta relação entre os termos no interior do texto. A falta de uma conclusão, na redação, também foi apontada como uma ocorrência dessa natureza.

Nesse trabalho de expressar o entendimento sobre cada critério escrito, os avaliadores envolvidos naquele procedimento reconheceram a existência de uma proximidade semântica entre os critérios e a impossibilidade de se estabelecer, rigidamente, os limites de sentido. Ao expor o critério “2.2.4”, intitulado “estabelecimento de relações lingüístico-textuais”, AV08 e AV06, no trecho de diálogo seguinte, reconhecem a ligação com outro critério, o de número “2.2.1”, “adequação da linguagem (norma)”:

AV08: [Como é que o micro: o...] o lingüístico interfere no texto? E, aí, o texto, enquanto interno e enquanto externo, também. Tinha uma palavra, numa redação minha, ontem... que... agora, eu não me lembro da palavra. Desculpem!, mas... com certeza, ele ((o vestibulando)) não queria dizer aquilo!

AV06: Não!

AV08: De jeito nenhum! [Pela.. pelo sentido da frase...]

AV07: [É... Não. É como o...]

AV08: ... ele queria dizer outra coi... Ele usou aquela palavra. Né?

AV08: [Então, eles não se unem neste mundo! [hipótese]]

AV07: [Eu não sei se você...]

AV06: [É inadequação, né?]

AV08: É inadequação da linguagem.

Excerto 7: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

A associação de um critério com outro, manifestando uma relação ao mesmo tempo de interdependência e de imbricação, demonstra que a prescrição organiza e determina um fazer fragmentado e não totalmente realizável na ação tal e qual previsto pela prescrição. Na prática avaliativa, os critérios se entrecruzam, formando um elo que justifica o orienta cada apontamento apreciativo emitido pelo protagonista da atividade. Em outro momento, os avaliadores registram que, quando apontam uma ocorrência de uma inadequação

num texto, ela é associada a mais de um critério. No diálogo, a palavra “coisa(s)” é tomada como equivalente a “critério” e leva à compreensão de que os critérios estão, no real da atividade, superpostos e que dialogam entre si. Na fala dos avaliadores, isto apareceu como um problema, pois há um esforço, como demonstra o diálogo seguinte, para separá-los e delimitar-lhes um alcance exato dos sentidos de cada critério, o que encontra funcionamento apenas no nível do idealizado, próprio do gênero prescritivo e dos discursos de representação de uma atividade laboral.

AV06: [...você veja, Pesquisador...]
AV07: ...
AV06: ...que uma coisa tá relacionada...
PESQUISADOR: [Vai levar a outra...]
AV06: [...a outra.]
PESQUISADOR: [Certo.]
AV06: [Então...]
PESQUISADOR: [Hum, hum].
AV06: ...por mais que a gente tente...
PESQUISADOR: ...
AV08: ...
AV06: [...separar as coisas...]
AV08: ...
AV06: ...a gente vê que as coisas acontecem juntas.

Excerto 8: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Ao observar e analisar como os avaliadores, na sua atividade coletiva, nos seus diálogos para ajustamento dos prescritos da atividade mesma, realizam discursivamente os limites dos sentidos aos quais a correção deve se ater, compreendemos a impossibilidade de eleger critérios que estabilizem a ação como constitutiva desse gênero do trabalho do professor, pois, fazer isso seria o

mesmo que engessar a atividade, ou seja: paralisá-la. Há uma distância muito grande entre a atividade dialógica engajada pelos avaliadores, extremamente complexa, assentada em limites gerais e aberta para variações, e a atividade de representação que eles têm da própria atividade como atividade simples que não dá conta de seguir as regras do prescrito. Nossa análise pode contribuir para demonstrar aos avaliadores, que, muito ao contrário da realização de uma atividade aparentemente sem prescritos em que cada um agiria por si próprio, o que eles fazem é uma renormalização coletiva e permanente das prescrições, que leva em conta tanto a diversidade das produções que eles avaliam, como a diversidade dos critérios avaliativos. No item seguinte, nos aplicaremos a analisar como essa postura permite a efetiva e criteriosa correção dos objetos textuais submetidos à apreciação.

3.3 UM OLHAR SOBRE O REALIZADO DA/NA ATIVIDADE

Na etapa de mirar a atividade e suas formas lingüísticas de representação, elegemos os comentários de uma dupla de avaliadores (AV01 e AV06) para perfilar os efeitos de sentido produzidos na atividade. Para tanto, a sistemática de produção desses materiais, construídos no procedimento de verbalização do trabalho de avaliar textos, objetivou a dar visibilidade aos enunciados mobilizados pelos protagonistas, numa situação e momento em que se desenvolveu o trabalho real.

Por opção de pesquisa, os materiais serão apresentados em forma de quadros, procedimento esse adotado para manter a ordem na qual os dizeres foram sendo pronunciados pelos avaliadores e, para construir, assim, a rede

dialógica dos discursos circulantes num dado momento da atividade realizada por AV01 e AV06. Algumas marcas, presentes nesses enunciados, serão emblemáticas no sentido de elas fazerem remissão aos discursos que atravessaram o fazer do trabalhador na dinâmica dialógica do instante de apreciar uma redação.

Recordando um pouco esse procedimento, cuja gravação foi devidamente autorizada, cada avaliador foi chamado para ir a uma sala à parte, levando consigo uma redação do bloco atribuído pela IES a esse avaliador e tendo de responder a instrução precisa: fazer a leitura do texto, em voz alta e comentar, no instante que achasse necessário. Quando terminasse essa fase de alternância entre leitura e comentário, o avaliador deveria dizer que notas atribuiu ao texto e, se quisesse, dizer o porquê.

Os quadros que contêm a transcrição desse procedimento de verbalização (ver Anexos “C” e “D”) estão dispostos em três colunas.

Na primeira coluna, encontra-se um número, indicando a ordem em que foi ocorrendo o processo de alternância entre a leitura de um fragmento e o respectivo comentário do avaliador.

Na segunda, foram separados os fragmentos da redação nº 1.187, lidos pelos avaliadores em voz alta. Essa redação foi o material produzido por um candidato a uma vaga no curso de letras daquela IES, sob determinadas condições de produção, dentre as quais, enumeramos: um tempo regulamentado de 4 horas (tendo de ser dividido pelo vestibulando, pois, nesse período, além da redação, havia um total de 45 questões de outras provas para serem respondidas), um ambiente institucional, atenção às instruções da capa da prova de redação, desenvolvimento de uma questão de prova.

Na terceira, foram transcritas as falas-comentário desses avaliadores acerca daquela redação. Os protagonistas podiam interromper a leitura no instante julgado necessário para tecer os apontamentos apreciativos sobre a leitura de um trecho, de vários trechos ou da redação como um todo. Os comentários foram compreendidos como a manifestação do discurso sobre a atividade realizada, um lugar onde se desenvolveu o diálogo/embate entre as prescrições (instrumento de trabalho), a redação (objeto de trabalho) e a experiência profissional (legado do *métier*) historicamente constituída no avaliador para mediar esse diálogo.

Contudo, era preciso encontrar alguma regularidade no uso de marcadores lingüísticos nos comentários enunciados pelos avaliadores e, para tanto, o primeiro movimento nesse sentido foi realizar a correlação de cada apontamento apreciativo com os critérios escritos, estabelecidos pela IES. Essa correlação encontra-se na terceira última coluna dos quadros dos Anexos “G” e “H” e, para realizá-la, foi preciso “estabilizar” o sentido e a forma que optamos foi amparando-nos na natureza do conteúdo dos comentários dos avaliadores e numa aproximação com os ditos construídos por esses protagonistas no Método do Sósia sobre o conteúdo dos critérios. Nesses ditos, há um esforço representativo de trabalho na direção de separar as ocorrências por tipologias e associá-las a critérios específicos, uma correlação importante, por tratar-se de um material que possibilita perceber por quais discursividades o trajeto enunciativo é atravessado e, assim, construir as bases para se compreender como o trabalho de avaliar, numa abordagem lingüística, constitui-se num gênero discursivo, tomando como base o conceito bakhtiniano de linguagem como atividade enunciativa, dialógica e sociointeracional, que se dá determinada por um gênero social. A linguagem,

funcionando via enunciados que se orientam num determinado gênero discursivo, é o que torna possível a uma atividade humana constituir-se, orientar-se e transformar-se, evidenciando a sua complexidade.

Quando AV01, por exemplo, lê um trecho do primeiro parágrafo da redação nº 1.187 (*Muitas decisões são feitas sem analisar, causando várias conseqüências...*), aponta uma ocorrência de *ortografia, na palavra ‘analisar’*, fato em que faz aparecer o critério 2.2.2, correção gramatical, conforme demonstra um fragmento do Anexo F, posto a seguir, para ilustrar as explanações feitas nos parágrafos anteriores desta seção.

§	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
10	Quem decide, pode errar, quem não decide já errou... Muitas decisões são feitas sem analisar, causando várias conseqüências...	O candidato, não coloca, neste enunciado, um <u>sujeito</u> ,	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
		ele apenas, enuncia, sem dizer, qual (!) quem vai ser seu elo(!), é interlocutor.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas...	quando ele coloca “um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão desejado por muitas pessoas”... ele deixa... o seu ponto de vista... vago...	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		sem, concluir, o que seja, esse, “objetivo, tão desejado”.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	Neste primeiro parágrafo, ele comete um erro, de <u>ortografia</u> , na palavra “analisar”...	2.2.2. correção gramatical.	
	e, não conclui, o parágrafo, adequadamente.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.	

Quadro 05: Fragmento do Anexo F.

Em alguns comentários não foi possível estabelecer uma correlação tão direta, dada ao conteúdo dos comentários mobilizar termos técnicos ou sintagmas transitórios, isto é, podem ser a réplica tanto de um quanto de outro critério. Quando o AV06 comenta o trecho *Portanto, muitas decisões são feitas sem confiança em si mesmo, mais é preciso frisar...*, afirma ter encontrado um erro, pois a palavra correta deveria ser “mas”. Seu comentário está respondendo ao

critério “2.2.2 correção gramatical” e, também, ao critério “2.2.4 estabelecimento de relações lingüístico-textuais”, pois não houve, unicamente, a percepção de uma ocorrência ortográfica, mas também a identificação de estabelecimento de idéias adversativas.

Há ainda, no conteúdo de alguns comentários, a mobilização de termos ou sintagmas que não recuperam, especificamente, qualquer critério escrito elencado pela IES, numa associação direta, sendo necessário um esforço do pesquisador em relacionar o comentário ao trecho lido para conseguir remeter a algum prescrito. Quando o AV06, por exemplo, começa a ler o segundo parágrafo, interrompe a leitura após a primeira palavra, *Inicialmente*, e acha ser ela desnecessária. Tal atitude indica ser réplica ao critério “2.2.4 estabelecimento de relações lingüístico-textuais”.

Todavia, recordamos o excerto nº número 07, no qual AV06, referendado por seu pares, diz que os critérios funcionam, na prática, inter-relacionados, fato que comprova a funcionalidade real dos prescritos escritos. AV06 não se refere a um critério específico, e sim, à interação entre o conteúdo dos mesmos.

AV06: [...você veja, Pesquisador...]
 AV07: ...
 AV06: ...que uma coisa tá relacionada...
 PESQUISADOR: [Vai levar a outra...]
 AV06: [...a outra.]
 PESQUISADOR: [Certo.]
 AV06: [Então...]
 PESQUISADOR: [Hum, hum].
 AV06: ...por mais que a gente tente...
 PESQUISADOR: ...
 AV08: ...
 AV06: [...separar as coisas...]
 AV08: ...

Excerto 09: Diálogo - AV08, AV06, AV07 e o PESQUISADOR (Método do Sósia).

