

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

SILVIA AUGUSTA DE BARROS ALBERT

INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM NA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES
ESCRITAS: ORDEM OU DIÁLOGO?

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Doutora **Sueli Cristina Marquesi**.

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora:

Albert, Silvia. A. B. Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo?

Resumo

A presente Dissertação situa-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem como tema a interação pela linguagem em avaliações de produções escritas no ensino fundamental II, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da escrita.

Justificamos a escolha do tema pelo fato de a avaliação de produções escritas ser uma inquietação presente na prática docente. O trabalho objetiva estudar as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno.

Fundamentamo-nos na Teoria da Enunciação (Kerbrat-Orecchioni 1991; 1997; 1998; 2001 e 2005); na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1990 e Searle, 1981 e 1995); e nos postulados da Pedagogia e da Pedagogia da Escrita, especialmente em Perrenoud (1999 e 2002) e Plane (1994 e 1996).

A pesquisa possibilita explorar a interação pela linguagem na avaliação de produções escritas e evidencia que, embora o professor, tenha a intenção de propor um diálogo, sobrepõe-se a essa intenção uma ação mais em termos e ordem e julgamento revelada pelas estratégias lingüísticas de interação e pelas marcas de subjetividade.

Conscientes da amplitude do tema, acreditamos que o trabalho abre novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da escrita e para novas pesquisas na área.

Palavras-Chave: interação; avaliação; produção escrita.

Albert, Silvia. A. B. Interaction through language in the evaluation of writing: order or dialogue?

Abstract

The present Dissertation is part of the research area, Reading, Writing and Portuguese language Teaching and its theme is the interaction through language in evaluations of writing produced in Ensino Fundamental II (students aged 11-15), with the teaching and learning of writing as a perspective.

The choice of theme is justified by the fact that the evaluation of writing is a disquieting presence in teaching practice. The aim of this study is to carry out a study of linguistic strategies of interaction and the markers of subjectivity in the teacher's evaluative feedbacks on student's writing.

The study is based on the Theory of Enunciation (Kerbrat-Orecchioni 1991; 1997; 1998; 2001 e 2005); on the Theory of Speech Acts (Austin, 1990 e Searle, 1981 e 1995); and on approaches towards Pedagogy and the Pedagogy of Writing, especially on Perrenoud (1999 e 2002) e Plane (1994 e 1996).

The hypothesis is that, even though the teacher intends to propose a dialogue, another action, in terms of order and judgment, is superimposed on this intention, and this can be seen in the linguistic strategies of interaction and by the markers of subjectivity.

Hopefully, this study will open new perspectives for the teaching and learning of writing for new research in the area.

Key words: interaction; evaluation; student's writing.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desse trabalho.

À Profa.Dra. Sueli Cristina Marquesi, que me apresentou ao universo da pesquisa, me ensinou a respeitar e valorizar o rigor científico e a encontrar a palavra exata, sempre, pela valiosa orientação, pela dedicação e paciência, pela confiança que depositou em mim.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Anna Maria Marques Cintra e Profa. Dra. Roxane Rojo, pelas palavras de estímulo e pelas significativas contribuições ao trabalho, no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, em especial, ao Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento e a Profa. Dra. Ana Rosa Ferreira Dias a quem devo os primeiros ensinamentos que muito contribuíram para a minha formação.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Ferreira, que me fez refletir sobre a figura e o papel do mestre, me ensinou a unir a teoria e a prática, e fez da sala de aula um mundo de possibilidades, pelas palavras de estímulo que tanto me incentivaram.

À Nani, a quem dedico meu trabalho, por ter sido a amiga de todas as horas, além de uma grande incentivadora, cúmplice-leitora e com quem pude contar sempre e aprender muito, pela incansável ajuda e primorosos ensinamentos.

Ao Zé, meu companheiro e amigo em todos os momentos, que soube manter o bom-humor até o último minuto, cujo apoio e compreensão permitiram que eu realizasse esse trabalho.

A todos os meus amigos que se fizeram presentes em algum momento dessa minha empreitada, em especial a Nelma, Péia, Dedê, Carmem, Elizitcha, Aline, Márcia, Vânia, Adriano, Paulo, Carmem, Kuka e Gonzaga, pela presença constante, pelas palavras e ações de apoio e conforto.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pela troca amiga e produtiva, e sobretudo à Cátia, Luciana e Rodrigo cuja amizade representa um presente que recebi desses anos de estudo.

A meus filhos, Helena e João, que souberam aceitar e compreender meus momentos de solidão, pelos abraços recebidos na volta de minhas ausências e ao André, pela ajuda com os irmãos, fazendo-se presente por mim.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas parceiras, sem os quais a minha pesquisa não teria se realizado, pela atenção, pela disponibilidade e pela riqueza do material fornecido.

À Suzete, Lauren, Helena e Jorge, pelo apoio técnico e profissional, mas sempre amigo, pela dedicação e eficiência que tanto colaboraram para o encaminhamento e a conclusão desse trabalho.

À Olga pela compreensão nos momentos em que eu mais precisei, por sua conduta profissional, mas sempre acolhedora e amiga.

À Lourdes, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, por ter sido uma pessoa sempre disponível e com quem pude contar.

À Agnes, por ter me mostrado o caminho, a Iza por ter me apresentado os primeiros passos e à tia Vera, por ter me dado o exemplo.

À Ana e Carminha, que muito colaboraram para que eu tivesse mais tranquilidade para concluir esta pesquisa.

A meus pais, por tudo o que sempre representaram para a minha formação.

A meus amigos, a quem devo a coragem, o estímulo, e a alegria de ter percorrido esse caminho.

À Nani que renovou para mim o sentido da palavra amizade.

ERRATA –

Essa errata faz parte da dissertação de mestrado: *Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo?* apresentada por Silvia Augusta de Barros Albert à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Doutora **Sueli Cristina Marquesi**.

Como um facilitador para a leitura, organizamos as correções em relação às partes e capítulos da dissertação.

Introdução:

p. 4 – nota de rodapé (NR) 5 , leia-se ao final: referências bibliográficas;

p. 4 – na penúltima linha, leia-se: Pedagogia da Escrita;

p. 5 – na primeira linha , leia-se: ... e pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Capítulo 1:

p. 16 e 17 – na última linha (16) e na primeira linha (17) leia-se: A pesquisadora francesa, à página 70, formula assim o que é uso corrente:[...];

p.26 - na penúltima linha do 1º parágrafo , leia-se: [...] quando apresentarmos alguns modelos de ensino e de aprendizagem da escrita [...];

p.26 – ao final do penúltimo parágrafo, leia-se: (Marcuschi, 2002,p.22). ;

p. 27 - na NR 14, leia-se: (Bally, 1951: p. 152 *apud* Adam, 2005, p. 186). ;

p. 30 – no 1º parágrafo, leia-se: A primeira, de Beaugrande (1997), remete à idéia de comunicação como um evento pleno de diversificadas ações. O autor define texto como um evento comunicativo no qual concorrem para um mesmo fim ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas seqüências de palavras faladas ou escritas. E a segunda, de Adam (2005), revela a idéia de encadeamento e dialogismo, reiterando Bakhtin:[...];

p.31 – no início do 2º parágrafo, leia-se: Entendemos que, conduzida dessa forma, a atividade de produção escrita quase não permite interação no processo de avaliação, [...];

p. 35 – no penúltimo parágrafo, leia-se: Sendo assim, a professora da Universidade do Porto, à página 111, considera fundamental que, em sua aprendizagem da escrita, o aluno [...] ;

p. 44 – NR 20, leia-se: *L'évaluation formative ne prend son sens que **si elle participe pleinement au processus d'apprentissage**, c'est-à-dire qu'elle doit non seulement servir à renseigner le professeur sur les acquis de ses élèves, mais qu'elle doit aussi permettre à l'élève de repérer les points qui lui posent problème pour essayer d'y remédier.* (grifo da autora) [Tradução nossa] ;

p. 45 - na terceira linha, leia-se: [...] que os leva a tentar contornar os obstáculos e a dissimular as dificuldades encontradas [...].

Capítulo 2

p. 51 – no último parágrafo, leia-se: Sendo assim, quando emitimos um enunciado, seja uma pergunta, seja uma afirmação, estamos produzindo um ato de fala [...];

p.55 – no 4º parágrafo, leia-se: [...] mostra-se como um dispositivo complexo em que saberes lingüísticos e sócio-culturais estão imbricados [...];

p.63 – no primeiro parágrafo, leia-se: [...] interesse *pela natureza social dos fatos lingüísticos, o que significa entender a enunciação indissoluvelmente ligada às condições de comunicação.* [...];

p.66 – no último parágrafo, leia-se: [...]Bakhtin (2000) confirma que a presença e o papel desse outro permeiam suas reflexões sobre a linguagem verbal. ;

p.71 – no último parágrafo, leia-se: [...] embora critique o fato de os atos de fala serem tratados como entidades abstratas e isoladas [...];

p.72 – no primeiro parágrafo, leia-se: Austin em sua obra inicial, *How to do things with the words?* postula a noção de enunciados performativos, que servem para agir, opondo-os aos constativos, que podem ser verdadeiros ou falsos. ;

p.78 – na citação, no início da página, leia-se: O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é *a possibilidade de responder* (grifo do autor) – [...];

p.85 – na terceira linha do início da página, leia-se: Sendo reconhecido esse poder ou autoridade, a asserção, pode, portanto, corresponder a uma forma indireta de se realizar um ato de ordem. ;

p.91 – no primeiro parágrafo, leia-se: [...] elas fazem parte de uma subcategoria a que Rodrigues (1998) denomina perguntas orientadas,[...];

p.97 – NR 44, leia-se: *Il est en tout cas certain que l'on peut espérer rendre compte du fonctionnement des axiologiques sans considérer les effets parfois indirects du cotexte parfois large, et de la dynamique argumentative dans laquelle ils se trouvent pris.* (tradução nossa)

Capítulo 3

p.115 – no penúltimo parágrafo, leia-se: [...] averiguando a sua concepção de avaliação e os procedimentos que propõe e compartilha com o aluno. ;

p.116 – no segundo parágrafo, leia-se: aplicamos o questionário às 5 escolas, recebendo as respostas de 15 professores (anexo 2) e 30 redações (anexo 4) corrigidas por eles, conforme solicitado. ;

p.126 – na terceira linha, leia-se: [...] essenciais para o seu aprendizado. Assim constituíram-se como nosso *corpus* de análise. ;

p. 132 – na primeira linha, leia-se: [...] quanto mais clareza de seu papel como orientador, e não como juiz, [...];

p.132 – no primeiro parágrafo, leia-se: [...] o locutor deixa marcas tanto de sua presença, como também do alocutário, [...];

p.137 – no segundo parágrafo, leia-se: No caso do uso do imperativo fica também mais acentuada a relação de hierarquia entre os interlocutores, reforçando a posição superior do professor em relação ao aluno, e atribuindo os papéis: de quem ordena, ao primeiro, e de quem é ordenado, ao último.

p.145 – no último parágrafo, leia-se: Essa autora destaca ainda que os valores semânticos [...];

p.160 – no final do primeiro parágrafo, leia-se: [...] afinal, ela impõe a obrigatoriedade da resposta, o que imprime, ainda mais, a idéia de diálogo a essa interlocução.

p.165 – no segundo parágrafo, leia-se: [...] uma ligação entre a interação pela linguagem no momento de avaliação de produção escrita e o ensino e a aprendizagem da escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA.....	8
1.1 Avaliação: contextualização e tipificação.....	9
1.2 Princípios e procedimentos para avaliar e promover aprendizagem.....	16
1.3 A produção escrita como processo enunciativo.....	21
1.4 Diálogo e interação em modelos de avaliação de produção escrita.....	30
CAPÍTULO 2: TEORIA DA ENUNCIÇÃO: PERSPECTIVA PRAGMÁTICA E INTERACIONAL DA LINGUAGEM.....	48
2.1 Linguagem: comunicação e subjetividade.....	52
2.2 Enunciação e enunciado.....	58
2.3 O aspecto dialógico da linguagem.....	62
2.4 A interação pela linguagem.....	65
2.5. Os Atos de Fala.....	71
2.5.1 Atos de fala e interação.....	77
2.5.2 Atos de fala diretos e indiretos.....	79
2.5.2.1 A asserção.....	84
2.5.2.2 A ordem.....	86
2.5.2.3 A pergunta.....	88
2.6. Marcas de subjetividade: os termos avaliativos.....	93
2.6.1 os adjetivos.....	98
2.6.2. Os verbos.....	100
2.6.3. O advérbios.....	102
CAPÍTULO 3: ENTRE O DITO E O REALIZADO.....	109
3.1 Percurso metodológico.....	111
3.2 Situando o <i>corpus</i>	113
3.2.1. Perfil das escolas.....	114
3.2.2. O questionário.....	115
3.2.3. Delimitação do <i>corpus</i>	125
3.3 A interação pela linguagem na avaliação de produções escritas....	127

3.3.1 A cena enunciativa.....	127
3.3.2 Os atos de Fala.....	132
3.3.2.1 A asserção.....	132
3.3.2.2 A ordem.....	135
3.3.2.3 A pergunta.....	140
3.3.3 As marcas de subjetividade.....	144
3.3.3.1 Os adjetivos.....	145
3.3.3.2 Os verbos.....	149
3.4.3.3 Os advérbios.....	152
CONCLUSÃO.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

INTRODUÇÃO

Atualmente, discute-se com freqüência a má qualidade dos textos escritos por alunos em qualquer nível escolar, do fundamental ao superior. Inclusive, já vimos circular na Internet e na mídia impressa, exemplos de textos mal formulados em provas de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹.

Desse último, foram veiculadas mensagens ironicamente intituladas “As Pérolas do ENEM”, contendo pequenos trechos retirados das redações. O inquietante problema da baixa competência escritora dos alunos foi transformado em motivo de escárnio, além de ser prática constante procurar a quem atribuir a responsabilidade pela grave situação do aprendizado da escrita.

Considerando que o ensino de produção de textos seja tarefa primordial da disciplina Língua Portuguesa, é para os professores dessa disciplina que todos - pais, alunos, instituições, representantes governamentais – se voltam reclamando, julgando, sem saber como agir diante do estado de carência da competência textual dos alunos.

Nas escolas públicas e particulares, há queixas dos próprios professores, de todas as disciplinas, em relação à escrita dos alunos: *“falta concentração para ler e escrever”*; *“não conseguem saber o sentido específico da palavra pelo conjunto do texto”*; *“sentem dificuldade em colocar sua opinião pessoal, em fazer correlação”*; *“não conseguem escrever mais de 4 linhas”*. Todas essas queixas demonstram a constatação da gravidade do problema.

Sem dúvida, em relação ao ensino e à aprendizagem de produção de textos escritos, há um vasto campo de reflexão e de trabalho. Mas essa é uma tarefa que não pode ser vista como uma ação pontual, que

¹ Doravante ENEM

se realize prontamente, restrita à disciplina Língua Portuguesa, cuja execução seja de responsabilidade exclusiva dos professores de língua materna.

Também não basta afirmar que *ler e escrever é um compromisso de todas as áreas*, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)², e não oferecer aos professores capacitação para implementar o trabalho de escrita sistematizado em todas as áreas; nem, tampouco, acreditar que os alunos desenvolvam sua competência escritora apenas por estarem em contato com maior quantidade e diversificação de textos.

A avaliação da produção escrita dos alunos constitui um dos grandes problemas concernentes ao ensino e à aprendizagem da escrita. A maioria dos professores se queixa de que ela serve apenas para atribuir nota, pouco contribuindo para promover o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Perante essa situação, torna-se pertinente levantar a questão: como tornar a avaliação uma etapa promotora de aprendizagem?

Diante desse questionamento e das inquietações que permeiam nossa prática docente, decidimos realizar o presente trabalho, cujo tema se insere na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e centra-se na avaliação de produções escritas no Ensino Fundamental II³, voltada para o ensino e aprendizagem da escrita e,

² Os PCN constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros. Partem da necessidade de se estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e revelam a preocupação de se construir uma educação básica voltada para a cidadania. Pretendem redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos nesses 8 – agora 9 – anos de escolaridade. Sua primeira divulgação e aplicação data de 1998. Doravante PCN.

³ O Ensino Fundamental II compreende o período de escolaridade que vai do 6º ao 9º ano (idade 11-15), nomenclatura vigente para o que se costumava denominar de 5ª a 8ª série.

conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Temos como pressuposto de pesquisa que a avaliação de produções escritas, por aproximar-se mais da noção de julgamento e de ordem, não orienta o aluno em seus erros e acertos. Dessa forma, acreditamos que o professor, ao comunicar ao discente sua avaliação, não estabelece com ele um diálogo, nem tampouco oferece ao aluno um momento de reflexão sobre o seu próprio texto.

Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa desenvolver um trabalho que contribua para as pesquisas lingüísticas ligadas à avaliação de produções escritas, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da escrita.

Para atingir o objetivo estabelecido, orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa:

- Como são comunicadas as devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno?
- Qual é a intenção comunicativa que está lingüisticamente marcada nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno?

Diante das questões propostas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Estudar os procedimentos adotados, por professores do Ensino Fundamental II, nas devolutivas de avaliação da produção escrita do aluno;
- analisar as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno.

Para o cumprimento de nossos objetivos, fundamentamo-nos nos princípios da Teoria da Enunciação na perspectiva interacional presente na obra de Kerbrat–Orecchioni (1991; 1997; 1998; 2001; 2005), nos conceitos postulados pela Teoria dos Atos de Fala por Austin (1990) e Searle (1981 e 1995)⁴. Buscamos suporte ainda em alguns conceitos postulados por Bakhtin (2000 e 2002)⁵ que subjazem aos fundamentos teóricos que respaldam nossa pesquisa, uma vez que, para o pensador russo, a principal função da linguagem é a interação, estabelecendo sempre uma interlocução entre dois sujeitos situados sócio-historicamente.

Nessa perspectiva, os enunciados produzidos por um locutor são considerados unidades de comunicação, sempre vinculados ao contexto, visando à resposta, real ou virtual, de um “outro”, o alocutário. Os efeitos de sentido dos enunciados estão, por conseguinte, intimamente imbricados à cena enunciativa e à própria enunciação, o que evidencia uma dimensão pragmática da linguagem.

No que se refere à avaliação de produções escritas, fundamentamo-nos nos postulados teóricos da Pedagogia que apontam para uma concepção de avaliação promotora de aprendizagem preconizada por Hoffmann (1997), Perrenoud (1999 e 2002), Condemarín & Medina (2005) e nos fundamentos da Pedagogia de Escrita, preconizados por Plane (1994 e 1996), Cabral (1994), Bach

⁴ Cumpre esclarecer que citaremos Austin e Searle sempre com as datas das obras que estão em nossas referências bibliográficas, embora a obra de Austin tenha sido publicada, pela primeira vez, na década de 1960 e as de Searle, entre 1969 e a década de 1970. Sempre que necessário, para a coerência do trabalho, fazemos referência a essas datas no próprio texto ou em notas de rodapé.

⁵ Cumpre esclarecer que, nesse trabalho, nos valem da tradução feita do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, dos artigos Os gêneros do discurso; O problema do texto e Apontamentos 1970-1971, escritos entre as décadas de 1950 e 1970 reunidos no livro *Estética da Criação Verbal*, em sua edição de 2000, da Editora Martins Fontes, São Paulo. Da mesma forma, para o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929-1930), nos valem da tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com base na edição francesa de Les Editions de Minuit (1977), para a Editora Hucitec, São Paulo, 2002, conforme consta em nossas Referências Bibliográficas.

(1998) e pela equipe de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, notadamente Schneuwly e Dolz (2004)⁶.

Bach (1998) postula que a avaliação representa apenas uma etapa no processo completo de aprendizagem; ainda com respeito à avaliação, Condemarin e Medina (2005) preconizam que seu objetivo deva ser o de melhorar a qualidade desse processo e ampliar as possibilidades de aprendizado. Já Plane (1994 e 1996) e Cabral (1994), cujos postulados teóricos concernem à Pedagogia da Escrita, consideram a avaliação uma etapa determinante para o ensino e a aprendizagem da escrita, pois ela orienta procedimentos como a revisão e a reescrita, desenvolvendo a competência escritora do aluno.

Na dinâmica escolar, a avaliação de produção escrita constitui um momento de interação verbal entre professor e aluno, no qual o primeiro assume um papel determinante, pela sua função de julgar o texto do aluno. Subjaz a essa interação uma concepção de linguagem e de avaliação; de acordo com elas, o papel do professor pode restringir-se ao de juiz, ou ampliar-se para o de interlocutor orientador, o que pode também, a nosso ver, determinar se a etapa da avaliação auxiliará a promover ou não o ensino e a aprendizagem da escrita.

Essa interação realiza-se de maneiras e em momentos diferentes, no entanto, a mais freqüente é a que acontece por meio de bilhetes⁷ escritos pelo professor no texto do aluno, uma vez que é uma forma de intervir e interagir mais diretamente e individualmente no momento de avaliação.

⁶ Cumpre esclarecer que nos valem da obra *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, com tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, da Editora Mercado de Letras, Campinas, edição de 2004, que reúne textos escritos por esses autores e outros colaboradores, entre 1994 e 2001.

⁷ Usaremos no presente trabalho a palavra “bilhete” no sentido em que é comumente conhecido no âmbito escolar, isto é, um pequeno texto que o professor escreve nas redações para comunicar suas apreciações, observações, críticas, orientações em relação ao texto do aluno. Este é um sentido específico, diferente do uso corriqueiro que encontramos no dicionário (Houaiss, 2001) como 1. carta ou mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo.

Nosso *corpus* constitui-se, por conseguinte, de bilhetes escritos por professores nas redações de seus alunos com a finalidade de comunicar sua avaliação, muitas vezes procurando orientar uma provável reescrita do texto.

Para desenvolver o trabalho e realizar a análise do *corpus*, procedemos da seguinte forma:

- inicialmente, conseguimos parceria com cinco escolas particulares, o que creditamos ao fato de ser esse nosso segmento de atuação;
- após estudo teórico do tema e a consecução do Capítulo de Fundamentação Teórica, em que obtivemos os subsídios necessários para a análise dos dados, elaboramos e aplicamos um questionário dirigido a professores de Língua Portuguesa das escolas parceiras e colhemos redações avaliadas por eles;
- em seguida, analisamos as respostas dadas ao questionário a fim de averiguar a interação pela linguagem vinculada à concepção de avaliação desses professores e à prática avaliativa que intentam realizar;
- com base na análise das respostas ao questionário, delimitamos como *corpus* de pesquisa os bilhetes escritos pelo professor, por meio dos quais ele comunica sua devolutiva da avaliação sobre a produção escrita do aluno;
- finalmente, procedemos à análise do *corpus*, descrevendo a cena enunciativa e fazendo o levantamento das estratégias lingüísticas de interação e das marcas de subjetividade, relacionando a interação pela linguagem na avaliação de produções escritas ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Para a organização do trabalho, além desta Introdução, da Conclusão, das Referências Bibliográficas e dos Anexos relativos ao questionário e aos bilhetes, estabelecemos três capítulos:

- no primeiro, apresentamos concepções de avaliação promotora de aprendizagem, notadamente as que se referem ao aprender a escrever, e concepções de texto implicadas no ensino da produção escrita;
- no segundo, abordamos os conceitos lingüísticos concernentes ao referencial teórico que dá subsídios à análise, recorrendo aos conceitos de enunciação, dialogismo, interação verbal, atos de fala e subjetividade na linguagem;
- no terceiro, situamos o *corpus*, apresentamos o percurso metodológico e as análises.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

“Como professor estava farto. Farto de dar tratos à imaginação, todos os dias, para achar uma idéia para a lição... E isso sem esquecer a motivação. A minha..., a deles, meus alunos, para que tenham desejo de dizer ou contar qualquer coisa que não seja ‘escolar’... Alguma coisa interessante para corrigir. Porque, além de tudo, não gosto de correções!” Pierre Bach

1.1 Avaliação: contextualização e tipificação

Abordar o tema da avaliação, sob qualquer ângulo, em relação a qualquer nível de ensino, é dispor-se a enfrentar um grande desafio. Etapa inerente a toda forma de ensino e aprendizagem, a simples menção à palavra avaliação suscita pontos de vista, divergências, inseguranças e angústias que, muitas vezes, proscurem o tema do próprio ambiente escolar. Esse fato se justifica sobretudo porque, como afirma Perrenoud (1999, p. 145), *a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino* e, assim, questioná-la ou modificá-la é *puxar um fio para que toda a confusão pedagógica se desenrole*, provocando reações contrárias a mudanças.

Estamos, pois, diante de um tema complexo, polêmico e quase nunca consensual, que, geralmente, se encontra associado a trabalhos da área de educação, envolvendo questões amplas de didática ou de metodologia de ensino. Entretanto, especificidades do trabalho com produção escrita justificam o apelo a uma abordagem lingüístico-enunciativa do mesmo.

Além disso, é preciso considerar que a avaliação envolve diferentes esferas institucionais e serve a propósitos diversos e, por isso, é necessário, em primeiro lugar, determinar a que tipo de avaliação este trabalho remete, para, em seguida, justificar sua importância para o ensino e a aprendizagem da produção escrita.

Não nos ocuparemos, neste trabalho, da avaliação aplicada para mensurar e refletir sobre a eficácia das instituições educacionais por meios dos resultados de exames como o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) ou o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM)⁸ nem tampouco da avaliação certificativa e classificatória dos vestibulares e das provas de concurso. Essas dizem respeito a uma outra ciência, a docimologia, que trata dos diferentes modos de seleção por meio de testes, desenvolvida, a partir da década de 1960, como afirma Plane (1994), pelos estudos de Henri Piéron e de Landsheere dando origem ao controle de eficácia de ações, atualmente muito utilizados no setor empresarial e público do mundo todo.

No presente trabalho, abordaremos a avaliação diretamente ligada a uma determinada prática pedagógica, presente no cotidiano escolar, envolvendo professor e aluno. Trata-se, portanto, do processo avaliativo que fica, na maioria das vezes, sob inteira responsabilidade do professor, de quem são cobrados resultados.

Assim sendo, a avaliação se apresenta ao professor como um problema para o qual poucos contribuem – e, quando o fazem, investem mais na teoria do que na prática. Como afirmam Condemarin & Medina (2005, p. 14), *historicamente a avaliação tem sido vista como um procedimento unidirecional, externo àquele que aprende, sob a exclusiva responsabilidade do educador, que passa a ser o único habilitado para garanti-la.*

Tendo em vista a amplitude do tema, os inúmeros conceitos e abordagens que ele abarca, cumpre esclarecer que, sem pretensões a nos aprofundar demasiadamente, consideramos importante contextualizá-lo.

Na década de 1990, muitos trabalhos de diferentes áreas, e, sobretudo de educação, se ocuparam da avaliação na prática escolar. Evidenciavam-se, então, objetivos distintos para a avaliação que ainda hoje persistem: avalia-se para classificar e conferir certificados ou para

⁸ Doravante SAEB, SARESP e ENEM.

regular e promover aprendizagem. Ao primeiro objetivo corresponde a avaliação conhecida como “tradicional”, geralmente muito criticada, mas imbricada com todo e qualquer sistema de ensino; ao segundo está relacionada a avaliação mais conhecida como “formativa”, da qual trataremos mais adiante, raramente adotada como única forma de avaliação, mas já estabelecida como uma etapa de ensino e aprendizagem em práticas pedagógicas menos conservadoras e tradicionais.

A educadora e pesquisadora gaúcha Jussara Hoffmann dedicou-se ao tema nesse período e seus trabalhos ganharam visibilidade ao proporem uma avaliação diferente da tradicional, a que a autora chamou de *mediadora*, posto que visava promover aprendizagem, e não apenas estabelecer erros e acertos. Entretanto, avançando em suas pesquisas, Hoffmann (1997, p. 22) observa que *para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos.*

As práticas atuais de avaliação reiteram as palavras da educadora gaúcha, com ressalvas à questão da retenção, a qual se evita ao máximo, por responsabilizarem-na, nas escolas da rede pública, como fator de evasão de alunos e, nas escolas particulares, como fator de perda de clientela. Mas, o certo é que, em pleno século XXI, ainda encontramos uma prática de avaliação mais certificativa, seletiva e classificatória do que promotora de aprendizagem em qualquer escola e em qualquer nível escolar.

Constatamos, por conseguinte, que as reflexões e propostas teóricas avançam sempre, mas ainda não transformam a realidade de sala de aula como o esperado. Com efeito, como afirmam Condemarín

& Medina (2005, p. 16), as práticas tradicionais de avaliação (...) *ênfatisam a função certificadora da avaliação, que se reflete em notas baseadas predominantemente nos resultados de provas elaboradas, quantificadas pelo educador e em geral administradas em uma 'fase terminal' do ensino.*

É muito difícil romper com a (falsa) rede de segurança que a avaliação tradicional tece com suas provas e notas, pois, como ressalta Perrenoud (1999, p.148), *mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incerteza e angústias.*

Porém, apesar de afirmar que qualquer mudança de conduta em relação à avaliação provoca resistências, o autor acredita ser possível superá-las, desde que haja compromisso e transparência nas relações internas e externas à escola. Perrenoud (1999) considera que, mesmo que se estabeleçam confrontos e se levantem barreiras, é possível enfrentá-los, desde que se opere uma mudança de representações que conduza a uma nova forma de relação entre a família e a escola, baseada em um novo contrato tácito.

Essa afirmação é corroborada por Hoffman (1997, p. 26), ao afirmar que *as notas e as provas funcionam como rede de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, pelas escolas e pelos pais sobre seus professores e pelo sistema sobre suas escolas.*

A dificuldade de romper com essa cultura de avaliação escolar deve-se ao fato de as notas exercerem uma função social sendo uma prática eficiente de comunicação interna e externa. Com efeito, como observa Perrenoud (1999), as práticas que se distanciam da avaliação

escolar clássica (provas, exercícios, ditados, redações) são recebidas com estranhamento e restrições.

No Brasil, mesmo enfrentando resistências, impuseram-se mudanças nas práticas de avaliação devido às aplicações de novas concepções e práticas de ensino propostas inclusive pelos PCN. O texto dos PCN informa:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos⁹.

Outrossim, os freqüentes baixos resultados nos exames do SAEB, do SARESP e do ENEM, principalmente em leitura e escrita, conduziram a reflexões que resultaram em algumas mudanças nas práticas avaliativas.

Assim, difundiu-se nos meios escolares, ao menos teoricamente, a avaliação formativa, mais voltada para a regulação de aprendizagens do que para a certificação de resultados. Assumir esse novo conceito de avaliação como basilar da prática do professor reflete uma pedagogia atenta às diferenças, e não só à equidade. Entretanto, esse é um conceito amplo e nem sempre é entendido sob um mesmo viés, sofrendo variações de acordo com o contexto em que é aplicado ou desenvolvido.

A idéia de uma avaliação reguladora de aprendizagem e não certificativa surgiu, primeiramente, segundo Condemarin & Medina (2005), no final da década de 1960, em oposição à avaliação somativa. Porém, só foi retomada com intensidade por Perrenoud (1999, p. 148), na década de 1990, que assim a define: *uma avaliação só é formativa*

se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens.

Segundo esse último autor, a avaliação formativa fornece informações para o professor que subsidiam a sua intervenção com o objetivo de regular a aprendizagem dos alunos. Depreende-se daí que regulação e intervenção são objetivos fundamentais para a avaliação formativa, que não se restringe a medir, certificar ou sancionar.

Condemarín & Medina (2005) partem dessa concepção para propor mudanças, no início do século XXI. Para elas, a melhora na qualidade da educação depende da revisão e da reformulação das práticas avaliativas tradicionais. A esse respeito, sustentam:

Esta necessidade de mudança é válida principalmente na área de linguagem oral e escrita, na qual os progressos dos últimos 30 anos em sua teoria, pesquisa e prática não se refletiram, em sua maioria, em avanços nos procedimentos utilizados para avaliar as competências dos alunos. (CONDEMARÍN & MEDINA , 2005, p. V).

As autoras defendem, assim, uma avaliação que denominam *avaliação autêntica*, cuja prioridade é *melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na interação de um professor com seus alunos*. (Condemarín & Medina, 2005, p. VII). Esse tipo de avaliação não tem o objetivo de certificar; sua finalidade é informar e orientar pais e alunos.

Mais uma vez, estamos diante de uma proposta de avaliação reguladora e interventora do processo de aprendizagem que intenta compreendê-lo, melhorá-lo e retroalimentá-lo. Condemarín & Medina (2005, p. VII) sustentam, ainda, que é preciso ver o ensino *como um*

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, v. 2.

processo contínuo, em espiral, de ação- observação - reflexão- nova ação.