Ciente destes obstáculos, próprios da dinâmica dos sentidos, e que já foram explicados, na sessão anterior, como constitutivos da atividade do avaliador, fizemos a correspondência, materializada em quadros nos Anexos “G” (AV01) e “H” (AV06). Com essa associação, identificamos os recursos lingüísticos que constroem o efeito de sentido da atestação de ausências nos comentários dos dois avaliadores, ora pela negação e pelas relações estabelecidas pela preposição “sem” (nos comentários do AV01), ora pelos verbos de ação ou pelo verbo incisivo “ser”, ora pelos adjetivos. Esses determinantes lingüísticos recaem sobre certo campo semântico para imprimir a falta dos critérios prescritos escritos e renormalizados, isto é, tornam objetiva a remissão aos prescritos pela IES e constituem o discurso avaliativo dos protagonistas da/em atividade.

3.3.1 A DEMARCAÇÃO DE AUSÊNCIAS COMO INSTRUMENTO DA AÇÃO

Após o trabalho de correspondência dos critérios com os comentários emitidos pelos avaliadores, percebeu-se a recorrência, por parte desses protagonistas da atividade, aos recursos lingüísticos que demarcam o efeito de sentido da demonstração de ausências. São recursos que, basicamente, negam a existência de um determinado termo, assunto/tema, estilo e/ou conteúdo composicional e, ao mesmo tempo, faz com que “a falta” assinalada forme um campo semântico que remeta, por sua vez, aos critérios estipulados.

Estamos compreendendo a negação, neste trabalho, como uma categoria discursiva, que se materializa no enunciado por meio de marcas no funcionamento discursivo que contribuem para produzir o efeito de sentido da demonstração de ausência desses critérios. Queremos, desta forma, nos

distanciar dos limites impostos pela Gramática Normativa, o que significa que sua materialização não se dá apenas com a recorrência aos tradicionais advérbios de negação: não, tampouco, de modo nenhum, de jeito algum, etc. No caso de nossa pesquisa, é perceptível, nos enunciados mobilizados pelos protagonistas, o uso dos advérbios de negação, dos pronomes interrogativos e indefinidos, da preposição “sem”, adjetivos de tonalidade negativa (“...ponto de vista *vago*”, “...idéias *esparsas*”, por exemplo) e a verbos de ação (“No primeiro parágrafo, ele *comete* um erro de ortografia...”), elementos lingüísticos que desencadeiam eventos discursivos organizadores da ação.

O percurso de confrontação desses efeitos de sentido culmina na constituição de valores numéricos para um texto e, regido pelas relações dialógicas, será recuperado, na seqüência, com reflexões e encaminhamentos, revelando a complexidade da atividade e a constituição do *métier* de avaliar redações, em contexto de vestibular.

Para demonstrar lingüisticamente um recurso possível para a mediação e construção de um efeito de sentido que permita a realização da atividade de avaliar, recorreremos inicialmente aos comentários de AV01 e AV06, obtidos no procedimento a que chamamos de “Construção de Materiais para Autoconfrontação Simples”. Observando o fenômeno da declaração de falta de uma réplica ao critério momentaneamente considerado na avaliação, verificamos que esta ação constitui o discurso avaliativo, registrando a ausência de uma característica no enunciado proveniente do texto do vestibulando em relação ao lugar enunciativo de onde fala o avaliador. Este lugar enunciativo é formado pelo conjunto de critérios fornecidos pela IES e anteriormente discutidos e reformulados pelo coletivo, para servir de parâmetro regulador da atividade

avaliativa.

Quando os comentários de AV01, por exemplo, respondem ao critério “2.1.3 estabelecimento de relações semânticas”, o avaliador mobiliza a negação para marcar a ausência de responsividade a este critério. Para isso, emprega categorias sintáticas da Gramática Normativa e termos relacionados ao padrão textual mais esperado num contexto de exame, que é o gênero dissertação de vestibular, conforme demonstram os exemplos do quadro a seguir, cujos grifos são nossos:

CATEGORIAS GRAMATICAIS	MARCAS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO
<p><i>Não</i> coloca <i>QUEM</i> fará esta busca, e, ((<i>Não</i> coloca)) quem é este <i>sujeito</i>, O candidato, não coloca, neste enunciado, um <i>sujeito</i>, porque não se sabe <i>do quê</i> está falando e por que, ele coloca isso. Mas, “confiança em si mesmo”, <i>QUEM</i> é esse “em si mesmo”? O tempo todo... o candidato não, coloca um <i>sujeito</i> determinado ou não dá para saber <i>de quem</i> está falando. Fala o tempo todo de decisões, mas, não sabemos, <i>quem</i> as tomou ou <i>quem</i> as vai tomar.</p>	<p>ele apenas, enuncia, <i>sem</i> dizer, <i>quem</i> vai ser seu, é <i>interlocutor</i>. o segundo parágrafo, ele <i>não</i> faz uma <i>argumentação</i>... que... <i>convincente</i>. Apenas faz um relato, e que <i>não</i> CHEGA, a <i>convencer</i> o seu <i>interlocutor</i>. TAMBÉM não tem um <i>interlocutor</i> certo.</p>

Quadro 06: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.1.3.

Os comentários, assim, estabelecem faltas na redação para responder ao critério e faz com que a negação desempenhe uma função básica no discurso avaliativo, quando o critério do estabelecimento de relações semânticas é evocado para responder a um enunciado proveniente de um redator: recorre-se à negação para desqualificar um texto por ausência de adequadas relações interdiscursivas e as marcas discursivas de negação são mobilizadas para instaurar o conflito entre os ditos da redação e os ditos pela IES.

É perceptível, nos ditos de AV01, a necessidade de construir uma enunciação mais elaborada para responder ao estabelecimento de relações semânticas. Entretanto, não se chega ao estabelecimento deste tipo de relação apenas por uma remissão a um elemento da superfície textual da redação, mas sim, é preciso correlacionar o enunciado ou termos dele com seus correspondentes que não estão, verbalmente escritos no texto.

Observando o restante do material, assinala-se a ocorrência do fenômeno que estamos chamando de atestação de ausências, associado à indicação de não-responsividade a outros critérios. Exemplificamos com o oitavo comentário expedido por AV06 sobre a redação nº 1.187 (ver Anexo “D”), no qual há ressonância do critério 2.2.4 (estabelecimento de relações lingüístico-textuais), pela ausência de “partículas” e “conectivos”, em que é preciso verificar se há vínculos lógicos entre os enunciados materializados no espaço enunciativo da redação, isto é, no relacionamento entre termos co-textuais. Mas, o comentário estabelece uma correspondência com outro critério, de número 2.1.3 (estabelecimento de relações semânticas), pela afirmação da “busca” de certo “sentido maior”, na qual o avaliador acaba verificando se há relações lógicas entre o texto, como um todo, e seu contexto:

Nº	COMO AV06 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV06 COMENTOU (sobre o trecho da redação)
8	pois neste recinto acontecem varias indecisões, como que profissão seguir no futuro em que muitos tem medo de errar.	[...]. <i>Faltam</i> algumas <i>partículas</i> ... é... alguns <i>conectivos</i> aqui que fazem <i>falta</i> na hora da gente... é... tentar <i>buscar o sentido maior</i> .

Quadro 07: Comentários de AV06 que respondem ao critério 2.2.4.

Para compreender esse exemplo adotamos a proposta de Maingueneau (2000: 40), para quem o “co-texto” se refere ao espaço que limita o meio propriamente verbal, seja materializado em escrita ou em oralidade. Sugere este

lingüista, em caso de necessidades mais específicas, adotar os termos “co-texto verbal” para distinguir do “co-texto não verbal”. Aproximando essa compreensão dos nossos exemplos, no caso deste critério, seu alcance seria o do co-texto verbal, segundo os ditos representativos construídos no Método do Sósia.

Observando outros comentários de AV01, percebemos a mobilização de termos que, novamente, atestam a ausência de características do gênero textual esperado em situação de exame, recuperadas pelo co-texto verbal e remetidas a um co-texto não verbalizado, mas que estaria servindo de parâmetro para aplicação de uma resposta ao critério, qual seja: o gênero dissertação de vestibular e o efeito de sentido esperado de que um texto, para ser texto, é um composto de parágrafos, estruturados em introdução, desenvolvimento e conclusão:

§	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
1º	[...] um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas.	e, não conclui, o parágrafo, adequadamente.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
2º	a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se PERdem com os erros [...]	Ainda... no segundo parágrafo... não existe uma coerência, entre... o exórdio do texto, com relação, à argumentação...	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
3º	[...] e com isso tiveram a simplicidade de admitir buscando apreender e ensinar com seus erros cometidos no momento errado.	Ora... não existe ne-nhu-ma coerência dentro do texto.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.

Quadro 08: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.2.4.

Em outro momento, os comentários de AV01 atestam uma falta de posicionamento do vestibulando, o que causa o efeito de imprecisão nos enunciados da redação e demonstra, por um movimento de pressuposição, serem esperados, pelo avaliador, enunciados que não causem a impressão de serem

vagos, pois, se houvesse o enunciado não-generalizante, o candidato estaria assumindo um posicionamento enunciativo definido que, conseqüentemente, rejeitaria outro(s).

§	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
1º	um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas...	quando ele coloca “um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão desejado por muitas pessoas”... ele deixa... o seu ponto de vista... vago...	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		sem, concluir, o que seja, esse, “objetivo, tão desejado”.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
3º	É necessário frisar também que muitas decisões ocorreram vários erros que... que muitas decisões ocorrem vários erros	fica também éh: sem saber que decisões são essas	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		e por que, ele coloca isso.	2.2.4. estabelecimento de relações semânticas.

Quadro 09: Comentários de AV01 que demarcam o não investimento de uma postura enunciativa, por parte do candidato.

E quando os comentários de AV01 respondem ao critério 2.2.2 (Correção gramatical), a negação aparece atestando, em fragmentos do texto do vestibulando, a identificação de erro ortográfico e problema de concordância. AV01 organiza sua enunciação tomando como ponto de sustentação argumentativa a conformidade com a norma padrão, a da Gramática Normativa, o que situa a atividade do avaliador no campo de trabalho do professor de Língua Portuguesa. Eis alguns exemplos:

§	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
1º	um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas...	Neste primeiro parágrafo, ele comete um erro, de ortografia, na palavra “analisar”...	2.2.2. correção gramatical.
4º	...MAIS é preciso...	É “MAS::: é preciso” não “mais”. Ele soma.	2.2.2. correção gramatical. 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	é preciso frisar que os erros é a conseqüência.	NÃO, faz, nenhuma concordância, porque ele diz que “os erros é a conseqüência, de um aprendizado novo, pois não obter decisões corretas ou incertas não saberá realizar seus objetivos”...	2.2.2. correção gramatical.

Quadro 10: Comentários de AV01 que respondem ao critério 2.2.2.

Ao analisar a atividade de avaliar do protagonista do trabalho, compreendemos que a negação, incidindo sobre termos que formam um campo semântico, constituiu-se como o recurso lingüístico mais recorrente, tanto nos comentários feitos por AV01 quanto por AV06 sobre a redação nº 1.187, servindo para ancorar o dialogo interior, que mobiliza tanto as regras anteriormente acordadas com o grupo de avaliadores no espaço do gênero da atividade quanto os critérios gerais do fazer apreciativo, no nosso entendimento.

Nesse processo, no espaço da atividade do trabalho real de avaliar, a função da negação é a de marcar a ausência de um efeito de sentido esperado, ou seja, a determinação de ausências abre espaço para o diálogo com os modos possíveis de avaliar. Essas ausências, em geral, são marcadas por categorias da Gramática Normativa e por termos ligados ao campo semântico da lingüística textual.

Enfim, compreendemos que, por meio das marcas de negação, são, assimetricamente, implantados os choques entre as propriedades dos enunciados provenientes da redação e os prescritos da Instituição e do coletivo, um embate entre sentidos e ações possíveis, de desenvolvimento alternado, simultâneo e dialógico. Desse modo, o processo de categorização dos prescritos escritos e orais em uma atividade real, que determinava um sentido avaliativo mensurável para a redação, tende a se apoiar mais em um processo de desqualificação do texto e do gênero, pela ausência de réplica aos critérios esperados, do que de qualificação, pela busca da presença desses critérios. Ou seja, o avaliador se aplica em um processo progressivo de desqualificação enunciativo-discursiva do objeto-texto, apoiado na tomada de posição inadequada do vestibulando frente aos critérios esperados, o que o faz “não ganhar” e o que o faz “perder pontos”. É

esse processo que permite ao coletivo de avaliadores estudados nessa situação específica de trabalho, chegar a uma mensuração objetiva e em geral criteriosa de cada redação, quando cada avaliador determina a sua nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ATIVIDADE NA INTERSECÇÃO DO ENUNCIADO E DO DISCURSO

Para abordar o funcionamento da linguagem na prática de avaliação de redações em vestibular, entendendo-a como uma atividade de trabalho, buscamos uma compreensão das dimensões enunciativa e discursiva que a cercam, e percebemos a necessidade de confrontá-las, ou seja, fazê-las dialogar por meio de três processos: a observação, a descrição e a reflexão sobre esses níveis. Mas, graças aos marcos teóricos nos quais amparamos nossa pesquisa - quais sejam: as contribuições da Lingüística Aplicada às situações de trabalho (em sua vertente enunciativo-discursiva) e os estudos do trabalho (na vertente da ergonomia situada, na ergologia e na clínica da atividade) -, constatamos a infinidade aspectual revelada por estas dimensões do campo do trabalho humano, o que nos levou a restringir o foco para três aspectos pontuais.

O primeiro questionamento que fizemos foi como o avaliador intermedeia o diálogo/embate entre as prescrições orais e escritas (discursos da normatização do métier), a redação (“objeto” de trabalho) e a experiência de trabalho acumulada pelo sujeito-avaliador (discursos da instância histórica), com o intuito de perceber aspectos deste diálogo/embate que contribuam para a intermediação do trabalho de avaliação do professor. Buscamos perscrutar como o componente prescritivo (formado de todo e qualquer material oral ou escrito, com força de regulamentar o desempenho individual do agente-avaliador e o métier coletivo), o componente “redação” e o componente “experiência acumulada no/pelo avaliador” são articulados por um protagonista da atividade numa situação de

trabalho e servem à construção de um valor para a redação, a cada vez que esta articulação, supostamente pacífica, se faz necessária.

O esforço de analisar a esfera da atividade do trabalho avaliativo, por meio do dispositivo da autoconfrontação enunciativo-discursiva, possibilitou a recuperação dos efeitos de sentido que são produzidos a partir de enunciados e restabelecidos no plano discursivo, onde ocorre o “diálogo/embate” do qual falamos e onde, por determinações dos gêneros de discurso e do gênero da atividade de avaliar redações, se revelam o realizado e o não realizado, o possível e o impossível, pares opostos e constitutivos de toda atividade laboral.

Considerando estas determinações, concluímos que o exercício de intermediação ocorre de forma a fazer utilizar os critérios estabelecidos pela/na Instituição para orientar a avaliação, fazendo – os prescritos orais e escritos e suas complexas renormalizações – se manifestarem por meio da recorrência a recursos lingüísticos que possibilitem atestar a ausência de responsividade a tais prescritos, que vamos chamar “genéricos”. Esta intermediação se desenvolve pela recorrência a marcadores de negação, que estabelecem o choque dialógico de sentidos e ações possíveis entre as propriedades dos enunciados advindos de uma redação e entre os prescritos genéricos. Em nossa compreensão, isto se deve pela experiência de trabalho acumulada pelo protagonista da atividade, que se constitui no patrimônio individual e, ao mesmo tempo, coletivo da memória do *métier* avaliativo.

O segundo questionamento que levantamos aventou a possibilidade de revelar os efeitos de sentidos mobilizados nas práticas avaliativas, apreendidos numa situação concreta de utilização da língua, ressaltando aqueles que são regulares (que se manifestam no conjunto) e aqueles que são instáveis (aqueles

que se manifestam num ou noutro indivíduo), levantando traços que permitam perscrutar as características do *métier* do avaliador que constituem um gênero de atividade humana. Ancorada nos estudos bakhtinianos, trata-se de uma questão que traz à tona a presença dos gêneros de discurso regulando, de alguma forma, a atividade de trabalho, já que todas as manifestações enunciativas se enquadram em determinadas estruturas relativamente estáveis, elaboradas por cada campo de utilização da língua, com natureza verbal específica. Sobre este ponto, reconhecemos ter encontrado apenas indícios de constituição de um gênero de discurso “avaliação de redações de vestibular”, o que justificamos pela análise de um número reduzido de materiais coletados e produzidos e aos limites de uma dissertação de mestrado. Entretanto, percebemos haver um gênero de atividade de avaliação textual concretizado e reconhecido naquele coletivo de trabalho, que se manifesta na demarcação de ausências muito mais do que pela atestação de presença dos critérios. Tal demarcação, além de não ser, de nenhum modo, intencional, foi o instrumento lingüístico sobre o qual os avaliadores recorreram para constituir uma ação dentro das fronteiras do gênero da atividade, legitimando seu fazer.

Como já foi dito, no espaço da atividade do trabalho real de avaliar, o estabelecimento de faltas marca um efeito de sentido esperado, abrindo espaço para o diálogo com os modos possíveis de avaliar, sustentadas em categorias da Gramática Normativa e em termos ligados ao campo semântico da lingüística textual. Tal diálogo se fundamentava na desqualificação da redação, ancorado numa espécie de pronunciamento inadequado do candidato e o faz ser mais ou menos “recompensado”, por meio de uma mensuração objetiva de cada texto.

Quanto ao terceiro questionamento que fizemos, na busca pelos efeitos de

sentido, expressos na materialidade discursiva, que cooperam para a renormalização e desenvolvimento da atividade real de avaliar texto, partindo do princípio de que em toda materialidade discursiva a significação é uma das possibilidades de apreensão dos sentidos que transitam numa determinada prática com a linguagem, percebemos que o campo discursivo do professor de português é constitutivo da atividade. Trata-se de um campo polifônico, atravessado por nuances que, além de fazer parte do patrimônio do *métier*, ora se chocam, ora se complementam. Conseguimos identificar, no conjunto de dados que analisamos, matizes da sociolinguística, da linguística textual e da gramática normativa, mas, criando-se uma prática de linguagem própria do *métier*, na qual não-ditos são preenchidos unicamente pela experiência coletiva dos avaliadores, o que pode, eminentemente, gerar conflitos, pois há um conhecimento sabido que não está prescrito, mas que na maioria das vezes vai garantir um cronotopo no qual a atividade pode acontecer, renormalizar-se e desenvolver-se sem que se precise representar formalmente os modos da ação.

Enfim, entendemos que, no diálogo intermediado pelo protagonista da atividade, determinado pelos sentidos estabilizados ou não dos gêneros de discurso e do gênero da atividade, associado aos efeitos de sentido em busca de uma renormalização, o valor de uma redação vai sendo construído e sendo legitimado. Trata-se de uma construção que, embora demonstre ser composta de faces complexas, é constituída de uma certa dose de previsibilidade quanto ao caminho a ser percorrido pelo protagonista da atividade para chegar à determinação de um valor, pois categorias linguísticas que possibilitam atestar ausência de responsividade aos critérios da IES são as organizadoras da ação apreciativa. Assim, refutamos a hipótese empírica e superficial de que o valor

“está”, de alguma forma, no objeto-texto, aguardando o olhar de um hábil avaliador para ser desvelado, e esperamos ter, efetivamente, contribuído para ampliar a compreensão da atividade de avaliar redações, dimensionada num campo de trabalho específico, e consolidar, criticamente, este importante espaço de ação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nair F. Gurgel do. Clichês em redação do vestibular: uma estratégia discursiva. In: GABLER, Iracema; AMARAL, Nair F. Gurgel do; PARMIGIANI, Tânia R. **Análise do discurso: uma leitura e três enfoques**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch [VOLOCHINOV, Valentin N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. São Paulo: ANNABLUME/HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Paulo Bezerra. (Coleção biblioteca universal).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 109-121, jul/Nov, [1947]-2001.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Yves. Methodologie em Clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In: SANTIAGO, M. **Les méthodes qualitatives en Psychologie**. Paris: Dunod, 2001. Mimeo.

_____; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes: réflexion sur la pratique**, Paris, v. II, n. 01, p. 1-7, Ano III, 2000. Disponível em: <http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm> Acesso em: 04/03/2005.

CORRÊA, Romilda Marins. **Os vestibulandos e suas produções textuais: uma análise desse universo lingüístico**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COX, Maria Inês Pagliarini. Os tempos do texto na sala de aula. **Polifonia**, Cuiabá: Ed. UFMT, Ano 7, v. 1, n. 8, p. 113-128, 2004.

DECORTIS, Françoise; PAVARD, Bernard. Comunicação e cooperação: da teoria de atos de fala à abordagem etnometodológica. In: DUARTE, Francisco José de C. M.; FEITOSA, Vera Cristina R. (orgs.). **Linguagem e Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 51-81.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: _____; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. p. 45-60.

_____. Des genres de discours aux genres d'activité: Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail. **Calidoscópico** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Centro de Ciências da Comunicação -, Porto Alegre: Ed. UNISINOS, v. 1, n. 1, p. 117-136, dez. 2003.

_____; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002.

_____; VIEIRA, Marcos Antonio Moura. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: Ed. UFMT, Ano 6, v. 1, n. 7, p.27-65, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FELIZARDO, Zoleva Carvalho. **A composição no vestibular**. Porto Alegre: Sulina, 1969.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUPO ATELIER. Disponível em: <http://lael.pucsp.br/atelier/capa.htm>, Acesso em: 05/04/2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, José Armando. **A redação do vestibular**. São Paulo: MODERNA, 1975.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Ed. UNICAMP, n. 19, p. 65-74, jul./dez. 1990.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; UNICAMP, 1997.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha).

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção *Ideais sobre Linguagem*).

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **O trabalho em notícias sobre o mercosul**: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo: EDUC, 2004.

SHELLER, Livia. **Narrer le travail**: por une méthodologie de l'élaboration subjective de l'expérience de travail. Un exemple: La méthode du sosie. 1999. 75 f. Mémoire en vue (D.E.A. de psychologie clinique et psychanalytique) – Université Paris V, Paris.

SCHWARTZ, Yves. **Travail et philosophie** – Convocations mutuelles. 2. ed. Paris: Octares, 1994.

_____. L'homme, le marché, la cité. In: **C'est quoi le travail?** Quelles valeurs transmettre à nos enfants? (Dir.). Paris: Autrement, 1997. p. 110-127.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÏTA, Daniel & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Trabalho, Educação e Saúde, [s. l.], v. 2(1), p. 33-55, 2004.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÏTA, Daniel & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Trabalho, Educação e Saúde, [s. l.], v. 2(1), p. 33-55, 2004.

SERRONE, Luiz Carlos Serrone. **A redação no vestibular**. Curitiba: BNL, [s. d.].

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. Reunião de trabalho – entre o prescrito e o real. In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (Org.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 92-101.

_____. ESTUDOS ENUNCIATIVOS: Atividades de linguagem em situação de trabalho. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: PONTES-FAPESP, 2001. pp. 131-146.