Esses postulados vêm ao encontro de nossas inquietações diante do problema da avaliação, principalmente quando preconizam a urgência de se alterar a forma de avaliar para se transformar o conhecido quadro de insucessos do ensino e da aprendizagem de língua materna, sobretudo, atualmente no Brasil, no que se refere ao desempenho dos alunos em leitura e escrita.

Na proposta de avaliação autêntica defendida por Condemarín & Medina (2005), vale ressaltar a idéia de interação ligada à avaliação, que vem somar-se à de regulação e intervenção já destacada em Perrenoud (1999). Não se trata apenas de palavras, mas de uma mudança de conduta, de uma nova postura educativa e de reais princípios norteadores: enquanto na avaliação tradicional lidamos com dados e julgamentos (certificar, somar, sancionar), na formativa partimos para a ação (regular, intervir, interagir). Na primeira, há uma única pessoa responsável – alguém que seleciona, adiciona e dá veredictos –, na segunda, há uma parceria, uma interlocução prevista e necessária entre professor e alunos, pois, para regular e intervir, é preciso interagir.

A dinâmica de compartilhar e dividir responsabilidades com os alunos também nessa etapa do aprendizado é, a nosso ver, muito pouco vivenciada na sala de aula real, embora seja considerada fator essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita, como veremos nos modelos explicitados adiante. A esse respeito, Condemarín & Medina (2005) observam que compartilhar o processo de avaliação entre professores e alunos conduz o aluno à melhor compreensão de suas competências e necessidades e o encoraja a assumir uma atitude ativa frente a sua aprendizagem, responsabilizando-se por ela.

Aqui, retomamos Perrenoud (2002, p. 53), que caracteriza a avaliação formativa como *um componente de uma pedagogia diferenciada*. O educador confere, pois, a esse tipo de avaliação um caráter criativo, desvinculado de padronizações. Para ele, cada professor ou equipe pedagógica pode exercer a avaliação formativa à sua maneira, procurando adaptá-la à sua realidade e proposta específica, com a devida preocupação de não reinventar a roda nem de se submeter a modelos criados por especialistas.

Temos claro que, se queremos mudar o estado de coisas que ora se apresenta na realidade brasileira em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita, são os princípios norteadores da avaliação formativa como regulação, intervenção e interação que devem orientar as avaliações das produções escritas.

1.2 Princípios e Procedimentos para avaliar e promover aprendizagem

A avaliação de produções escritas nos remete automaticamente à idéia de correção; ela é subsídio fundamental para a avaliação nos termos em que a definimos acima. Além disso, reciprocamente, não podemos pensar em corrigir sem ter clareza do que pretendemos avaliar.

No cotidiano escolar, observamos que nem sempre distinguimos avaliar de corrigir e tampouco diferenciamos avaliação e correção do procedimento de atribuir notas a redações. Plane (1994) confirma essa observação, ao afirmar que ainda se faz muita confusão entre essas ações, apesar de haver inúmeros trabalhos que procuram delimitá-las. A autora atesta, ainda, que as diferenças, quando evidenciadas, são de caráter subjetivo. A pesquisadora francesa, na página 70 formula, assim,

o que é uso corrente: *avaliar parece mais científico e mais moderno; corrigir é mais repressivo, enquanto atribuir notas nos remete a boletins e conselhos de classe.*

Sem destituir de veracidade essa afirmação, Plane (1994) contrapõe que a diferença entre esses procedimentos se faz por suas funções: no caso da atribuição de notas, trata-se de função social ou comunicativa; no caso da avaliação, trata-se de funções diversificadas como diagnóstica, somativa ou formativa. A autora não comenta a correção.

A par da dificuldade dessa diferenciação e cientes da importância, para nosso trabalho, de delinear as fronteiras entre os três procedimentos de forma mais clara, elencamos alguns aspectos e algumas funções relativos a eles, respaldados em três autores diferentes: Bach (1998); Plane (1994) e Serafini (1997). Mantemos os princípios de regulação, intervenção e interação como fios condutores para a escolha dos autores e dos aspectos levantados. Esses princípios, segundo Perrenoud (1999) e Condemarín & Medina (2005), determinam para a avaliação a função primordial de promover aprendizagem.

Em Bach (1998, p. 222), encontramos uma pertinente definição para avaliar: *ato pelo qual uma (ou várias) pessoa(s) aprecia(m) a qualidade de uma aprendizagem, referindo-se a uma norma fixada previamente.*

O autor postula ainda que a avaliação não é um fim em si mesma e representa apenas uma etapa no processo completo de aprendizagem. Para ele, a avaliação pode preceder ou concluir a aprendizagem considerada, além de ela marcar sempre uma pausa no processo e de dar a possibilidade de se recolherem informações que

são comunicadas àqueles (pais, instituições e alunos) que devem tomar decisões a partir delas.

Para sistematizar esses aspectos relevantes e essenciais a todo processo avaliativo, o autor estabelece diversos tipos de avaliação, entre os quais destacamos os que vêm ao encontro de nosso objetivo:

a) avaliação interna: é aquela que impõe a definição de critério e forma no interior do grupo considerado (professor e seus alunos);

b) avaliação criterial: é aquela que descreve as competências ou capacidades demonstradas pelo aluno individualmente;

c) avaliação formativa: é aquela que, além de interna e centrada no aluno, tem por finalidade guiá-lo em seu trabalho escolar, situar suas dificuldades e ajudar a descobrir os processos que lhe permitem progredir na aprendizagem.

Quanto à atribuição de notas, recorreremos a Plane (1994). Segundo essa autora, esse é um procedimento que assume um papel importante de comunicação, afirmação reiterada por Perrenoud (1999), como já exposto nesse trabalho, que não se deve subestimar: para o aluno, é uma forma de ele estabelecer parâmetros para seu próprio aprendizado e de situar-se em relação aos colegas (ou à classe); para as famílias, é um indicador de fácil consulta, que informa rapidamente sobre as dificuldades e os progressos de seus filhos; a nota garante também certificados e a promoção para a série seguinte ou a retenção na série.

A pesquisadora assevera que outros fatores importantes para refletirmos sobre a atribuição de notas são: o valor que se lhe imputa e o modo como se a utiliza. Plane (1994, p.71-73) ressalta ainda que:

a atribuição de notas é um lugar de poder, em que se manifesta claramente a concepção que o professor tem do papel que desempenha; ele pode ser um juiz que detém a

verdade e encerra o aluno em sua irremediável incompetência ou um educador que coloca questionamentos para fazer seu aluno progredir.¹⁰

Podemos concluir, assim, que a nota não é um mal em si, mas pode tornar-se, dependendo da importância que se dá a ela; por exemplo, se ela for constituída como único parâmetro regulador do ensino e da aprendizagem. Perrenoud (1999) alerta para o fato de que se a escola continuar dando tanta importância para as notas e para a avaliação formal, não restará outra opção aos professores se não fazer a avaliação formativa *suplementarmente*, e render-se às imposições do boletim escolar ditando quais informações recolher e quais procedimentos utilizar. Essa é, sem dúvida, a realidade que vivemos na maioria das escolas, atualmente.

Quanto à correção, acreditamos que ela decorre do próprio conceito que temos a respeito de avaliação. Serafini (1997) estabelece seis princípios básicos de correção que se coadunam com as considerações que fizemos sobre avaliação promotora de aprendizagem. Ao determiná-los, a autora impõe que se observem, em relação à correção, três pontos essenciais: sua eficácia, seu aproveitamento pelo aluno e a atitude do professor:

1. a correção não deve ser ambígua;
2. os erros devem ser reagrupados e catalogados;
3. o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
4. devem-se corrigir poucos erros em cada texto;
5. o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
6. a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

(SERAFINI,1997, p. 108 -113)

¹⁰ *L'annotation est donc un lieu de pouvoir dans lequel se manifestent directement les conceptions qu'a le professeur de son rôle; il est un juge détenant une vérité sans appel et sans partage qui renvoie l'élève à son incompétence incorrigible, ou bien un enseignant qui provoque un questionnement pour faire progresser l'élève.* (Plane, 1994: p. 71-73). [tradução nossa].

Não é o caso de nos determos em cada um desses tópicos, pois não é a correção nosso tema, mas selecionamos algumas ações baseadas nesses princípios, no sentido de vincular a correção ao desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Destacamos algumas determinações para a correção propostas por Serafini (1997) que consideramos pertinentes a uma avaliação promotora de aprendizagem, a saber,

- a correção só é eficaz e útil quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar;
- a correção difere segundo o tipo de estímulo dado e o gênero textual escolhido (o professor não deve dar importância exagerada aos erros localizados – como os de tipo ortográfico);
- a correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar – é exatamente na correção dos textos mais fracos que o professor deve esforçar-se para elogiar o aluno mais do que criticá-lo.
- o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;

(SERAFINI,1997, p. 108 -113)

Além de estar diretamente ligada aos princípios de regulação e intervenção, essenciais para o ensino e a aprendizagem da escrita, essa modalidade de correção pressupõe uma dada concepção de língua e de escrita ao levar em conta a situação de produção de texto e não só o resultado final.

Ao considerar como aspectos relevantes tanto os gêneros textuais escolhidos, como a atitude esperada do aluno e do professor, esse tipo de correção ressalta também a importância do princípio da interação para melhor avaliar e promover o ensino e a aprendizagem da escrita. Ela pressupõe um tripé: o texto do aluno (o resultado concreto, a materialidade) e a situação de produção (o processo, as etapas, o

contexto), o aluno/autor e o professor/leitor (interlocutores da cena enunciativa). Enfim, a produção escrita não é apenas um texto, mas o resultado da interação desses três elementos, que atuam numa dada situação de comunicação.

Visto assim, amplia-se consideravelmente aquilo a que se chamava redação ou composição escolar. Impõe-se, pois, a explicitação de noções de linguagem e de texto que predisponham o professor a pôr em prática correções e avaliações que de fato transformem a competência escritora dos alunos.

1.3 A produção escrita como processo enunciativo

Não é nova a idéia de que o texto é a base do ensino e da aprendizagem de língua materna. Como lembra Rojo (2004, p. 8), desde a década de 1980, em variadas propostas curriculares e programas, o texto aparece *ou como objeto de ensino, ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental ('processual') de leitura e produção escrita*. No caso da escrita, tantas foram as práticas e as bases teóricas utilizadas para seu ensino e sua aprendizagem em sala de aula que, a seguir, explicitamos a concepção de linguagem que subjaz a esta pesquisa, delimitando o que entendemos por texto.

Podemos pensar a linguagem como representação do mundo, como instrumento de comunicação ou como lugar de ação e interação, segundo Koch (1997). É nesta última que situamos nosso trabalho, isto é, concebendo a linguagem como atividade comunicativa verbal, aqui entendida no sentido de Léontiev (apud KOCH, 2003, p. 13) : *uma forma de realizar determinadas ações ou interagir socialmente*.

Assim, tomamos a comunicação verbal como uma ação discursiva que necessariamente estabelece a relação entre a língua, os interlocutores e a situação de produção para a construção de sentido, manifestada naquilo a que chamamos amplamente de texto (no sentido de unidade lingüística) e, no âmbito escolar, de redação. Como alunos e professores, lemos e escrevemos textos; entretanto, na maioria das vezes, não refletimos sobre o que entendemos por texto.

Koch (2003) assevera que os estudos lingüísticos já conceberam esse objeto de diversas maneiras. A lingüista brasileira elabora um panorama histórico para a definição do que é texto, vinculando-o a diferentes fases e vertentes teóricas: na origem da Lingüística do Texto, ele foi definido como *uma sucessão ou combinação de frases*; na concepção de base cognitivista, como *processo que mobiliza operações e processos cognitivos*; e, finalmente, na perspectiva sócio-cognitiva e interacional, como *resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social*. (Koch, 2003, p. 26)

É sob esse último enfoque que concebemos, neste trabalho, o texto e a produção escrita na escola, não como produto acabado, mas como resultado de um processo, levando em conta suas etapas de elaboração, as estratégias de seus interlocutores para sua construção e a própria situação de produção.

Abordar uma atividade de comunicação verbal, no caso a produção escrita, dessa forma, implica valorizar o caráter interacional da linguagem, aspecto essencial para a Teoria da Enunciação, uma dentre as várias vertentes de estudo da Lingüística. Para os estudos enunciativos, segundo Koch (2006), os sujeitos da comunicação são

atores sociais, assumem um papel ativo e interagem. O texto é considerado o próprio lugar de interação e nele os sujeitos se constroem e são construídos por ele.

Nessa perspectiva, o texto é aquilo que reconhecemos como tal, isto é, só em uma situação concreta de atividade verbal – em um “jogo de linguagem” – é que os parceiros da comunicação podem identificar um texto como texto. Koch (2006) reforça esse aspecto de construção compartilhada e simultânea ao afirmar que:

na base da atividade lingüística estão a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos lingüísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. (KOCH, 2006, p. 31)

Essa dimensão sociointeracional da linguagem leva à noção de gêneros, terminologia hoje muito presente em livros didáticos e nos próprios PCN que assim os apresentam, referindo-se ao trabalho com textos no currículo escolar:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...].(BRASIL, 1998, p. 23).
(grifo nosso)

Introduzida na escola na década de 1990, essa perspectiva, segundo Rojo (2006), é de certa forma imposta por mudanças inscritas na própria sociedade em relação à automação e informatização do trabalho e ao processo de globalização nas esferas política, econômica e cultural. Para a autora, já não basta reconhecer belos construtos textuais e/ou refletir descritiva ou prescritivamente sobre sua estrutura e sentido, reproduzindo-os.

No mundo contemporâneo, letrado e globalizado, há que se comunicar e agir com rapidez, flexibilidade, criatividade, adequação e persuasão, como pontifica Rojo (2006). Esse novo panorama, segundo a educadora, causa problemas para o ensino e aprendizagem da escrita, pois ele exige que

os objetos [os textos, informação nossa] sejam pertinentes. E pertinentes em dois sentidos: em relação às situações de comunicação e em relação à experiência cultural do escritor/leitor. Trata-se agora de se apropriar dos escritos para agir na vida, e isso é novo para a escola. (ROJO, 2006, p.56).

Essa inexperiência da escola frente a essas novas exigências fica explícita quando percebemos que em atividades de escrita muitas vezes os gêneros são tomados apenas em sua acepção modelar, como estruturas lingüísticas determinadas e imutáveis, relegando-se suas determinações sócio-cognitivas e interacionais. Por isso, é importante para este trabalho delimitar também a concepção de gênero.

Tomaremos os gêneros na acepção do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000), para quem eles são formas relativamente estáveis de enunciados, marcadas sócio-historicamente e ligadas às diferentes esferas da atividade humana. Na esteira desse posicionamento, Marcuschi (2002, p.22) preconiza que *é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero*. O autor afirma ser essa a posição que adotam a maioria dos autores que tratam a língua não em suas especificidades formais, mas em seus aspectos discursivos e enunciativos, como é o caso de Bakhtin (2000).

Como a idéia de gênero está sempre ligada ao uso e à atividade social, ela é absorvida pelo meio educacional como uma forma de tornar menos didatizados os textos em circulação na escola, isto é, *trazer para*

*a esfera escolar textos de domínios sociais*¹¹, como afirma Marcuschi (2002).

O autor reafirma essa idéia ao observar que o uso vago da expressão “gêneros” é proposital, para que possa abarcar a enorme gama de textos que encontramos em nossa vida cotidiana. Mas ele acrescenta que esses mesmos textos são identificáveis por apresentar características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

Rojo (2006, p. 74) os considera *objetos e ferramentas de ensino indispensáveis* e confere ao trabalho da equipe da Universidade de Genebra¹² o crédito de ter inspirado muitas ações didáticas e também discussões acirradas. Nessa experiência francófona, vislumbra-se um enquadre em que os gêneros são tomados como objetos de ensino e de aprendizagem da escrita, e conseqüentemente, como material de correção para os professores e de avaliação da competência escritora dos alunos.

Para os pesquisadores da equipe genebrina, *o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.* (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 71). Dessa forma, eles retomam Bakhtin (2000), para quem os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, isto é, numa dada comunidade, em que

¹¹ Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. (...) Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 23 e 24).

¹² Rojo refere-se à equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, cujos principais expoentes são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Ambos possuem trabalhos na área de desenvolvimento e ensino de linguagem oral e escrita, assim como em didática de línguas.

os locutores compartilham as mesmas práticas de linguagem¹³, os gêneros funcionam como um modelo comum, facilmente reconhecido.

Para a equipe de Genebra, os gêneros são megainstrumentos por serem referência concreta para os alunos e suporte para a atividade nas situações de comunicação. Ainda neste capítulo, retomaremos a noção de gênero relacionada a ações didáticas, quando apresentarmos alguns modelos de ensino e aprendizagem da escrita que estabelecem ligações evidentes e produtivas entre concepções de texto e de avaliação.

Percebemos claramente que à noção de gênero está imbricado o caráter enunciativo da linguagem, na medida em que, tomado como objeto de ensino da produção escrita ou oral, revela sempre uma interlocução, marcada sócio-historicamente, numa dada situação de comunicação. De acordo com Koch (2006), a escolha de um gênero é uma decisão estratégica: *deverá levar em conta os objetivos visados, o lugar social e papéis dos participantes, bem como a própria prática social na qual se encontram inseridos.* (Koch , 2006, p.165),

Vale ressaltar que, como aponta Marcuschi (2002), a noção de gênero não se confunde com a de tipo de texto. A primeira diz respeito a características sócio-comunicativas presentes em textos materializados no cotidiano; a outra designa *uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas.* (Marcuschi, 2002, p.22),

¹³ *As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem, numa situação de comunicação particular.* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 72-73).

Ainda de acordo com Marcuschi (2002), essa diferença evidencia-se mais, ao pensarmos em classificá-los: enquanto os tipos abrangem umas poucas categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), os gêneros são inúmeros e se renovam de acordo com os novos usos da linguagem nas atividades humanas e nas práticas sociais. A título de exemplo, citamos alguns gêneros muito utilizados em sala de aula: cartas, reportagens, receitas, instruções de uso, verbetes, fábulas, resenhas, editoriais, artigos de opinião, crônicas, contos, romances, ensaios, etc.

No entanto, embora sejam abordagens e concepções distintas, tipos e gêneros estão intimamente ligados: os primeiros como entidades formais e os outros como entidades comunicativas. Os gêneros realizam tipos diferentes de textos, isto é, há uma heterogeneidade tipológica em cada gênero. Numa carta pessoal (um gênero), podemos encontrar uma seqüência narrativa, uma argumentação, uma descrição (tipos) etc. Pode-se mesmo dizer que ao nomear um texto como descritivo, narrativo ou argumentativo, não nos referimos a um gênero, mas ao predomínio de uma seqüência de base, como atesta Marcuschi (2002): *como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si.* (Marcuschi, 2002, p. 27)

Esse postulado está respaldado em Adam (1999), que considera o texto não uma entidade lingüística, dada a heterogeneidade de sua natureza, mas uma entidade comunicativa, constituída por unidades composicionais menores, que se formam por seqüências tipológicas das quais uma é predominante.

Para explicar essa predominância, Adam (2005) adota a noção de efeito dominante¹⁴, o qual é determinado em termos das seqüências, seja pelo maior número com que aparecem no texto, seja pela função encadeante que exercem (abrir e fechar o texto, por exemplo). O autor exemplifica atestando que embora a fábula “O lobo e o cordeiro” tenha um enorme diálogo, é considerada narrativa, por seu encadeamento.

Adam (2005, p. 188) postula ainda que a dominância seqüencial está fatalmente ligada aos gêneros, mas as relações hierárquicas entre seqüências são cambiantes *em razão da extrema heterogeneidade constitutiva de textos autênticos. Tudo o que se pode afirmar é que existem gêneros que têm dominantes preferenciais.*

O pesquisador brasileiro Travaglia desenvolve um extenso trabalho sobre como trabalhar os gêneros em sala de aula¹⁵. Em sua opinião, é necessário encontrar um equilíbrio – na verdade, um imbricamento – entre duas dimensões:

a textual, entendida como mais formal em termos do tipo de conteúdo veiculável, da composição estrutural e da organização da superfície lingüística; e a discursiva, entendida como o aspecto das condições de produção do gênero e sua especificidade de funcionamento para ser provocador de um dado sentido. (TRAVAGLIA, 2006, p. 2)

Atermo-nos ao tema nos desviaria de nossos objetivos, mas nosso intuito, ao distinguir essas duas entidades lingüísticas e ressaltar-lhes a interdependência, é precisar, um pouco mais, o objeto de trabalho do ensino e da aprendizagem da escrita.

¹⁴ *No sentido de Bally: em cada situação e para cada contexto, um fato de linguagem não pode mostrar o conjunto de seus caracteres, ele aparece cada vez com um deles no primeiro plano.* (Bally, 1951: p. 152 *apud* Adam, 2005: p. 186).

¹⁵ Ver também: TRAVAGLIA, L.C. (2002). Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da Língua materna in BASTOS, N.M.B.(org). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/PUC-SP.

A nosso ver, a noção de gêneros é bastante apropriada para o ensino, pois carrega em sua natureza constitutiva o caráter enunciativo da linguagem: o aspecto processual de construção e de mudança, de heterogeneidade, de troca necessária entre os interlocutores situados num tempo e num espaço, marcados por seus papéis e posições sociais e determinados por uma intenção e um objetivo comunicativo.

Nesse sentido, os gêneros são instrumentos eficazes para a didática do ensino da escrita, na medida em que permitem diversificar estratégias e conferem veracidade aos textos. Além de abrir uma dupla possibilidade de aprendizagem ao aluno: de reconhecer um modelo e também de criar algo novo, a partir do que já conhece. No entanto, não se pode desvinculá-los da noção de tipos, posto que estão necessariamente imbricados, como atesta Travaglia (2006).

Todos esses aspectos mostram que o texto é um evento complexo – é uma construção compartilhada, um contínuo “ir se fazendo” –, o que deve ser explicitado para quem está começando a entrar no mundo da escrita.

Mais uma vez, ressaltamos a importância de o professor ter um referencial teórico que balize sua prática de ensino de produção textual, sua postura de leitor em relação aos textos de seus alunos e, finalmente, sua concepção e seus objetivos de avaliação. Reiteramos que é preciso determinar a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de texto, para conceber o ensino e a aprendizagem da escrita como processo transformador, e não reproduzidor.

Graças à inclinação natural da linguagem para inquietações e mudanças, o que acarreta perspectivas sempre inovadoras aos estudos lingüísticos, num ritmo que acompanha a essência do próprio objeto de estudo e sua inserção no mundo, deixamos registradas, a seguir, duas

definições de texto que, a nosso ver, dialogam com o que foi exposto e favorecem a reflexão sobre o ensino de língua e particularmente respaldam a pedagogia de ensino de produção escrita na escola.

Vale ressaltar que ambas as definições retomam o caráter de ação e de interação da e pela linguagem basilar para nosso trabalho. A primeira de Beaugrande (1997) remete à idéia de comunicação como um evento pleno de diversificadas ações. O autor define texto como um evento comunicativo no qual concorrem para um mesmo fim ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas seqüências de palavras faladas ou escritas. E a segunda de Adam (2005), que revela a idéia de encadeamento e dialogismo, reiterando Bakhtin: *Cada texto é um enunciado completo, mas não isolado, e resultado sempre singular de um ato de enunciação. É, por excelência, a unidade de interação humana.*

1.4 Diálogo e interação em modelos de avaliação de produção escrita

Como etapa, a avaliação situa-se num processo mais amplo de ensino, isto é, faz parte de uma pedagogia da escrita, um campo de pesquisa que ganha espaço entre os estudos acadêmicos, sempre visando embasar as práticas em sala de aula.

Se a etapa da avaliação é fundamental em qualquer proposta de ensino, em relação à escrita podemos considerá-la determinante, na medida em que orienta procedimentos como a revisão e a reescrita, essenciais para desenvolver a competência escritora do aluno. Porém, a revisão do próprio texto pressupõe a elaboração de parâmetros e critérios que devem ser observados, assim como o domínio de recursos que devem ser ativados na correção e no refazimento do texto. Essa

complexa atividade educacional demanda, por conseguinte, uma didática própria, que envolve posicionamentos teórico-metodológicos.

Embora se tenham feito muitos esforços para mudar o ensino e a aprendizagem da escrita no ensino fundamental II, de acordo com as recomendações dos PCN, o que permanece é um procedimento bastante tradicional como descreve Cabral (1994): o professor pede um texto escrito¹⁶, o aluno produz e entrega a tarefa. O professor corrige, avalia e devolve ao aluno o trabalho, que muitas vezes o guarda sem nem sequer ter lido as anotações que o professor levou horas para escrever. Esse é o procedimento que acontece com mais freqüência.

Entendemos que, conduzida dessa forma, a atividade de escrita quase não permite interação no processo de avaliação, mas, pelo contrário, instaura atitudes desmotivadoras de julgamento e de sanção, num processo de ensino e aprendizagem que não leva o aluno a refletir e não transforma sua competência escritora. Para que se incorpore realmente uma pedagogia da escrita, é preciso mudar essa prática, e tomá-la na perspectiva da avaliação é uma das mudanças promissoras.

Geralmente, a avaliação é a etapa final do processo de produção escrita e fechada em si mesma, isto é, avalia-se para avaliar. A nosso ver, isso é um desperdício pedagógico, pois pode-se integrar a avaliação ao processo de ensino e aproveitá-la como mais um momento de aprendizagem.

Urge estabelecer no processo de produção escrita etapas bem delimitadas, que possibilitem interação e diálogo entre professor e alunos que resultem em procedimentos de intervenção no aprendizado para regulá-lo e promover competências. Para tanto, há

¹⁶ Não é o caso de entrarmos em detalhes sobre a forma da solicitação.

necessariamente que se conceber a avaliação como um momento de situar dificuldades, compartilhar ações e re-orientar caminhos.

Valendo-se da noção de gênero com objetivos educacionais e didáticos, os pesquisadores da equipe de Genebra, notadamente Schneuwly e Dolz (2004), apresentam um exemplo de proposta pedagógica diferenciada e que vem ao encontro dos princípios norteadores para uma avaliação promotora de aprendizagem. No entanto, sua imediata assimilação pela escola, sem as devidas adaptações, gerou abordagens muito distintas e discussões teórico-metodológicas por vezes irreconciliáveis entre professores e estudiosos da linguagem.

Em seu artigo “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”¹⁷, Schneuwly e Dolz (2004) apontam para a necessidade de uma revisão das diferentes abordagens e sinalizam com algumas pistas e questionamentos o que seria um novo posicionamento frente a esse objeto de ensino.

Os autores recomendam que se deve ter em mente que os gêneros são objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e ressaltam : *por um lado, isso implica um trabalho lento, longo, complexo de avaliação do que é adquirido, e, por outro lado, o desenvolvimento de novas pistas de trabalho.* (Schneuwly e Dolz, 2004, p.80). [grifo nosso].

Para os pesquisadores genebrinos, a particularidade do trabalho com gênero na escola, nesse contexto, é ele abarcar tanto as funções

¹⁷ Publicado também na *Revista Brasileira de Educação*, 11/maio, 1997, p. 5-26.

de instrumento de comunicação, quanto de objeto de ensino e de aprendizagem. Por isso, atestam que

não devemos incorrer no erro de tomá-lo como uma pura forma lingüística, desprovido de qualquer relação com uma situação autêntica de comunicação, o que é muito comum em progressões curriculares relativamente estereotipadas, das quais a mais conhecida é a narração, a descrição e a dissertação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.76 -77).

Outrossim, eles mesmos advertem que não podemos inserir o gênero no ambiente escolar como se o contexto interno e externo à escola fossem absolutamente iguais. Na prática escolar, se nos obrigarmos a criar sempre situações autênticas de comunicação, o trabalho com a progressão pode ficar impedido, se o ensino visar, apenas, ao domínio quase imediato de certos instrumentos para que o aluno use o gênero numa prática de linguagem de referência. É o caso do ensino de cartas comerciais, petições e memorandos, cujo único objetivo, muitas vezes, é a mera reprodução para utilização imediata.

De acordo com os autores, introduzir gêneros na escola é uma decisão didática que implica ter objetivos precisos de aprendizagem: deve-se dominar o gênero, não só para conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo e produzi-lo na escola ou fora dela, mas também para desenvolver capacidades que ultrapassam o próprio gênero, que são transferíveis para outros gêneros. Os educadores asseveram ainda que, para atingir determinados objetivos com maior eficácia, é necessário, algumas vezes, o gênero sofrer algumas transformações como simplificações, ênfase em certas dimensões, etc.

Schneuwly e Dolz (2004) preconizam, assim, que precisamos *partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-*

aprendizagem. Por isso propõem o que chamam de *elaboração de modelos didáticos de gêneros*, orientada por dois objetivos principais:

a) constituir uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;

b) evidenciar as dimensões ensináveis, com base nas quais se podem conceber diversas seqüências didáticas.

(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.81)

Ressaltamos, nessa orientação, o princípio de intervenção claramente expresso na atenção dispensada em contextualizar o ensino e a aprendizagem da escrita. Os pesquisadores propõem, então, o seguinte modelo, cuja peça-chave é o procedimento de seqüência didática, assim definida por eles: *conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito*. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 97). Reproduzimos abaixo um esquema genérico de seqüência didática, conforme propõem os autores:

ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

apresentação inicial → produção inicial → módulo 1 → módulo 2 → módulo n → → produção final
--

Numa proposta assim concebida, o professor define o gênero a ser estudado, e os alunos recebem a tarefa de escrever um texto, levando em conta os conhecimentos prévios sobre o gênero explicitado, e as orientações acordadas com o professor para essa produção. Os alunos escrevem, então, o que é considerado a produção inicial.

A partir desse texto, o professor pode analisar as capacidades já adquiridas e prever e ajustar exercícios para suprir dificuldades da turma e/ou desenvolver capacidades para que os alunos dominem melhor o

gênero em questão. Os problemas e instrumentos necessários serão trabalhados nos módulos, por meio de atividades e exercícios e de forma sistemática, aprofundando conhecimentos.

Só então os alunos elaboram a produção final, colocando em prática os novos conhecimentos adquiridos. Coincide com essa produção final a possibilidade de uma avaliação pontual, conforme afirmam Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.98): *A produção final serve também para uma avaliação do tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência.*

Num modelo como esse, os mencionados princípios de interação, intervenção e regulação pertinentes a uma avaliação promotora de aprendizagem estão presentes nas diferentes etapas do processo. A avaliação somativa, se necessária, é aplicada apenas sobre o texto final, incidindo sobre aspectos trabalhados. Dessa forma, a correção e a atribuição de nota são ressignificadas para o aluno, que participa de sua avaliação durante o processo de aprendizagem.

Na mesma linha de convocação ativa do aluno para seu processo de aprendizagem, mas em outra perspectiva, englobando tanto aspectos estritamente lingüísticos quanto o enfoque da Psicolingüística, Cabral (1994) postula que os novos programas preconizam novos contratos pedagógicos, em que os alunos estão mais implicados e responsabilizados pelas tarefas que realizam.

Sendo assim, a professora da Universidade do Porto, à página 111, considera fundamental que, em seu aprendizado da escrita, o aluno

possa enfrentar as dificuldades que ela implica, possa reler-se, auto-avaliar-se, refazer o texto, refletir sozinho e com apoios sobre seu próprio percurso, para investir os resultados dessa reflexão em situações próximas, num esforço sempre enriquecido. (CABRAL , 1994, p111).

Dessa forma, a regulação da aprendizagem torna-se também interior ao sujeito que aprende, e estamos aqui no campo da pedagogia de interação formativa, em que a avaliação, também formativa, está integrada ao processo de aprender. Retomamos, pois, os postulados de Bach (1998), para quem uma avaliação assim guia o aluno, situa suas dificuldades e ajuda-o a descobrir meios para progredir.

Observemos os passos que Cabral (1994), à página 113, propõe para uma avaliação promotora de aprendizagem:

- a) explicitação/construção de critérios;
- b) produção e reformulação (auto-avaliação) de textos;
- c) socialização de textos (co-avaliação);
- d) sessões de estruturação complementar ao projeto de escrita e propostas de melhoramento de textos;
- e) reescrita(s).

Configura-se nessa proposta a perspectiva interacional, uma vez que pressupõe uma troca entre interlocutores em várias etapas do percurso, desde a formulação de critérios – que antecede a própria produção do texto – até a socialização dos textos como etapa de avaliação.

Em relação aos critérios, Cabral (1994) afirma que a presença deles em uma avaliação do tipo formativa tem por objetivo regular pedagogicamente a atuação de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, *os critérios são um dado importante não só para o professor, como também para os alunos.* (Cabral, 1994, p. 116). A autora ressalta, então, a importância da participação dos alunos em sua elaboração, para que sejam bem assimilados.

Na seqüência de ações proposta pela autora, o passo seguinte à elaboração de critérios incorpora a reformulação à produção. Na verdade, ela critica o fato de a revisão de textos não ser instituída como tarefa escolar. Embora todos saibam que a produção de um texto requer a revisão para se detectarem imperfeições e aperfeiçoá-lo, muitas vezes essa operação é esquecida no processo de ensino e aprendizagem da escrita. A seu ver, é importante *sensibilizar o aluno para tomar distância crítica face ao que escreveu e fornecer-lhe instrumentos que o ajudem na análise de sua própria escrita*. (Cabral, 1994, p.118). Assim, evita-se, por exemplo, que o aluno entregue para correção uma primeira versão, normalmente apressada e sobre a qual pouco refletiu.

Destacamos também que, em determinados momentos desse encaminhamento de avaliação proposto por Cabral (1994), os princípios de interação e dialogismo da linguagem subjazem claramente às tarefas solicitadas e empreendidas pelos interlocutores da cena enunciativa.

Na etapa de revisão, por exemplo, o locutor do texto está em franco diálogo com seu interlocutor. Acreditamos que para efetivar essa tarefa o locutor precisa colocar em uso, estrategicamente, dois dos princípios de textualidade postulados por Beaugrande (1997): o primeiro diz respeito à preocupação do locutor com a recepção do texto pelo alocutário (critério de aceitabilidade) e o outro está relacionado à explicitação e adequação das intenções do locutor ao elaborar o texto (critério de intencionalidade).

Há nessa interlocução uma relação direta com o dialogismo de Bakhtin (2000, p.326) quando ele afirma que *é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita*.

Ressaltamos também o momento da socialização – da apreciação e leitura do texto do aluno pelos colegas – em que se estabelece a comunicação e a interação entre os participantes do processo. Para a autora, a socialização de textos pode ser justificada por diversas razões, mas ela ressalta o fato de esse momento funcionar como autenticação da situação de escrita em atividades que não ultrapassam a sala de aula, como é corrente.

Sabemos o quanto é difícil instaurar, durante todo o ano, práticas autênticas de produção escrita como: jornal da turma, correspondência escolar ou projetos para exposição ou apresentação em livros e coletâneas. Há uma consonância dessa proposta com a da equipe de Genebra, quanto à afirmação de que *o gênero na escola é sempre uma variação produzida numa dinâmica de ensino e aprendizagem*. (Schneuwly e Dolz, 1994, p.81).

Para Cabral (1994), essa troca entre os participantes do processo é também um momento especial de intervenção, pois regula a aprendizagem. Por meio dos comentários feitos entre os interlocutores, é possível não só destacar erros, mas também evidenciar possibilidades de enriquecimento dos textos.

Temos comprovado em sala de aula que os alunos aprendem com os modelos de seus pares, às vezes até mais do que com os textos de referência. Quando se compartilha uma boa solução para uma narrativa ou um traço de humor numa fala de um personagem, esses elementos reaparecem na reescrita de muitos alunos.

Na seqüência de ações propostas por Cabral (1994), feitas a socialização e a interlocução, só então retorna-se à produção textual para a reformulação do texto, que será concretizada numa reescrita, quarta etapa do percurso. Mas, segundo a autora, antes disso, o

professor deve propor atividades complementares à escrita, sistematizando o funcionamento da língua, abordando questões como: o uso de conectivos e de tempos verbais, a introdução a elementos de coesão ou de restauração da coerência, entre outros.

Destacamos que essa é uma etapa fundamental, que usualmente não faz parte das práticas de ensino de escrita. Constitui-se como uma “brecha” que não tem sido preenchida, eximindo o professor de um papel essencial, que é o de ensinar regras da língua e estratégias discursivas, recursos primordiais para quem começa a produzir sentidos escrevendo. É como um ponto cego, que justifica afirmações contundentes como a da pesquisadora portuguesa Fernanda Irene Fonseca (*apud* Cabral, 1994, p. 111), quando afirma que *os alunos não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever*.

Embora possa parecer radical, essa constatação nos parece retratar o que acontece em muitas escolas também no Brasil: nas aulas de português, predomina o ensino de leitura e de gramática, ficando a escrita muitas vezes relegada a tarefas de casa e a trabalhos para avaliação somativa.

Finalmente, a última etapa dessa proposta de avaliação instaura um movimento cíclico, de retro-alimentação em relação ao processo todo de correção e avaliação de um mesmo texto. É possível que a partir da socialização dos textos e da interlocução entre os participantes, ou seja, das sugestões de correção, aperfeiçoamento e das atividades complementares, surjam novos critérios que orientem a retomada do processo.

A autora não descarta que sejam feitas objeções à sua proposta por ela estabelecer um longo processo de ensino e aprendizagem, mas

acredita nela como possibilidade de garantir um aprendizado que, em atividades mais rápidas e variadas, só seria aparentemente adquirido.

A grande contribuição de uma pedagogia da escrita assim pensada e sistematizada é, por um lado, conferir à escrita seu caráter de atividade de comunicação verbal estabelecida sócio-cognitiva e interacionalmente e, por outro, instituir o ensino e a aprendizagem da escrita como um processo sempre passível de intervenção, regulação e reformulação. Essa é uma proposta que retoma a idéia de produção escrita como um processo – e não apenas como um produto –, além de reafirmar os princípios norteadores de uma avaliação promotora de aprendizagem.

Nessa mesma direção, seguem os estudos sobre didática e práticas de ensino de escrita de Plane (1994). A educadora em seus trabalhos, mais do que propor modelos de ensino e aprendizagem da escrita, não só instiga reflexões acerca de alguns princípios e concepções, como também indica alguns procedimentos que lhes são consonantes.

Em seus postulados teóricos, além da atividade de escrever ser considerada como um processo, subjaz a idéia da escrita como um conjunto complexo de operações, resultado de uma rede de escolhas interativas e inscritas no tempo.

Por isso, Plane (1996) assevera que o importante é identificar as competências que estão em jogo na produção da escrita e determinar as situações de aprendizagem. Como acreditamos ser a avaliação um momento privilegiado de ensino e aprendizagem, que requer o domínio de algumas operações específicas em relação à linguagem, selecionamos alguns pontos que consideramos importantes abordar para esse trabalho.

Na perspectiva de Plane (1996), escrever é resolver problemas que exigem operações complexas, constantes e que dificilmente podem ser automatizadas; por isso, são desgastantes no plano cognitivo. São operações que exigem a integração de dados extralingüísticos – referente, situação de comunicação, papéis e intenções – em estruturas e materiais lingüísticos. Além disso, ela afirma que na produção escrita as decisões são imbricadas e interativas.

Por isso, a autora sustenta que no ensino e aprendizagem da escrita é importante não ter como objetivos apenas o domínio de saberes factuais ou a realização de operações isoladas, mesmo que, segundo Plane (1996, p.51), *o aprendizado da escrita ainda seja considerado como uma aglutinação de saberes e não como uma articulação de competências.*¹⁸

Entre essas operações complexas e imbricadas, está a capacidade de refletir e voltar sobre o próprio texto, o que se realiza nas tarefas de revisão e de reescrita, tão necessários à atividade de escrever e tão difíceis de ensinar, principalmente para os jovens escritores.

A autora aponta resultados de uma pesquisa realizada em escala nacional com alunos franceses, denominada *Óperation Évaluation CE2-6e* (Plane, 1996), em nível equivalente ao Fundamental II no Brasil, que registraram as poucas correções e melhorias feitas pelos alunos entre a primeira e a segunda versão dos textos.

A fim de serem esclarecidas as razões dessa constatação, entrevistaram-se 18 alunos da mesma série (6^{ème})¹⁹ de três escolas diferentes, uma com proposta de ensino mais tradicional e duas com

¹⁸ *De la même façon, l'apprentissage de l'écriture est encore souvent considéré comme une agglutination de savoirs et non pas une articulation de compétences.* (tradução nossa)

¹⁹ Série equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

propostas mais inovadoras. Nas respostas, levantaram-se quais eram os obstáculos à revisão arrolados pelos discentes. Reunidos em três categorias, os resultados permitiram aos pesquisadores levantarem inúmeras explicações e justificativas, das quais selecionamos aquelas que julgamos mais ligadas ao nosso tema:

a) os alunos entendem a produção do texto como um fenômeno linear e irreversível;

b) os alunos consideram a produção escrita do texto não como elaboração, mas como realização de algo mágico e misterioso, que depende de inspiração (e não de “transpiração”)*, ou então a consideram como uma transcodificação direta do pensamento, uma ligação direta entre as idéias e as palavras; *[parênteses nosso]

c) a dificuldade que existe em aceitar a idéia de que o texto pode sempre ser revisto, pois, sendo assim, impõe-se estabelecer um difícil equilíbrio entre certa insegurança e necessária confiança no ato de escrever. É preciso, na verdade, estar suficientemente alerta para colocar em dúvida aquilo que se escreve;

d) os erros e rabiscos no texto são considerados pejorativamente e remetem a desvios algo vergonhoso, reveladores de sua inexperiência. São associados às idéias de fracasso, sujeira, falta grave, erro, inexperiência;

e) certos contextos escolares valorizam mais o resultado (o produto) do que o processo (a produção);

f) certas práticas de ensino não dão as condições necessárias para que os alunos aprendam a retomar criticamente seus próprios escritos;

g) certas práticas de ensino não contribuem para que o aluno tenha diferentes estratégias de produções escritas e não o levam a

desenvolver as competências necessárias para a resolução de problemas da escrita.

Pelos itens listados, podemos concluir que os alunos escrevem produtos para serem avaliados somativa e certificativamente. Não percebem que estão envolvidos num processo pelo qual são responsáveis, não atinam para o fato de que a avaliação é uma etapa de um processo, uma forma de intervir para ajudá-los a progredir e a superar obstáculos, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para o aprendizado da escrita.

Para tentar reverter esse quadro e alcançar o objetivo de assumir a avaliação como um momento de aprendizagem, é de suma importância levar o aluno a refletir sobre o ato de escrever e também sobre o texto já escrito. Estabelecer momentos específicos de revisão e de reescrita pode ser um bom começo. Além disso, parecem-nos primordiais o respeito a alguns princípios e a atualização de alguns procedimentos. É preciso que:

- realmente se entendam o ensino e a aprendizagem da escrita na escola como tarefas de trabalho, dispostas num tempo e obedecendo a etapas definidas *a priori*;

- o texto não seja, para os próprios alunos, a representação de algo imutável, mas antes uma construção que demanda certos procedimentos específicos para chegar a bom termo;

- seja propagada e concretizada, entre os alunos, a idéia de que o texto se faz refazendo – escrevendo várias vezes, apagando, riscando e reescrevendo. O texto é material a ser manipulado, e não uma obra definitiva;

- seja estabelecido sobretudo que não se espera uma única versão acabada que se avalia e a que se atribui uma nota.

Em seu livro *Écrire au Collège, didactiques et pratiques d'écriture*, Plane (1994) enumera as funções de vários tipos de avaliação, entre as quais eleger a formativa como aquela que cumpre uma função dupla – avaliar e promover aprendizagem. Preconiza a autora que:

A avaliação formativa só faz sentido se estiver presente durante o processo de aprendizagem, portanto, não deve servir apenas para informar o professor sobre o que seus alunos aprenderam, mas principalmente permitir aos alunos conhecer os pontos que ainda são problemas para eles, para tentar remediá-los²⁰. (PLANE, 1994, p. 78)

Para a pesquisadora francesa, a avaliação formativa está a serviço da construção de aprendizagens, mas, no caso específico da escrita, Plane (1994) admite que ela possa apresentar dificuldades de diferentes ordens.

Primeiramente, uma avaliação dessa natureza recai tanto sobre o texto (o produto) em seu processo de elaboração quanto sobre o próprio processo de aprendizagem, quando situa os aprendizados que subsistem e se modificam entre uma atividade e outra.

Em segundo lugar, traz um complicador para o professor, que precisa fazer escolhas didáticas garantindo a coerência entre os objetivos e os critérios de avaliação, organizando situações de avaliação em que os alunos participem ativamente e selecionando os elementos e aspectos sobre os quais incidirá a avaliação.

Em terceiro lugar, é um desafio também para os alunos, que, na avaliação de seus próprios trabalhos, devem superar certas dificuldades

²⁰ *L'évaluation formative ne prend son sens que si elle participe pleinement au processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle doit non seulement servir à renseigner le professeur sur les acquis de ses élèves, mais qu'elle doit aussi permettre à l'élève de repérer les points qui lui posent problème pour essayer d'y remédier.* (grifo da autora) (Tradução nossa)

específicas: o fato de não terem o necessário distanciamento para identificar as inadequações de seus escritos e também o de ainda atribuírem aos erros uma carga de culpa e de proibição que os leva a tentar contornar os obstáculos e dissimular as dificuldades encontradas²¹.

Cabe ao professor, segundo Plane (1996), tomar atitudes e propor diferentes estratégias para superar essas dificuldades. A educadora assinala que, se o professor tiver uma reação mais positiva frente aos erros, ajudará na compreensão, por parte dos alunos, de que errar é uma etapa necessária à construção de qualquer conhecimento e de que progredimos graças às nossas tentativas e aos nossos erros.

Quanto à avaliação, Plane (1996) instiga o professor a criar situações diferentes em relação aos objetos (produções escritas) e às condições (estratégias e interlocutores), como por exemplo: deixar um intervalo entre a avaliação e a produção, de modo que o escritor possa tomar distância de seu texto; propor uma co-avaliação, em que duas duplas de alunos corrijam o mesmo texto; especificar a tarefa de avaliação focalizando aspectos diferentes dos textos a cada vez ,etc.

Finalmente, a autora aponta como etapa essencial a convocação dos alunos para participarem da definição de critérios de avaliação, a fim de estabelecer aqueles que determinariam o êxito na tarefa de se escrever o texto. A determinação dessa etapa está em consonância direta com Cabral (1994), como vimos anteriormente nesse capítulo.

Para Plane (1994), a avaliação assim considerada permite ao aluno apropriar-se não só das características específicas de um dado texto, mas também analisar previamente a tarefa de escrever e seus

²¹ Na língua francesa, a noção de erro está ligada ao engano do sujeito; a noção de falta está ligada ao descumprimento de um dever ou de uma regra.

desafios. O professor, por sua vez, terá selecionado de antemão os pontos que considera mais pertinentes em função do texto ou dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Estabelecer critérios coletivamente orienta os objetivos e estabelece uma progressão durante um período mais longo de trabalho. Introduzem-se no aprendizado da escrita as etapas de revisão, correção e avaliação de um texto como uma forma de se criarem parâmetros, estratégias e conhecimentos para analisar uma produção escrita.

Esse tipo de avaliação transforma-se num momento privilegiado de aprendizagem, em que os alunos fazem parte de um processo autêntico de produção escrita e vivenciam a oportunidade de desenvolver sua competência escritora.

Vimos que num processo assim delineado, mais uma vez, estão respeitados os princípios de interação, intervenção e regulação, cuja presença ou ausência determina se uma avaliação promove aprendizagem ou se instaura um julgamento seguido de uma sanção; se no processo de aprender há diálogo ou silêncio.

Nossa intenção ao elaborar este capítulo, além de contextualizar o tema da avaliação tendo em vista a aprendizagem, conforme destacamos em nosso objetivo geral, é de agregar elementos que subsidiem nosso capítulo de análise em relação ao contexto extralingüístico que envolve o processo de avaliação de produções escritas, desde os objetivos mais amplos que orientam o processo, até as intenções, disposições e funções dos interlocutores envolvidos, professor e aluno.

Retomaremos, pois, na análise, os princípios de intervenção, regulação e interação, observando se professor e aluno compartilham critérios de avaliação; se estabelecem contratos para a produção

escrita; se estão cientes de sua função no processo de avaliação e de aprendizagem; se explicitam intenções; e se procuram atender expectativas. Também observamos quais posições hierárquicas eles assumem. Acreditamos que todos esses elementos estão implícitos ou explícitos na interação pela linguagem na avaliação de produções escritas, além de implicados com o ensino e a aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO 2

TEORIA DA ENUNCIÇÃO: UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA E INTERACIONAL DA LINGUAGEM

“... a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a fórmula do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelo outro, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.” Bakhtin

No primeiro capítulo, ao tratar da avaliação da produção escrita promotora de aprendizagem, observamos na linguagem seu caráter de atividade de comunicação verbal estabelecida sócio-cognitiva e interacionalmente. Destacamos, então, alguns princípios que norteiam sua atualização, na escrita, numa perspectiva pragmática e interacional, a saber: regulação, interação e intervenção.

Discriminamos também, no capítulo anterior, algumas propostas e reflexões orientadas por uma pedagogia da escrita que ressalta o processo em detrimento do produto. Por isso, apontamos que desenvolver a competência escritora é um processo de fazer, intervir e refazer sempre. Dessas considerações concluímos que o ensino e a aprendizagem da escrita envolvem uma ação, sempre contextualizada.

No presente capítulo, apresentamos a base teórica em que nos fundamentamos para a realização da pesquisa, a saber: A Teoria da Enunciação, em relação à subjetividade e à interação verbal, na perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (1991; 1997; 1998; 2001; 2005) e a Teoria dos Atos de Fala, nos conceitos postulados por Austin (1990), Searle (1981 e 1995).

Cumpramos ainda observar dois aspectos em relação à fundamentação teórica: em primeiro lugar faz-se necessário esclarecer que, além do suporte teórico referido acima, temos como base alguns princípios teóricos postulados por Bakhtin (2000), notadamente a idéia de dialogismo, à qual dedicamos um subitem do presente capítulo, por considerar que as principais orientações aos estudos lingüísticos contemporâneos, principalmente no que se refere aos estudos da enunciação, da interação verbal e da linguagem enquanto comunicação, são fruto de suas reflexões; em segundo lugar, situamos nossa abordagem da linguagem numa perspectiva pragmática, na medida em que as teorias que respaldam nosso trabalho incorporam a seus estudos

a idéia de que falar é agir, destacando a importância de se considerar a situação de uso²².

A Teoria da Enunciação, concebida extensivamente, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), procura descrever as relações que ocorrem entre o enunciado e os diferentes elementos do quadro enunciativo, ou seja, os protagonistas do discurso e a situação de comunicação (circunstâncias espaço-temporais e condições gerais de produção). Ao considerar a interlocução num dado contexto, essa teoria evidencia em suas análises a importância do enfoque pragmático por *ter como objeto de pesquisa a ação humana realizada pela linguagem, indicando suas condições e seu alcance*. (Cabral, 2000, p.19).

Kerbrat-Orecchioni (2001, p.1) reafirma que as falas são ações: *dizer é sem dúvida transmitir ao outro certas informações sobre o objeto de que se fala, mas é também fazer, isto é, tentar agir sobre seu interlocutor, e quem sabe também sobre o contexto à sua volta*²³.

Nessa perspectiva teórica, a linguagem está diretamente vinculada a uma *praxis*, a uma produção, a um trabalho, e dependente, portanto, de condições concretas da situação de comunicação. Essa concepção coaduna-se com os postulados de Bakhtin (2000, p.279) para quem *todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua*.

O conceito de dialogismo postulado por Bakhtin subjaz à idéia de enunciação concebida como uma interlocução, situada sócio-historicamente, entre sujeitos também determinados por um aqui e agora. Para Bakhtin (2000), a relação dialógica se dá na interação

²² Por pragmática deve entender-se o estudo dos princípios que regem o uso da linguagem na comunicação. O enfoque pragmático se ocupa, pois, pela maneira como os enunciados são produzidos e interpretados em uma determinada situação de comunicação. (Negroni e Colado, 2001, p.114).

²³ [...] : *dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant*. (tradução nossa).

verbal, entre um eu e um tu, presentes no texto, não fixados em seus papéis, imbuídos de uma *atitude responsiva ativa*, isto é, construindo sentidos para os enunciados, durante a enunciação.

Esses mesmos postulados estão presentes e sustentam em muitos pontos a abordagem teórico-metodológica e as pesquisas em relação às conversações orais, bastante freqüentes nas obras de Kerbrat-Orecchioni (1991; 1997, 1998, 2001, 2005).

A lingüista francesa assevera que a relação entre locutor e alocutário se constrói na e pela troca discursiva, ou seja, ambos exercem entre si uma teia de influências mútuas. O sentido de um enunciado é, pois, produto de um trabalho colaborativo. Por isso Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 12) postula *que falar é comunicar e comunicar é interagir*. Assim, todo dizer está ligado a uma prática e é construído interlocutivamente.

O fazer por meio do dizer remete à Teoria dos Atos de Fala, sistematizada por Searle no final da década de 1960, com base nos princípios teóricos de Austin²⁴ sobre os verbos performativos. Para essa corrente teórica, advinda da Filosofia da Linguagem, a linguagem não serve apenas para descrever o mundo, mas também para realizar atos que objetivam efeitos comunicativos. Sendo assim, quando emitimos um enunciado, seja uma pergunta, seja afirmação, estamos produzindo um ato de fala, que pode ser interpretado como um convite, uma crítica, uma ameaça, etc.. Kerbrat-Orecchioni (2001) incorpora alguns princípios da teoria dos Atos de Fala aos seus estudos lingüísticos, sob o ponto de vista da interação, como veremos a seguir, ainda nesse capítulo.

²⁴ Durante 1955, John L. Austin realizou na Universidade de Harvard um ciclo de 12 conferências que foram reunidas e publicadas em livro em 1962. (Negroni e Colado, 2001, p. 116).

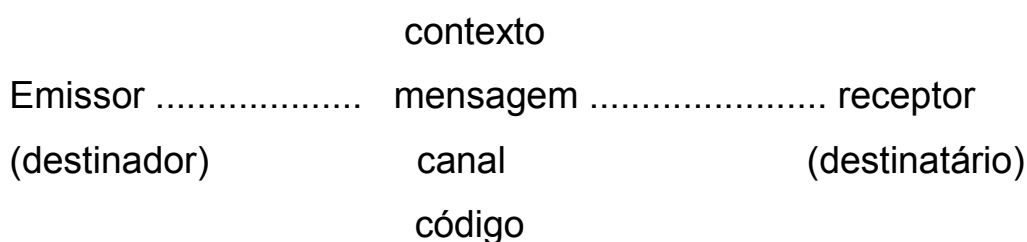
Consideramos que, na relação de comunicação que se estabelece entre o professor de Língua Portuguesa e o aluno, para o ensino e a aprendizagem da escrita, ambos são interlocutores. Cumpre ressaltar que, nessa interlocução, o professor é o responsável por desenvolver conjuntamente duas funções primordiais em relação à linguagem: a de usuário e a de profissional que opera com ela como seu objeto de trabalho. Acreditamos ser ele mesmo quem detém a tarefa de desvendar para e com o aluno a complexa teia de estratégias e competências que envolve a produção de um texto.

Por conseguinte, o professor deve conhecer os fios e a tessitura dessa teia. Não lhe basta, pois, conhecer e dominar o código e suas regras; ele precisa também revelar e instaurar, em sua prática, o caráter comunicativo, interacional e dialógico da linguagem.

2.1 Linguagem: comunicação e subjetividade

Abordar a linguagem numa perspectiva pragmática implica, necessariamente, ressaltar seu aspecto comunicativo, evidenciado por Jakobson (1977, p.123)²⁵ ao propor um esquema, que, segundo o lingüista, representa os elementos envolvidos na comunicação verbal, a partir dos quais, se estabelecem as funções da linguagem.

O esquema de comunicação de Jakobson



²⁵ O ano de 1977 refere-se à data da 9.a edição do livro *Lingüística e Comunicação*, publicado pela editora Cultrix. Estão aí reunidos artigos e conferências realizados entre os anos de 1950 e 1965.

Sem negar que *todos os elementos que Jakobson considera como 'fatores inalienáveis da comunicação verbal' efetivamente o são,*²⁶ Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe uma reformulação desse esquema, ampliando-o. Para a pesquisadora está claro que: *quando os falantes da língua mobilizam conhecimentos em função de um ato enunciativo efetivo, os sujeitos emissor/receptor fazem funcionar regras gerais que regem o processo de codificação e decodificação, e cujo conjunto, uma vez explicitado, constituirá os modelos de produção e interpretação.*²⁷ (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p.18)

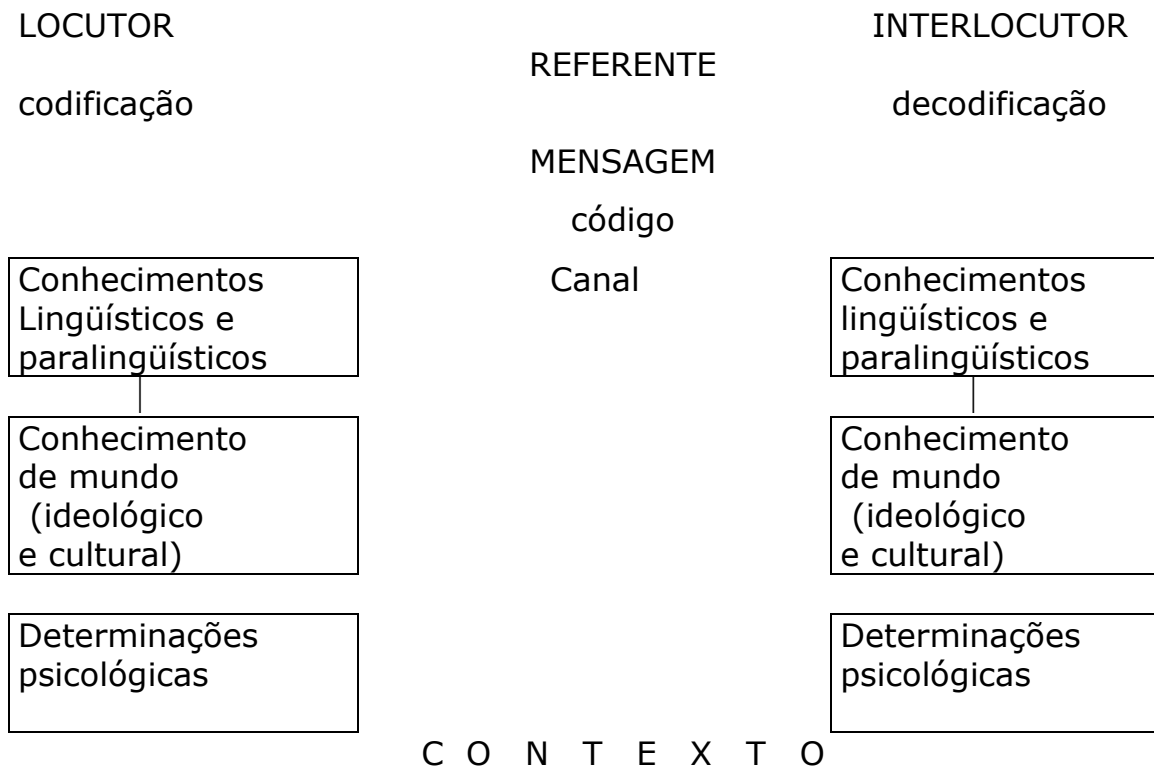
O principal ponto que a pesquisadora problematiza em relação ao esquema de Jakobson é o fato de ele estabelecer uma visão estática tanto da língua como dos elementos do quadro: emissor e receptor, fixados em seus lugares, dominando um mesmo código e suas regras, sem sofrer interferências do contexto e/ou do canal.

Para a autora, a partir desse esquema, pressupõe-se que emissor e receptor, acionando seus conhecimentos da língua (o código), promovam uma troca de informações harmoniosa, estabelecendo, conseqüentemente, uma comunicação sempre bem sucedida. Em vista disso, Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe um novo modelo de representação, não mais da comunicação, mas da interação verbal, que inclui a produção e a interpretação dos sujeitos nela envolvidos:

²⁶ [...] *et que tous les éléments que Jakobson considère comme des "facteurs inaliénables de la communication verbale" le son effectivement .* (tradução nossa)

²⁷ [...] ; *mais lorsque ces connaissances sont mobilisées en vue d'un acte énonciatif effectif, les sujets émetteur et récepteur font fonctionner des règles générales qui régissent les processus d'encodage et de décodage, et dont l'ensemble une fois explicite constituerait les "modèles de production et d'interprétation".* (tradução nossa).

A produção e a interpretação na linguagem verbal



Kerbrat-Orecchioni (1997), ao ampliar o esquema de comunicação de Jakobson, instaura uma outra concepção do ato de comunicar. A abordagem da comunicação proposta pela lingüista considera a linguagem como espaço de interação, em que as influências entre os interlocutores são mútuas.

Assim, as influências recíprocas acontecem tanto sucessiva como simultaneamente, para que possa haver uma construção de sentido em que estão em jogo, não apenas regras lingüísticas razoavelmente estáveis, mas também a realidade dos interlocutores e todo o contexto que envolve a enunciação. Para a lingüista, o sentido de um enunciado é produto de um trabalho colaborativo e constitui um processo que demanda uma elaboração da linguagem na qual estão envolvidas diferentes competências dos interactantes.

A noção de competência remete a Chomsky (1975) que a define como sendo um conjunto de regras que sustentam a construção dos enunciados; essa noção é concebida em termos de uma capacidade primária do sujeito falante para produzir e interpretar esses enunciados.

Na perspectiva da Teoria da Enunciação, a noção de competência é mais ampla. Kerbrat-Orecchioni (1998) acrescenta a ela a idéia de comunicação, associando-a a um conjunto de atitudes que permite ao sujeito falante comunicar-se eficazmente em situações culturais específicas.

Para tanto, segundo Kerbrat-Orecchioni (1998), impõe-se ao sujeito tanto dominar material verbal e não verbal quanto conhecer as regras de apropriação contextual, as regras conversacionais, os registros e as adequações a contextos institucionais.

A competência comunicativa, desse ponto de vista, mostra-se como um dispositivo complexo em que saberes lingüísticos e socioculturais estão imbricados e cujo conhecimento é supostamente compartilhado entre os interactantes. Se não o forem, devem tornar-se, pois, diferentemente da competência chomskyana, a comunicativa é mutável e adaptável; conforme Kerbrat-Orecchioni (1998), os sujeitos que entram em interação dispõem, a princípio, de competências heterogêneas, mas, no decorrer da interlocução, as disparidades iniciais tendem a diminuir, graças a todas as competências que estão em jogo, a saber:

- Competência lingüística e paralingüística dos sujeitos: mimetismo vocal, no caso do oral e dos sujeitos em presença; ajustes lexicais, adaptações de estilo;

- Competência enciclopédica: as informações de um sujeito integradas ao sistema cognitivo do outro e vice-versa, de maneira que os interlocutores constroem aos poucos, e interativamente, sua própria base de dados;

- Competência conversacional: negociação e ajustes permanentes entre os sujeitos em presença ou não, sobre suas concepções a respeito das normas interacionais.

Kerbrat-Orecchioni (1997) assinala, pois, que, em seu modelo de interação, a apropriação e o uso da linguagem pelos falantes de uma língua é uma atividade bem mais complexa e envolve outros fatores além do fato de ser necessário acionar sua competência lingüística. Imbricados com ela, estão dados situacionais e do universo do discurso como: a natureza escrita ou oral do canal de transmissão, a organização do espaço de comunicação, as imagens de representação que os sujeitos enunciadore constroem de si e dos parceiros, os contratos temático-retóricos que pesam sobre a mensagem.

Todos esses fatores pedem dos interlocutores muito mais do que o domínio das regras da língua. Eles determinam e solicitam estratégias e procedimentos que são ativados quando se trata de produzir e/ou interpretar um dado enunciado, nele deixando ou permitindo que se reconheçam marcas, mais ou menos visíveis.

A partir desse escopo, a pesquisadora amplia consideravelmente o campo de atuação e de reflexão dos estudos da enunciação, delineando um processo mais dinâmico tanto ao propor um modelo de produção e interpretação fundamentado na interação, e não esquemas de emissão e recepção, quanto ao inserir fatores determinantes para a comunicação verbal, comum a todos os falantes de uma língua.

O modelo proposto por Kerbrat-Orecchioni remete ao aparelho formal de enunciação no qual estão sempre presentes um eu (locutor) que se dirige a um tu (alocutário), ambos determinados sócio-historicamente por um aqui e agora. A noção de cena enunciativa foi introduzida aos estudos lingüísticos por Benveniste (1976)²⁸, que instaurou o homem na linguagem ao afirmar o caráter subjetivo de todo enunciado, subjetividade, aqui, considerada como a capacidade do locutor de se propor como sujeito pela enunciação, pelo uso da linguagem.

Para esse autor, *não atingimos nunca o homem separado da linguagem; a linguagem ensina a própria definição do homem; é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.* (Benveniste, 1976, p.285-286). É importante ressaltar que Benveniste concebe a linguagem sempre associada ao sujeito em situação de comunicação, em interação, portanto, o fundamento da subjetividade está na enunciação, ou seja, na atualização da língua, pelo uso.