_____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: FAÏTA, Daniel; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 1999.

VIEIRA, Marcos Antonio Moura. Le role du dialogisme dans l'activité de travail. **Travail et civilisation** – Resumés: Communication aux III^{èmes} Rencontres APST/APRIT, Maseille, p. 329-334, jun. 2001.

_____. **A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico**. São Paulo: PUC, 2002. 2 v. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. **Intercâmbio**: uma publicação de pesquisas em lingüística aplicada, São Paulo: EDUC, v. XII, p. 259-271. 2003.

_____. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 214-237.

_____. A esfera do trabalho clínico entre os gêneros da atividade e do discurso. **Polifonia**, Cuiabá: Ed. UFMT, Ano 7, v. 1, n. 8, p. 129-148, 2004b.

_____. A dimensão clínica nos dispositivos de autoconfrontação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 1.; COLÓQUIO NACIONAL DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM: INTERAÇÃO E LINGUAGEM, 3., 2005, São Leopoldo-RS. Anais... São Leopoldo-RS: Unisinos, 2005. 1 CD-ROM.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel. Lingüística textual. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 179-180.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. Clichês em redação do vestibular: uma estratégia discursiva. In: GABLER, Iracema; AMARAL, Nair F. Gurgel do; PARMIGIANI, Tânia R. **Análise do discurso: uma leitura e três enfoques**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

AMOSSY, Ruth. **Ethos**. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 220-221. (Coordenação da tradução: Fabiana Komesu).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: citações em documentos: definições e regras gerais. Rio de Janeiro, 2002. 25 p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 6 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch [VOLOCHINOV, Valentin N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: ANNABLUME/HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953]-2003. Tradução de Paulo Bezerra. (Coleção biblioteca universal).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989. (Coleção Linguagem Crítica).

_____. **Problemas de lingüística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes/Ed. UNICAMP, 1995. (Coleção Linguagem Crítica).

BRANCA-ROSOFF, Sonia. Análise automática do discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 39-40 (Coordenação da tradução: Fabiana Komesu).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, [200-]. (Coleção Pesquisas).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 109-121, jul/Nov, [1947]-2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Efeito de sentido. In: _____; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 179-180.

_____; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Yves. Méthodologie em Clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In: SANTIAGO, M. **Les méthodes qualitatives en Psychologie**. Paris: Dunod, 2001. Mimeo.

_____; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**: réflexion sur la pratique, Paris, v. II, n. 01, p. 1-7, Ano III, 2000. Disponível em: <http://petnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm> Acesso em: 04/03/2005.

CORRÊA, Romilda Marins. **Os vestibulandos e suas produções textuais: uma análise desse universo lingüístico**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DECORTIS, Françoise; PAVARD, Bernard. Comunicação e cooperação: da teoria de atos de fala à abordagem etnometodológica. In: DUARTE, Francisco José de C. M.; FEITOSA, Vera Cristina R. (orgs.). **Linguagem e Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 51-81.

DIAS, Luiz Dias. **Os sentidos do idioma nacional**: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. (História das Idéias Lingüísticas).

DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (Org.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: _____; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. p. 45-60.

_____. Des genres de discours aux genres d'activité: Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail. **Calidoscópico** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Centro de Ciências da Comunicação -, Porto Alegre: Ed. UNISINOS, v. 1, n. 1, p. 117-136, dez. 2003.

_____; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002.

_____; VIEIRA, Marcos Antonio Moura. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, Ano 6, v. 1, n. 7, p.27-65, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FELISBINO, Felipe. Avaliação de produção textual: critérios textuais? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC: UNISUL, v. 1, n. 2, p. 199-213, jan.-jun. 2001.

FELIZARDO, Zoleva Carvalho. **A composição no vestibular**. Porto Alegre: Sulina, 1969.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: explicitação das normas da ABNT. 13. ed. Porto Alegre: s. n., 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: LOYOLA, 2003.

GRUPO ATELIER. Disponível em: <http://lael.pucsp.br/atelier/capa.htm>, Acesso em: 05/04/2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e História. In: _____ (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 71-82. (Linguagem-crítica).

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Contexto. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique et al. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 127-128.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: CONTEXTO, 1997. (Coleção Caminhos da Lingüística).

KRAUSE, Gustavo et al. **Laboratório de redação**. Rio de Janeiro: FENAME, 1978.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

MACEDO, José Armando. **A redação do vestibular**. São Paulo: MODERNA, 1975.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Ed. UNICAMP, n. 19, p. 65-74, jul./dez. 1990.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; UNICAMP, 1997.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha).

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Anna Christina & _____. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2003. Vol. 02, capítulo 04, p. 101-170.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 09, n. 23, p. 109-116. 1995.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Campinas, UNICAMP, 1997.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção *Ideáis sobre Linguagem*).

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **O trabalho em notícias sobre o mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade**. São Paulo: EDUC, 2004.

SCHELLER, Livia. **Narrer le travail: por une méthodologie de l'élaboration subjective de l'expérience de travail. Un exemple: La méthode du sosie**. 1999. 75 f. Mémoire em vue (D.E.A. de psychologie clinique et psychanalytique) – Université Paris V, Paris.

SCHWARTZ, Yves. L'homme, le marché, la cité. In: **C'est quoi le travail?** Quelles valeurs transmettre à nos enfants? (Dir.). Paris: Autrement, 1997. p. 110-127.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÏTA, Daniel & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Trabalho, Educação e Saúde, [s. l.], v. 2(1), p. 33-55, 2004.

SARGENTIM, Hermínio. **Redação no Ensino Médio**. São Paulo: IBEP, 2001.

SCHWARTZ, Yves. L'homme, le marché, la cité. In: **C'est quoi le travail?** Quelles valeurs transmettre à nos enfants? (Dir.). Paris: Autrement, 1997. p. 110-127.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÏTA, Daniel & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

SERRONE, Luiz Carlos Serrone. **A redação no vestibular**. Curitiba: BNL, [s. d.].

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. Reunião de trabalho – entre o prescrito e o real. In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (Org.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 92-101.

_____. ESTUDOS ENUNCIATIVOS: Atividades de linguagem em situação de trabalho. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: PONTES-FAPESP, 2001. pp. 131-146.

_____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: FAÏTA, Daniel; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: CORTEZ, 2002. pp. 61-76.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. **Normalização documentária para a produção científica da UNESP**: normas para apresentação de referências segundo a NBR 6023:2002 da ABNT. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.unesp.br/pages/normalizacao.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2003.

VIEIRA, Marcos Antonio Moura. Le role du dialogisme dans l'activité de travail. **Travail et civilisation** – Resumées: Communication aux III^{èmes} Rencontres APST/APRIT, Maseille, p. 329-334, jun. 2001.

_____. **A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico**. São Paulo: PUC, 2002. 2 v. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. **Intercâmbio**: uma publicação de pesquisas em lingüística aplicada, São Paulo: EDUC, v. XII, p. 259-271. 2003.

_____. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 214-237.

_____. A esfera do trabalho clínico entre os gêneros da atividade e do discurso. **Polifonia**, Cuiabá: Ed. UFMT, Ano 7, v. 1, n. 8, p. 129-148, 2004b.

_____. A dimensão clinica nos dispositivos de autoconfrontação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 1.; COLÓQUIO NACIONAL DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM: INTERAÇÃO E LINGUAGEM, 3., 2005, São Leopoldo-RS. Anais... São Leopoldo-RS: Unisinos, 2005. 1 CD-ROM.

A N E X O S

ANEXO A: Tarefas atribuídas a cada avaliador.

NOME DOS AVALIADORES*	NOME DOS CURSOS	NOME DOS CURSOS	TOTAL
AV01	Letras (107) Tur (64)	Eco (132) Agro (28)	331
AV02	Mat (114) Geo (N) (99)	Ped (N) (121)	334
AV03	Cont (208)	Geo (D) (36) Ped (D) (80)	324
AV04	Ped (N) (121)	Cont (208)	329
AV05	Geo (D) (36) Eco (132)	Tur (64) Geo (N) (99)	331
AV06	Agro (28) Ped (D) (80)	Letras (107) Mat (114)	329
AV07	Adm (260)		260
AV08		Adm (260)	260

* Os nomes foram omitidos e substituídos por siglas.

ANEXO B - DIÁRIO DE CAMPO

DIA 28/01/2003 (QUARTA-FEIRA)

Cheguei às 9:15. Havia dois avaliadores (AV04 e AV05) na sala. Dirigi-me, então, à sala da vice-diretora para consultar meus e-mails pessoais.

Às 9:34, estava na sala de avaliação, sentado afastado dos avaliadores e redigindo esse texto. Era uma sala ampla, cuja porta ficava fechada para que nenhum ruído entrasse. Era bem iluminada e localizava-se no interior do bloco administrativo da instituição. Nela, havia apenas uma parede com janelas de fora-a-fora, quatro mesas grandes, dispostas em formato de “T” e várias cadeiras, a maioria estofada no assento e no encosto. Um quadro-negro, com as inscrições de recados, a distribuição das turmas para cada avaliador e a quantidade de textos por turma. Um ventilador pequeno e silencioso ficava ligado o tempo todo. A redação requisitada no concurso era “Redija um texto, em qualquer tipologia ou gênero, a partir da leitura do ditado popular: ‘Quem decide, pode errar; quem não decide, já errou’”. Inclusive, este tema estava afixado no quadro-negro. Perguntei aos avaliadores sobre os três indivíduos que, conforme combinado, deveriam estar esperando para podermos executar a Instrução do Sósia. A explicação é que um deles já estava chegando e se atrasou porque morava há mais de 50km da IES; outro, por motivos pessoais, avisou, via telefone, que chegaria mais tarde; e o outro já se encontrava na IES, mas em local ignorado.

Continuando a descrição do ambiente de trabalho, era bastante silencioso. O único ruído que se ouvia era o do ventilador. Os textos estavam sobre as mesas, alguns ao lado de suas respectivas pastas; outros, dentro delas. Às vezes, um avaliador comentava com o outro os problemas encontrados nos textos que avaliavam, num tom vocal de angústia. Depois, um período de silêncio, leitura concentrada e marcação de sinais nos textos, típicos daqueles marcados em redações corrigidas no Ensino Fundamental e Médio.

Às 9:50, duas zeladoras entraram na sala. Um dos avaliadores aproveitou o ensejo para tomar um café e comer biscoitos, que se encontravam sobre a escrivaninha da sala.

Às 10h, recomeçaram e, coincidentemente, chegaram os três indivíduos para a execução do Sósia. Dois já estavam na sala, embora um tivesse chegado atrasado.

Às 10:20, começamos a desenvolver a Instrução do Sósia, na sala do vice-diretor da IES, eu, AV06, AV07 e AV08. Foi até às 12:10.

Às 13:10, retornei à IES e encontrei apenas um avaliador (AV02) na sala. Fiquei à distância, observando como ele fazia a leitura dos textos.

Às 13:20, chegou outro avaliador, AV04, que trazia à mão uma marmitta. Ambos almoçaram, então.

Às 13:40, chegou um terceiro avaliador, AV07. Conversou assuntos variados com os outros dois, pegou a pasta onde estavam seus textos e começou o trabalho.

Às 13:55, os avaliadores que já tinha almoçado, continuaram o trabalho de efetuar a avaliação de seus textos.

Às 13:59, um avaliador, AV04, levantou-se para conversar com outro, AV02, porque havia constatado uma troca ou extravio de um gabarito. Conversaram e AV04 saiu da sala, procurando o setor administrativo para encaminhar o problema. Voltou dois minutos depois, sentou-se e continuou trabalhando.