Em nosso trabalho, o ato efetivo de comunicação de que estamos tratando é a devolutiva da avaliação que o professor faz das produções dos alunos. Com efeito, trata-se de uma interlocução em que os participantes interagem por meio da linguagem, produzindo e interpretando enunciados. Essa interlocução se realiza, na maioria das vezes, por meio da escrita, pequenos textos que o professor escreve para seus alunos, ao que chamamos no presente trabalho de bilhetes, embora também a comunicação oral ocorra em diversos outros momentos.

²⁸ Cumpre esclarecer, que utilizaremos o mesmo procedimento para a obra de Benveniste como exposto anteriormente para Bakhtin, Austin e Searle. Usaremos a data das edições das obras que constam nas referências bibliográficas do presente trabalho, embora os textos consultados tenham como referência de publicação o período entre o final da década de 1950 até 1970.

Elegemos em nossa pesquisa esses bilhetes como enunciados que instauram uma interlocução importante para a avaliação de produções escritas na escola. São eles, muitas vezes, a única intervenção dirigida individualmente ao aluno com o intuito de encaminhar uma revisão, uma reescrita e/ou releitura do texto.

Considerando o caráter interlocutivo do processo de avaliação de produção escrita, impõe-se, para o desenvolvimento dessa dissertação, a abordagem de alguns conceitos que pertencem ao modelo proposto por Kerbrat-Orecchioni. Tais conceitos são próprios a uma perspectiva pragmática e interacional da linguagem, além de pertinentes às linhas teóricas que adotamos para respaldar nossa análise.

Assim sendo, trataremos dos conceitos de enunciação e de enunciado; do conceito de interlocução que implica necessariamente uma visão dialógica da linguagem; da interação na perspectiva da lingüística; dos atos de fala, diretos e indiretos; e, por fim, das marcas de subjetividade na linguagem, especialmente os termos avaliativos que revelam a dinâmica e a intencionalidade da interlocução.

2.2 Enunciação e Enunciado

Ao integrar o sujeito à linguagem, Benveniste (1976 e 1989) contribuiu fortemente para o desenvolvimento de estudos lingüísticos que extrapolam a idéia de linguagem como um sistema, definido *a priori*, estático e descontextualizado.

Em seus postulados, Benveniste revela que seu objeto de estudo não é o texto do enunciado, mas o ato mesmo que o produziu. Seu interesse está no processo de uso da língua por determinado locutor.

Por isso, para esse lingüista, a enunciação é *este colocar em funcionamento a língua por uma ato individual de utilização.*

(Benveniste, 1989, p. 82). Trata-se de um processo complexo, em que se deve considerar o próprio ato, as situações em que ele acontece e os elementos, procedimentos e estratégias para a sua realização.

Nessa perspectiva, o locutor é visto como primeiro parâmetro nas condições necessárias à enunciação, pois é exatamente a relação do locutor com a língua que determina os caracteres lingüísticos da enunciação. Para Benveniste (1989, p. 84), *o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação.*

Kerbrat-Orecchioni (1997) segue os postulados de Benveniste e admite a integração do sujeito à linguagem, propondo um aparato teórico-metodológico para resgatar como se dá sua presença no enunciado e qual (is) efeito (s) de sentido que esse estar e ser do sujeito provoca(m). Assevera, nesse sentido, que *a enunciação é em princípio o conjunto dos fenômenos observáveis, que dá impulso para um ato de comunicação particular* (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 28)²⁹. Para isso, é preciso que se descubram suas leis no enunciado realizado.

Essa é uma de suas contribuições aos estudos enunciativos; segundo a pesquisadora, o enunciado não pode ser estudado desvinculado do ato que o produziu. Para Kerbrat-Orecchioni (1997, p.30), *não se podendo estudar diretamente o ato de produção, deve-se identificar e descrever os traços do ato no produto.*³⁰

Para a pesquisadora, a enunciação se define como o mecanismo de produção de um texto, o surgimento do sujeito da enunciação no enunciado, a inserção do locutor no seio da palavra, se pensarmos na lingüística da enunciação em sentido estrito.

²⁹ *Nous dirons donc que l' énonciation, c'est en principe l' ensemble des phénomènes observables lorsque se met en branle, lors d' un acte communicationnel particulier, [...]. (tradução nossa)*

³⁰ *[...] faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous chercherons à identifier et décrire les traces de l' acte dans le produit, [...]. (tradução nossa).*

Propõe-se, a autora, então, a pesquisar os procedimentos lingüísticos (*shifters*, modalizadores, termos avaliadores, etc) por meio dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, implícita ou explicitamente, e se situa frente a ele.

Kerbrat-Orecchioni (1997) preconiza ainda que a Lingüística da Enunciação, em sentido lato, deve ter como proposta identificar e descrever as relações que se tecem entre o enunciado e os diferentes elementos do quadro enunciativo: enunciador (locutor)/ enunciatário (alocutário); situação de comunicação; circunstâncias espaço-temporais e condições gerais de produção e recepção da mensagem - canal, contexto sócio-histórico, contratos do universo do discurso etc³¹.

Essa afirmação nos remete às noções bakhtinianas de enunciação e enunciado, essenciais às suas reflexões sobre a linguagem. Para o pensador russo, como afirma Brait e Melo (2005, p.67), *num enunciado está implicado muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos, o que, vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem.*

Como a noção de enunciado pode assumir diferenças de sentido, dependendo da perspectiva teórica, cabe-nos ressaltar que, no presente trabalho, seguimos a definição de Bakhtin (2000, p.287 e 291) que o considera como a *unidade real da comunicação e um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.* Segundo esse autor, *a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam de uma ou outra esfera da atividade humana.* (Bakhtin, 2000, p.279).

Brait e Melo (2005, p.63) reitera o postulado do filósofo russo, afirmando que, *do ponto de vista pragmático, os enunciados são*

³¹ Proposta que ela seguirá em suas obras posteriores : Interação Verbal (1998), Atos de Fala no Discurso (2001) e O Discurso em Interação(2005).

concebidos como unidades de comunicação, como unidades de significação, necessariamente contextualizados.

Todas essas definições contemplam a dimensão ampla de contexto que envolve o próprio enunciado, a enunciação e seus interactantes e retomam o modelo de interação verbal de Kerbrat-Orecchioni (1997) ao contemplar aspectos da realidade (aspectos sociais e históricos, o aqui e agora de Benveniste), aspectos situacionais (a situação de comunicação e seus integrantes) e aspectos do discurso (interactantes marcados por papéis, intenções, crenças e valores).

Diferentemente de tratar a linguagem em seus aspectos estruturais e abstratos, há uma concretude essencial vinculada ao pensamento pragmático, que, certamente, é o que direciona nossa abordagem em relação aos bilhetes dos professores.

Muitas vezes um dado enunciado só pode acontecer, ser compreendido e, conseqüentemente, analisado, segundo Brait e Melo (2005, p.66), *porque existe uma situação extraverbal implicada na verbal, incluindo aí os interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos.* É o que ocorre nos bilhetes, na interlocução entre professor e aluno, mediada pela escrita, mas influenciada pelo contexto extraverbal.

Está claro que enunciação e enunciado estão intimamente imbricados. Não podemos descrever os enunciados produzidos pelos falantes sem levar em conta a enunciação, ou seja, o evento de produção do enunciado, as condições de produção: tempo, lugar, locutor e interlocutor, papéis representados por eles, imagens recíprocas, relações sociais e objetivos visados na interlocução.

Precisamos considerar a dimensão comunicativa, avaliativa e interacional da linguagem para alcançar o sentido de um dado enunciado, para estabelecer a interdependência entre enunciado e

enunciação. Precisamos também considerar a linguagem numa perspectiva dialógica.

2.3 O aspecto dialógico da linguagem

Em suas reflexões a respeito dos fundamentos da linguagem, Bakhtin (2000) formula que o mais importante não é definir se a função da linguagem é comunicativa, formadora de pensamento ou expressiva da individualidade, e sim perceber que na enunciação há uma forçosa relação entre os parceiros da comunicação verbal. O pensador russo estabeleceu, portanto, o dialogismo como um fundamento constitutivo da linguagem

Antes de esse princípio tornar-se uma de suas grandes contribuições para os estudos lingüísticos, foi preciso romper a barreira da língua vista como uma estrutura ou um código, desvinculada de um contexto sócio-histórico, e chegar a uma concepção de texto como nos moldes atuais: um objeto de significação, de comunicação e de cultura em que se conciliam abordagens internas e externas da linguagem, como bem afirma Barros. (1999, p.1)

Para Bakhtin (2000), a noção dialógica da linguagem é um princípio que estabelece uma relação de sentido entre enunciados e sujeitos, que pode, às vezes, estar implícito:

Sobre a relação dialógica. É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 353). [grifo nosso].

Por esse postulado, podemos perceber o quanto as reflexões do filósofo russo estão ligadas ao sujeito e à linguagem considerados em sua concretude, situados no tempo e no espaço, o que ressalta sempre seu interesse *pela natureza social dos fatos lingüísticos e entender a enunciação indissoluvelmente ligada às condições de comunicação.* (Brait, 1997, p. 98). [grifo nosso].

Para Bakhtin (2000, p.308), todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, ligado a elos que o precedem e sucedem. Não há enunciado isolado, nenhum enunciado é o primeiro, nem será o último. Não é o primeiro porque há tonalidades dialógicas no enunciado que pertencem a um antes, isto é, em todo enunciado descobriremos a palavra do outro, oculta ou semi-oculta. Da mesma forma, nenhum enunciado é o último, porque todo enunciado se elabora em função da eventual reação/resposta do outro, dirige-se a alguém, está voltado para o destinatário.

O dialogismo é, assim, entendido como a relação de sentido que se estabelece entre um eu e um outro, situados sócio-historicamente, em processos de comunicação. Entendemos que o dialogismo decorre, pois, de uma dada interação verbal, que viabiliza, ao mesmo tempo, os sujeitos instaurarem um determinado discurso e serem instaurados por ele.

Por essa maneira de pensar a linguagem, todo enunciado é concebido em função do outro, ou seja, de um ouvinte, de sua compreensão e de sua resposta; esse sentido de resposta é amplo: significa a percepção avaliativa do ouvinte, sua concordância ou desacordo. Essa resposta pode, ainda, ser real ou virtual. Nas palavras do pensador russo:

[...] O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. [...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. (BAKHTIN, 2000, p.320).

Em nosso trabalho, é nesse sentido que abordamos o dialogismo, na perspectiva bakhtiniana: todo ouvinte de um discurso leva em consideração, no ato da enunciação, o outro, como fundador do sentido de seu enunciado e adota simultaneamente uma atitude responsiva ativa: concorda, discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

A dimensão dialógica da linguagem muitas vezes fica entendida como pertinente apenas ao diálogo, entendido como manifestação de linguagem oral, uma conversa mantida em presença um do outro. Cumpre abordar, assim, uma distinção importante, que muitas vezes se torna fonte de apropriações indevidas: a diferença entre dialogal e dialógico.

Segundo Faraco (2006, p. 59), *a palavra diálogo designa comumente uma determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens; pode designar também a seqüência de falas no texto dramático; assim como o desenrolar de conversação na interação face-a face.*

Entretanto, o autor lembra que essa definição de diálogo em nada concorda com a noção de dialogismo de Bakhtin (2000, p.354), para quem, *a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa.*

Para Bakhtin (2000) *a própria compreensão de um enunciado é de natureza dialógica.* Um fenômeno nada simplista, que não podemos resumir como sendo apenas um procedimento de refutação, de

controvérsia, de discussão. Aliás, pode haver, na relação dialógica, mais concordância do que divergência, embora essa concordância não signifique “consenso”, como no uso corrente costuma-se atribuir à palavra diálogo: “solução de conflitos”, “entendimento”.

No presente trabalho, seguiremos a acepção de dialogismo de maneira ampla, como atesta Faraco (2006, p.64), na perspectiva bakhtiniana: *para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material lingüístico[...] tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social.*

Acreditamos serem os bilhetes do professor a seus alunos a concretização desse material lingüístico, objeto de nossa análise, em que um sujeito locutor está atento a seu alocutário, mobilizando estratégias que tornam possível e facilitam a comunicação, como atesta Brandão (1997). Acreditamos ser esse um diálogo, no sentido amplo do termo, que estabelece uma relação dialógica.

O princípio de dialogismo de Bakhtin está relacionado a outro fundamento da linguagem: a interação.

2.4. A interação pela linguagem

A noção de interação surgiu das Ciências da Natureza e da vida³², sendo adotada pelas Ciências Humanas para qualificar as interações comunicativas, a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005), o estudo da linguagem, em sua função primordial de comunicação interpessoal, demorou a se estabelecer nos estudos lingüísticos modernos, apesar das vigorosas reclamações de Bakhtin ainda nas décadas de 1920/1930 e de Jakobson, nas décadas de 1950/1960.

³² Interação nesse âmbito sendo definida como *a ação de dois ou mais objetos ou fenômenos, uns sobre os outros.* (Cosnier, 2002 apud Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.15) [tradução nossa].

A interlocução, a troca de mensagens entre emissor e receptor, destinador e destinatário, constitui, para Jakobson (1977), a realidade para a qual o lingüista deve voltar seu trabalho, embora ele constate que é uma tendência, muito antiga da lingüística, considerar o discurso individual como a única realidade. O lingüista assevera, no entanto, que *qualquer discurso individual supõe uma troca.* (Jakobson, 1977, p. 22)

Brait e Melo (2005) ressaltam que para Bakhtin a noção de interação está tão vinculada à de enunciação que sua forma e significado são determinados pela forma e caráter da interação. Bakhtin (2002) assevera

que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. [...] Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN, 2002, p. 112 e 113)

Para o pensador russo, a interação verbal é, pois, a realidade fundamental da linguagem. Estudá-la e analisá-la, implica considerar no enunciado, essa interlocução, a interação entre dois sujeitos, ou seja, a intersubjetividade.

Nesse sentido, a linguagem verbal existe, em essência, para ser dirigida a alguém. Esse fato implica dizer que o alocutário já está presente no discurso do locutor desde a fase de sua produção, antes mesmo de qualquer resposta ou simples reação por parte do primeiro.

O princípio de dialogismo de Bakhtin (2000) confirma que a presença e o papel desse outro permeiam suas sobre a linguagem verbal. O pensador russo confere-lhe tal importância, a ponto de sublinhar que o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro. Segundo o filósofo, *as fronteiras do enunciado concreto são determinadas pela*

alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. (Bakhtin, 2000, p.294).

Às vezes, a presença do parceiro da enunciação se manifesta explicitamente por meio de marcas que o invocam; entretanto, mesmo que essas marcas não apareçam, é preciso considerar que o locutor leva em conta a imagem que ele construiu desse alocutário e das competências que ele lhe atribui ao elaborar seu enunciado.

Com efeito, o alocutário está sempre presente. Sua presença subjaz, por exemplo, a escolha de determinado termo, de determinada estratégia argumentativa, etc., como preconiza Kerbrat-Orecchioni. (1998). Essa rede de influências fica bem demarcada em seu modelo de produção e de interpretação a que fizemos referência anteriormente, nesse trabalho.

A lingüista francesa ressalta que essa troca interpessoal é também a finalidade primeira dos dados de código (a língua); deve-se considerar, então, a vocação comunicativa da linguagem verbal em todas as suas manifestações, das mais evidentes às mais discretas.

A relação de interação, considerada sob esse enfoque, orienta, num segundo momento, os estudos empreendidos por Kerbrat-Orecchioni (1998)³³. A pesquisadora francesa elabora um projeto teórico-metodológico para analisar as conversações orais, seu objeto de pesquisa, propondo instrumentos descritivos de análise a partir dos princípios de Bakhtin, referência sempre presente em seus trabalhos.

Ao dispor lado a lado as perspectivas de trabalho desses dois estudiosos da linguagem, reunimos para um diálogo o que Faraco (2006) propõe ser uma distinção entre uma reflexão de natureza

³³ Kerbrat-Orecchioni dedica três volumes à abordagem teórico-descritiva sobre o tema da interação verbal. Interessa-nos, para o presente trabalho, a perspectiva do primeiro volume, que destaca os aspectos mais estritamente lingüísticos do funcionamento das interações.

filosófica sobre a linguagem - *uma formulação sobre o Ser da linguagem* (Bakhtin) e proposições de natureza científica - *formulação de método para análise de um “objeto calculável”* (Kerbrat-Orecchioni).

Desse diálogo podemos concluir que o locutor sempre visa a um interlocutor; os enunciados são realidades determinadas por suas condições contextuais de produção e de recepção; e, como já foi explicitado anteriormente, a relação interlocutiva é construída na e pela troca discursiva.

É preciso observar que a construção dessa relação interlocutiva, impõe uma dinâmica de intervenções recíprocas. Kerbrat-Orecchioni (1998) afirma que

no decorrer de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, a que chamaremos de interactantes, exercem uma teia de influências mútuas, uns sobre os outros – falar é trocar e transformar essa troca no momento mesmo em que ela se realiza.³⁴ (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p.17)

Para haver essa troca comunicativa, a lingüista assevera ser necessário que os interlocutores estejam engajados na troca, não basta que se falem alternadamente; e que também estejam de acordo em relação ao contrato de comunicação, negociando entre si, permanentemente, durante a conversação, atuando como locutor e alocutário, em sucessão e simultaneamente. Nesse sentido, a autora atribui-lhes os papéis de co-pilotos da troca interlocutiva, e de co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso da interação.

Essa atitude está em elaboração constante pelos interlocutores de uma enunciação, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997, 1998, 2001). Por isso é possível afirmar que toda compreensão está carregada de resposta e que, entre os interlocutores, há uma contínua troca.

³⁴ [...] tout au long du déroulement d' un échange communicative quelconque, les différents participants, que l' on dira donc des “interactants”, exercent les uns sur les autres un réseau d' influences mutuelles - parler c' est échanger, et c' est changer en échangeant.(tradução nossa).

Esse é o caso do professor e do aluno quando se trata de avaliar e revisar as produções escritas na escola, pois são eles locutores e alocutários entre si e de si mesmos.

Como assinalamos já anteriormente, os estudos de Kerbrat-Orecchioni ocupam-se de analisar os discursos orais. Trata-se, pois, em sua grande maioria, de eventos entre sujeitos em presença. No entanto, é possível estender a aplicação de seu aparato teórico-metodológico para a escrita, se retomarmos a idéia de que a linguagem tem como fundamento a interação.

Com respeito à interação pela escrita, Brandão (1997) explicita que a interação escritor/leitor se dá desde a origem do texto e, respaldando-se em Eco (1968 apud Brandão, 1997, p.286), afirma que elaborar um texto significa operar estratégias que prevêm os movimentos do outro.

A autora destaca ainda que o outro *se instala* no próprio movimento de produção do texto, na medida em que o locutor orienta seu dizer para um público específico. É sob maior ou menor influência do alocutário e da sua presumida resposta, que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita, tal a importância desse outro para uma abordagem teórica interacional.

Retomamos, assim, a idéia de influências mútuas e de co-enunciação entre os interlocutores postulada por Kerbrat-Orecchioni (2001), agora orientada para a escrita conforme Brandão (1997, p.287): *o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto.*

Os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1997, 1998, 2001, 2005) ocupam-se, em sua maioria, das conversações, que são, de acordo com a pesquisadora (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.18 e 19), *um tipo particular*

de interação verbal, uma forma básica de atividade de linguagem, presente em quase todas as sociedades.

Seu escopo de análise abrange diversas situações de conversação, estendendo-se a vários tipos de discurso produzidos em contextos interativos, como as comunicações em sala de aula, as consultas médicas, casos clínicos e terapêuticos, as interações no comércio e na prestação de serviços, as que acontecem no contexto judiciário, entre outras.

Aproximamos os bilhetes dos professores, enquanto atividade de linguagem, das comunicações em sala de aula. Respaldamo-nos para isso na diferenciação que Kerbrat-Orecchioni (2005) faz entre o escrito e o oral:

esta oposição repousa sobre uma diferença de canal e material semiótico: a questão fonética e gráfica, a grosso modo. Mas há muitos casos híbridos de oral e escritural - conversas telefônicas destinadas à imprensa - e escrito oralizado - um curso em que o professor oraliza suas anotações e os estudantes transformam em anotações a mensagem oral .³⁵(KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p.29)

Parece-nos possível conferir esse hibridismo aos bilhetes do professor para o aluno em sua redação, como uma espécie de conversa escrita em que está explícito o aspecto interacional e dialógico da linguagem.

Nos bilhetes acontece uma interlocução necessária entre professor e aluno. Por isso, acreditamos que quanto mais compartilharem conhecimentos relativos às diferentes competências, mais bem sucedida será essa interlocução. A intenção do bilhete é a de atingir seu interlocutor, com o objetivo de transformar uma situação, isto é, fornecer

³⁵ *L'opposition oral/écrit repose d'abord sur une différence de canal et de matériau sémiotique. [...] Ce qui est vrai à ce niveau c'est que l'on peut avoir toutes sortes des formes "hybrides": oral secondairement scripturalisé (comme les interviews téléphoniques destinées à la presse), ou écrit oralisé (que l'on pense à un cours où l'enseignant oralise ses notes et les étudiants transforment à leur tour en notes le message oral);[...] (tradução nossa).*

elementos para que o aprendiz desenvolva sua competência escritora. Trata-se de uma interação verbal que tem como objetivo "fazer fazer".

O valor de ação atribuído à linguagem amplia-lhe a função de descrever e representar o estado de coisas, a qual pode ser julgada apenas em termos de verdadeiro e falso. Tal valor foi apontado inicialmente pelos estudos da Filosofia da Linguagem, mais especificamente pela Teoria dos Atos de Fala, constituindo essa um importante fundamento teórico para abordar a linguagem em uso.

2.5 A Teoria dos Atos de Fala

A linguagem concebida como forma de ação é o que preconizam os filósofos da Escola Analítica de Oxford, entre os quais se destaca o filósofo inglês John L. Austin (1911-1960). Segundo Koch (1997, p.19), para essa linha teórica, *todo dizer é um fazer. Portanto, eles passaram a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da linguagem: são os atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem.*

Kerbrat-Orecchini (2001,p.21) incorpora a seus estudos alguns princípios fundadores dessa teoria, embora critique o fato de os atos de falas serem tratados como entidades abstratas e isoladas, não sendo considerados a contextualização e o encadeamento dos enunciados. A autora reitera, no entanto, que *se pode fazer coisas, e coisas bem diferentes, a partir da simples produção de enunciados lingüísticos.*³⁶

³⁶ *Tous ces travaux partent du principe que l' on peut faire des choses, et des choses fort diverses par la simple production d' énoncés langagiers.*(tradução nossa).

Austin em sua obra inicial, *How do to things with the words?*³⁷ postula a noção de enunciados performativos, que servem para agir, em opondo-os aos constativos, que podem ser verdadeiros ou falsos. Conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (2001, p.9), os performativos *são aqueles que, sob determinadas condições de sucesso, realizam o ato que denominam, isto é, fazem aquilo que dizem fazer pelo simples fato de dizê-lo, como nos exemplos: eu declaro a sessão aberta; eu te prometo vir.*³⁸

Apesar das ressalvas a essa teoria, como explicitado acima, Kerbrat-Orecchioni (2001) defende a noção de performativo por ser ele um valor inerente à linguagem, podendo estar explícito (os propriamente performativos) ou implícito (os ilocutórios).

A autora atribui a Austin a responsabilidade de lançar as bases da Teoria dos Atos de Fala, por ele ter estabelecido os principais componentes que serão desenvolvidos por seus sucessores: o primeiro deles é o fato de todo enunciado ser dotado de uma força ilocucional, isto é, carregar um valor de ato; e o outro é a distinção de três tipos de atos de fala: locutórios, ilocutórios e perlocutórios.

Conforme observa Koch (1997), Searle, filósofo americano, e um dos principais seguidores e defensores das idéias do filósofo inglês, em seu livro *Speech Acts*³⁹, mantém a proposição austiniana, segundo a qual efetua-se em um enunciado qualquer, simultaneamente, três atos, a saber:

a) ato locutório: emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua. Segundo Searle, o ato locutório

³⁷ Obra publicada em 1962, reunindo as 12 conferências que ele deu em 1955 na Universidade de Harvard.

³⁸ *Donc: um énoncé performatif est un énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du Seul fait qu'il le dise.* (tradução nossa).

³⁹ Em português: *Os Actos de Fala*, Portugal, Livraria Almedina, 1981. Obra que faz parte de nossas referências bibliográficas.

constitui-se de um ato de referência (designa-se uma entidade do mundo extralingüístico) e um ato de predicação (atribui-se a essa entidade uma característica);

b) ato ilocutório: atribui a esse conjunto (uma proposição) uma determinada força: de asserção, de pergunta, de ordem, de promessa. O ato ilocutório, pelo simples fato de ser enunciado, realiza a ação que nomeia;

c) ato perlocutório: diz respeito aos efeitos produzidos sobre o interlocutor.

Para Searle (1981) todo enunciado lingüístico funciona como um ato particular (ordem, questão, promessa etc.) cujo objetivo é produzir certo efeito e causar determinada mudança na situação de interlocução.

A partir desse postulado, podemos observar a existência do aspecto interacional relacionado à Teoria dos Atos de Fala. Afirmar que enunciados provocam certos efeitos e modificação em uma dada situação, implica dizer que os atos de fala pressupõem ações e reações, por conseguinte, pressupõem interagir pela linguagem.

Conforme afirma Koch (1997, p.20, [grifo nosso]), para interagir por meio da linguagem *profere-se um dado enunciado lingüístico, dotado de certa força, que irá produzir no locutor determinado efeito.*

A expressão força ilocucional corresponde a um componente que permite a um dado enunciado funcionar como um ato particular. Podemos dizer, por exemplo, que um enunciado como “Feche a porta!” possui uma força ilocucional de ordem, que adicionada ao conteúdo proposicional do enunciado confere-lhe seu valor global. (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.17)

Searle considerava o termo ‘força’ uma fonte de confusão, por fazer acreditar que existe uma luta de forças ou certa gradação de forças no interior do enunciado, segundo Kerbrat-Orecchioni (2001). Por

isso, a lingüista também prefere a expressão valor ilocucional, que utiliza em sua obra, observando que o conteúdo de um enunciado se decompõe em:

Valor ilocucional + conteúdo proposicional (vi + cp)

Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2001) ratifica que todo enunciado é dotado de uma carga pragmática, mais ou menos forte, ou seja, o conteúdo proposicional não se realiza jamais sozinho, ele sempre é carregado de um valor ilocucional de natureza variável.

Dando continuidade a seus estudos, Searle (1995) procurou estabelecer categorias para os atos ilocutórios. Baseando-se na taxinomia austiniana composta de cinco categorias básicas – vereditivos, expositivos, exercitivos, comportativos e compromissivos – ele desenvolve uma outra classificação.

O filósofo americano justifica seu objetivo por acreditar que Austin propôs sua categorização de maneira experimental, como base para uma discussão, e, principalmente, por não encontrar na classificação austiniana *nenhum princípio ou conjunto de princípios, claro e consistente, na base do qual essa taxinomia esteja construída.* (Searle, 1995, p.15)

O autor relaciona, então, algumas dimensões significativas, de diversas ordens como – propósito, direção de ajuste entre as palavras e o mundo, diferenças quanto aos estados psicológicos, posição do falante e do ouvinte da língua, requisição ou não de instituições extralingüísticas para realização do ato, entre outros – que serão responsáveis pela distinção de seis categorias gerais de atos ilocutórios, que encontramos assim relacionados em Mateus et al. (2003, p.74):

Tipos	Objetivos ilocutórios
Assertivos	Relacionar o locutor com o valor de verdade da proposição expressa pelo enunciado.
Diretivos	Tentar que o alocutário realize futuramente uma ação, verbal ou não verbal, que reflita o reconhecimento por parte desse mesmo alocutário, do conteúdo proposicional de enunciado proferido pelo locutor.
Compromissivos	Comprometer o locutor no desenrolar futuro de uma ação expressa no conteúdo proposicional de enunciado.
Expressivos	Expressar o estado psicológico do locutor sobre o estado de coisas especificado no conteúdo proposicional do enunciado.
Declarações	Fazer com que um dado estado de coisas do mundo coincida com o conteúdo proposicional do enunciado.
Declarações assertivas	Fazer com que um dado estado de coisas do mundo coincida com o conteúdo proposicional do enunciado, relacionando o locutor com o valor de verdade da proposição expressa pelo enunciado.

Searle (1995, p.46) defende sua classificação ao afirmar que para adotar o uso ilocutório como a noção básica para a classificação dos usos de linguagem, há que supor um número limitado de coisas básicas que fazemos com a linguagem:

dizemos às pessoas como as coisas são, tentamos levá-las a fazer coisas, comprometemo-nos a fazer coisas, expressamos nossos sentimento e atitudes e produzimos mudanças por meio de nossas enunciações. Normalmente, fazemos mais do que uma dessas de uma só vez, numa mesma enunciação.

Cumprir destacar que tomar a linguagem em uso está nos fundamentos da Teoria dos Atos de fala. Por isso, Kerbrat-Orecchioni (2001) retoma algumas condições de emprego ou de uso, estabelecidas por Searle, considerando-as como propriedades essenciais para o tratamento dos atos de fala. São elas:

- condições verdadeiramente necessárias para que se possa falar de tal ato, ou seja, que fazem parte da própria definição do ato;

- condições de que depende o êxito do ato, mas não necessariamente o fato de ele realmente acontecer. Condição preliminar (ter condições de ordenar, prometer etc), de sinceridade (ordenar para se fazer cumprir, prometer sabendo que se vai cumprir com a promessa).

Sendo assim, Kerbrat-Orecchioni (2001, p.28 e 29) concorda que *os valores ilocucionais que definem os atos de linguagem são um conjunto de condições de uso*,⁴⁰ mesmo acreditando haver certa ambigüidade na expressão “condições de uso”. Para exemplificar essa asserção, ela remete mais uma vez ao enunciado “Feche a porta”. Considera-o um ato de ordem, proferido por um locutor (L) para um alocutário (A). E delibera: o que se pretende é que A execute o ato em questão ordenado por L. Porém, para que isso aconteça, é preciso reunir certas condições:

- sobre os estado de coisas: que a porta exista, e não esteja fechada no momento da enunciação;

- sobre o locutor: que ele realmente queira que a porta seja fechada (condição de sinceridade); que esteja numa posição de dar ordens (condição preliminar: institucional, etc);

- sobre o destinatário (alocutário): que ele tenha condições materiais e a disposição psicológica de executar a ordem.

As condições de uso podem ser, portanto, decisivas para as condições de êxito: a porta estar fechada no momento da enunciação define o fracasso, mas as condições psicológicas e institucionais em geral são negociadas pelos interlocutores.

Essas determinações das condições de uso e de êxito que dependem dos elementos da cena enunciativa, de suas determinações

⁴⁰ [...] *mais quels que soient les inventaires[...], les valeurs illocutoires qui définissent les actes de langage sont toujours décrites comme un conglomérat de composantes ou “conditions d’emploi”.*

e de suas negociações, remetem-nos mais uma vez à questão da interação pela linguagem. Vislumbremos, então, os atos de fala relacionados ao caráter interacional da linguagem, um dos pontos desenvolvidos por Kerbrat-Orecchioni em sua obra.

2.5.1 Atos de Fala e Interação

Conforme já observamos anteriormente, a principal crítica que Kerbrat-Orecchioni (2001) faz à abordagem proposta por Austin e Searle diz respeito à ênfase dada à ação e não à interação como fundamento da linguagem, em contexto real de uso.

A seu ver, os atos de fala funcionam em contexto, no interior de uma seqüência de atos e seu funcionamento depende de dois interlocutores que possuem características próprias. A lingüista considera que esses são aspectos essenciais para uma abordagem interacional.

A partir dessa constatação, sua proposta não é negar a noção de atos de fala, pelo contrário, é reforçá-la e confirmá-la, na medida em que atesta que falar é, além de agir, interagir. Na troca comunicativa, os interactantes sofrem e exercem influências entre si e do próprio contexto, podendo sofrê-las ou exercê-las.

A interação transforma, pois, tanto o contexto, quanto o enunciado ou os próprios interlocutores. Para a autora, considerar os enunciados como atos implica admitir que eles não são produzidos só para agir sobre outrem, mas também para levá-los a reagir. Esse postulado vai ao encontro da noção de atitude responsiva ativa, defendida por Bakhtin (2000, p. 290) para quem a possibilidade de resposta constitui a fronteira mesmo do enunciado:

O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder (grifo do autor) – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). Esse critério vale tanto para a curta pergunta banal (Que horas são?) ou para um pedido banal ao qual se pode aceder ou não, quanto para a exposição científica, com a qual se pode concordar ou discordar, e para o romance, sobre o qual se pode formular um juízo de conjunto. (BAKHTIN, 2000, p. 299).

O mesmo preconiza a pesquisadora francesa (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 58), ao afirmar que: *dizer é fazer, mas também fazer fazer; é dizer que a produção de um dado ato cria um certo número de contratos e um sistema de esperas*⁴¹. Ela exemplifica interligando alguns atos de fala:

Se A cumprimenta B, espera-se que B cumprimente A;

Se A faz uma pergunta a B, espera-se que B lhe responda;

Se A acusa B, espera-se que B se desculpe, se justifique etc.

Podemos dizer, então, que, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2001), abordar os atos de fala numa perspectiva interacional, leva-nos a analisar dois aspectos que eles estabelecem: uma necessária continuidade entre os enunciados e uma determinada relação entre os interlocutores.

No primeiro caso, é crucial admitir não só que os atos de fala não acontecem isolados, como também analisar o encadeamento que se estabelece entre eles. Kerbrat-Orecchioni (2001) explicita que esse funcionamento assemelha-se a um jogo em que cada jogada abre para o outro jogador um novo paradigma, embora limitado, de possibilidades de seqüenciamento. Essa possibilidade de continuação é determinada

⁴¹ Or considérer les énoncés comme des actes, c'est admettre qu'ils sont faits pour agir sur autrui, mais aussi l'amener a reagir: quand dire, c'est faire, mais aussi faire faire; c'est-à-dire que la production d'un acte donné crée sur la suite un certain nombre de contraintes, et un système d'attentes [...] (tradução nossa).

pela condição do outro (grau de aceitabilidade, por exemplo) e pelas conseqüências geradas pelo desenvolvimento mesmo da interação.

No segundo, impõe-se admitir que, enquanto constroem cooperativamente um discurso coerente, os interlocutores estabelecem entre si um tipo de relação: de distância ou proximidade, de hierarquia ou igualdade; de conflito, de convivência.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2001), podemos pensar os atos de fala de duas maneiras: ou como relacionemas, horizontalmente, ou como taxemas, verticalmente. Os relacionemas instituem relações de familiaridade, de distância, de intimidade; os taxemas, dependendo da posição hierárquica dos interlocutores, instituem atos distintos como ordem, crítica, interdição, reprovação, conselho, por um lado; e, por outro, desculpa, confissão, autocrítica, reparação etc.

Entretanto, é importante ter claro que, na perspectiva interacional, nada está dado totalmente *a priori*, ou seja, o que resultará de determinada interação verbal, não é presumível. A partir do momento em que apresentamos um enunciado a outrem, a intenção e a realização dos objetivos passam a depender da resposta, do próprio encaminhamento da interação e da relação que se constrói entre os interlocutores. Nem sempre dizemos claramente o que desejamos de nossos interlocutores; ao mesmo tempo, nem tudo o que dizemos é percebido conforme nossas intenções. Isso justifica uma outra distinção importante para o nosso trabalho: a atualização de atos de fala diretos e indiretos.

2.5.2. Os atos de fala diretos e indiretos

Um ato ilocutório pode se realizar diretamente, ou indiretamente, isto é, por meio da realização de um outro ato. O ato de fala é direto,

quando realizado por meio de formas lingüísticas especializadas para tal fim: certos tempos ou modos verbais, determinados tipos de entonação. Em português, por exemplo, segundo Koch (1997, p.21), faz-se uso de uma entonação típica para perguntas verdadeiras (em algumas línguas é diferente, usa-se a inversão do verbo), e também uso do verbo no imperativo para dar ordens.

No entanto, para Kerbrat-Orecchioni (2001), o valor ilocucional nem sempre corresponde ao que é esperado ou está expresso para tal enunciado, no sentido de uma correspondência biunívoca significante/significado, ou seja, nem toda forma interrogativa corresponde a uma pergunta, nem todo enunciado negativo tem intenção de negar uma asserção apenas. É o que define os atos de fala indiretos.

Para Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 35) os atos de fala indiretos são *uma maneira elíptica de dizer: atos de fala formulados sob a capa de um outro ato de fala. Denomina-se valor primitivo ou literal, para o que é aparente, e valor derivado, para o que é real*⁴².

Segundo a autora, há várias maneiras de se realizarem atos de fala indiretos:

a) um mesmo ato de fala (um mesmo valor ilocucional) pode realizar-se de diferentes maneiras. Por exemplo, para inquirir alguém sobre o seu nome, pode-se dizer:

- Qual é o seu nome?
- Eu gostaria muito de saber seu nome.
- Diga seu nome.

b) O inverso também pode acontecer: uma mesma realização (uma estrutura, uma frase) pode receber valores ilocucionais diversos

(1), e um mesmo enunciado pode comportar valores ilocucionais superpostos (2):

1) Pode me passar o sal, por favor? (Tem a aparência de uma pergunta, mas pode ser uma reclamação.)

2) Há correntes de ar aqui. (Pode ser uma constatação, uma queixa, uma reclamação ou tudo ao mesmo tempo.)

Essa distinção nos interessa sobretudo, pois é nosso objetivo averiguar os valores ilocucionários que os bilhetes dos professores a seu aluno veiculam, ou seja, o tipo de ato de fala que eles realizam.

O funcionamento dos atos de fala indiretos repousa, essencialmente, sobre a verbalização de um motivo, uma razão, que se encontra na fonte, na produção do enunciado, segundo a teoria de Martins-Baltar (1994, apud Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.42). A fim de bem interpretá-lo, faz-se necessário encontrar esse motivo (*a causa do dito*), para que se tenha êxito na compreensão.

Segundo Searle (1995), o valor ilocucional indireto é estabelecido por meio de uma estratégia inferencial que consiste, grosso modo, em :

- a) interpretar o valor literal ou primitivo do enunciado;
- b) determinar que essa interpretação é inadequada no contexto de produção do enunciado;
- c) elaborar uma outra interpretação compatível com o contexto (valor derivado)

É importante considerar que essa é uma divisão didática do processo, cujas etapas, para falantes nativos de uma língua, ocorrem concomitantemente.

⁴² *On parlera dans de tels cas d'acte de langage indirect (expression elliptique pour acte de langage formulé indirectement, sous le couvert d'un autre acte de langage.). Et l'on dira littérale (ou primitive) la valeur apparente de question, et dérivée la valeur réelle de requête. (tradução nossa).*

Esses apontamentos podem justificar a relevância que algumas pedagogias da escrita (como exposto no capítulo 1) conferem ao fato do professor compartilhar, e mesmo criar, conjuntamente, os critérios de correção e avaliação com os alunos. Podemos pressupor que, quanto mais os discentes se apropriarem desses critérios, ou seja, quanto maior for seu conhecimento e sua ciência dos motivos, maior será sua compreensão das orientações advindas do texto do professor (os bilhetes).

Em relação aos atos indiretos, Kerbrat-Orecchioni (2001) apresenta ainda algumas importantes reflexões:

a) a primeira diz respeito à própria definição de atos indiretos: a perspectiva de atos de fala indiretos pressupõe que haja, para uma dada estrutura, um valor próprio (como toda metáfora pressupõe a existência de um sentido próprio para um dado termo);

b) a segunda está relacionada à maneira de abordá-los, que, para a lingüista, pode ser de duas formas: uma delas leva em conta a produção, no que diz respeito à intenção do locutor, definindo duas subcategorias de atos de fala: secundário – é o ato que corresponde ao sentido literal do enunciado e primário – é o ato que corresponde ao sentido derivado (aquele que o locutor quer imprimir a seu enunciado); a outra maneira de abordá-los leva em conta a interpretação, no que diz respeito à condição do alocutário, responsabilizando-se por imprimir ao ato de fala diferentes valores: valor literal – próprio do enunciado e valor derivado – aquilo a que o alocutário pôde dar sentido.

Mas, tanto na produção, quanto na interpretação, interferem aspectos a que a pesquisadora atribui um caráter de convenção. Retomando o enunciado - *Você pode me passar o sal?*-, a lingüista constata estar aí convencionado o valor de pedido e o alocutário vai passar o sal. Se ele responder sim e não passar o sal, vai ser dado

como provocador. Há, portanto, de acordo com Kerbrat-Orecchioni, um peso de convenção nessa expressão, explicitando o valor de pedido.

Já no enunciado - *Está faltando sal* - ela estima que o alocutário não necessariamente perceba nele um pedido e passe o sal. É admissível que ele responda: *Eu gosto assim*. O valor de pedido aqui não está convencionado.

Quanto à maneira de abordar um ato de fala indireto, no presente trabalho estamos voltados para a produção, isto é, interessa-nos o professor, locutor primeiro, e propositor, no caso dos bilhetes. Mas, sem dúvida, a condição do alocutário (aluno) e a relação estabelecida entre eles estão aí implicadas.

Sabemos que abordar a interação pela linguagem é viajar por uma estrada de mão dupla, mesmo quando estamos imbuídos da tarefa de trilhar um caminho, numa só direção e sentido. Nossos objetivos, entretanto, estão ligados às intenções do professor quando escreve os bilhetes nas avaliações das produções escritas de seus alunos.

Segundo Benveniste (1976), quando um locutor usa a linguagem para exercer influência sobre o comportamento do alocutário, ele dispõe de um aparato de funções, como interrogar, afirmar e intimar às quais se associam os três principais tipos de frases: declarativo, interrogativo e injuntivo.

Para Kerbrat-Orecchioni (1991), essas frases correspondem a três principais funções pragmáticas do discurso, relacionadas a intenções do locutor: transmitir um elemento do conhecimento; obter uma informação; ordenar alguma coisa. A autora afirma, com base em Benveniste, que tais funções, correspondem a três grandes categorias de atos primitivos, dos quais derivam todos os outros: *asserção (falar sobre o mundo)*; *interrogação (interrogar sobre o mundo)*; *ordem (agir sobre o mundo)*. (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p.5).

2.5.2.1 A Asserção

A asserção constitui uma proposição afirmativa ou negativa de sentido completo e intenção declarativa, que pode ser verdadeira ou falsa (Houaiss, 2001). Manifesta-se pela frase declarativa.

Segundo Tomassone (1996, p.46), a asserção *é um ato de fala pelo qual o locutor fornece uma informação; ou formula um julgamento sobre alguém ou alguma coisa, apresentando-os como verdadeiros.* Para a autora, o que diferencia esse de outros atos de fala é justamente o fato de ele pouco revelar sobre as relações entre locutor e alocutário, explicitando mais a atitude do locutor frente a seu próprio enunciado.

Tomassone (1996) ressalta, porém, que não se pode dizer que uma asserção possui um valor universal. Quando afirmamos que numa asserção há um julgamento por parte do locutor, reconhecemos-lhe o caráter subjetivo. Esse caráter de subjetividade, muitas vezes, só poderá ser confirmado a partir do contexto, do conhecimento e das relações dos envolvidos, numa dada cena enunciativa.

Mateus et al. (2003, p.75) postulam que *os atos assertivos relacionam o locutor com o valor de verdade do conteúdo proposicional, ou seja, traduz em palavras, a relação que ele tem com o universo de referência e o tipo de controle que com ele mantém.*

As autoras afirmam também que muitas vezes a simples explicitação de um fato num ato ilocutório assertivo é a forma de evidenciar o estatuto do locutor em determinada situação de interação.

Esse tipo de ato ilocutório serve, portanto, dependendo da situação de comunicação, às atualizações de atos de fala indiretos. Mateus et al. (2003, p.79) exemplificam: enunciados como - *considero fundamental que você deixe de fumar a partir de agora*, ou mesmo – *é fundamental que você deixe de fumar a partir de agora* – são declarações representativas no caso do locutor ser um médico e o

paciente (o alocutário) reconhecer, a partir do enunciado, a autoridade ou poder do médico para fazê-lo parar de fumar. Sendo reconhecido esse poder ou autoridade, a asserção, pode, portanto, corresponder a uma forma indireta de se realizar um ato de ordem. Vale ressaltar a importância da condição preliminar do locutor (o médico), que no caso está revestido de autoridade para dar ordens a seu alocutário (o paciente).

Ainda a respeito da asserção, Tomassone (1996) afirma que a asserção se expressa por meio de frases declarativas, que podem ser afirmativas ou negativas.

Neves (2000) apresenta a negação como um processo atuante no nível sintático-semântico, bem como no nível pragmático. Sendo assim, para a autora (Neves, 2000, p.285) a negação *constitui um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade.*

Como operação pragmática, Neves (2000, p. 330) assevera que a negação serve para fins comunicativos diferentes, podendo fornecer uma informação, negar crenças esperadas pelo ouvinte ou ainda *assentar uma manifestação acerca de informações já expressas, ou supostas na interação lingüística* [grifo nosso].

De acordo com Neves (2000), ao compor um enunciado negativo, um falante indica ter mais suposições sobre o conhecimento do ouvinte do que ao formular um enunciado afirmativo.

Nesse sentido, o uso da negação pode indicar intenções e predisposições do locutor em relação ao alocutário. Informar a ausência de um fato esperado pode expressar uma cobrança por parte do locutor. Nesse caso, ele estará também, de forma duplamente indireta, ordenando que o alocutário cumpra as expectativas conhecidas por ambos.

2.5.2.2 A ordem

A ordem, segundo o dicionário (Houaiss, 2001), corresponde a uma determinação de origem superior; implica, portanto, dois fatores: uma condição de uso, que o locutor esteja numa posição de dar ordens, e, em decorrência desse fator, que o alocutário tenha a obrigação/necessidade de cumprir as ordens dadas. Esse é um ato ilocutório que retoma, pois, as condições de uso e êxito de Searle (1981) sobre os quais discorreremos anteriormente, ainda nesse capítulo.

A idéia de obrigação/necessidade remete à modalidade. De acordo com Mateus e al. (2003, p.245), entender ou definir esse conceito *depende da concepção lógica (filosófica ou matemática) ou lingüística que for escolhida*. Para a autora (2003), vários tipos de modalidade podem ser considerados. Ela retoma as modalidades clássicas como as aléticas (relacionadas à própria noção de verdade); e outras, como as epistêmicas (relacionadas ao conhecimento e a crenças) e as deônticas (relacionadas à obrigação e à permissão). A ordem pertence à modalidade deôntica.

Do ponto de vista lingüístico, segundo Mateus e al. (2003, p.245), *a modalidade é a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes*. Corroboram essa opinião Koch e Vilela (2001, p.176), em sua Gramática da Língua Portuguesa, afirmando que *o modo, categoria própria do verbo, é um dos processos lingüísticos de manifestação da atitude do falante*.

Trata-se de um fenômeno de grande amplitude que se expressa de várias formas nas línguas, podendo também ocorrer o inverso, ou seja, uma só forma verbal pode apresentar diversas modalidades.

Não é pertinente ao nosso estudo aprofundar as várias modalidades, nem tampouco suas diversas formas de expressão.

Selecionamos tratar apenas da modalidade deôntica, por ela estar relacionada à ordem e à sua expressão por meio dos verbos, em algumas de suas categorias gramaticais como tempo e modo.

A modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à permissão, pertencendo, assim, ao domínio da possibilidade e da necessidade, realiza-se, usualmente, por meio do modo imperativo no português.

Como um modo que impinge ao enunciado o valor ilocutório de ordem, o imperativo pode ser atualizado por outros meios, como por exemplo, os tempos futuro, presente do indicativo, e as formas nominais do infinitivo ou gerúndio.

Vale apontar que, para Mateus et al. (2003, p.255), a utilização do imperativo, relacionado à modalidade deôntica, requer que se observe sua adequação a eventos que possam, de alguma forma, ser controlados por quem é objeto da ordem.

Koch e Vilela (2001, p.179) apresentam o imperativo, salientando seu caráter pragmático, por estar *intimamente ligado à situação, ao contexto, tanto mais que supõe a presença de um partner de quem o falante pode esperar a realização do que é ordenado*. Sendo assim, pode-se afirmar que o uso do imperativo é um elemento revelador da presença do alocutário no enunciado.

Por outro lado, retomando a noção de atos de fala indiretos, algumas vezes encontraremos em perguntas ou asserções, fora do uso do imperativo, inclusive, a atualização de um ato de ordem. Caberá aos interlocutores, por suas escolhas, intenções e estatutos, caracterizá-los (ou decifrá-los) mais como ordem do que como perguntas ou asserções.

E o inverso, também é possível acontecer: o uso do imperativo que não atualiza necessariamente o ato de ordem. Em contextos particulares, o imperativo pode expressar também instruções, conselhos, pedidos, convites, súplicas, etc.

De acordo com Mateus et al. (2003) a situação indica se o que está expresso pelo verbo no imperativo é um pedido, uma ordem, uma ameaça, um conselho ou uma advertência. Um outro indicador é a intenção e o estatuto dos locutores e alocutários. Cabe ressaltar também, conforme Cabral (2000, p. 50), que *ordem, pedido, ameaça, conselho denotam a adesão do sujeito enunciador frente a seu enunciado. Afinal, um indivíduo só expressa esse tipo de enunciado se o julga verdadeiro.*

Uma outra forma de expressar a modalidade é o uso de verbos auxiliares de modo, *os que modificam a relação entre o sujeito frásico e o processo verbal, exprimindo valores como “necessidade” (ter de, dever), “capacidade ou possibilidade” (poder), “desejo” (querer), obrigação (dever) como asseveram Koch e Vilela (2001, p.73).* Os autores afirmam ainda que os verbos de modo podem comportar valores diferenciados, dependendo do contexto, como é o caso do verbo *poder* que expressa tanto capacidade, possibilidade como permissão e obrigatoriedade, relativo à modalidade deôntica e , portanto, relacionada à ordem.

A idéia de ordem está também associada à tipologia textual de injunção. Para Marcuschi (2002, p.22 e 28), são injuntivos os enunciados incitadores à ação, muitas vezes representados pelos verbos no imperativo, modo verbal que realiza também, em português, a maioria dos atos ilocutórios diretivos diretos, de acordo com Mateus et al. (2003, p. 76).

2.5.2.3. A pergunta

O conceito de pergunta releva-se do âmbito pragmático, conforme observa Rodrigues (1998); segundo a autora, o termo interrogação

refere-se ao aspecto formal de um enunciado (movimento entonacional, presença de marcadores morfossintáticos, construções sintáticas específicas).

Em seus estudos, que seguem os postulados teóricos de Kerbrat-Orecchioni, a pergunta é tomada como valor ilocucional veiculado por meio da frase interrogativa, correspondendo a um ato de linguagem. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1991, p.10), *a pergunta constitui o ato de fala mais intrinsecamente interativo.*

Rodrigues (1998) confirma essa vocação para a interação que Kerbrat-Orecchioni atribui ao ato de perguntar, ressaltando que *a pergunta força o locutor a criar/manter laços sociais com os outros, é um dos meios de salvaguardar a face e manter inatingido o ritual social, bem como de negociar os papéis e os estatutos sociais de cada um dos participantes da interação.* (Rodrigues, 1998, p. 27).

O papel do contexto em que se inserem as perguntas fica desta maneira evidenciado, pois elas se inscrevem de modo pertinente e adequado ao quadro enunciativo. Sendo assim, um inquérito judicial, uma entrevista, uma aula ou uma conversa entre vizinhos atualizam diversas modalidades de questionamento, já que, de acordo com Rodrigues (1998, p.28), uma interrogativa pode pretender *obter uma informação do outro ou humilhá-lo, extorquir-lhe uma confissão, mostrar interesse por ele, testá-lo, distraí-lo.* Por conseguinte, ao valor de pergunta podem ser agregados outros valores ilocutórios.

A pergunta, segundo a autora, instaura um tipo de interação verbal que pressupõe um interlocutor (qualquer que ele seja), cujo futuro desempenho ela prepara, por um lado, e exige, por outro; nesse sentido, institui uma obrigação jurídica: a de responder. Como tal, a pergunta

integra-se ao grupo dos atos diretivos⁴³, estando Rodrigues (1998) em consonância com Searle em oposição a Austin que a considera como ato expositivo.

Os atos diretivos têm como objetivo, segundo Mateus et al. (2003, p.76), *tentar que o alocutário realize futuramente uma ação, verbal ou não verbal, que reflita o reconhecimento, por parte deste mesmo alocutário, do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor.*

Esse objetivo sustenta a posição de Rodrigues em dois aspectos. Primeiramente, porque a pergunta se aproxima dos atos diretivos no que se refere ao estado psicológico expresso pelo locutor ao elaborá-la. Tal como no caso da ordem, ou pedido, o locutor, quando realiza o ato de perguntar, também expressa o desejo/vontade/querer de que o alocutário faça algo, isto é, também exprime uma atitude volitiva. O estatuto entre locutor e alocutário pode determinar ainda mais se essa atitude volitiva corresponde a uma ordem.

Em segundo lugar, porque em uma pergunta configurada como ato diretivo, o locutor não deseja/quer saber uma informação que desconhece, mas deseja/quer saber se o alocutário domina essa informação, que ele próprio já possui, o que constitui um caso especial do ato de perguntar.

Nos dois casos, o locutor não quer nenhuma informação na medida em que já a possui; o que ele quer/deseja é transmitir uma informação ao alocutário ou a ratificação por parte dele; além disso, o locutor também quer/deseja a concordância do alocutário.

⁴³ Como vimos à p. 41 desse trabalho, os atos diretivos são um dos que Searle determinou como atos ilocutórios, lembrando: assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos, declarações e declarações assertivas. (segundo Mateus et al., 2003, p. 74)

Perguntas assim desejam orientar a resposta do alocutário num certo sentido por elas pretensamente definido; elas fazem parte de uma subcategoria a que Rodrigues (1998) denomina de perguntas orientadas, em que estão incluídas, também, as perguntas retóricas.

Rodrigues (1998) realça, então, um importante aspecto no que se refere às relações de poder instauradas quando da realização de uma ordem ou de uma pergunta com valor ilocutório de ordem. Se, no primeiro caso, ninguém tem dúvida em afirmar que o discurso é marcadamente assimétrico, o locutor que faz esse tipo de pergunta também demonstra ter certo poder; não só entra no domínio do outro como também o obriga atuar, lingüisticamente ou não.

Podemos, então, pressupor que o uso da pergunta configura uma estratégia do locutor para disfarçar esse poder. Rodrigues (1998) assevera que inserida numa dada interação verbal, a pergunta serve ao falante de variadas formas:

para marcar posição; para censurar, elogiar ou coagir alguém; para propor uma mudança de rumo nessa interação, para dela fazer uma avaliação; enfim, cada pergunta pode ser o resultado de uma escolha estratégica que pretende escamotear uma intenção. (RODRIGUES, 1998, p.35)

A autora apresenta em seu artigo vários enunciados, todos eles em forma de frases interrogativas diretas, atualizando indiretamente ordens, como por exemplo, *“Quantas vezes já não te disse para estares quieto?”*, concluindo que *uma estrutura interrogativa direta pode veicular funções que não a de pergunta e, portanto, pode servir para veicular atos de discursos indiretos.* (Rodrigues, 1998, p.18)

Sendo assim encontraremos uma contradição entre a estrutura formal, tipicamente interrogativa e o conteúdo pragmático que se orienta para outros valores ilocutórios que não o de pergunta. Para Rodrigues (1998, p.20), *estamos perante uma estrutura que serve a outros*

objetivos, estamos perante atos indiretos em que o valor primitivo, literal, que lhes está associado habitualmente é desvalorizado em proveito de um valor derivado que toma a primazia.

Outrossim, ressaltamos a importância de considerarmos as perguntas como atos de fala indiretos para o presente trabalho, pois caberá ao interlocutor decifrá-los, ou seja, conferir-lhes um sentido. Cumpre lembrar que, para isso, há uma demanda de conhecimento de mundo e/ ou de vivências sociais que permitam perceber o valor ilocucional que carregam os enunciados, como afirma Koch (1997).

Podemos perceber, pelo exposto, que Rodrigues (1998), assim como Kerbrat-Orecchioni (1991), questionam os parâmetros tradicionais da distinção entre frases assertivas, interrogativas e imperativas que estabelecem uma correspondência direta e única com três funções importantes do discurso: afirmar, perguntar e ordenar. Para essas autoras, é preciso considerar as situações concretas de interação, em que cada enunciado pode representar um ato de fala indireto.

Essas observações são fundamentais para o tratamento dos bilhetes: professor e aluno, envolvidos numa troca bastante convencional, precisam convocar saberes e competências de várias ordens, além da lingüística, para produzir sentidos, na medida em que o momento de avaliação está carregado de valores institucionais.

Muitas vezes, apenas ter a consciência dessa circunstância, esclarece as intenções do professor e explica as desatenções do aluno para com o que está expresso no enunciado. Mais uma vez, evidencia-se a importância de considerarmos a interação para a atribuição de sentido a uma dada enunciação.

2.6. Marcas de subjetividade: os termos avaliativos

Até o momento, elencamos algumas noções essenciais para delimitar as bases teóricas que norteiam uma pesquisa de caráter pragmático-enunciativo, tais como o conceito de enunciação e enunciado; atos de fala diretos e indiretos; interlocução e dialogismo.

A análise do *corpus*, porém, visa também a verificar a presença do sujeito enunciador na enunciação. Faz-se necessário, por conseguinte, apresentar os elementos lingüísticos por meio dos quais se revela, na enunciação, a presença dos sujeitos. Eles nos permitem delinear, nas palavras, a cena enunciativa, sua dinâmica e os possíveis efeitos de sentido delas decorrentes.

Como preconiza Kerbrat-Orecchioni (1997), espaços de interação e de relação interpessoal são constituídos por meio de determinadas marcas da linguagem verbal. Por isso, a autora ressalta que a abordagem lingüística requer do analista uma maior preocupação com os marcadores de situação e de relação do que com a relação e a situação em si.

Com respeito aos marcadores de situação, Kerbrat-Orecchioni (1997) considera importante observar, numa investigação de caráter pragmático-enunciativa, o estatuto lingüístico do locutor e do alocutário.

Em relação ao locutor, há que se considerar quais são os graus e as diferentes maneiras de marcar sua presença nos enunciados. Para a autora, podemos encontrar:

- Presença direta, explícita, que se manifesta por meio do significante “eu”, ou de uma de suas variantes;
- Presença indireta, que se manifesta por meio de expressões afetivas, interpretativas, avaliativas, modalizadoras, axiológicas, na medida em que o contexto demonstra que elas podem ser

tomadas como um actante do enunciado, pressupondo uma instância discursiva autônoma.

A presença do locutor, de acordo com Kerbrat-Orecchioni, se manifesta, enfim, por meio do conjunto de escolhas e da organização do material verbal. Mesmo de caráter variável, a presença do locutor se inscreve na superfície do enunciado.

Com relação ao estatuto lingüístico do alocutário (A), a autora ressalta que a presença do outro estabelece a função de comunicação, embora seu papel enunciativo seja menor. Como a do locutor (L), sua presença se manifesta com a ajuda de processos diversos, e em graus diferentes. A autora distingue:

- Presença explícita do alocutário manifesta pelo uso de “apelativos” (ou vocativos); o imperativo também pode ser funcionalmente assemelhado ao vocativo, na medida em que ele estabelece um relacionamento direto entre o locutor e o alocutário;
- Presença mais atenuada do alocutário manifesta na interrogação, solicitando a atenção do destinatário sem lhe fazer referência direta; exceção feita às perguntas formuladas na segunda pessoa, as quais explicitam sua presença;

A presença do alocutário, segundo Kerbrat-Orecchioni, se inscreve mais sutilmente na totalidade do material lingüístico que constitui o enunciado, elaborado pelo locutor de maneira a ser compreendido pelo alocutário, sempre de acordo com os objetivos ilocutórios.

Essas considerações ratificam a idéia de que o trabalho do analista é detectar como os sujeitos da enunciação, tanto locutor como alocutário, estão inscritos no enunciado, em diferentes níveis. Parte essencial de sua tarefa constitui, pois, detectar quais são as marcas lingüísticas que permitem identificar o cenário interlocutivo,

desvendando os meandros das relações interpessoais, evidenciando o que se costuma chamar de marcas da subjetividade.

São elas que permitem ao analista, por um lado, encontrar os traços do sujeito (no caso o locutor) no enunciado, para re-constituir as intenções do sujeito da enunciação, revelando seu maior ou menor distanciamento e comprometimento em relação ao dito. Por outro lado, possibilita aventar se o locutor orienta a interpretação de seu alocutário, se espera que ele realize alguma coisa, ou, simplesmente, se o torna presente em seu enunciado.

Posto que todo discurso traz a marca do locutor, em formas e graus diferentes, Kerbrat-Orecchioni (1997) considera que a única atitude legítima é admitir que toda seqüência localiza-se em alguma parte no eixo que liga os dois pólos infinitamente distantes da objetividade e da subjetividade, sendo o único recurso produtivo tentar identificar, diferenciar e graduar os diversos modos de sua manifestação.

A lingüista, ao tratar das manifestações da subjetividade lingüística, nos usos individuais da linguagem, assevera que o usuário sempre seleciona, no estoque lexical e sintático da língua, certas unidades que vão tornar seu enunciado mais subjetivo ou mais objetivo.

A pesquisadora considera importante observar que o eixo objetivo/subjetivo não é dicotômico, mas gradual, ressaltando que as próprias unidades lexicais são carregadas de uma dose mais ou menos forte de subjetividade.

A subjetividade, segundo a autora, é compreendida como a presença do sujeito no enunciado, podendo ocorrer de duas maneiras: por uma maior ou menor adesão do sujeito ao dito (modalização); ou pela presença de termos e expressões afetivas, interpretativas, avaliativas, que o sujeito imprime ao dito (comportamentos axiológicos).

Pela própria natureza do enunciado que nos propomos a analisar, ou seja, um bilhete do professor a seu aluno, num contexto de avaliação de produções escritas, optamos por investigar mais detidamente os recursos que dizem respeito à segunda maneira de atualização da subjetividade, ou seja, comportamentos axiológicos.

Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe a seguinte representação gráfica para exemplificar uma das possíveis linhas de graduação da subjetividade em relação às unidades lexicais, no caso adjetivos:

Objetivo			Subjetivo
celibatário	amarelo	pequeno	bom

Segundo Faracco (2006, p.24-25), Bakhtin também estabelece uma correlação estreita entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa por parte do sujeito. Para o filósofo russo, essa atitude avaliativa se materializa desde a entonação do enunciado; a dimensão axiológica é, pois, *parte inalienável da significação da palavra viva*.

O termo axiologia, segundo Mora (1996, p.59-60), procede do campo da Economia, sendo relativo à teoria do valor econômico. Em filosofia, o vocábulo é empregado para definir uma teoria dos valores em geral (incluindo os desvalores, ou valores negativos), sendo utilizada mais particularmente em relação a valores éticos e estéticos.

Bakhtin (apud Faracco, p.43) insiste em considerar a dimensão axiológica de todo e qualquer enunciado, alegando que, por trás do texto, há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage.

Na tentativa de sistematizar as marcas da subjetividade, Kerbrat-Orecchioni (1997) afirma que o sujeito se inscreve indiretamente no

enunciado por meio do uso de afetivos e avaliativos. A lingüista francesa se dispõe a tratar, separadamente, por razão unicamente didática, de algumas classes de palavras que imprimem essa marca ao enunciado.

Kerbrat-Orecchioni (1997, p.78) acrescenta, entretanto, uma ressalva afirmando que *não se pode dar conta do funcionamento dos axiológicos sem considerar os efeitos às vezes indiretos do contexto, e às vezes amplo, da dinâmica argumentativa na qual se encontram*.⁴⁴

A freqüência de termos axiológicos e suas categorias, positiva e negativa, variam de acordo com o valor ilocucional determinado ao enunciado em que aparecem, segundo a lingüista francesa. Serão mais numerosos nos enunciados com tendência avaliativa do que nos enunciados com pretensões descritivas.

A autora imputa aos axiológicos um caráter implicitamente enunciativo, asseverando que utilizá-los é, de alguma forma, falar de si mesmo.

Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82) pontifica serem eles os operadores de subjetividade, particularmente visíveis e eficazes, que mais *permitem ao locutor situar-se claramente em relação aos conteúdos emitidos*⁴⁵. Determina, então, algumas unidades da língua que carregam em si aspectos da subjetividade, relacionados ora a comportamentos axiológicos, ora à modalização; entre elas selecionamos: adjetivos, verbos e advérbios.

⁴⁴ *Il est em tout cas certain que l'on peut espérer rendre compte du fonctionnement des axiologiques sans considérer les effets parfois indirects du cotexte parfois large, et de la dynamique argumentativa dans laquelle ils se trouvent pris.* (tradução nossa)

⁴⁵ [...] : *ce sont des opérateurs de subjectivité particulièrement voyants et efficaces, qui permettent au locuteur de se situer clairement par rapport aux contenus assertés.* (tradução nossa)

2.6.1. Os adjetivos

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1997), os adjetivos subjetivos interessam à problemática da enunciação por revelarem o nível interpretativo da linguagem. A autora distingue-os em: afetivos, avaliativos não-axiológicos e avaliativos-axiológicos.