Às 14:02, todos os três se levantaram para cumprimentar um visitante, fora da sala. Parecia tratar de um ex-aluno da IES, que estava visitando. Demoraram dois minutos.

Às 14:05, uma funcionária entrou na sala, entregou um bilhete a uma dos avaliadores (AV02), cochichou e saiu da sala, junto com este avaliador. Silêncio. Os dois avaliadores que ficaram demonstraram estar concentrados.

Às 14:07, de repente, um deles “puxou” assunto conosco e iniciou um debate sobre os problemas diversos da escola pública. Eu evitei falar. Mas, eram angústias que, segundo os avaliadores, justificavam o fracasso de muitas redações. A conversa demorou até às 14:25.

Às 14:27, chegou outro avaliador, AV05, o quarto, que procurou um lugar para sentar-se, conversou amenidades com os outros dois, tomou um copo de chá e começou o trabalho, só às 14:29.

Às 14:30, fui ao banheiro e os três ainda estavam conversando amenidades.

Aquele avaliador que havia saído, AV02, retornou às 14:31. Começou a conversar com outro colega e com o pesquisador sobre a metodologia do Sósia até às 14:43, que foram interrompidos com o pedido de silêncio de um dos avaliadores, AV05!!! Tam! Taaaaaaaam!

Às 14:44, uma funcionária entrou e solicitou de todos uma opinião sobre uma informação

que deveria ser colocada num folder.

Às 14:46, ela se retirou. Silêncio.

Às 14:55, os três avaliadores, AV02, AV05, e AV07, ambos professores de inglês, pararam para combinar uma reunião.

Às 15:05, terminaram, um dos avaliadores, AV02, saiu. Dois continuaram conversando e outro, AV04, ficou trabalhando, concentradamente. Mas, levantou-se às 15:06 e saiu da sala.

Às 15:09, eu saí para telefonar e dois avaliadores (AV05 e AV07) ficaram conversando baixinho.

Às 15:14, retornei. AV07 pediu licença e saiu, dizendo que não retornaria mais, naquele dia. AV04 ainda não havia retornado. AV05 e AV02 ficaram na sala, conversando sobre a dificuldade que os alunos estavam demonstrando na progressão textual, caindo na circularidade. Um funcionário já estava na sala, tomando café e conversando com os avaliadores AV02, AV04 e AV05.

Às 15:20, o funcionário saiu e os avaliadores ficaram em silêncio, concentrados. Todos os três fazem seu trabalho deixando marcas na redação, em cores verde ou vermelha, típicas de corretor de redações do Ensino Fundamental e Médio. Percebi que AV05 lia, marcava o texto e já atribuía a nota, pintando o gabarito. AV04 tinha um mini-dicionário e o consultava, às vezes. AV02 também lia, marcava e pintava, em seguida, o gabarito. AV04 pintava, também.

Às 15:30, AV05 foi ao banheiro. Retornou às 15:31. Cada avaliador tinha, à sua disposição, uma caneta verde, uma vermelha, um pincel preto para marcar o gabarito e um corretor, em formato de fita-borracha. AV05 comia um biscoito, enquanto AV04 lia o texto que estava avaliando em voz alta para AV05. Depois, comentou seu julgamento prévio e pediu a opinião de AV05. Demorou uns dois minutos e meio e o silêncio voltou.

Às 15:41, entrou um funcionário, procurou AV02, deu um recado e já saiu.

Às 15:45, AV04 começou a conversar com suas provas e, às 15:46, AV02 foi chamado a sair da sala para conversar com alguém que o esperava. AV05 também saiu. AV04 continuou seu trabalho, solitário. A porta da sala ficou aberta e entrava um murmúrio no ambiente.

Às 15:50, a porta foi fechada por alguém que não estava na sala de correção.

Às 15:56, AV04 leu, rindo, um trecho da redação para mim. Demorou um minuto. Eu apenas ri com ela.

Às 16h, retornaram AV02 e AV05. AV03 entrou na sala para tomar café, ouviu a leitura angustiante e divertida de uma redação, feita por AV04, e saiu. Eu ainda não havia observado AV03 no processo de correção.

Às 16:05, AV04 levantou-se, pegou uma fatia de pão, sentou-se e continuou seu trabalho.

Às 16:15, AV02 levantou-se e saiu da sala, despedindo-se de todos. AV04 leu, durante um minuto, em voz normal, um trecho de uma redação (“pensando alto”). Ele optou por marcas de correção em vermelho. Já AV05, a cor verde.

Às 16:20, AV03 entrou na sala, sentou-se, pegou seu pacote e começou a trabalhar. AV03 optou por ler, fazer anotações em cada texto, com tinta vermelha e, em seguida, marcar o gabarito.

Às 16:30, AV03 desabafou enfaticamente angústias por ter encontrado falhas elementares nos textos. Demorou quatro minutos. Os outros avaliadores também participaram do desabafo.

Às 16:40, AV04 leu, em tom de ironia, uma redação solicitando, implicitamente, uma atitude de concordância dos outros avaliadores quanto ao julgamento negativo do texto. Demorou dois minutos, com a participação de AV03 e AV05.

Às 16:49, saímos eu e AV05. Retornamos um minuto depois. Havia silêncio e concentração no trabalho.

Às 16:57, solicitei a permissão dos três avaliadores para gravar as falas que, porventura, circulassem na mesa. Autorizado, coloquei o gravador sobre a mesa, no centro, pois AV04 estava na ponta, AV03 num lado e AV05 no outro (de frente, um para o outro). Embora AV05 pedisse, brincando, através de um gesto, que ninguém falasse, aos poucos, foram se “soltando”.

Às 17:03, por exemplo, AV04 queixou-se de que o texto que estava avaliando só tinha um parágrafo. Com isso, ouviu reclamações semelhantes de AV05 e continuaram silenciosamente seu trabalho.

Às 17:11, AV03 saiu, mas voltou rapidamente, despediu-se e foi embora. AV04 também se foi. Entretanto, coincidentemente, AV06 chegou, conversou amenidades com AV05, pegou suas redações e começou a avaliá-las. AV06 sentou-se quase que de frente com AV05, liberou espaço na mesa, transportando as redações de um outro avaliador para outra mesa, e começou seu trabalho. AV06 lia os textos, fazia marcas vermelhas de correção, típicas daquelas encontradas no Ensino Fundamental e Médio. Em seguida, a cada texto manipulado, ele pegava o gabarito e, com

um pincel atômico preto, marcava o resultado de sua avaliação.

Às 17:27, AV05 saiu, mas retornou às 17:28. Aproveitei para contar a AV06 que o gravador estava ativado para registrar as falas que, porventura, circulassem ali.

Às 17:30, AV06 mudou de lugar, ficando de costas para AV05 e mais próxima do ventilador.

Às 17:31, AV06 atendeu ao celular por um minuto. Voltou ao trabalho. Ele também tem um dicionário e o consulta, às vezes.

Às 17:40, entrou a copeira, deixou o café e saiu. Os avaliadores agradeceram.

Às 17:45, eu fui embora.

Às 19:30, retornei. Encontrei na sala AV03, AV04, AV06 e AV07 em silêncio e concentrados. Cumprimentei-os e coloquei o gravador no centro da mesa onde estavam AV03 e AV04. As mesas continuavam dispostas em forma de "T".

Às 19:45, AV06 me explicou como funciona o corretivo em fita, já que tinha preenchido o gabarito errado.

Às 19:50, AV06 saiu e foi embora, despedindo-se de todos. Eu troquei a fita do gravador. AV03 também saiu, a pedido de AV06, mas retornou às 19:55.

Às 19:57, AV04 leu uma redação em tom desanimador. Quando terminou de ler, AV03 interagiu, comentando esta redação e contando uma experiência inusitada num vestibular passado, cujo tema era "mito" e Ayrton Senna estava presente na maioria dos textos. Tal conversa durou até às 20h. Depois, silêncio.

Às 20:05, fui chamado por AV03 e conversamos até 20:14.

Às 20:15, AV04 parece ter terminado a avaliação de uma turma. Levanta-se, vai até o quadro, risca a turma supostamente encerrada, volta para o seu lugar e procura a pasta que contém as redações de outra turma. Parte está com AV03, que entrega para AV04.

Às 20:20, AV04 arruma as redações sobre a mesa e sai. Eu também saí para conversar com AV04.

Às 20:44, retornei, o mesmo horário que, coincidentemente, chegou AV01 que, após chegar e "puxar" conversa com todos, por uns três minutos, aproximadamente, continuou seu trabalho.

Às 20:48, aproveitei para explicar para AV01 o procedimento da autoconfrontação e combinar para ouvi-lo na quinta-feira, à noite.

Às 21h, todos saímos. Havia um jantar na casa de um dos avaliadores.

ANEXO C: Transcrição dos materiais fornecidos por AV01.

Nº	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)
1	quem decide, pode errar, quem não decide já errou... Muitas decisões são feitas sem analisar, causando várias conseqüências...	O candidato, não coloca, neste enunciado, um sujeito, ele apenas, enuncia, sem dizer, qual (!) quem vai ser seu elo(!), é interlocutor.
2	um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas...	quando ele coloca “um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão desejado por muitas pessoas”... ele deixa... o seu ponto de vista... vago... sem, concluir, o que seja, esse, “objetivo, tão desejado”. Neste primeiro parágrafo, ele comete um erro, de ortografia, na palavra “analisar”... e, não conclui, o parágrafo, adequadamente. No segundo parágrafo ele... o aca(!) o acadêmico, ou melhor dizendo, o candidato, inicia... com a palavra “inicialmente”...
3	a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se PERdem com os erros...	Não coloca QUEM fará esta busca, e, quem é este sujeito,
4	em que mostrados por falta de total experiência	inexperiência(!) melhor dizendo,
5	ou con(!) ou de confiança em si próprio. mui... mui-to	Não. Seria “muitos”
6	se dis, MUITO se discute... muito se discute uma... em escolas pois nesse recinto acontecem várias indecisões,	o segundo parágrafo, ele, não faz uma argumentação... que con(!) convincente. Apenas faz um relato, e que não CHEGA, a convencer o seu interlocutor. TAMBÉM não tem um interlocutor certo. O terceiro parágrafo, ele inicia
7	... como que profissão seguir no futuro em que muitos tem medo de errar.	((este trecho redacional não foi lido pelo avaliador))
8	É necessá(!) é necessário frisar também que muitas decisões ocorreram... vários erros... é necessário frisar também que muitas...	Ainda... no segundo parágrafo... não existe uma coerência, entre... o exórdio do texto, com relação, à argumentação... O terceiro parágrafo... ele... enuncia
9	É necessário frisar também que muitas decisões ocorreram vários erros que... que muitas decisões ocorrem vários erros	fica também éh: sem saber que decisões são essas e por que, ele coloca isso.
10	e com isso tiveram a simplicidade de admitir buscando apreender e ensinar com seus erros cometidos no momento errado.	Ora... não existe ne-nhu-ma coerência dentro do texto, porque não se sabe do que está falando. Ele finaliza a redação dizendo:
11	portanto muitas decisões são feitas sem confiança em si mesmo...	Mas, “confiança em si mesmo”, QUEM é esse “em si mesmo”?
12	...MAIS é preciso...	É “MAS::: é preciso” não “mais” ele soma.
13	é preciso frisar que os erros é a conseqüência.	NÃO, faz, nenhuma concordância, porque ele diz que “os erros é a conseqüência, de um aprendizado novo, pois não obter decisões corretas ou incertas não saberá realizar seus objetivos”...
14	... de um aprendizado novo, pois não obter decisões corretas ou incertas não saberá analisar seus objetivos.	((este trecho redacional não foi lido pelo avaliador))
15	O tempo todo... o candidato não, coloca um sujeito determinado ou não dá para saber de quem está falando. Fala o tempo todo de decisões, mas, não sabemos, quem as tomou ou quem as vai tomar. Portanto é in texto(!) um texto que não tem coerência, um texto que, traz idéias esparsas vagas, e que, merece:: uma(!) um repensar sobre ele... Sendo assim, a minha nota, no conteúdo, é 4,0. Na estrutura, é 4,0. E::: uso como critério, a primeira leitura, é uma avaliação, no gabarito... e coloco sempre a avaliação a lápis. Eu farei uma OUTRA leitura para ver se, não posso cometer alguma injustiça com o candidato... Sendo assim, este candidato... ele, estará concorrendo, com os demais, com uma pontuação, razoável... Obrigado.	

ANEXO D: Transcrição dos materiais construídos com AV06

Nº	COMO AV06 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV06 COMENTOU (sobre o trecho da redação)
1	Redação nº 1.187 do curso de letras. Muitas decisões são feitas sem analisar,	“analisar” com “z”.
2	causando várias conseqüências...	
3	Um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas.	Nossa! Este texto aqui está vago demais. Não gosto de texto assim.
4	Inicialmente...	Acho desnecessária essa palavra
5	...a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se perdem com os erros, [que] em que mostrados por falta [total] ... por falta de total inesperienza ou de confiança em si próprio.	Vejo que aqui existe um truncamento. Vou tentar ler de novo para ver se eu melhoro essa pontuação aí da pessoa que fez aí esse período.
6	Inicialmente, a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se perdem com os erros, em que mostrados por falta falta de total inesperienza ou de confiança em si próprio	Continua, pra mim, sem muito sentido esse... esse trecho.
7	Muitos se discute em escolas, pois neste recinto acontece várias indecisões,	né, a concordância, aqui, tá faltando
8	pois neste recinto acontecem varias indecisões, como que profissão seguir no futuro em que muitos tem medo de errar.	Faltando acento aqui e também não vejo muito coerente esse, esse trecho. Faltam algumas partículas... é... alguns conectivos aqui que fazem falta na hora da gente... é... tentar buscar o sentido maior.
9	É necessário frisar também que muitas decisões ocorreram... que muitas decisões ocorreram vários erros	Né? Complicado, também, esse outro trecho!
10	e com isso tiveram a simplicidade de admitir,	admitir o quê, meu Deus?
11	buscando aprender e ensinar com seus erros cometidos no momento errado.	Nossa! Quanto...
12	Portanto, muitas decisões são feitas sem confiança em si mesmo, mais é preciso frisar	Né? Vejo que aqui é um erro. “Mas” é que precisaria ser
13	... é preciso frisar que os erros é a conseqüência	os erros são...
14	... de um aprendizado novo	Né? Um aprendizado velho? Como? Como que é isso?
15	pois não obter decisões corretas ou incertas... não saberá analisar seus objetivos.	
16		É! Achei essa redação muito incoerente, né! A coesão da micro-estrutura fez com que a coerência ficasse comprometida e o seu sentido, logicamente, praticamente perdido. Não fugiu do tema, né? Ééé! A fidelidade ao assunto... tentou, mas, ficou complicado. Criatividade e originalidade... não vejo nada disso nessa redação. É uma redação, por sinal, muito comum, que se complica ainda mais no estabelecimento das relações semânticas, principalmente porque eu já, já, já falei que faltam conectivos importantes para este texto. Adequação da linguagem à norma. Nesse caso, seria a norma culta. Eu vejo que a concordância é muito precária. É... Há... Erros comuns também na questão gramatical. A estética não apresenta nada de... de extraordinário, né, nem no sentido do texto, nem no sentido visual. E as relações lingüístico-textuais é... estão comprometidas justamente por causa do sentido comprometido que tem. Então precisaria melhorar bastante pra ter uma nota média. Essa redação, para mim... é... está abaixo da média, abaixo de um cinco, por exemplo, né? Eu daria uma nota 3,0, se analisasse no geral a questão do conteúdo. E também 3,0 na questão da estrutura.

ANEXO E – Trechos específicos do material construído no Método do Sósia sobre a representação dos critérios

(Critério 2.1.1. fidelidade ao assunto proposto)

PESQUISADOR: Como é que o AV08 é... é... trata num texto de aluno? Vamos lá. É... “fidelidade ao assunto proposto”: como é que o AV08...

AV08: [Ah,! Sim. [hipótese]]

PESQUISADOR: ...entende que o texto tem fidelidade ao assunto proposto?

AV08: Então, veja bem. É...

PESQUISADOR: [É o primeiro item do conteúdo. [hipótese]]

AV08: [existe um tema... lá, de...] qual foi, desta vez? É... “Redija um texto, em qualquer tipologia ou gênero, a partir da leitura do ditado popular: “Quem decide, pode errar; quem não decide, já errou.” Bom, leitura, então, já pressupõe que você não tem que tomar esse ditado como uma verdade. Pode e houve. Ainda que pra mínima delas, né?, que estão fora deste ditado: “Não. Tem hora que é melhor não decidir”. Ele diz assim. Então, você está confrontando o ditado. Né? Isso posto, o que você fechasse pra esse tema, aí você poderia ficar na dúvida que “Não. Mande seguir o tema. Não seguiu. Então, ele vai perder nota aqui.” Não! Leitura pressupõe que ele tem abertura, dentro desse próprio tema, de divergir, etc. e tal, [...]

AV08: Não retomou e... e..., né? Diversificou, lá, dentro, e se virou uma... uma salada. Então, na verdade, ele... lá ele não pode levar toda a “fidelidade ao assunto proposto”. Não foi equilibrado, né?

(Critério 2.1.2. criatividade e originalidade na apresentação das idéias)

AV08: “Criatividade e originalidade” na apresentação das idéias. Isso é... isso é rico demais, mesmo! Então, alguns textos, é... eles fogem daquele padrão (que a gente percebe pela leitura e pelas leituras que você faz, anteriores), você percebe que existem padrões. Quatro, cinco tipos de homogeneidades existem. E, de repente, pinta uma ali, que foge. Né? Não são tantos. Então, esse que... esse tem a nota integral aqui na criatividade.

[...]

AV06: É muito lugar comum que a gente percebe.

PESQUISADOR: Como assim?

AV06: A maioria dos textos falam a mesma coisa do mesmo jeito, praticamente!

AV08: [“Você decide de manhã à noite...]

AV06: [Entendeu?]

AV08: [...Você precisa”, né?]

AV06: [Então...]

AV08: [Não contextualiza. Fica muito no... no centrado.]

PESQUISADOR: [...abstratamente? Sei lá.]

AV06: [Hum, hum.]

[...]

AV06: É... muitas redações começam assim: que “eu acho...” é o bendito chavão, que a gente considera, (né?): “Nos dias de hoje, no Brasil, é... temos que decidir é... em todos os mo... em muitos momentos da vida temos que tomar decisões”. Quer dizer: o que que ele disse nesse começo de redação e que muitos textos trazem essa...

AV08: [...e fica circulando em torno disso, né?]

AV06: [...na introdução?] Então, ele não acrescenta nada de mais. Nem nada de menos. Ele não tira, nem retira nada. Você entendeu? Então...

AV08: [Esse, aí, ele é... é...]

AV06: [...isso aí, não tem criatividade!]

AV08: [É observado isso].

AV06: [Não tem originalidade!] É o lugar comum! Você entende?

AV08: [É.]

[...]

PESQUISADOR: [Antes de passar pro próximo...]

AV08: Tá.

PESQUISADOR: ...ser criativo, ser...

AV08: [...original...]

PESQUISADOR: ...na apresentação das minhas idéias, seria, então, como o... AV06 disse, é fugir

desses chavões...

AV06: [...muitas vezes.]

PESQUISADOR: ...tentar ser inusitado e apresentar, com certa clareza, essa... essas idéias? [Né?]

AV08: É. Essa certa clareza é o objetivo maior que é a coerência e o sentido.

AV06: [É a organização, né?]

AV08: [Isso é o que há!]

AV07: [Você disse também...]

AV08: [Né?]

AV07: ...também é... observar se o indivíduo con... contesta, né? Se ele questiona...

AV08: [Você questiona e vai embora. [hipótese]] / /

AV06: [Hum, hum.]

AV07: [É.]

AV08: [É uma verdade.]

AV07: [É.]

AV06: [Ele questiona.]

AV07: E se ele questiona o... a própria sugestão, né, da redação.

AV06: [Éééé.] Eu acho que é interessante o próprio posicionamento dele. Se ele aceita, por que ele aceita? Não simplesmente [aceita! Né?]

[...]

(Critério 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas)

PESQUISADOR: “Estabelecimento das relações semânticas”?

AV08: Isso. Então...

PESQUISADOR: Seria o quê?

AV08: Aí, tem tudo a ver, também, com... lógico, nem é preciso falar, né? Com o sentido, né? Mas, seria, exatamente, a relação texto e o mundo, por meio de... é... micro-estruturas. Nós acabamos de falar: relações semânticas em... endóforas ou exóforas, né? Infelizmente, muitas são só endóforas, mesmo. É até aquele conhecimento de mundo, fica ali. Só textual, só ali é... como o AV06 falou: é... faz um chavão, assim, e [aí, fica explicando aquele chavão].

AV06: [Nele...]

PESQUISADOR: [()] Tem que se colocar certo, tomar a decisão correta, não pode ser preparada, porque, senão... [hipótese]] / /

AV06: [...o tempo todo!]

AV08: [É! Porque...] / /

AV06: [Isso! É uma...] / /

AV08: [dá visão mecânica. [hipótese]] / /

AV06: [... progressão circular!] / /

AV08: [Exatamente.]

AV06: [Que não progride!]

AV08: Ele é circular. Então, as relações semânticas, elas não... elas não progridem. Não há progressão.

AV06: [Hum, hum.]

AV08: E outros, eles podem até ser endóforos. Né? Eles podem estar... não estar contextualizados com o social, etc. e tal, né, no mundo. Mas, eles progridem! Mesmo internamente. Né? Então, como é que se dão essas relações semânticas? É lógico que vai interferir o “portanto”, o “mais”, o “pois”, o... o... o “penso”, o “acho”, o “acredito”...

AV06: [Hum, hum. O “e”.]

AV08: Né? Mas isso tá mais aqui. Tá? (aponta para um dos critérios da estrutura, o número 2.2.4, estabelecimento de relações lingüístico-textuais) Só que você não consegue ir pra isso (aponta para um dos critérios do conteúdo, o número 2.1.3, estabelecimento de relações semânticas) sem usar o que tá aqui (aponta para um dos critérios da estrutura, o número 2.2.4, estabelecimento de relações lingüístico-textuais) (que é o “estrutura”, né?) Mas, ficou claro, né?

[...]

(SOBRE OS VALORES DE ATRIBUIÇÃO DE NOTA)

PESQUISADOR: [Como que é...]

AV08: [Tá.]

PESQUISADOR: ...antes de passar pro próximo é... próximo grupo de critérios em relação à nota, como que é... o ser humano AV08...

AV08: [Hum.]

PESQUISADOR: ... lida com o valor? Você é... é... você...

AV08: [Tudo picadinho!]

PESQUISADOR: ...você atribui 1,3, pra um; 1,3, pra outro; 1,3, pro outro? ...

AV08: [Pode ser. Mas...]

PESQUISADOR: [Como é que você faz?]

AV08: ...tem situação que você chega na vírgula, mesmo. Mas, aqui não tem como, né? Porque aqui é "1, 2, 3...". Então, você fica na cabeça. Por exemplo, assim: "Poxa! Ele foi criativo, mas não foi original. Mas, foi super criativo. Então, pecou muito pouco. É 9! Não tem 9,5". Né? É isso. Não, mas, aí, foi... Esse, aí... Isso, aí, que eu acho... eu preciso da individualidade nessa hora. Nessa hora, eu venho na minha sala mesmo. Nessa hora, se alguém falar, me perturba...