Os adjetivos afetivos enunciam uma propriedade do objeto que determinam uma reação emocional do sujeito que fala diante desse objeto, valorizando-o ou desvalorizando-o. Por essa razão, são proscritos dos discursos que pretendem objetividade.

Algumas observações em relação aos adjetivos afetivos merecem ressalva, de acordo com a lingüista: eles podem se justapor aos axiológicos; podem carregar-se de conotação axiológica dependendo do contexto; além disso, o valor afetivo pode ser inerente ao adjetivo, ao conteúdo, ou ainda, pode ser solidário a um significante prosódico (como a exclamação) ou sintático (a anteposição do adjetivo carrega-o de afetividade: Pobre homem!)

Já os adjetivos avaliativos não-axiológicos possuem como especificidade permitir uma graduação (caminho bastante largo, muito largo, mais largo) e a possibilidade de ser aplicado a uma estrutura exclamativa, por exemplo.

A utilização de um adjetivo avaliativo não-axiológico, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), implica uma avaliação qualitativa ou quantitativa sem enunciar julgamento de valor ou relação afetiva do locutor. A lingüista estabelece ainda que sua aplicação obedece a uma dupla norma: ser interno ao objeto, sendo, nesse caso, suporte da qualidade; ou ser específico do locutor. O uso de um adjetivo avaliativo é relativo à idéia que o locutor faz da norma de avaliação para certa

categoria de objetos, nesse caso, portanto, mais ligado a convenções e ao contexto.

E, enfim, Kerbrat-Orecchioni (1997) discrimina os adjetivos avaliativos-axiológicos, que também seguem uma dupla norma. A primeira delas é interna à classe do objeto: nesse caso o adjetivo constitui-se como suporte da propriedade de que depende dada natureza do objeto. A outra é interna ao sujeito da enunciação e relativa a seus sistemas de avaliação (estético, ético). Nesse caso, os adjetivos acrescentam ao objeto que determinam um julgamento de valor, positivo ou negativo.

Os adjetivos dessa categoria são, portanto, duplamente subjetivos: seu uso varia de acordo com a natureza particular do sujeito da enunciação refletindo sua competência ideológica, além de manifestar, da parte do enunciador, uma tomada de posição a favor ou contra o objeto.

Em consonância com essas distinções, Neves (2000, p.184 -190) também propõe subclassificações para os adjetivos, das quais destacamos: os qualificadores e os classificadores.

Os primeiros a autora define como aqueles que indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe de propriedades que o definem. Eles qualificam o substantivo, constituindo um processo de predicação. São adjetivos como: *apreciado, bom, desagradável, incompleto, sadia*, e muitos outros. Os adjetivos qualificadores podem ser graduáveis - *mais completo, mais sadia* - e intensificáveis, - *bem bom, muito desagradável*. Podem também se juntar a prefixos intensificadores como *super-bom, hiper-apreciado*.

Já os classificadores, Neves (2000) define-os como aqueles que colocam o substantivo que acompanham numa subclasse, trazendo em

si uma indicação objetiva sobre essa subclasse. Eles denominam essa subclasse, e, portanto, são denominativos e não predicativos. É o caso de adjetivos como: *alimentícias, filosóficas*. Alguns adjetivos classificadores correspondem a locuções adjetivas como *sindical - de sindicato*. A autora determina ainda uma larga tipologia para os classificadores, que não nos interessa aprofundar.

Para o nosso escopo, interessa-nos apontar que, ainda de acordo com Neves (2000, p.189-190), os qualificadores expressam diversos valores semânticos, sendo um deles o de avaliação, que pode ser de ordem psicológica ou de propriedades intensionais, ou seja, são intensificadores.

Os primeiros exprimem propriedades que definem o substantivo na sua relação com o falante, como *lamentável, espantoso, atraente*. Já os segundos, exprimem propriedades que descrevem o substantivo em qualidade e quantidade. Em relação à qualidade podem ser eufóricos (de indicação para o positivo, para o bom) como *bonito, limpo*, ou disfóricos (de indicação para o negativo, para o mau) como *difícil, feio*. Em relação à quantidade são neutros e podem indicar dimensão e medida, intensificação, definição, autenticação entre outros, como *pequeno, numeroso, impressionante, genuíno*, etc.

Vale ressaltar que, embora os adjetivos evidenciem a função qualificadora e avaliativa da língua, não são as únicas expressões das marcas de subjetividade.

2.6.2 Os verbos

Kerbrat-Orecchioni (1997, p.100) adverte que o emprego de toda unidade lexical, e os verbos não escapam à regra, pode ser considerado subjetivo. Mesmo um exemplo como “Pedro corre”, pode se prestar a

uma contestação: “Mas não, ele anda”. No entanto, alguns verbos carregam mais claramente a subjetividade, como o caso do verbo “amar” em relação ao verbo “comprar”.

A autora admite também que os verbos subjetivos apresentam à análise problemas mais complexos do que os adjetivos. Estudá-los implica, pois, uma tríplice distinção. Cumpre saber:

a) quem faz o julgamento avaliativo: o locutor, ou um actante do processo que pode coincidir ou não com o locutor;

b) sobre quem recai a avaliação: sobre um objeto do processo (uma coisa ou um indivíduo) ou um fato;

c) qual a natureza do julgamento avaliativo: pode formular-se em termos de bom/ mau (domínio axiológico); ou falso/ incerto/ verdadeiro (problema de modalização).

Para uma análise de perspectiva enunciativa, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), a primeira distinção é a mais importante. A partir dela, a autora estabelece uma outra classificação: a dos verbos ocasionalmente subjetivos, que não implicam julgamento avaliativo, a não ser se conjugados em primeira pessoa, e a dos verbos intrinsecamente subjetivos, que implicam uma avaliação ao próprio processo, ou a um de seus actantes. No primeiro caso, a fonte da avaliação é o agente do processo; no segundo, a fonte da avaliação é o sujeito da enunciação.

Ao tratar de algumas ocorrências específicas, entretanto, a autora leva em consideração tanto a fonte da avaliação, como a natureza do julgamento avaliativo. Por isso, nas subclassificações propostas por Kerbrat-Orecchioni (1997), encontramos, entre outros, os verbos de sentimento e também os de opinião e julgamento.

Os verbos de sentimento são, ao mesmo tempo, afetivos e axiológicos; exprimem uma disposição favorável, ou desfavorável, do

agente do processo diante de seu objeto, e correlativamente uma avaliação positiva ou negativa desse objeto.

Os verbos de opinião e de julgamento, por se localizarem no eixo do verdadeiro/falso, exercem uma função mais modalizadora do que avaliativa. No entanto, Kerbrat-Orecchioni (1997) contrapõe que os verbos modalizadores trazem um julgamento avaliador do locutor, que se compromete ou não com o seu enunciado.

Os verbos, como categoria de análise, nos interessam não apenas como marca de subjetividade, denotando uma apreciação favorável ou desfavorável ou um julgamento do locutor, mas também, porque evidenciam certos atos ilocutórios.

Consideramos já ter abordado anteriormente as categorias gramaticais do verbo pertinentes ao trabalho, no item 2.5.2.2, pois alguns valores ilocucionais de ordem são expressos por traços próprios a essa classe gramatical, principalmente em termos de modalidade, nos vários modos, formas nominais, e tempos do verbo, revelando posicionamentos dos sujeitos da interação.

No caso de alguns atos de fala, essa relação pode ser direta; por exemplo, entre o ato de fala de ordem e o modo imperativo: *Reescreva!* Em outros, é preciso inferir essa relação - forma do verbo e ato de fala - como por exemplo, o uso do Infinitivo, em uma pergunta : *Que tal rever a conclusão de seu texto?* Tal enunciado pode evidenciar a atualização de uma cobrança e uma ordem, constituindo um ato de fala duplamente indireto.

2.6.3. Os advérbios

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1997), essa é uma classe de palavras que oferece exemplos para todas as categorias enunciativas de

subjetividade que atribuímos aos adjetivos e verbos: afetiva, avaliativa-axiológica ou avaliativa-modalizadora. Para a autora, no entanto, essa classe é responsável por determinar mais o grau de adesão do sujeito da enunciação ao conteúdo do enunciado. Os advérbios funcionam, portanto, principalmente como modalizadores.

A autora propõe também a distinção entre modalizadores que implicam um julgamento de verdade como *talvez, sem dúvida, certamente, versus* aqueles que implicam um julgamento de realidade como *realmente, efetivamente*.

Kerbrat-Orecchioni (1997) acrescenta que muito teria a ser dito ainda a respeito das expressões restritivas e apreciativas como *quase, só, somente*; dos advérbios *já, ainda*; e dos inumeráveis conectivos proposicionais como *aliás, enquanto, pois, às vezes*, cujo estatuto sintático é tão complexo quanto o seu papel enunciativo.

Nesse sentido, a posição da lingüista francesa coincide com a de muitos estudiosos do português que, em seus estudos e gramáticas, apontam para a necessidade de se ampliarem e se aprofundarem as pesquisas a respeito da categoria gramatical tradicional dos advérbios, por ser ela ainda definida por critérios morfológicos, sintáticos e semânticos aplicáveis a apenas alguns termos, em um número restrito de ocorrências.

Perini (1996) ressalta que a categoria dos advérbios encobre uma série de outras classes gramaticais de comportamento sintático radicalmente diferente. Segundo esse autor, os advérbios estão pouco estudados no português.

Para Perini (1996), uma classe de palavras é definida em termos de seu potencial funcional. Discorda, portanto, da definição tradicional que postula aos advérbios a propriedade de modificar itens de outras classes. De acordo com Perini (1996, p.340-341), *semanticamente*,

modificação significa que o advérbio teria seu significado amalgamado ao de um outro elemento, formando um todo integrado semanticamente.

Além disso, para esse autor, sintaticamente, modificar refere-se a estar em construção com, formar um só constituinte. Assim, teríamos que os enunciados “Corre depressa” e “Como uma peixada” representariam verbo + advérbio. Perini (1996) ressalta que, nem sempre em enunciados que fazem uso de advérbios, fica claro a que termo o advérbio está ligado. Lembra casos como “Francamente, acho que ele nos enganou”, em que o advérbio refere-se a todo o enunciado, em seu sentido global.

O autor repudia definir o advérbio como um termo que modifica algo e prefere defini-lo pelas funções, que são, no seu entender, o que os diferencia claramente, quando estão em construção com o verbo. Assevera ainda que *sob o rótulo de advérbios se esconde uma variedade irredutível de classes de palavras.* (Perini, 1996, p. 342).

Para exemplificar sua classificação, de ordem morfossintática, a partir das funções que determinadas palavras exercem, seleciona os itens: *não, rapidamente, completamente, muito e francamente*, determinando para os advérbios as seguintes funções:

- a. negação verbal: Seu tio não apareceu na estação.
- b. intensificador: Almeida é muito magro. Almeida estava completamente bêbado.
- c. adjunto circunstancial: Ela ri muito.
- d. atributo: Terminamos a pintura rapidamente.
- e. adjunto adverbial: Ele decorou o apartamento completamente.
- f. adjunto oracional: Francamente, acho que ele nos enganou.

Mesmo assim, Perini (1996) postula que, se não cabe classificar os advérbios segundo um critério semântico (de negação, modo, ou intensidade), tampouco existe uma classe que compreenda, mesmo aproximadamente, os itens tradicionalmente chamados de advérbios, pois as diferenças sintáticas entre esses itens a que se chama de advérbios são inúmeras e profundas.

Em consonância com Perini estão Ilari et al. (1996) ao afirmar que

as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de palavras de que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais (morfológicos, sintáticos, nocionais) para a classificação como advérbios. (ILARI et al., 1996, p.69).

Esses autores optam, por conseguinte, por trabalhar com os advérbios não como uma classe de palavras com características uniformes, mas, ao contrário, aprofundar as distinções entre elas. Para isso, estabelecem uma primeira diferença em nível sintático, pragmático e interacional, admitindo que o advérbio pode estar ligado aos constituintes da oração (verbo, adjetivo e outro advérbio), à oração como um todo, ou a unidades maiores do discurso.

Em relação aos advérbios de constituintes, Ilari et al. (1996, p.69) determinam uma outra classificação, respaldados em um critério nocional. Para esses pesquisadores, quando, na gramática tradicional, se afirma que o advérbio modifica o sentido do verbo ou do adjetivo está implícita a hipótese de que ele expressa uma predicação de grau superior: assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, o advérbio predicaria uma propriedade da qualidade ou ação que se atribui ao sujeito. Assim, em “João caminha lentamente”, descreve-se como sendo lenta a ação de caminhar que se atribui a João. (Ilari et al., 1996, p.89).

Embora acreditem os autores que essa definição não abarque a grande totalidade das expressões qualificadas como advérbios, há alguns empregos em que a idéia de predicção de segundo grau se aplica com naturalidade. Asseveram, ainda, ser essa a classificação de âmbito mais geral que se pode estabelecer entre as ocorrências adverbiais do ponto de vista de sua função, por ela traçar uma linha divisória importante entre advérbios como *bem*, *muito*, e *autenticamente*, de um lado, denominados predicativos; e *cedo*, *aqui*, *inclusive* e *não*, de outro, denominados não-predicativos.

Essa abordagem em relação à função dos advérbios também está contemplada em Neves (2000, p.236), quando a autora afirma que alguns deles *afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicção sobre as propriedades destes elementos, isto é, modificando-os*. A autora denomina-os advérbios modificadores e apresenta a seguinte subclassificação:

a) Advérbios de modo ou qualificadores: qualificam uma ação, um processo ou um estado expressos num verbo ou num adjetivo, como no exemplo: *Sei muito bem* que ninguém deve passar atestado da virtude alheia. (FP)

b) Advérbios de intensidade ou intensificadores: intensificam o conteúdo de um adjetivo, um verbo ou um advérbio, como no exemplo: O delegado é *meio intrometido*, *fala muito*.

Neves (2000, p.237) faz uma ressalva ao advérbio *bem*, muito usado como advérbio de modo, afirmando que também pode ser empregado como de intensidade, desde que aplicado a propriedades graduáveis (adjetivo ou advérbio) como no exemplo: João mudou-se [...] e, de momento, está *bem feliz* numa casinha de madeira no Cristo-Rei. (DE).

Cabe ainda fazer um apontamento em relação à palavra “não”, considerada na maioria das gramáticas tradicionais pertencente à classe dos advérbios.

Perini (1996, p. 85), considera a negação como uma função específica, desempenhada por um número limitado de elementos: *não e mal*. O autor, os diferencia dos itens *nunca, jamais, nada, ninguém*, por estes, a seu ver, apresentarem um comportamento sintático completamente diferente daqueles. Cumpre observar que tratamos da negação no item 2.5.2.1.

Depreendemos da fundamentação teórica que a interação pela linguagem, nas perspectivas da Teoria da Enunciação e da Teoria dos Atos de Fala, pressupõe considerar a linguagem em situações específicas de uso, em que sujeitos (locutor e alocutário), determinados por um aqui e agora, sofrem e exercem entre si influências mútuas, com o objetivo de interagir para transformar uma dada situação.

Essa interlocução acontece por meio de enunciados, nos quais estão inscritas suas marcas: a atitude do locutor frente ao enunciado e a presença do alocutário como possibilidade de resposta. Um enunciado constitui, pois, uma forma de ação, que expressa atos de fala, pressupondo sempre o outro, sua atitude responsiva, explicitando o caráter dialógico da linguagem.

O trabalho do analista que busca suporte nessas teorias, como já foi observado anteriormente, consiste, por conseguinte, em identificar as marcas lingüísticas e os atos de fala que evidenciam a presença dos sujeitos da enunciação no enunciado, suas intenções de comunicação, e a possível natureza dessa relação nesse contexto.

Nesse sentido, a pesquisa teórica para a elaboração deste capítulo ressaltou a importância de verificar a manifestação da intersubjetividade

e a função das estratégias lingüísticas de interação para a produção e a compreensão dos sentidos de uma dada enunciação.

A análise desses fatos constitui o conteúdo do próximo capítulo; nele caracterizamos a cena enunciativa em que ocorre a interação pela linguagem, situando os interactantes dessa interlocução, explicitando intenções, funções e disposições atribuídas a eles muitas vezes pelo contexto institucional de avaliação; e aplicamos ao *corpus* as categorias de análise, a saber: os atos de fala de asserção, ordem e pergunta; e as marcas de subjetividade na linguagem: os adjetivos avaliativos, os verbos subjetivos e os advérbios intensificadores.

CAPÍTULO 3

ENTRE O DITO E O REALIZADO

“Vivemos para dizer quem somos”.
Saramago

O presente capítulo corresponde à análise de atos de fala e de termos avaliativos como marca de subjetividade e estratégia lingüística de interação verbal nos bilhetes escritos pelo professor, por meio dos quais ele comunica sua devolutiva de avaliação da produção escrita do aluno.

Os bilhetes, como pudemos aferir por meio de um questionário e de redações corrigidas, são uma forma costumeira de comunicação entre docentes e discentes, no que se refere a produções escritas. Com base nos princípios teóricos expostos no capítulo 2, esse capítulo visa ao cumprimento dos objetivos propostos na introdução deste trabalho, a saber:

- Estudar os procedimentos adotados, por professores do Ensino Fundamental II, nas devolutivas de avaliação da produção escrita do aluno;
- analisar as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno.

Antes de procedermos à análise da interação pela linguagem por meio das marcas de subjetividade e das estratégias lingüísticas de interação, apresentamos o percurso metodológico; situamos o *corpus*; e descrevemos a cena enunciativa em que ocorre a interlocução entre professor e aluno, por ela fornecer muitos elementos, pois, segundo o postulado de Kerbrat-Orecchioni (1997), o enunciado não pode ser estudado desvinculado do ato que o produziu.

3.1 Percurso metodológico

Por estar o tema de nossa pesquisa, a interação pela linguagem na avaliação de produções escritas, relacionado a duas áreas de conhecimento, a educacional e a lingüística, buscamos em ambas o respaldo teórico para realizá-la.

No campo educacional, tomando como base as abordagens teórico-metodológicas da didática do ensino de língua materna e da pedagogia da escrita, sobretudo Plane (1994 e 1996); Cabral (1994) e Schneuwly e Dolz (2004), determinamos os princípios de interação, regulação e intervenção como reveladores de uma avaliação promotora de aprendizagem da escrita.

No campo lingüístico, respaldados na Teoria da Enunciação na perspectiva de perspectiva de Kerbrat–Orecchioni (1997; 1998; 2001; 2005), e na Teoria dos Atos de fala, com Austin (1990) e Searle (1981 e 1995), destacamos a subjetividade e a interação verbal como fundamentos da linguagem.

Estabelecemos, então, o conceito de interação como o denominador comum nas duas abordagens teóricas que embasam a nossa pesquisa, por ser importante fundamento da linguagem, bem como um fator essencial para promover o ensino e a aprendizagem da escrita, propiciando o desenvolvimento da competência escritora. Procuramos encontrar, por conseguinte, o espaço de interação verbal possível e pertinente entre professor e aluno na avaliação de produções escritas.

Inicialmente elaboramos e aplicamos um questionário (anexo 1) aos professores de língua materna das escolas parceiras, composto de 16 perguntas, a fim de nos aproximarmos da dinâmica pedagógica dessas escolas, bem como averiguar se o professor afirma estar

presente o princípio de interação na sua concepção de avaliação e na prática avaliativa que realiza. Solicitamos também redações já avaliadas pelo professor (anexo 4), com o objetivo de averiguar como se dá a interação nas devolutivas de avaliação que efetivamente realiza.

A partir das respostas ao questionário (anexo 2) e das redações que nos foram confiadas, pudemos confirmar o uso dos bilhetes como a forma mais usual de interação pela linguagem para comunicar a devolutiva de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno.

Situamos, pois, os bilhetes como o espaço de interação verbal, um exemplo de enunciado concreto que evidencia a intenção do professor de interagir com o aluno no momento de avaliação e, sendo assim, constituímos-lo nosso *corpus* de análise. (anexo 3)

Estabelecido o espaço interacional e delimitado o *corpus*, o passo seguinte foi caracterizar a cena enunciativa e descrever os componentes dessa interação para expor brevemente a dinâmica discursiva aí necessariamente implicada. Explicitamos, então, o quadro de interação, situando os sujeitos (locutor e alocutário) envolvidos, o contexto institucional, e em seguida suas estratégias lingüísticas de interação e as marcas de sua presença na enunciação.

Para isso, respaldamo-nos no aparato teórico-metodológico de Kerbrat–Orecchioni (1997), que propõe delimitar, primeiramente, o estatuto dos locutores e, só depois, isolar dos sistemas os itens que instituem as relações entre os locutores e o enunciado, e também, os interlocutores entre si, a fim de determinar intenções, troca de influências mútuas, além de procurar esclarecer os meandros das relações interpessoais.

Seguindo essa proposta metodológica, após a consolidação dos fundamentos teóricos e o estabelecimento do quadro interativo, procedemos à análise lingüística com o levantamento geral no *corpus*,

tanto das estratégias lingüísticas de interação atualizadas pelos atos de fala como das marcas de subjetividade expressas pelos termos avaliativo-axiológicos.

A partir desse levantamento geral, dividimos as ocorrências em dois subitens de análise, especificando nossas categorias de análise: o primeiro trata das estratégias lingüísticas de interação atualizadas pelos atos de fala da asserção, da ordem e da pergunta; e o segundo explora os termos avaliativo-axiológicos que determinamos: os adjetivos avaliativos, os verbos subjetivos e os advérbios intensificadores. Cabe explicitar que a divisão se deu por razões meramente metodológicas. Ao final apresentamos uma discussão mais geral, abarcando o conjunto das categorias em torno de dois bilhetes.

Cumpramos observar que o levantamento e a análise dos atos de fala e das marcas de subjetividade foram realizados de acordo com os postulados teóricos apresentados no capítulo 2, mas levamos em conta, também, nossa intuição como pesquisadores diante do *corpus* escolhido, conforme aconselha Kerbrat-Orecchioni (1997).

3.2 Situando o *corpus*

A fim de contextualizar o *corpus* de pesquisa, apresentamos a seguir o perfil das escolas cujos professores responderam ao questionário elaborado e aplicado por nós, bem como nos forneceram as redações corrigidas com os bilhetes escritos por eles nas redações dos alunos; as respostas ao questionário reunidas por critérios e comentadas; e a delimitação do *corpus*.

3.2.1 Perfil das escolas participantes

As escolas com as quais estabelecemos parceria para a realização dessa pesquisa, estão ligadas ao nosso segmento de atuação, o ensino privado, situam-se geograficamente nas Zonas Sul e Oeste da cidade de São Paulo e possuem um perfil bastante homogêneo.

- atendem a um público A/B, ou seja, seu corpo discente pertence às classes média, média alta e alta;

- estão estabelecidas há mais de 30 anos no mercado;

- são reconhecidas por seu tom humanista, muitas delas com propostas pedagógicas inovadoras, e sempre comprometidas com a qualidade de ensino e aprendizagem;

- investem na capacitação de seus professores, com o objetivo claro de alcançar resultados de excelência;

- são voltadas, também, à formação global do aluno, propondo, sempre, o desenvolvimento da postura crítica e da capacidade de expressão, inculcando valores que o levem a exibir atitudes adequadas a uma sociedade democrática;

- são, enfim, instituições educacionais preocupadas em desenvolver estudantes autônomos, interessados, ativos, envolvidos com seu processo de ensino e aprendizagem, e também cidadãos livres, responsáveis e competentes.

Essas instituições educacionais apresentam muitas semelhanças também em seus projetos pedagógicos relativos à disciplina Língua Portuguesa, contemplando estudos referentes à linguagem oral e escrita, privilegiando, na área, o ensino de leitura e de escrita. Além disso, fundamentam seus projetos na idéia de linguagem como espaço de interação, como instrumento para conhecer e traduzir o mundo, para refletir e agir sobre a realidade que nos cerca.

Para realizar os objetivos traçados para a disciplina, essas escolas vêem a língua como um sistema de signos histórico e social, numa perspectiva pragmática, e organizam seu trabalho com a escrita em torno de uma proposta curricular em espiral, com base em propostas inovadoras para a produção de diferentes gêneros e tipos de textos.

Em relação ao processo de produção e avaliação de textos escritos, procuram levar o aluno a analisar e revisar o texto em função dos objetivos de interação comunicativa, a fim de desenvolver as competências comunicativa, lingüística e textual.

Acreditamos que, por apresentarem essas características, por pautarem a construção de seu projeto pedagógico em princípios educativos humanistas, formativos, atentas às demandas sociais, investindo tanto na formação como também na informação, essas escolas mantêm um espaço de diálogo no qual pudemos nos inserir, estabelecendo uma troca bastante produtiva.

3.2.2 O questionário

Definidas as cinco escolas, decidimos elaborar e aplicar um questionário como forma de estabelecer um contato inicial com as escolas parceiras e com os professores além de investigar a interação pela linguagem na sua prática avaliativa, averiguando a sua concepção de avaliação e os procedimentos que propõe e compartilha com o aluno. Solicitamos também redações corrigidas por eles.

Essas primeiras ações tiveram como objetivo principal, montar um panorama geral do processo avaliativo que ocorre nessas escolas. Não tivemos a pretensão de delinear um perfil completo desse processo, por não ser esse nosso objeto de estudo nem de análise, mas ser

necessário configurar o contexto em que se dá a interação pela linguagem no momento de avaliação.

Consideramos o questionário um instrumento adequado, que nos revelou tanto a concepção de avaliação, como também intenções, procedimentos, e grau de satisfação dos professores quanto ao modelo de avaliação de produções escritas que acreditam realizar. O questionário revelou também a presença dos alunos na avaliação, sua participação e reação às ações empreendidas na prática avaliativa voltada para o ensino e a aprendizagem da escrita.

Para isso, elaboramos 16 perguntas, agrupadas em blocos referentes a aspectos que consideramos pertinentes à nossa investigação, como: objetivos e procedimentos da avaliação, presença de índices de interação, estratégias promotoras de aprendizagem da escrita, e a própria concepção de avaliação; aplicamos o questionário às 5 escolas, recebendo as respostas de 15 professores (anexo 2) e tantas redações (anexo 4) corrigidas por eles, conforme solicitado.

Ressaltamos que o número de redações concedidas varia para cada professor, existindo casos em que houve apenas a entrega do questionário respondido; e que nos comprometemos a não citar nomes nem das escolas, nem dos professores envolvidos.

Para preservar os nomes, como acordado, passamos, a partir de agora, a nomeá-los da seguinte maneira⁴⁶:

⁴⁶ Como os alunos não serão citados, apenas retiramo-los das redações. (vide anexo 3)

Escolas	Professores
A	A1 ;A2 ; A3
B	B1;B2
C	C1;C2;C3;C4
D	D1;D2
E	E1;E2;E3;E4

Cumpramos assinalar, ainda, que não diferenciamos os professores por séries, pois o que nos interessa não é apontar as diferenças dentro do segmento fundamental II, mas o que há de comum no processo de avaliação de produções escritas, num dado segmento escolar.

Reunimos em 4 grupos, as respostas que obtivemos de 15 professores nas 5 escolas. Decidimos reunir as perguntas em grupos, a fim de resumir os dados e realizar um breve comentário das respostas, concedendo ao questionário um espaço restrito no trabalho, por suas informações subsidiarem nossa análise, mas não constituírem nosso *corpus* de pesquisa. Para tanto, seguimos os critérios que nortearam a elaboração das questões, com base na fundamentação teórica do capítulo 1, a saber:

Grupo 1: Regulação: atribuição de notas e avaliação como etapa de aprendizagem

Grupo 2: Interação: intenção e realização

Grupo 3: Intervenção: procedimentos

Grupo 4: Recepção e aproveitamento da avaliação pelos alunos; concepção de avaliação dos professores

Ressaltamos que os dados que obtivemos com essa investigação contribuíram bastante para contextualizar a cena enunciativa, definir o *corpus* e orientar nossas análises. Seguem os grupos de perguntas e alguns comentários sobre as respostas fornecidas pelos professores⁴⁷:

Grupo 1: Regulação: atribuição de notas e a avaliação como etapa de aprendizagem

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim

não

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim não às vezes

As respostas às perguntas do Grupo 1 mostraram que a maioria dos professores avalia quantitativamente os textos, acredita que a avaliação influencia a aprendizagem e só às vezes atribui mudança de nota à reescrita. Essas respostas evidenciam que o professor considera a avaliação uma etapa promotora de aprendizagem, já que atesta que avaliar exerce influência sobre o aprender; também revelam que a atribuição de nota é um parâmetro bastante utilizado para comunicar a

⁴⁷ Cumpre esclarecer que elaboramos os comentários a partir da tendência mais evidente nas respostas dos professores, sem nos preocuparmos em evidenciar dados quantitativos, uma vez que não é esse o objetivo da pesquisa. Outrossim, cabe informar que apenas a questão 3 (vide anexos 1 e 2) não pôde ser comentada exatamente por não ter apresentado uma tendência. As respostas evidenciaram uma diversidade de ações, por isso não foi possível reuni-las para um comentário breve e único.

avaliação do professor ao aluno; no entanto, nem sempre este parâmetro é aplicado para a reescrita, uma prática corrente, o que implica dizer que muitas vezes o trabalho de refletir sobre o próprio texto e procurar melhorá-lo não garante uma melhora na nota, parâmetro evidente de aproveitamento e resposta positiva à aprendizagem.

A nosso ver, esse fato pode favorecer a interpretação de que há uma ênfase em avaliar o aluno quanto ao produto e não quanto ao processo. Parece-nos também ser pouco incentivador não valorizar os esforços empreendidos na aprendizagem.

Grupo 2: Interação: ações promotoras

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

- sempre às vezes
 raramente nunca

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

- sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

- sim não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

- sim não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

- sempre às vezes
 raramente nunca

Nesse grupo de perguntas, os professores responderam positivamente às questões 5, 6 e 7. Comparando as respostas 2 e 8, constatamos que a utilização do bilhete superou a conversa pessoal como forma de devolutiva da avaliação, por receber a quase totalidade de respostas “sempre”.

A partir da observação das respostas do Grupo 2, que aborda a interação, percebemos que há uma clara intenção de o professor interagir com o aluno em diferentes momentos do processo de avaliação, pois os critérios são compartilhados antes da produção; há socialização de boas soluções e de problemas, além da comunicação mais individualizada, em presença, na forma de uma conversa pessoal. Além disso, a produção do bilhete aparece como um recurso usual e freqüente para a devolutiva da avaliação do professor ao aluno.

O fato de haver pouco contato pessoal para a devolutiva da avaliação agrega importância ao bilhete por ele constituir um dos poucos momentos de troca, de interação pela linguagem entre professor e aluno.

Grupo 3: Intervenção: procedimentos

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim

raramente

às vezes

não

**11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)**

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

() Sim () não () de certa forma

As respostas às perguntas do Grupo 3 confirmam que a reescrita é prática corrente, mas evidenciam também uma variação quanto à sua frequência e sistematização, uma vez que, entre as escolas e mesmo entre a equipe de uma mesma escola, ela pode ocorrer apenas ocasionalmente. Para o nosso trabalho, a importância de haver a reescrita como prática de aprendizagem da escrita é que ela predispõe à interação pela linguagem, pois torna-se necessário orientar o aluno para que ele possa refletir sobre a sua produção escrita, aprimorando seu texto.

Podemos observar esse fato pelas respostas fornecidas à pergunta 11, em que vários procedimentos são utilizados para encaminhar a reescrita, no caso de ela acontecer efetivamente. Para a maioria dos professores há um consenso maior em torno da última alternativa, que engloba várias formas de intervir como socializar problemas e boas soluções e ainda oferecer modelos e atividades complementares, que possibilitem ultrapassar as dificuldades apresentadas pelo grupo em relação à escrita.

Embora utilizem a reescrita de formas variadas, a maioria dos professores concorda que a reescrita auxilia a desenvolver a competência escritora. Podemos acrescentar que a reescrita constitui, um momento de o aluno refletir sobre sua expressão escrita, suas dificuldades e seus acertos, o que já representa um trabalho com a linguagem e uma etapa de aprendizagem.

Destacamos que a intervenção reforça a intenção de haver uma interação pela linguagem, isto é, para intervir na aprendizagem do aluno,

orientando-o para a reescrita ou, pelo menos, para uma reflexão sobre o texto que escreveu, o professor precisa interagir pela linguagem. Como vimos anteriormente, o bilhete foi apresentado pelos professores como a forma mais usual para efetuar essa comunicação.

Grupo 4: Recepção e aproveitamento da avaliação pelos alunos/ Concepção de avaliação dos professores

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;

um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;

um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.

A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.

A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

As perguntas do Grupo 4 invocam a participação efetiva do aluno no processo de avaliação, que a nosso ver, está relacionada à concepção que o professor tem da avaliação de produções escritas.

Em relação à questão 14, as respostas indicam que a maioria dos alunos acata a correção e a avaliação do professor, procurando melhorar o seu texto na reescrita. Interpretamos com essa resposta que, para os professores, a maior parte dos discentes aceita a relação de hierarquia instituída e bem delimitada nesse contexto e mostram uma predisposição de responder positivamente quando instada ao diálogo; da mesma forma, é possível inferir que o professor, mesmo em posição hierarquicamente superior considera o aluno, pois espera sua participação.

Esse fato é confirmado pelas respostas à questão 15, que, em sua maioria, mostram a intenção, por parte do professor, em conceber a avaliação como um momento de diálogo, em que os interlocutores estão equiparados em intenções e condições, isto é, são ativos e têm por objetivo responder um à demanda do outro: o professor procura orientar o aluno para que ele possa aprimorar seu texto e desenvolver sua competência escritora; o aluno acata a correção e a avaliação, procurando melhorar o texto. A noção de diálogo reforça a intenção de interagir pela linguagem, como havíamos anteriormente ressaltado.

Observamos, também, que as respostas à questão 13 do Grupo 4 revelam uma oposição com as respostas à questão 11 do Grupo 3. Os professores, no caso de reconhecerem o baixo nível de aproveitamento dos alunos em relação à reescrita, divergem, ora responsabilizando o aluno, ora responsabilizando a falta de suporte que esses recebem para realizar a reescrita. No entanto, a maioria afirma na resposta à questão 11 que, para encaminhar a reescrita, realizam atividades complementares para trabalhar as dificuldades dos alunos. Não pudemos aferir, por não ser nosso objetivo, a quais outros suportes práticos e teóricos os professores estariam se referindo.

As respostas ao questionário, como um todo, evidenciaram a presença explícita dos princípios de regulação e intervenção nos objetivos e procedimentos utilizados pelos professores no processo de avaliação. Em relação à interação pela linguagem, nosso tema, o questionário evidenciou uma intenção subjacente ao ato de avaliar, expressa quando os professores atestam realizar momentos de socialização de critérios, de boas soluções e problemas nos textos dos alunos e principalmente pelos meios que utilizam nas devolutivas de avaliação.

Podemos afirmar, então, que em suas respostas os professores expressam uma intenção de interagir pela linguagem no momento da avaliação de produções escritas, principalmente para orientar a reescrita, conduzindo o aluno a refletir sobre o texto, propiciando assim o ensino e a aprendizagem da escrita.

Acreditamos que os dados evidenciados nas respostas dos professores possibilitem ampliar muitas outras discussões e interpretações sobre o tema da avaliação de produções escritas, mas nos ativemos à interação pela linguagem, nosso tema de pesquisa. Pelas respostas que obtivemos justificamos a elaboração e aplicação desse questionário no presente trabalho.

No entanto, concordamos com Kerbrat-Orecchioni (2005) quando a autora afirma que devemos desconfiar dos questionários como um instrumento para coletar dados autênticos para a pesquisa, pois muitas vezes as pessoas pensam que fazem o que expressam, mas nem sempre os fatos se confirmam.

Sendo assim, a elaboração e aplicação do questionário foi uma etapa que contribuiu para a pesquisa por ter evidenciado a intenção de interação pela linguagem na avaliação de produções escritas, mas sobretudo por ressaltar a freqüência dos bilhetes como meio de comunicação entre professor e aluno nas devolutivas de avaliação, estes sim, dados autênticos.

3.2.3 Delimitação do *corpus*

Os bilhetes configuram-se como um importante espaço de interação pela linguagem, de interlocução, e, por conseguinte, de relação interpessoal, constituindo-se uma das formas privilegiadas, às vezes única, de encaminhar a devolutiva da avaliação do professor para

o aluno, para sua reflexão sobre o que escreveu, orientando-o para os procedimentos de revisão e de reescrita, essenciais para o seu aprendizado. Assim constituíram-se como nosso *corpus* de análise

Estabelecidos os bilhetes como o material lingüístico a ser submetido às nossas categorias de análise, reunimos as redações concedidas pelos professores para selecionarmos os bilhetes.

A escolha foi aleatória, e incluímos no material (anexo 4), também as redações que não apresentam bilhetes escritos especialmente ao aluno, por considerarmos significativa tanto a ausência deles, como qualquer outra forma de orientação para o aluno nesse momento, por expressar uma determinada prática e concepção de avaliação.

Reunimos ao todo 30 bilhetes que separamos primeiro por escolas (A, B, C, D e E), depois por professores (A1, A2, B1, B2 e assim por diante), identificando sempre as redações de cada um (R1, R2, etc), e a eles aplicamos as categorias de análise. Por haver nos bilhetes uma quantidade expressiva de ocorrências iguais, selecionamos para comentar sempre aqueles que ressaltam mais o aspecto analisado.

Cumpramos lembrar que o anexo 4 corresponde a cópias das redações originais com os respectivos bilhetes, e o anexo 3 corresponde à digitação que realizamos dos mesmos na íntegra, respeitando grafia, marcas tipográficas, organização do texto no papel, evidenciando, de acordo com uma legenda, os fatos lingüísticos analisados. Consideramos que reuni-los desta forma traria maior legibilidade, facilitando a consulta ao leitor.

Uma última observação diz respeito à forma como se apresentam esses bilhetes. Na maior parte do *corpus* delimitado, são pequenos textos, de dois parágrafos, no máximo, em que o professor dirige ao aluno algumas orientações.

Há duas exceções a esse formato de apresentação das orientações para os alunos no *corpus*. Na escola C não há texto escrito pelo professor ao aluno na redação. Há apenas as marcações da correção e, em uma folha, anexa ao texto do aluno, estão escritas algumas orientações sobre o gênero relato, que devem ser observadas por todos, sendo assim uma orientação coletiva.

No material referente à escola E, os professores E1 e E2 apresentam suas apreciações em uma pequena tabela padronizada para todos os alunos, copiada em xerox e grampeada à redação de cada aluno (anexo 4), trazendo alguns critérios específicos a serem contemplados naquela produção e, ao lado, pequenas observações qualitativas a respeito do desempenho do aluno individualmente.

Por considerarmos essas notações como um tipo especial de bilhete, por elas promoverem, como todas as outras, uma interação verbal, mantendo o objetivo de avaliar para regular e promover a reflexão do aluno sobre seu próprio texto, não as diferenciamos do restante do material que constitui o *corpus*.

3.3. A interação pela linguagem na avaliação de produções escritas

3.3.1 A cena enunciativa

Levando em conta o postulado de Kerbrat-Orecchioni (1997) de que o enunciado não pode ser estudado desvinculado do ato que o produziu, ou seja, de que os traços do ato são identificáveis no produto, impõe-se a descrição da cena enunciativa em que estão inseridos os bilhetes dos professores a seus alunos nas produções escritas, antes da análise dos fatos lingüísticos.

Isso implica considerar não só o contexto de avaliação de produções escritas na escola, seus objetivos, procedimentos, limites e imposições, como também a função dos bilhetes nesse contexto, e a relação dos sujeitos envolvidos nessa enunciação, o locutor (o professor) e o alocutário (o aluno).

A avaliação de produções escritas é uma etapa do processo de ensino e de aprendizagem da escrita que pode ser contemplada em diversos momentos do processo, com objetivos diversos.

No caso deste trabalho, a avaliação feita por meios dos bilhetes apresenta-se como ação reguladora e interventiva, cujo objetivo é auxiliar o aluno na reescrita de seu texto, e que é de inteira responsabilidade do professor. Fica claro nos bilhetes analisados que o professor orienta o aluno para a escrita de uma nova versão do seu texto, direta ou indiretamente: *Reescreva seu texto observando as minhas anotações;* ou *Que tal mudar esses pronomes por outras palavras?*

Para os professores de língua materna, a avaliação assim realizada implica um extenso trabalho, que despende horas de dedicação em casa, corrigindo, avaliando, às vezes atribuindo notas ou conceitos. Todo esse processo materializa-se no bilhete escrito para cada aluno, constituindo-se esse, muitas vezes, o único momento e/ou instrumento de comunicação direto entre professor/aluno, que orienta para a tarefa a ser realizada, a reescrita.

Assim caracterizado, o bilhete do professor, além de ser um espaço de interação pela linguagem possível e pertinente, constitui também a atualização por escrito de uma interlocução necessária, que compõe uma cena enunciativa autêntica: professor (Locutor - L) e aluno (Alocutário - A), num contexto escolar de avaliação, envolvidos numa

relação hierárquica, cada qual possuidor de competências lingüísticas, comunicativas e sócio-culturais específicas .

É importante destacar a função do contexto e a interdependência dos sujeitos envolvidos nessa interlocução, explicitando as influências mútuas que sofrem os interactantes dessa interação, bem como delineando os objetivos, as intenções, e as expectativas que permeiam essas relações.

Quanto ao contexto da avaliação de produções escritas, cabe ressaltar que a avaliação constitui um momento bastante convencional no âmbito escolar. Trata-se de uma etapa do ensino e da aprendizagem já esperada e determinada nos calendários escolares.

Os bilhetes, nesse contexto, são, a nosso ver, instrumento de comunicação que confere ao professor o poder, não só de regular e intervir no aprendizado do aluno, mas também de julgar e conferir veredictos, determinando o sucesso ou o fracasso do aluno em relação à tarefa empreendida: *Gostei muito do seu texto; Parabéns pelo empenho da sua letra; a distribuição dos parágrafos está muito boa; Não justificou; o assunto ficou perdido; Não é bom iniciar o texto deixando o título subentendido.*

No caso de nossa pesquisa, o objetivo final dos bilhetes selecionados para análise é orientar o trabalho do aluno para a reescrita, mas cabe destacar que, para atingi-lo, o professor (L) necessariamente faz uma apreciação qualitativa e um julgamento do texto já produzido pelo aluno (A). Também é esperado por L que A compreenda suas observações, aceite sua intervenção e conseqüentemente passe para a ação de reescrever o texto baseado em suas orientações: é esperado que A corrija o que foi apontado como erro ou acrescente o que ficou faltando : *reveja o final do texto; atenção*

a algumas frases longas que perdem o sentido; expliquem melhor; falta um fechamento.

Esse fato já marca fundamentalmente as posições dos interlocutores (L e A) nessa interação: o primeiro cumprindo um papel de juiz e de orientador, e o segundo, de julgado e de orientado, que deverá responder positivamente ao julgamento e às orientações. Percebe-se, pois, uma organização hierárquica clara, verticalmente estabelecida: o locutor em posição superior ao alocutário. Essa disposição dos interlocutores estabelece um distanciamento, o que confere a essa enunciação a representação de um ato de fala de ordem, crítica, reprovação ou conselho: *A sinopse está pequena; é preciso reescrevê-lo observando minhas anotações; reescrever!*

Caracterizamos as estratégias lingüísticas de interação utilizadas pelo locutor(L) nos bilhetes como atos de fala, na medida em que elas constituem uma forma de ação: um dizer com o objetivo de provocar uma transformação (o aperfeiçoamento dos textos dos alunos por eles próprios), numa situação específica (a avaliação de redações), respeitando convenções, posto tratar-se de um momento institucionalizado no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Kerbrat–Orecchioni (2001, p.58), *dizer também é fazer fazer, e a produção de um dado ato cria um certo número de contratos e esperas* .

O bilhete, um modelo de enunciado em sua materialidade lingüística, apresenta-se como um diálogo por escrito, fortemente marcado pelo registro informal: *E a organização no papel?; Muito bom, Chico!; Você pode melhorar esta história que parece um desenho animado!*

Além disso, é um texto construído para ser respondido, em que se estabelece uma relação dialógica para a produção de sentidos. Podemos dizer que A (o aluno) está presente no enunciado desde a sua

elaboração. Para realizá-lo, por sua vez, L (o professor) levará em conta dados do contexto extraverbal, tanto da própria situação, como também dos conhecimentos, pressupostos e sentimentos que os interlocutores compartilham: *Gostei muito do seu texto, principalmente porque me lembrei de um cachorro que tive e que uma vez comeu meus livros, pelo mesmo motivo do seu salsicha.*

Percebemos, portanto, que, para a elaboração e a compreensão responsiva dos bilhetes, é preciso que tanto L como A dominem e compartilhem material verbal e não verbal, que utilizem, pois, sua competência comunicativa, um dispositivo complexo de saberes lingüísticos e sócio-culturais imbricados. Quanto mais aproximarem-se suas competências comunicativas, mais bem sucedida será essa interlocução: *A linguagem é adequada. A distribuição de parágrafos está muito boa e o “tom” argumentativo (impessoal) aparece fortemente. Os problemas já foram apontados, ok?*

Um ato de fala será bem sucedido se algumas condições de uso forem respeitadas. Quanto ao locutor, é preciso observar as condições de sinceridade e de caráter preliminar, ou seja, em nosso caso, L (o professor) deve querer orientar mesmo A (o aluno) e não apenas julgá-lo; além disso, é preciso que L ocupe uma posição que o permita exercer essa função: ter conhecimentos, ter o reconhecimento dos discentes e estar respaldado institucionalmente.

Quanto ao alocutário, exige-se que ele tenha condições materiais e disposições psicológicas de responder ao que se pede dele; no caso de A (o aluno), que ele compreenda o que fazer, como fazer; e que aceite as orientações do professor.

As condições de uso do ato de fala, nesse contexto específico, são determinantes. Elas nos permitem supor que, quanto maior clareza em relação aos critérios de avaliação e maior competência comunicativa

tiver o aluno; quanto mais clareza de seu papel como orientador, não juiz, maior respaldo institucional e reconhecimento de seu saber por parte dos alunos tiver o professor; melhor dar-se-á a interação por meio dos bilhetes e melhor resultado será observado nas reescritas dos textos.

O estabelecimento do quadro interativo e da forma como se estabelecem as relações entre os interlocutores da troca comunicativa, nos bilhetes dos professores para seus alunos, propiciou-nos compreender como o locutor envolvido nessa troca, no caso o professor (L), recorre a recursos lingüísticos para agir e provocar uma (re)ação de seu parceiro de interlocução, o aluno (A), utilizando-os como um conjunto estratégico fundamental à interação. Ao fazer uso da linguagem para interagir, o locutor deixa marcas tanto de sua presença, como a do alocutário, reveladoras de intenções. A análise dos atos de fala e das marcas de subjetividade evidenciará essas observações.

3.3.2.Os atos de fala

3.3.2.1 A Asserção

Como já exposto na Fundamentação teórica, a asserção é uma ato de fala cujo escopo é fornecer informações, ou formular julgamentos sobre algo ou alguém apresentando-os como verdadeiros:

A linguagem é adequada. A distribuição de parágrafos está muito boa e o “tom” argumentativo (impessoal) aparece fortemente. (B1 R1)

Seus argumentos também são muito bons. (B2 R10)

Você tem ótimas idéias. (E2 R2)

Camila, esta ficou bem melhor! (B2 R7)

Nesses exemplos, o professor julga positivamente a linguagem, a distribuição dos parágrafos, o tom do texto ou as idéias e os argumentos usados, aprovando a produção escrita do aluno. A afirmação direta do professor, usando o verbo no presente do indicativo atribui um valor de verdade a seu julgamento, sobretudo, considerando a condição preliminar de uso que está atendida pela autoridade institucional do professor.

Há ainda exemplos de asserção como:

Gostei do seu texto. Também notei que sua letra está mais bonita. (B2 R2)

Parabéns pelo empenho na sua letra. (B2 R1)

Nesses casos, fica mais explícita uma opinião favorável ao trabalho do aluno do que um julgamento. Veremos em seguida como se pode marcar melhor essa diferenciação abordando mais especificamente a escolha e o uso de termos avaliativos.

A asserção pode também ser enunciada na negação, como no exemplo a seguir:

Não é adequado você narrar uma resenha como se estivesse contando para alguém, usando repetidamente os verbos “diz” e “fala”. (A1 R3)

A negação, nesse caso, não apenas indica um julgamento negativo, mas também, e, sobretudo, marca a ausência de um fato esperado, supostamente do conhecimento do alocutário. Com efeito, conforme ressalta Neves (2000, p. 330), *a negação serve também para assentar uma manifestação acerca de informações já expressas, ou supostas na interação lingüística.*

O professor espera que o aluno utilize determinados conhecimentos relativos à competência comunicativa, dos quais ele já

deveria ter-se apropriado. Mas, sobretudo, o enunciado manifesta uma cobrança por parte do professor para que o aluno cumpra um contrato institucionalizado pelo contexto de avaliação de produções escritas, a saber, o professor avalia e orienta as correções; ao aluno cabe acatar a avaliação e seguir as orientações para corrigir e aperfeiçoar o texto. Esse contrato pode ser previamente estabelecido entre professor e aluno, o que fica explícito no exemplo abaixo:

*Vocês não corrigiram de acordo com as anotações anteriores.
(E3 R2)*

O enunciado do professor explicita a cobrança em relação a esse contrato estabelecido anteriormente ou na própria proposta de produção escrita ou em situação anterior de correção e avaliação do texto. A cobrança do que foi acordado assume, por sua vez, valor de ordem para que a ação de corrigir seja executada. Temos aí um ato de fala de ordem duplamente indireto, ou seja, há uma asserção negativa que expressa uma cobrança; a cobrança, por sua vez, tem valor de ordem: asserção → cobrança → ordem.

A negação não se expressa apenas por elementos específicos como o advérbio *não*. Há itens lexicais de sentido negativo. No corpus, destaca-se o uso freqüente do verbo *faltar*, de valor negativo:

Aqui falta pensar nos contra-argumentos que alguém apresentaria... “afinal, democracia racial não há no Brasil”, poderia alguém dizer, certo? (B1 R1)

Faltam dados importantes. (D1 R1)

Faltou janela.

Falta um fechamento. (E3 R1)

O assunto ficou perdido, faltou falar de como andam as pesquisas e como isso se relaciona com “tecnologia.” (E3 R3)

Entre os significados que o dicionário (Houaiss, 2001) apresenta para o verbo *faltar*, encaixa-se, nos exemplos acima, a definição 1:

- 1** *sentir(-se) a ausência ou necessidade de algo ou alguém; carecer; escassear; não existir ou deixar de haver.*

A afirmação do professor indicando a ausência de determinado conteúdo ou elemento no texto também pressupõe um acordo anterior que lhe permite esperar o cumprimento do que ficou estabelecido para a realização da produção escrita e cobrar o que é esperado. Esse fato confere à asserção um valor de cobrança e, por extensão, mais uma vez, uma ordem a ser cumprida.

Determinamos, então, o uso da asserção, nos bilhetes dos professores, como ato de fala indireto. Outrossim, em suas diferentes atualizações no *corpus*, a asserção reforça o estatuto hierárquico superior do professor conferindo-lhe a autoridade de aprovar ou desaprovar o texto do aluno, julgando ou emitindo opiniões favoráveis ou desfavoráveis a respeito. Além disso, em alguns casos, como ato de fala duplamente indireto, ao valor literal de informar sobrepõe-se o de julgar, ao qual, por sua vez, se sobrepõe o valor de ordem.

3.3.2.2 A ordem

A ordem, segundo o dicionário (Houaiss, 2001), corresponde a uma determinação de origem superior; o que implica, portanto, dois fatores: uma condição de uso, que o locutor esteja numa posição de dar ordens, e, em decorrência desse fator, que o alocutário tenha a obrigação/necessidade de cumprir as ordens dadas.

A situação institucional de avaliação confere ao professor a posição hierárquica superior à do aluno, de autoridade, concedendo-lhe certo poder, como já havíamos apontado anteriormente. O contexto, portanto, autoriza o professor a dar ordens e obriga o aluno a cumpri-las.

Mas todo ato de fala, e a ordem pertence à categoria dos atos primitivos relativos ao “agir sobre o mundo”, além de obedecer a aspectos convencionais, depende de condições de uso e de êxito, sendo algumas delas decisivas para o sucesso ou fracasso do ato, e outras negociáveis entre locutor e alocutário.

Em nossa análise, por nos interessar a abordagem restrita dos aspectos lingüísticos do *corpus*, ressaltaremos como a ordem está marcada nos bilhetes em suas diversas formas de manifestação. Entretanto é preciso esclarecer que existe uma gradação na intensidade do valor ilocucional de ordem, marcado lingüisticamente. Obedecemos a essa gradação (do mais intenso para o menos intenso), na apresentação dos exemplos de ordem.

A ordem, em português, se expressa fundamentalmente pelo modo imperativo, forma verbal essencial expressão da modalidade deôntica. O imperativo mostra-se assim como a forma mais intensa de ordem, como podemos observar nos exemplos:

Reescreva seu texto observando minhas anotações. (B2 R1)

Marque claramente os parágrafos. (D2 R1)

Observe o encadeamento de idéias! (E4 R2)

O uso abundante do modo imperativo nos bilhetes, a nosso ver, é bastante revelador das intenções do locutor. Segundo Mateus et al. (2003, p.245) *a modalidade é a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes.*

Logo, podemos concluir que, ao usar o imperativo no momento de comunicar sua avaliação ao aluno, o professor incorpora seu papel de autoridade ordenando a ele o que deve ser feito, com a expectativa de que sejam seguidas as suas determinações. O uso do imperativo também marca a presença do alocutário de quem o locutor espera a realização do que ordenou.

No caso do uso do Imperativo fica também mais acentuada a relação de hierarquia entre os interlocutores, reforçando a posição superior do professor em relação ao aluno, e estabelecendo os papéis de quem ordena, ao primeiro, e de quem é ordenado, ao último.

A ordem manifesta-se nos bilhetes, claramente, de outras maneiras menos intensas do que com o uso do verbo no imperativo. Entre essas formas, destacamos o uso do verbo no infinitivo:

Reescrever! (B2 R7)

Rever pontuação, ortografia, acentuação. (D1 R1)

O verbo se apresenta no infinitivo, uma forma nominal que, em sua forma não flexionada, pode ser utilizada para marcar o distanciamento do locutor em relação ao dito, e a ausência da marca de pessoa na forma verbal é uma das justificativas para essa afirmação. No entanto, no caso dos bilhetes, objeto de nossa análise, em que locutor e alocutário são sujeitos bem marcados em seus papéis, e cientes de suas funções nesse contexto, não se trata de distanciamento do locutor e sim do uso do infinitivo impessoal com valor de imperativo como asseveram Cunha e Cintra (2001, p. 485). O emprego do infinitivo realiza o valor ilocucional da ordem, atenuando a intensidade do valor deôntico contido nela.

Encontramos no *corpus*, ainda, uma outra forma de manifestação da ordem, atenuada por meio do uso do verbo auxiliar modal *poder*. No

caso, esse verbo auxiliar está exprimindo um valor de capacidade e/ou de possibilidade, ligado à modalidade epistêmica de conhecimento.

Alguns trechos poderiam estar mais elaborados enriquecendo os personagens. (E1 R1)

Ilustração de dentro poderia estar mais caprichada. (E1 R1)

Você pode melhorar essa história que parece um desenho animado. (E2 R1)

O uso do verbo *poder* indica que o locutor conhece o potencial do alocutário, revelando mais uma vez a existência do contrato que deve ser cumprido. O estatuto do professor outorga a ele que ordene, por isso ele pode utilizar uma forma atenuada já que o aluno compreenderá o valor de obrigatoriedade: poder =dever, nesse caso.

Cabe atribuir, ainda, um valor ilocucional à escolha do tempo verbal, no caso o futuro do pretérito, em que está flexionado o verbo *poder*. Como vimos na fundamentação teórica, alguns usos justificam pensar o tempo como modo. Para Vilela & Koch (2001, p.171), por exemplo, o futuro simples é mais utilizado com o valor de atenuação ou modalização de uma ordem, do que a expressão de um tempo posterior ao tempo da enunciação.

Nos exemplos retirados dos bilhetes, o futuro do pretérito também não marca um fato posterior em relação a um momento de referência pretérito, e sim atribui ao verbo *poder* um valor de ordem atenuada. No caso, ao empregar o verbo *poder*, flexionado no futuro do pretérito, o professor atenua duplamente sua ordem, o que evidencia mais uma vez sua preocupação em manter uma relação não-autoritária, de parceria com o aluno, visando a uma interação positiva, de participação.

Há também, no *corpus*, o uso de expressões relacionadas à necessidade, modalidade deôntica, cuja estrutura sintática corresponde à fórmula “verbo ser no presente do indicativo + adjetivo (preciso) + verbo no infinitivo” ou o uso do “verbo precisar no presente do indicativo + verbo no infinitivo”:

É preciso reescrevê-lo observando minhas anotações. (B2 R4)

É preciso torná-lo [o parágrafo] mais claro. Você também precisa mencionar na sua história o amor incondicional de um cão por seu dono. (B2 R9)

Precisa melhorar a escrita do seu texto. (B2 R10)

Mais uma vez manifesta-se a ordem como ato de fala indireto por meio do uso da forma nominal infinitivo. No entanto, nos exemplos acima, há uma outra nuance quanto à obrigatoriedade e imposição, pois o locutor deixa marcado que ela se deve à necessidade, “precisar = ter de; dever”. A intenção é relembrar também o contrato entre professor e aluno; algo já combinado anteriormente.

Por fim, encontramos o valor de ordem nas perguntas levantadas pelo professor:

Isabel, e a organização no papel? (B2 R3)

Que tal mudar esses pronomes por outras palavras? (E2 R2)

Há, nessas formas interrogativas, perguntas que realizam um ato de fala duplamente indireto – pergunta → sugestão → ordem. São os casos mais sutis, em que o alocutário é instado a agir, e o locutor fica menos marcado no enunciado, como se ele se escondesse por trás do ponto de interrogação. Nos bilhetes, as perguntas também constituem atos de fala indiretos, ocupam o degrau mais baixo em relação ao valor ilocucional da ordem, e conseqüentemente expressam uma intenção

mais forte de promover a interação participativa. A pergunta manifesta a ordem de forma menos intensa, como veremos a seguir.

3.3.2.3 A pergunta

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1991, p.10), a pergunta constitui o ato de fala mais intrinsecamente interativo, pois pressupõe a resposta. A autora sustenta também que não há uma só intenção ao realizar-se um questionamento. Entre essas intenções, segundo Rodrigues (1998, p.28), em consonância com Kerbrat-Orecchioni, uma interrogativa pode pretender *obter uma informação do outro ou humilhá-lo, extorquir-lhe uma confissão, mostrar interesse por ele, testá-lo, distraí-lo, casos em que ao valor de pergunta se agregam outros valores ilocutórios, compondo o que ela chama de complexo ilocutório.*

É exatamente por demandar uma ação futura do alocutário, por expressar também o desejo/vontade/querer do locutor de que o alocutário faça algo, que acreditamos funcionarem as perguntas nos bilhetes como ordens atenuadas.

São elas um tipo de ordem não-explicita, posto que a intenção de ordem do locutor fica mascarada por uma idéia de sugestão. Funcionam como se o professor sugerisse uma ação, que aparentemente não é obrigatória, mas, por ser prevista no contrato estabelecido entre professor e aluno, torna-se esperada, o que lhe confere um valor de cobrança e ordem.

O uso da pergunta nos bilhetes configura ser uma estratégia do professor para diminuir a distância hierárquica entre ele e o aluno, minimizando o poder de autoridade que lhe é conferido também no momento de avaliação. Se o professor lança mão dessa estratégia é porque a situação o autoriza e porque ele pretende produzir certo efeito sobre aquele a quem fala, o aluno.

Como já afirmamos, a pergunta posiciona-se no grau menos intenso em relação ao valor de ordem. Seu uso evidencia a intenção por parte do professor de estabelecer uma interação em que o aluno participe efetivamente; além de mostrar que ele espera do aluno uma ação positiva em relação ao dito. Afinal, a pergunta induz à resposta, demanda mais explicitamente uma ação e, portanto, uma participação mais ativa do outro.

Retomemos os exemplos das duas perguntas que tomamos dos bilhetes e expusemos ao final do item 3.3.2.2:

Isabel, e a organização no papel? (B2 R3)

Que tal mudar esses pronomes por outras palavras? (E2 R2)

As duas perguntas constituem manifestações distintas para a realização do mesmo ato de fala: a primeira realiza-se sem o uso de pronomes interrogativos e sem verbo; além de ser introduzida pelo uso do vocativo; já a segunda é introduzida pela expressão “que tal”, que lhe confere um tom de informalidade, próprio a essa expressão; além de ser ela um elemento a mais que torna o enunciado interrogativo.

Em ambas, impõe-se a presença do alocutário em detrimento do locutor. Embora, em relação às duas, dada também a situação de avaliação, esteja implícito que a intenção do locutor é fazer o alocutário agir: a primeira, expressando um lembrete de algo que já havia sido combinado antes; a segunda, expressando uma sugestão. Esse fato explica a primeira remeter mais ao contrato do que a segunda pois, para haver condição de êxito, é necessário que o aluno já saiba de antemão, exatamente, do se trata essa “organização no papel”.

Tanto em uma como em outra não há marca direta da presença do locutor. Aliás, há um apagamento de sua presença. No entanto, devido aos recursos lingüísticos utilizados em cada uma e às expectativas em

relação ao alocutário que expressam, acreditamos que a primeira permite um distanciamento ainda maior do locutor em face do dito, apoiando-se, mais uma vez e mais fortemente, no contrato.

Cabe ainda ressaltar que, por constituírem atos de fala duplamente indiretos (pergunta → cobrança/sugestão → ordem), também nesse caso espera-se do alocutário que ele tenha condições materiais e disposição psicológica para responder positivamente a essa demanda.

Ocorre que na primeira pergunta o professor dá como certo o aluno estar ciente de como deve ser a organização do texto no papel e de ser ela critério para que ele seja avaliado positivamente. Esse fato expressa ainda uma confiança do professor na postura crítica do aluno frente a seu texto para poder corrigi-lo, modificando-o adequadamente.

A segunda acrescenta um dado a mais. Além de confiar que o aluno corresponderá a sua expectativa, o professor aposta, para a realização de sua sugestão, no conhecimento que o aluno tem da função dos pronomes e das estratégias que esses últimos podem operar no texto.

Percebe-se, nesse segundo caso, que, ao utilizar a pergunta, o professor além de propor uma relação menos autoritária entre os interlocutores dessa interação, também deposita uma maior confiança na competência comunicativa de seu alocutário. Temos, pois, que a pergunta evidencia o papel do alocutário, ao qual se atribui mais fortemente a condição de sucesso do ato.

Ressaltamos, no entanto, que a condição de sucesso do ato de fala depende da relação locutor/alocutário, dos seus pressupostos e influências mútuas. Essas evidências e atribuições somam-se ao caráter intrinsecamente interativo atribuído ao ato de perguntar. Ao utilizá-lo, o professor exige do aluno um desempenho ativo na própria avaliação,

pressupondo que esse conheça os critérios pelos quais está sendo avaliado e saiba elaborar as mudanças necessárias para atender a eles.

Cabe lembrar, com base em Rodrigues (1998), que uma pergunta pode servir também para o locutor ratificar uma informação, se ele já a possui, procurando por meio dela a concordância do alocutário. Sendo assim, deseja-se apenas orientar a resposta do alocutário num certo sentido, já pretensamente definido por esse tipo de pergunta. Por isso mesmo Rodrigues (1998) denomina-a como pergunta orientada.

Confirma-se esse fato com as perguntas-tag⁴⁸ que, de acordo com Rodrigues (1998), são um outro tipo de pergunta orientada, também presentes no *corpus*, as quais consistem em uma estrutura formada por uma frase declarativa, positiva ou negativa, seguida de uma outra frase, esta interrogativa:

Os problemas já foram apontados, ok? “Afinal democracia racial não há no Brasil”, poderia alguém dizer, certo? (B1R1)

Nesses dois casos, retirados de um mesmo bilhete, percebe-se mais claramente que o professor não tem a intenção de obter uma informação, mas uma confirmação do aluno sobre o que foi estabelecido por ele mesmo (professor). O locutor que opta por uma pergunta-tag não só deseja uma confirmação como também pensa/julga que o alocutário sabe/ conhece o que ele está propondo e apenas convida-o a reagir a isso. Mais uma vez evidencia-se nos bilhetes o tom diretivo respaldado pelo fato da interação professor/aluno estar baseada no contrato anteriormente estabelecido.