AV06: Porque, se você pensar...

AV08: [Né?]

AV06: ...cada... cada um desses itens, tem é... 3 pontos. Já é uma somatória...

AV08: [É o...]

AV06: [...pra poder dar 10].

AV08: [...número.]

AV06: 3 ou 3,5, no máximo!

AV08: O que não é exato!

AV06: [Né? Então...]

AV08: Aqui é exato e aqui não.

AV07: [É...]

AV06: [Agora dá pra...]

AV07: [Hum? Desculpa.]

AV06: Se você pensar cada... cada um desses critérios com 3, por exemplo, né? E, não no todo...

AV08: Pode fazer um jogo, né?

AV06: Então, a nota vai depender disso, também.

[...]

(Critério 2.2.1. adequação da linguagem (norma))

PESQUISADOR: [Estrutura.]

AV08: "Estrutura, adequação da linguagem-norma". [Isso aqui...]

PESQUISADOR: [Mas, o que que é isso? [hipótese]]

AV08: [...a gente adorou] colocar esse item. Porque ficava é... de repente, é [a linguagem () fora... [hipótese]]

AV06: [Norma padrão?]

AV08: Padrão? Não. "Vai exigir a padrão? Espera, aí. Mas, se o meu texto é uma estratégia de sentido, eu usar o coloquial...", né?

PESQUISADOR: [Hum, hum.]

AV08: [Então], ele tem que ser coerente na norma que ele escolheu. Né? Então você percebe, facilmente se é domínio ou se é estratégia. Quando é...

AV06: [Com certeza.]

AV08: ...domínio...

PESQUISADOR: [Hum.]

AV08: ...aí, você precisa ver as falhas. Elas vão contar negativamente, né? Mas, se é estratégia, é um ponto muito positivo.

AV06: Inclusive...

AV08: [Né?]

AV06: [...chega] a... a interferir na criatividade, né?

AV08: Totalmente. Por isso, é que a gente fala: "Separa e tal...". Mas, na hora [do jogo, ela é bem subjetiva, né?]

AV06: [Mas, é conjunto.]

PESQUISADOR: Precisa ser norma culta?

AV06: [Hum, hum.]

AV08: [Não é necessário...]

AV06: [Depende.]

AV08: ...que seja norma culta].

PESQUISADOR: [Certo.]

AV08: E a gente faz questão de não escrever “cultu”. Tá? [É a...]
 AV06: [Hum, hum]. É a norma escolhida.
 AV08: É a norma do padrão que você escolheu pra fazer o seu texto.

(Critério 2.2.2. correção gramatical)

AV08: “Correção gramatical” é o tradicional. Todo mundo sabe: regência, concordância, tempos verbais, modais...

PESQUISADOR: Como é que AV08 corrige isso daí? Corrige, não. Avalia, isso, daí. Marcando...

AV08: [Hum...]

PESQUISADOR: ...só na folhinha, ou, apenas, lendo e já... vamos supor assim, memoriza [sobre os dados. AV08 faz o quê?]

AV08: [É. Precisa, precisa ser a folhinha, sim!] Né? Precisa. Porque, você... pode esquecer, né? O texto tá aí, na sua frente. Mas, você tem que ter a marca. Senão, você não vai... né? Então, você... Mas, também não é difícil. Vai ver tanta leitura que você fez, você já... eu já sei quem escreveu “analisamos” com “z”! Tá aqui, na minha cabeça. Sabe?

AV06: [É].

AV08: [Você...] Pra... pra gente, que é acostumada, isso não é difícil de fazer. Agora...

PESQUISADOR: [Você marca no... [hipótese]

AV08: [...no...]

PESQUISADOR: [...que marca... [hipótese]

AV08: [...no texto?]

PESQUISADOR: ...que você mais faz...

AV06: [Marco].

PESQUISADOR: [...no texto? [hipótese]

AV06: [Todas].

PESQUISADOR: [Você também?]

AV08: [Então, vai.]

PESQUISADOR: Que tipo de marca você usa?

AV06: Eu corrijo. (risos)

PESQUISADOR: É... corrigindo, [mesmo? Ali, em cima?]/ /

AV07: [Eu não corrijo, não. [hipótese]] / /

AV06: [Às vezes]. / /

AV07: [Só marco. [hipótese]] / /

AV06: [É. / / Se for...]

PESQUISADOR: [Ou circulando? Ou só... ()?]

AV06: [...acento, é fácil. Se for um] acento, um “S”... Ou, então, é... “eles entraro” ou “eles en... eles entrou”, eu... eu faço a marca, corrigindo, se for uma... uma... uma correção rápida. Agora, se for mexer na estrutura, mesmo, daí, eu tenha que mudar o pensamento do aluno, daí, eu não mudo, não. Daí, eu só assinalo, marco embaixo, faço uma bolinha, uma flechinha, de repente...

AV08: É o jeito dela de...

AV07: Eu só marco. Mas, não corrijo. Não coloco a forma correta, [a que deveria ser].

PESQUISADOR: [Certo]. Que marcações vai ser: de círculo...?

AV07: [Círculo...]

PESQUISADOR: [Sublinha?]

AV07: [...sublinho.]

PESQUISADOR: [Sublinhado.]

AV08: Tá?

PESQUISADOR: [Hum, hum].

AV08: E o peso é... a gente, viu? Essa, você perguntou pra mim?

PESQUISADOR: [Hum, hum].

AV08: É... se o sentido tiver realmente bom, pesa bem pouco.

AV06: É.

PESQUISADOR: Pesa pouco, na sua...

AV06: [Na gramática].

PESQUISADOR: [No seu julgamento? ()]

(Critério 2.2.3. estética)

AV08: [E a estética...] “estética”, no sentido assim: vou dar o exemplo de ontem.
 AV07: [Era estética?]
 AV08: [Exatamente].
 AV06: [Hum. Hum.]
 AV08: [Então...
 PESQUISADOR: [Só pode olhar... [hipótese]] / /
 AV08: [()] / / tem... sabe? Então, vou dizer exemplo de ontem. Aconteceu, tá? Uma poesia. Aí, a pessoa é... (riso): o enunciador repetiu, várias vezes, a mesma idéia e o mesmo... mesmo vocabulário, eu acho! Né?
 AV06: [Mesmo... É. Mesma estruturação!]
 AV08: [Pelo menos, a idéia era a repetição], né? E aquilo cansou. Né? Mas, tava legal a poesia. Aí, é... “Pois, é! Mas, essa repetição...?” E a gente colocou o exemplo: “Havia uma pedra no meio do caminho; no meio do caminho, havia uma pedra. Havia uma pedra no meio do caminho; no meio do... [hipótese]”(!). É uma repetição! Só que é estética. É uma repetição...
 AV07: [Faz parte do escrito]. [hipótese].
 AV08: [...que constrói o sentido].
 AV07: [Hum, hum.]
 AV08: E, já aquela que nós percebemos, ela... era um vício. Né? Então, ali pecou. Então, a estética, nesse sentido, que é a construção de sentido. Né? Ou figuras, ou vícios, ou... marcas, textuais mesmo... lingüísticas, é... textuais... Né? Vai ver preposição e tal, que se repetem e tal. Como uma falha, por exemplo, de não... não termos substituição, o tal do domínio da linguagem é insuficiente pra substituir. Não sabem que o “pois” substitui não “sei o quê”, um ponto, vírgula poderia...
 AV06: [Isso.]
 AV08: ...né? Até a gente viu no do AV06, naquela poesia que você apresentou, que no borrão, ela tinha feito uma quantidade de palavras. Quando ela passou à limpo, ela retirou. Por quê? Porque dava cadência...
 AV06: [Ritmo...]
 AV08: [...e concisão].
 AV06: [...no texto.]
 AV08: [Então], esteticamente, contribui a escolha daquelas palavras. Né? E foi preciso que o AV06 visse o borrão, pra entender o à limpo.
 PESQUISADOR: Essa estética não é só...
 AV08: [Entendeu? [hipótese]]
 PESQUISADOR: [...o formato, então?]
 AV06: [Não].
 PESQUISADOR: [Eu vou ter, que, ainda, compreender...[hipótese]]
 AV08: [Senão...()]. Quando a estética-forma interfere no sentido, é... né? Você tem muitos “es”, na redação.
 AV06: [É... porque tem...]
 AV08: [Né?]
 AV06: [...e, até, teve uma pergunta, esses dias, né? No dia da redação, o AV04 chegou pra gente e falou assim: “Vocês vão zerar a redação que tiver letra de forma?”...
 AV08: Pensam que estética é isso.
 AV06: Né? Eles acham que estética é isso: “É letra de mão, letra de forma!” Tá? Lógico que a gente vai perceber, pelo próprio texto, se a pessoa sabe usar um parágrafo... Isso, também, é estética!
 AV08: [Exatamente]. Saramago não usa nenhum.
 AV06: [Né?] Não usa nenhum. Nem vírgula, nem ponto, nem nada!
 AV08: A estética de Saramago [teria...]
 AV06: [É... É outra estética!]
 [...]
 PESQUISADOR: [Estética, então...]
 AV08: ...pode até a letra ser ruim, mas, vai ser difícil entender. Mas, se tem conteúdo... né?
 AV06: [A gente não vai descontar por causa disso].
 AV08: [Você não vai...
 AV06: [Entendeu?]
 AV08: [...descontar. Aí, não interfere. Tá?]
 [...]
 PESQUISADOR: Tá. O último é o “estabelecimento de relações...”

AV08: ...de “construção de sentido”, eu acho mais do que “estilo”.

PESQUISADOR: [Hum, hum.]

AV08: É! O “estilo” pra isso. Né?]

PESQUISADOR: [Hum, hum].

AV08: [Tudo bem!] Entendi o que você falou.

(Critério 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais)

AB08: “Estabelecimento de relações...”. Aqui, tá ligado aqui. [Entendeu?]

PESQUISADOR: [No estabelecimento de relações semânticas?]

AV08: ...lingüísticos-textuais, textuais... porque tá todo o... a... a micro, o... a... o... o co-texto, digamos... né? Você leva o leitor a é... visões, a leituras é... de mundo fora do texto. Né? Então, qual é o vocabulário, os conectivos, os modais, é... é a escolha lexical, mesmo, né? Quais são as estratégias que a língua tem e que você usa pra provocar o texto, a construção coesa, coerente e o sentido, né? a coerência. E, aí, vem a endófora e a exófora, né? Dentro dele, por exemplo, nós vimos lá, naquela redação, né? Que ele usou “pois”, e não era “pois”...

AV06: [Hum, hum.]

AV08: Né?

AV06: [Hum, hum.]

AV08: Então, “pois”.

AV06: [Acho que isso...]

AV08: [Claro que] ele não queria usar “pois”. Na cabeça dele, não era “pois”. Mas, ele usou, né? Então, foi é... Aí, vem a questão de... de entender o significado do conectivo e o uso dele na relação textual.

MÔNICA: É. Ou, então, a falta de uma conclusão. Né, AV08?

AV08: [É. Também.]

AV06: É... às vezes...

AV08: [Você deixa...]

AV06: [...deixa uma palavra solta...]

AV08: [Como é que é só o micro, se o externo tá... Como é que eu vou...?]

[UMA PESSOA ENTROU NA SALA!]: [() que fiquem à vontade. Porque sei que virá, à noite...]

AV08: [Tá. Tchau.]

PESQUISADOR: [Tá. Obrigado.]

AV08: [Como é que o micro: o...] o lingüístico interfere no texto? E, aí, o texto, enquanto interno e enquanto externo, também. Tinha uma palavra, numa redação minha, ontem... que... (agora, eu não me lembro da palavra. Desculpem!), mas... com certeza, ele não queria dizer aquilo!

AV06: Não!

AV08: De jeito nenhum! [Pela.. pelo sentido da frase...]

AV07: [É... Não. É como o...]

AV08: ... ele queria dizer outra coi... Ele usou aquela palavra. Né?

AV08: [Então, eles não se unem neste mundo! [hipótese]]

AV07: [Eu não sei se você...]

AV06: [É inadequação, né?]

AV08: É inadequação da linguagem.

AV07: É como... quando eu cheguei, a... eles estavam lendo um exemplo assim. Eu não sei se você pegou, se você tava lá ainda. A questão de se “transportar” no erro.

AV06: [Hum, hum.]

AV07: Viu?

AV08: [Hum.]

AV07: Ele parece que quis dizer uma outra coisa. Quando você se transporta...

AV06: [Viu isso?]

AV07: ...nos seus erros, você... você... não consegue sair dos seus erros...

AV06: [É].

AV07: [...ou aprender com os erros...]

AV06: [Quando você... insiste], ou então quando você não consegue, de repente, superar o erro.

Quando... [Sabe?]

AV07: [É.] Ele quis dizer uma outra coisa. Não era isso. Mas...

AV08: [É.] Então, é escolha lexical que tem.

AV06: Também.

AV08: É... a falta de leituras provoca dificuldades, né, nessa parte. E muita gente usou coisas cinqüenta vezes no texto, como uma estratégia.

AV07: Eu tinha esse... (riso)
AV06: [Então, aí...]
AV07: [...problema... [hipótese]]
AV06: [...você veja, PESQUISADOR...]
AV07: [...nos dois. [hipótese]]
AV06: ...que uma coisa tá relacionada...
PESQUISADOR: [Vai levar a outra...]
AV06: [...a outra.]
PESQUISADOR: [Certo.]
AV06: [Então...]
PESQUISADOR: [Hum, hum].
AV06: ...por mais que a gente tente...
PESQUISADOR: [O critério é outro].
AV08: [Isto, que é bem aqui, ó...]
AV06: [...separar as coisas...]
AV08: [...a hora da nota, as subjetivas! [hipótese]]
AV06: ...a gente vê que as coisas acontecem juntas.
AV08: Ela... é... nesse ponto que ela é subjetiva: da relação, né? Não da... é... tem que ser bem claro, aqui, o que (). Tá... tá escrito!
AV06: [Isso.]
AV08: [Né?]
AV06: [As relações...]
AV08: Só que, aí, você fala: "Mas, é... dois? É dois e meio? É três?" E você sabe se deu dois e meio aqui e deu um e meio lá, aí, o outro, pode prejudi... Né? Passa tudo isso pela... cabeça de todo mundo...
AV06: [Claro].
AV08: [Tenho certeza.]
[...]

ANEXO F - Correlacionando leitura e comentário com os critérios no material de AV01.

§	COMO AV01 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV01 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
1º	Quem decide, pode errar, quem não decide já errou... Muitas decisões são feitas sem analisar, causando várias conseqüências...	O candidato, não coloca, neste enunciado, um sujeito, ele apenas, enuncia, sem dizer, qual (!) quem vai ser seu elo(!), é interlocutor.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas...	quando ele coloca “um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão desejado por muitas pessoas”... ele deixa... o seu ponto de vista... vago...	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		sem, concluir, o que seja, esse, “objetivo, tão desejado”.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		Neste primeiro parágrafo, ele comete um erro, de ortografia, na palavra “analisar”... e, não conclui, o parágrafo, adequadamente.	2.2.2. correção gramatical. 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		No segundo parágrafo ele... o aca(!) o acadêmico, ou melhor dizendo, o candidato, inicia... com a palavra “inicialmente”...	
2º	a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se PERdem com os erros...	Não coloca QUEM fará esta busca, e, quem é este sujeito,	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	em que mostrados por falta de total [ex]periência	inexperiência(!) melhor dizendo,	[Critérios da ação: o avaliador faz uma autocorreção].
	ou con(!) ou de confiança em si próprio. mui... mui-to[s]	Não. Seria “muitos”	2.2.2. correção gramatical.
	se dis, MUITO se discute... muito se discute uma... em escolas pois nesse recinto acontecem várias indecisões,	o segundo parágrafo, ele, não faz uma argumentação... que con(!) convincente. Apenas faz um relato, e que não CHEGA, a convencer o seu interlocutor. TAMBÉM não tem um interlocutor certo.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
		Ainda... no segundo parágrafo... não existe uma coerência, entre... o exórdio do texto, com relação, à argumentação...	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		O terceiro parágrafo, ele enuncia	
3º	É necessário frisar também que muitas decisões ocorreram vários erros que... que muitas decisões ocorrem vários erros	fica também éh: sem saber que decisões são essas e por que, ele coloca isso.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	e com isso tiveram a simplicidade de admitir buscando apreender e ensinar com seus erros cometidos no momento errado.	Ora... não existe ne-nhu-ma coerência dentro do texto,	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
		porque não se sabe do que está falando.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	Ele finaliza a redação dizendo:		
4º	portanto muitas decisões são feitas sem confiança em si mesmo...	Mas, “confiança em si mesmo”, QUEM é esse “em si mesmo”?	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	...MAIS é preciso...	É “MAS::: é preciso” não “mais”. Ele soma.	2.2.2. correção gramatical. 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	é preciso frisar que os erros é a conseqüência.	NÃO, faz, nenhuma concordância, porque ele diz que “os erros é a conseqüência, de um aprendizado novo, pois não obter decisões corretas ou incertas não saberá realizar seus objetivos”...	2.2.2. correção gramatical.

A V A L I A Ç Ã O G E R A L	APRECIÇÃO GERAL DO AV01	CRITÉRIOS DA IES
	O tempo todo... o candidato não, coloca um sujeito determinado	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	ou não dá para saber de quem está falando.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	Fala o tempo todo de decisões, mas, não sabemos, quem as tomou ou quem as vai tomar.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	Portanto é in texto(!) um texto que não tem coerência,	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	um texto que, traz idéias esparsas vagas,	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	e que, merece:: uma(!) um repensar sobre ele...	[Critério da Ação: o avaliador conclui ser necessário gerenciar novamente este objeto de trabalho]
	Sendo assim, a minha nota, no conteúdo, é 4,0.	2.1. CONTEÚDO – Valor 40
	Na estrutura, é 4,0.	2.2. ESTRUTURA – Valor 40
	E::: uso como critério, a primeira leitura, é uma avaliação, no gabarito...	[Critério da ação]
	e coloco sempre a avaliação a lápis.	[Critério da ação]
	Eu farei uma OUTRA leitura para ver se, não posso cometer alguma injustiça com o candidato...	[Critério da ação]
Sendo assim, este candidato... ele, estará concorrendo, com os demais, com uma pontuação, razoável...		
Obrigado.		

ANEXO G: Correlacionando leitura e comentário com os critérios no material de AV06.

§	COMO AV06 LEU (um trecho da redação)	O QUE AV06 COMENTOU (sobre o trecho da redação)	CRITÉRIOS DA IES
1º	Redação nº 1.187 do curso de letras. Muitas decisões são feitas sem analisar,	“analisar” com “z”.	2.2.2. correção gramatical.
	causando várias conseqüências. Um erro pode trazer conquistas para um objetivo tão almejado por muitas pessoas.	Nossa! Este texto aqui está vago demais. Não gosto de texto assim.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
2º	Inicialmente...	Acho desnecessária essa palavra	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais (?)
	...a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se perdem com os erros, [que] em que mostrados por falta [total] ... por falta de total inesperienza ou de confiança em si próprio.	Vejo que aqui existe um truncamento. Vou tentar ler de novo para ver se eu melhoro essa pontuação aí da pessoa que fez aí esse período.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas. [critério de ação]
	Inicialmente, a busca por novos horizontes e conquistas muitas vezes se perdem com os erros, em que mostrados por falta falta de total inesperienza ou de confiança em si próprio	Continua, pra mim, sem muito sentido esse... esse trecho.	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	Muitos se discute em escolas, pois neste recinto acontece várias indecisões.	né, a concordância, aqui, tá faltando	2.2.2. correção gramatical.
	pois neste recinto acontecem várias indecisões, como que profissão seguir no futuro em que muitos tem medo de errar.	Faltando acento aqui	2.2.2. correção gramatical.
		e também não vejo muito coerente esse, esse trecho.	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
Faltam algumas partículas... é... alguns conectivos aqui que fazem falta na hora da gente... é... tentar buscar o sentido maior.		2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais. 2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.	
3º	É necessário frisar também que muitas decisões ocorreram... que muitas decisões ocorreram vários erros	Né? Complicado, também, esse outro trecho!	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	e com isso tiveram a simplicidade de admitir,	“admitir” o quê, meu Deus?	2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	buscando aprender e ensinar com seus erros cometidos no momento errado.	Nossa! Quanto...	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
4º	Portanto, muitas decisões são feitas sem confiança em si mesmo, mais é preciso frisar	Né? Vejo que aqui é um erro. “Mas” é que precisaria ser	2.2.2. correção gramatical. 2.2.4. estabelecimento de relações lingüístico-textuais.
	... é preciso frisar que os erros é a conseqüência	os erros são...	2.2.2. correção gramatical.
	... de um aprendizado novo	Né? Um aprendizado velho? Como? Como que é isso?	2.1.3. estabelecimento de relações semânticas.
	pois não obter decisões corretas ou incertas... não saberá analisar seus objetivos.		

A V A L I A Ç Ã O G E R A L	APRECIÇÃO GERAL DO AV01	CRITÉRIOS DA IES
	É! Achei essa redação muito incoerente, né!	2.1.3 estabelecimento de relações semânticas
	A coesão da micro-estrutura fez com que a coerência ficasse comprometida e o seu sentido, logicamente, praticamente perdido.	2.2.4 estabelecimento de relações lingüístico-textuais 2.1.3 estabelecimento de relações semânticas
	Não fugiu do tema, né? É! A fidelidade ao assunto... tentou, mas, ficou complicado.	2.1.1 fidelidade ao assunto proposto
	Criatividade e originalidade... não vejo nada disso nessa redação.	2.1.2 criatividade e originalidade na apresentação das idéias
	É uma redação, por sinal, muito comum, que se complica ainda mais no estabelecimento das relações semânticas, principalmente porque eu já, já, já falei que faltam conectivos importantes para este texto.	2.1.3 estabelecimento de relações semânticas 2.2.4 estabelecimento de relações lingüístico-textuais
	Adequação da linguagem à norma. Nesse caso, seria a norma culta.	2.2.1 adequação da linguagem (norma)
	Eu vejo que a concordância é muito precária. É... Há... Erros comuns também na questão gramatical.	2.2.2 correção gramatical
	A estética não apresenta nada de... de extraordinário, né, nem no sentido do texto, nem no sentido visual.	2.2.3 estética
	E as relações lingüístico-textuais é... estão comprometidas justamente por causa do sentido comprometido que tem.	2.2.4 estabelecimento de relações lingüístico-textuais
Então precisaria melhorar bastante pra ter uma nota média. Essa redação, para mim... é... está abaixo da média, abaixo de um cinco, por exemplo, né? Eu daria uma nota 3,0, se analisasse no geral a questão do conteúdo.	2.1 conteúdo	
E também 3,0 na questão da estrutura.	2.2 estrutura	

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Leandro Wallace Menegolo

**PRÁTICAS DISCURSIVAS NO TRABALHO
DE AVALIAR TEXTOS EM VESTIBULAR:
da atividade à constituição dos sentidos**

**CUIABÁ – MT
2005**

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)