Cabe ressaltar que as perguntas, mesmo estando carregadas de valor de ordem, não aparecem com freqüência nos bilhetes. Sua

⁴⁸ As perguntas-tag preparam e esperam uma resposta concordante positiva ou uma concordante negativa. Elas podem constituir uma estratégia do locutor para tentar manipular o discurso do alocutário e tentar levá-lo a comportar-se verbalmente da forma que ele deseja. (RODRIGUES, 1998, p.75)

incidência é menor do que a de asserções e a de ordens expressas por meio do imperativo e do verbo no infinitivo, o que já é um indicador importante para o nosso pressuposto da avaliação ocorrer mais como julgamento impositivo do que como diálogo.

Segue, nesse sentido, o fato de tanto a ordem explícita como os casos de asserção e perguntas com valor de ordem enquadrarem-se como atos diretivos, aqueles que, de acordo com Mateus et al. (2003), têm como objetivo fazer com que o alocutário realize uma ação, verbal ou não verbal, evidenciando que esse mesmo alocutário reconhece o conteúdo proposicional de enunciado. Acreditamos estarem aí expressos, claramente, a intenção do locutor em relação ao alocutário e o papel que ambos devem desempenhar nessa interlocução.

Procuramos por meio de nossa análise, até agora, evidenciar como determinadas escolhas lingüísticas permitem que um mesmo ato de fala, como a ordem, presente nos bilhetes analisados, se manifesta de diversas formas, revelando intenções, expectativas, papéis e estatutos que locutor e alocutário assumem nessas diferentes manifestações. Mostramos também uma gradação, da mais a menos explícita, da mais a menos intensa, evidenciando, em cada uma delas, diferenças quanto a intenções e participação dos interlocutores.

Seguindo a mesma disposição e estratégia, passamos a analisar os termos avaliativos reveladores da presença do locutor no enunciado.

3.3.3 As marcas de subjetividade

Faraco (2006, p.24-25) afirma que Bakhtin estabelece uma estreita correlação entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa por parte do sujeito. Por outro lado, Kerbrat-Orecchioni (1997) postula que o sujeito se inscreve indiretamente no enunciado por meio do uso de

afetivos e de avaliativos. Apresentamos a seguir a análise de termos avaliativos que situam o locutor em relação aos conteúdos emitidos em seu enunciado, no caso, os bilhetes escritos para a devolutiva da avaliação feita pelos professores dos textos de seus alunos.

3.3.3.1 Os adjetivos avaliativos

Os adjetivos evidenciam a função qualificadora e avaliativa da língua, embora o desempenho dessa função não se restrinja a eles. Entre as categorias que Kerbrat-Orecchioni (1997) discrimina para os adjetivos, identificamos os avaliativos, tanto os axiológicos como os não-axiológicos, como mais representativos em nosso *corpus*. A distinção entre eles se faz porque aos axiológicos está relacionada a idéia de julgamento, de valor positivo ou negativo, realizado pelo locutor, de acordo com seus sistemas de avaliação (estético ou ético). Para a autora, a natureza dessa avaliação e desse julgamento obedece a uma dupla norma: ser interno ao objeto ou ser interno ao locutor.

Os avaliativos constituem um processo de predicação e indicam uma propriedade não necessariamente inerente ao objeto. Além disso, são intensificáveis, graduáveis e podem se juntar a prefixos intensificadores como super, hiper, etc, como observa Neves (2000).

A autora destaca ainda que os valores semânticos expressos pelos adjetivos avaliativos podem descrever o substantivo ou defini-lo em relação ao locutor. Ao descrever o substantivo, exprimem propriedades relacionadas à quantidade ou à qualidade. Em relação a essa última, podem também ser eufóricos ou disfóricos. Quanto à quantidade, são, em princípio, neutros e podem indicar dimensão, medida, intensificação etc.

Entre os avaliativos presentes no *corpus*, destacamos o uso do adjetivo *bom*:

A distribuição dos parágrafos está muito boa. (B1 R1)

Muito bom, Lívia! (B2 R5)

Bom uso; bom; muito bom. (E1 R2 e R3)

Você tem ótimas idéias. (E2 R2)

Nos exemplos acima, o adjetivo *bom* constitui um processo de predicação, expressando uma avaliação para o texto ou elementos do texto do aluno, além de um julgamento de valor positivo (eufórico) por parte do professor.

Destacamos também, nesses casos, o fato de o caráter avaliativo do adjetivo *bom* não estar ligado ao próprio objeto, mas refletir o posicionamento do sujeito da enunciação em relação ao objeto avaliado, o que o determina como axiológico por ele expressar de uma só vez uma opinião favorável e um julgamento de caráter positivo. Nos exemplos acima, trata-se de adjetivo avaliativo-axiológico, que atribui uma predicação eufórica ao texto e a elementos do texto do aluno, ou ainda ao próprio aluno.

Cabe ainda ressaltar o fato de esse julgamento ser feito de maneira categórica, reforçando o estatuto de autoridade do locutor, que não se vê obrigado a justificar seu posicionamento; ele apenas estabelece veredictos a partir de seus sistemas de avaliação.

Há o caso também da utilização do adjetivo *bom* no grau superlativo sintético *ótimas*, que marca de forma mais contundente a posição do locutor, pois o uso do grau superior revela maior comprometimento e envolvimento do locutor com seu enunciado.

Encontramos no *corpus* outros adjetivos utilizados nesta mesma perspectiva, predicando o substantivo ao qual se relacionam e evidenciando a presença e a posição julgadora e avaliativa do locutor frente ao objeto. São eles: *caprichado*, *elaborados*, *problemático*, *bonita*, *adequada*, *coloquial*, *incorreto*, presentes nos trechos que reescrevemos abaixo, separando-os em relação ao valor positivo ou negativo (eufórico/disfórico) de seu emprego no contexto do enunciado:

Eufóricos:

A linguagem é adequada. (B1R1)

Também notei que sua letra está mais bonita! (B2R2)

Super caprichado. (E1R2)

Disfóricos:

Texto muito problemático. (D1R1)

Até quase? É muito coloquial. (A1R2)

Uso incorreto [pontuação]. (E1R1)

Com menor frequência, atestamos a presença de adjetivos classificadores, aqueles que, de acordo com Neves (2000), são denominativos e não predicativos; encontramos ainda algumas ocorrências de avaliativos que descrevem o substantivo ao qual estão ligados, exprimindo propriedades relacionadas à quantidade. Eles fazem um bom contraponto para distinguirmos o caráter mais subjetivo dos axiológicos. Nos adjetivos não-axiológicos evidencia-se um maior distanciamento do locutor:

Classificadores:

... o tom argumentativo aparece fortemente. (B1 R1)

Quase sem erros ortográficos. (E1 R3)

Avaliativos/ quantidade:

Frases longas que perdem o sentido. (E1 R1 e R3)

A sinopse está pequena. (E2 R3)

Percebe-se, nos dois primeiros exemplos, que o emprego dos adjetivos *argumentativo* e *ortográficos* enquadra os substantivos em subclasses, trazendo indicações objetivas sobre essas subclasses.

Já nos dois últimos exemplos, o emprego dos adjetivos expressa uma avaliação, mas não um julgamento de valor positivo ou negativo. O uso de um adjetivo avaliativo é relativo à idéia que o locutor faz da norma de avaliação para certa categoria de objetos. O uso de um adjetivo avaliativo está mais ligado pois, a convenções e ao contexto. Em *longas* e *pequenas*, as propriedades descritas ou os valores semânticos expressos estão mais relacionados ao próprio objeto do que a uma determinação interna do locutor.

Ressaltamos, por fim, que a análise dos adjetivos trouxe-nos mais uma confirmação do estatuto de autoridade de que está revestido o professor ao avaliar a produção escrita de seu aluno, pelo uso freqüente dos axiológicos. O caráter de julgamento dessa avaliação também ficou reforçado e enfatizado pelo uso de alguns termos, como pudemos mostrar por meio das marcas lingüísticas na superfície do enunciado. Essa constatação vem corroborar nosso pressuposto de que o aluno recebe um veredicto, assumindo uma posição de alguém que é julgado e não a de parceiro de uma interlocução, que participa ativamente de uma interação.

3.3.3.2 Os verbos subjetivos

A categoria dos verbos já foi bastante considerada na análise dos atos de fala por se achar intrinsecamente relacionada à ordem, nas diversas formas de sua expressão. Também foram abordados verbos modalizadores como *poder* e *precisar*, estando esses ligados às modalidades epistêmica e deôntica, de que tratamos também nos atos de fala de ordem. Quanto ao verbo *faltar*, esse foi analisado na asserção, juntamente com a negação, por ela constituir um valor semântico do item lexical.

Cabe-nos, ainda, nesta parte dedicada aos verbos, retomar a perspectiva enunciativa proposta por Kerbrat-Orecchioni (1997) que, ao tratar dos verbos subjetivos, afirma ser preciso distinguir quem faz o julgamento, sobre quem recai a avaliação e qual a natureza desse julgamento.

Para as ocorrências no *corpus* sabe-se que é o locutor quem faz o julgamento, esse formulado em termos de bom/mau (domínio do axiológico) e que a avaliação recai sobre o texto ou elementos do texto do aluno, podendo algumas vezes recair sobre a própria competência escritora do aluno.

Seguimos, para efeito de análise, as duas categorias que Kerbrat-Orecchioni (1997) estabelece para os verbos subjetivos: a primeira encerra os verbos ocasionalmente subjetivos, isto é, aqueles que não implicam julgamento avaliativo a não ser quando conjugados em primeira pessoa; a segunda engloba os verbos intrinsecamente subjetivos, que implicam uma avaliação em relação ao próprio processo ou a um de seus actantes.

A presença dos verbos subjetivos nos bilhetes é mais uma evidência do caráter de julgamento da avaliação da produção escrita na

escola, e uma confirmação tanto da adesão do locutor (o professor) ao enunciado, como de seu comprometimento com o dito. Quanto mais o professor se impõe no enunciado, mais confirma seu estatuto de autoridade, tomando para si a responsabilidade sobre a avaliação, exigindo pouca participação do aluno.

Destacamos em nosso *corpus*, entre os verbos que estão flexionados em primeira pessoa, o verbo *gostar*, amplamente utilizado nos bilhetes. O verbo *gostar* é intrinsecamente subjetivo, por expressar uma avaliação do locutor em relação ao julgamento implicado no significado do verbo.

Entre as definições que o dicionário Houaiss (2001) traz para o verbo gostar, encontramos a de número 5:

5 *julgar bom, aprovar.*

Essa definição corresponde ao sentido do verbo gostar nos bilhetes:

*Matias,
Gostei muito do seu texto, principalmente porque me lembrei de um cachorro que tive e que uma vez comeu meus livros, pelo mesmo motivo do seu salsicha. (B2 R1)*

Felipe, gostei do seu texto. (B2 R2)

Pedro, gostei muito do seu texto. (B2 R5)

Lina, gostei da sua crônica. (B2 R6)

*Gostei das alterações que você fez em seu texto.
(B2 R9)*

Gostei muito do tema que você escolheu. (B2 R10)

Gostei dos desenhos e tentei entender desse tal de Jack e seus inimigos (...). (E2 R1)

Gostei muito do seu texto. (E2 R2)

Ao selecionar e utilizar o verbo gostar, flexionado em primeira pessoa, o professor apresenta um julgamento favorável ao texto, ou a algum (ns) do(s) elemento (s) que o compõe (m), atribuindo-lhe (s) um valor positivo, eufórico. Ao fazer uso de um verbo intrinsecamente subjetivo, o professor se compromete com o dito e assinala seu texto com uma marca explícita de subjetividade.

Já os verbos *notar*, *entender* e a locução verbal *tentar entender* são ocasionalmente subjetivos:

Observemos o uso de verbos ocasionalmente subjetivos:

Também notei que sua letra está mais bonita! (B2 R2)

Sofia, não entendi o final. O egoísmo de Ana Luisa fez uma nova vitória? (D1 R2)

(...) tentei entender desse tal de Jack e seus inimigos, mas uma parte passa rapidamente para outra, só na ação, sem descrição e encadeamento. (E2 R1)

Nos exemplos acima, os verbos e a locução verbal, em seus sentidos e seus usos mais comuns, não expressam por si só uma atitude avaliativa por parte do locutor. O que os torna subjetivos é o uso que se faz deles: seja pelo contexto em que estão inseridos, por se tratar de um momento de avaliação em que os interlocutores estão cientes de seus papéis; seja pelo co-texto, por estarem ligados a outros termos do enunciado, como no exemplo do verbo *notar*, em que se manifesta o caráter avaliativo do adjetivo *bonita* atribuído à letra do aluno; ou ainda, pelo fato de todos eles estarem flexionados em primeira pessoa, o que torna o locutor mais presente, responsabilizando-o pelo dito.

Observamos que esses verbos não são os únicos do *corpus* conjugados em primeira pessoa; o que nos permitiu analisá-los como ocasionalmente subjetivos foi o fato de eles referirem-se a elementos do texto do aluno atribuindo-lhes avaliações por parte do locutor.

Cabe-nos ressaltar, enfim, que o uso de determinados verbos nos bilhetes é mais um fator revelador do estatuto de autoridade do professor. Os verbos explicitam a subjetividade da linguagem ao marcar a presença do locutor e seu comprometimento com o dito, ao expressar sua opinião favorável ou desfavorável em relação à produção escrita do aluno, seu alocutário. Mais uma vez, evidencia-se o caráter de julgamento que atribuímos aos bilhetes.

3.3.3.3 Os advérbios intensificadores

Dentre as classes gramaticais analisadas em nosso *corpus*, a dos advérbios é a mais complexa, por ser definida por critérios morfológicos, sintáticos e semânticos aplicáveis a apenas um número restrito de termos e atualizações, a mesma pluralidade ocorrendo com seu papel enunciativo, como apresentado no capítulo 2.

Entretanto, de acordo com a categorização de Kerbrat-Orecchioni (1997), os advérbios são mais responsáveis por determinar o grau de adesão do sujeito a seu enunciado funcionando, pois, como modalizadores. Perini (1996) estabelece a subcategoria dos intensificadores, obedecendo a critérios morfossintáticos, embora reconheça que a categoria advérbio englobe uma série de outras classes gramaticais, de caráter semântico e com funções sintáticas bastante diversas.

Temos também que os advérbios exercem, de acordo com Ilari e al. (1996), uma predicação de segundo grau, o que leva os autores a diferenciá-los em predicativos e não predicativos. Em consonância com esses autores, Neves (2000) também lhes atribui a função predicativa, afirmando que eles afetam o significado do elemento a que se referem; a autora os subclassifica em qualificadores e intensificadores.

O uso dos advérbios é bastante freqüente no *corpus*. Na maioria das vezes, eles são empregados para modificar os constituintes do enunciado, relacionando-se a verbos e a adjetivos.

Para analisar as atualizações dos advérbios nos bilhetes, fizemos uma distinção entre os exemplos, por motivos metodológicos, usando os seguintes critérios: o próprio advérbio, a palavra a que o advérbio está ligado, a sua dupla função intensificadora e comparativa. Em alguns exemplos, temos claro que há uma superposição dos critérios estipulados, mas nos restringimos a comentar sempre o fato mais eloqüente.

Encontramos uma maior incidência no *corpus* do advérbio *muito*:

É muito coloquial. (A1 R2)

A distribuição de parágrafos está muito boa(...). (B1 R1)

Texto muito problemático. (D1 R1)

Muito bom, Chico! (B2 R8)

Há períodos muito longos. (E3 R3)

Nos exemplos acima, o advérbio *muito* está relacionado a um constituinte específico do enunciado, modificando-o, isto é, atribuindo uma predicação à palavra, no caso adjetivos, a que está ligado. Sua função é a de intensificar o caráter ora favorável, ora desfavorável que o

adjetivo está atribuindo ao texto do aluno como um todo ou a elementos que o constituem.

Essa função predicativa reforça não apenas o caráter de apreciação e julgamento, que é a tônica dos bilhetes, como também enfatiza a função modalizadora do advérbio, ao marcar mais fortemente a adesão do locutor a seu enunciado. Decerto que só se intensifica aquilo em que depositamos nossa confiança e crença. Nesse sentido, entendemos que a presença do advérbio *muito*, como intensificador, reforça a presença do locutor no texto, evidenciando ainda mais o seu posicionamento favorável ou não ao que avalia.

Quando ligado ao verbo *gostar*, o advérbio intensificador *muito* reforça a subjetividade desse verbo, já intrinsecamente subjetivo, no mesmo sentido de uma dupla predicação: ao intensificar a ação de *gostar*, há um reforço do julgamento positivo do locutor, de caráter eufórico, não deixando espaço para dúvidas. Mais uma vez, também, confere-se o tom categórico de veredicto à avaliação do professor, a qual prescinde de justificativas. Observemos os exemplos abaixo:

Pedro, gostei muito do seu texto. (B2 R4)

Gostei muito do seu texto. (E2 R2)

Há também exemplos de dupla predicação e intensificação:

Camila, esta ficou bem melhor! (B2 R7)

Neste caso, o advérbio *bem* assume a função de intensificar o adjetivo *melhor* (mais bom) que representa a forma irregular do superlativo absoluto do adjetivo *bom*, portanto já intensificada. O que se apresenta é uma dupla ênfase ao julgamento positivo (muito mais bom). Ao mesmo tempo, a idéia de comparação fica subentendida, revelando mais uma vez o contrato prévio entre locutor e alocutário, como vimos anteriormente.

Fica implícito, mas possível de inferir, que a avaliação recai sobre uma versão ou produção escrita que se apresenta melhor do que outra anterior já avaliada, muito provavelmente, em relação a um critério pré-determinado por professor e aluno. A dupla intensificação realça a função modalizadora do advérbio, mostrando que o locutor está presente e que se posiciona enfaticamente.

O contrato entre esses interlocutores explicita-se, outras vezes, pelo uso do advérbio *mais*, também intensificador, em situações de comparação implícita, expressas pelo emprego do superlativo absoluto analítico, formado pela anteposição do intensificador (*mais*) aos adjetivos:

Também notei que sua letra está mais bonita! (B2 R2)

Alguns trechos poderiam estar mais elaborados.

(E1 R1)

Ilustração de dentro poderia estar mais caprichada! (E1 R1)

Ao intensificar o adjetivo, o advérbio *mais* expressa uma gradação superior relativa a uma qualidade, isto é, de acordo com Bechara (2004, p. 148), seu emprego *indica que a qualidade ultrapassa a noção comum que temos dela*. Essa afirmação encaixa-se mais ao primeiro exemplo, pelo seu caráter de julgamento positivo.

Já nos dois últimos, que apresentam um julgamento negativo, percebe-se que o advérbio intensificador é empregado para realizar uma comparação entre o que se apresenta e o que era esperado. Esse emprego reforça o tom de julgamento e a idéia do contrato pré-estabelecido, que vimos apontando nos bilhetes para caracterizar a interação que se dá por meio deles, em que se apresenta claramente o estatuto de seus interlocutores, seus papéis e participação na interação.

Apresentamos, ainda, um exemplo em que o advérbio abarca além do valor intensificador, uma circunstância de exclusão, e por isso mesmo assume um papel transfrástico, atendendo a fatores que *extrapolam as relações sintático-semânticas inerentes às orações em que se acham inseridos, razão pela qual são categorizados como denotadores e não como típicos advérbios*, (Bechara, 2004, p.291), como em:

Vocês fizeram apenas 2 parágrafos. (E3 R3)⁴⁹

A importância do exemplo reside no fato de ele reforçar ainda mais a existência do contrato professor /aluno, expondo que o professor se pauta nele para avaliar, pois a partir do enunciado podemos inferir que era esperado, para a produção escrita, um número de parágrafos superior a dois. O uso do *apenas* intensifica o julgamento negativo e justifica a avaliação desfavorável do professor.

Como pudemos observar, os advérbios em suas diferentes manifestações no *corpus* apresentam-se, notadamente, como modalizadores, predicativos e intensificadores, o que reflete nossa abordagem que considera os fatos lingüísticos de uma perspectiva ao mesmo tempo enunciativa, sintática e semântica.

A importância dos advérbios nos bilhetes confirma-se por enfatizarem a presença do locutor/professor, comprometido com o dito, reafirmando o seu estatuto de superioridade e a existência de um contrato estabelecido anteriormente, o que confere a essa interação estatutos definidos para os interlocutores e um tom mais de julgamento do que de diálogo.

⁴⁹ Nesse caso o professor dirige-se a uma dupla de alunos.

Para finalizar a análise, escolhemos dois exemplos contemplando bilhetes inteiros, para ilustrar como as categorias, cujas análises apresentamos separadamente, por uma razão metodológica, ocorrem simultaneamente, e como elas concorrem para um mesmo efeito:

Fernanda,

*Gostei das alterações que você fez em seu texto. **Gostaria** que você melhorasse o último parágrafo. É preciso torná-lo mais claro.*

*Você também precisa mencionar na sua história o amor incondicional de um cão por seu dono. (sentimentos e sensações – **descrever**).* (B2 R9)

Lívia,

***Gostei muito** do tema que você escolheu. Seus argumentos também são **bons**. Precisa melhorar a escrita do seu texto.*

***Reescreva-o** observando as anotações.*

***Veja** o código de correção.*

Cuidado com as repetições e o uso da oralidade na escrita.

***Procure** se dirigir ao leitor.* (B2 R10)

Podemos perceber, pelas marcas destacadas nos dois textos⁵⁰, que há um mesmo direcionamento nas escolhas lexicais e estratégias lingüísticas que conferem um mesmo tom, enfatizam a presença do locutor e o caráter avaliativo de seu texto, além de encaminhar os bilhetes menos para a apreciação e o diálogo e mais para o julgamento e a ordem: o uso repetido do verbo subjetivo *gostar*, flexionado em primeira pessoa; os adjetivos avaliativo-axiológicos *bons* e *claro* atribuídos a elementos do texto; os advérbios predicativos e intensificadores *muito* e *mais*, ligados ao verbo e ao adjetivo reforçando

⁵⁰ A legenda para essas marcas consta no anexo3.

o julgamento do professor; os verbos no imperativo, *veja, procure, reescreva-o*, e, no infinitivo, *descrever* com valor de ordem, expressando a modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à necessidade; necessidade também expressa pelo uso do verbo *precisar* e a fórmula é *preciso*, que atribui à asserção um valor de ordem.

Todas essas ocorrências coadunam-se com o estatuto de autoridade do professor, situado em uma posição hierárquica superior, condição preliminar para a ordem, já que ele está garantido por seu papel institucional, possibilitando que consideremos suas enunciações pelos bilhetes como veredictos.

Nos dois bilhetes acima, percebemos a presença do alocutário pela marca do vocativo, pelo uso do imperativo e dos pronomes *você e seu*, que evidenciam haver uma interação pela linguagem que se estabelece a partir de um contrato anterior, evidenciando o aspecto dialógico, e sócio-interacional da linguagem: falar é interagir e fazer fazer.

A condição de êxito da ordem está relacionada às condições de uso do alocutário que dependem tanto de sua competência comunicativa e de seus conhecimentos prévios para compreender o enunciado, seguindo as orientações do professor, como também de condições materiais e disposição psicológica de executar a ordem ali estabelecida.

Podemos afirmar, por meio da análise, que a interação pela linguagem, realizada por meio dos bilhetes escritos como devolutiva de avaliação ao texto do aluno, evidencia o posicionamento do professor mais em termos de julgamento e de ordem do que de diálogo.

Justificamos essa afirmação pelo uso freqüente no *corpus* dos termos avaliativo-axiológicos, que situam o professor claramente em relação ao julgamento positivo ou negativo que faz em relação ao texto

do aluno, por meio de adjetivos predicativos intensificados pelos advérbios, e pelos verbos subjetivos conjugados em primeira pessoa; e também, pelo fato de os atos de fala expressos nos bilhetes serem manifestações de um mesmo ato de fala, a ordem, atualizada de forma direta ou indiretamente, pelas asserções e perguntas. Todas elas mostram que, nessa interação pela linguagem, o locutor posiciona-se frente a seu enunciado, assumindo seu estatuto de superioridade frente ao alocutário, impondo-se a ele.

Observamos ainda haver uma gradação de intensidade em relação ao tom de julgamento, de obrigatoriedade ou de cobrança, nas diferentes formas de expressão, dependendo do ato de fala e dos termos escolhidos pelo locutor. A nosso ver, essa diversificação de formas de expressar a ordem é uma estratégia do locutor para interagir com seu alocutário: marca seu posicionamento superior, mas, em alguns momentos, propõe o diálogo implicando o aluno no processo de avaliar, compartilhando com ele responsabilidades, orientando-o para refletir sobre sua produção escrita.

As asserções afirmativas marcam as apreciações e o julgamento do professor em relação ao texto do aluno, principalmente quando associadas ao uso freqüente do verbo subjetivo *gostar* explicitando as opiniões favoráveis do professor. Também concorre para essa idéia o uso de termos como os adjetivos avaliativos-axiológicos que expressam claramente a posição de julgamento na medida em que refletem o posicionamento do locutor em relação ao objeto avaliado, como no caso do adjetivo *bom* que ocorre com freqüência nos bilhetes.

As asserções negativas expressam menos um julgamento desfavorável, e mais a ausência de um fato esperado, como o uso do verbo *faltar*, que evidencia a existência de um contrato pré-estabelecido entre professor e aluno sobre elaboração de critérios, determinações de

gênero ou orientações sobre o conteúdo. Por expressar que o acordo não foi cumprido, a asserção negativa expressa um ato de fala duplamente indireto: uma cobrança e uma ordem.

A pergunta, por sua vez, é a forma mais atenuada de ordem que ocorre nos bilhetes. São perguntas que expressam o desejo/querer/vontade do professor de que o aluno faça algo. Constituem, assim, uma ordem mascarada por uma idéia de sugestão. Elas também explicitam um contrato prévio entre professor e aluno, pois ao sugerir uma ação, o professor leva em conta que o aluno sabe o que deve ser feito. Além disso, a pergunta é o ato de fala interativo por excelência, que mais pede a participação efetiva do aluno, afinal, ela impõe a obrigatoriedade da resposta, aproximando dessa interlocução mais ainda a idéia de diálogo.

Há ainda o uso abundante dos advérbios intensificadores que enfatiza a idéia avaliativo-axiológica dos verbos e adjetivos, reforçando julgamentos e apreciações, além de marcar mais fortemente a adesão do locutor a seu enunciado, evidenciando o estatuto de autoridade do professor, atribuído institucionalmente.

Cumprir lembrar ainda o uso freqüente do ato de fala direto de ordem, expressão direta da modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à permissão, que revela mais claramente as atitudes e as opiniões do professor, exigindo que o aluno execute uma ação a partir do seu dito. O ato de fala direto de ordem se expressa com freqüência nos bilhetes pelos verbos no modo imperativo, no modo infinitivo e também, mais atenuadamente, pelo uso de verbo auxiliar modal *poder* e do verbo *precisar*.

Ao analisar as devolutivas de avaliação de produções escritas à luz das categorias, depreendemos que as atualizações indiretas de um ato de fala podem ocorrer em diferentes graus de intensidade,

determinando a influência e os papéis dos interlocutores; e que o uso do léxico, marcando a adesão e a posição dos interlocutores na interação, revela e estabelece a relação interpessoal entre eles.

A análise revela, pois, que a despeito da intenção de orientar o aluno e convocá-lo a refletir sobre sua produção estabelecendo o diálogo, o professor imprime um tom de julgamento e ordem, assumindo o seu estatuto de superioridade, expresso por suas escolhas lingüísticas e estratégias lingüísticas de interação.

Cabe, por fim, tecer algumas considerações relacionando as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade presentes nas devolutivas de avaliação dos professores ao ensino e à aprendizagem da escrita.

Acreditamos que o professor, ao manter uma posição hierárquica superior e um tom de julgamento nas devolutivas de avaliação, mantém o aluno distante, não comprometido com o processo avaliativo. Assim, o aluno não é instado a compartilhar problemas e soluções do texto nem a refletir sobre a linguagem, criando-se uma situação pouco propícia à revisão e à reescrita, etapas importantes para a aprendizagem da escrita. A nosso ver, o diálogo entre professor e aluno nas devolutivas de avaliação é uma forma de mudar essa situação e implicar o aluno, cada vez mais, em seu aprendizado da escrita.

A partir dessa perspectiva, devemos considerar também a importância de compartilhar critérios e incrementar a competência comunicativa (aí incluída a competência lingüística) dos discentes, para que se espere dessa interlocução um resultado positivo, ou melhor, uma resposta satisfatória que se apresenta no aperfeiçoamento do texto pelo aluno, a partir das orientações do professor. Este fato evidencia que a devolutiva de avaliação do professor pode constituir um estímulo à aprendizagem.

Assim, entendemos que o ensino e a aprendizagem da escrita estão bastante ligados a essa conversa entre o professor que orienta, que sugere, que questiona, e o aluno que está implicado ao processo, que se preocupa, que acata as sugestões, não simplesmente para obedecer a uma ordem, mas porque tem clareza dos objetivos e dos critérios que deve seguir para incrementar seu aprendizado. Enfim, um aluno que compartilha competências e conhecimentos para aprimorar seu texto e está pronto para responder à solicitação do professor. Acreditamos que essa conversa entre dois interlocutores, ativos e cientes de seu papel, pode promover também o desenvolvimento da competência escritora.

Conclusão

Ao concebermos esta dissertação, estabelecemos como objetivos estudar os procedimentos adotados, por professores do Ensino Fundamental II, nas devolutivas de avaliação da produção escrita do aluno; e analisar, nessas devolutivas, as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade.

Empreendemos nosso trabalho a fim de confirmar nosso pressuposto de pesquisa de que a avaliação de produções escritas, por aproximar-se mais da noção de julgamento e de ordem, contribui pouco para o ensino e a aprendizagem da escrita, não promovendo o desenvolvimento da competência escritora.

A análise das estratégias lingüísticas de interação- evidenciadas nas atualizações dos atos de fala - e das marcas de subjetividade – expressas pelos termos avaliativo-axiológicos - nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno nos possibilitou cumprir os objetivos propostos e confirmar nosso pressuposto de pesquisa.

Podemos afirmar que a noção de julgamento e de ordem permeiam essas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno, sobrepondo-se à intenção de diálogo, promulgada pelos professores nas respostas ao questionário.

Encontramos, na linguagem, as marcas que contrapõem a intenção explicitada pelos professores nas respostas ao questionário, à realização efetiva da avaliação, ao que chamamos de “entre o dito e o realizado” em nosso capítulo de análise.

Dentre as estratégias lingüísticas utilizadas que explicitam essa oposição, destacamos a presença constante nos bilhetes do ato de fala de ordem, expresso seja diretamente, pelo uso do imperativo, seja

indiretamente, por meio de asserções negativas e perguntas. A ordem estabelece a presença do alocutário, destacando o fundamento da interação e evidenciando a função da linguagem como ação: o fazer fazer, que preconiza Kerbrat- Orecchioni (2001).

Na gradação que propusemos para as várias formas de atualizar a ordem, indo do imperativo às perguntas, percebemos a diferença que se estabelece para a participação ativa do aluno em sua avaliação: a pergunta aponta o problema e sugere que ele pense em uma solução, levando-o a refletir sobre seu próprio texto; o imperativo direciona para uma solução, obrigatória, desobrigando o aluno da reflexão e da busca de soluções.

O emprego dos verbos, adjetivos e advérbios de cunho avaliativo-axiológico é também bastante freqüente e serve bem para explicitar o tom de julgamento que permeia as devolutivas de avaliação: os adjetivos avaliativos como *bom*, *adequados*, que expressam opiniões e julgamentos; os verbos subjetivos como *gostar*, que carregam em seu próprio significado o julgamento: *julgar bom*; e os advérbios intensificadores como *muito* e *mais*, que expressam uma dupla função predicativa, exacerbando o caráter de julgamento nos bilhetes.

Cumpramos observar que a gradação no tom de ordem e julgamento conferido aos bilhetes pelo uso da linguagem, do mais intenso ao menos intenso, explicita posicionamentos diversos do locutor frente ao enunciado e, por conseguinte, estabelece diferentes relações interpessoais e trocas interlocutivas. O locutor (o professor) faz uso de diferentes estratégias lingüísticas e escolhas lexicais para interagir com seu alocutário (o aluno). É uma interação pela linguagem que visa à resposta do outro e à transformação da situação: o professor espera que o aluno compreenda e atenda suas orientações para reescrever seu texto, aprimorando-o.

Essa interação se dá num contexto institucional, em que locutor e alocutário possuem papéis bem definidos, respeitam posições hierárquicas determinadas por esse contexto e estão cientes da função que exercem: o professor, que aponta erros, julga, avalia o texto do aluno e ordena a correção e o refazimento do texto; o aluno, que acata o julgamento e as ordens do professor, procurando corrigir os erros do texto e aprimorá-lo na reescrita.

Voltando-nos para o pressuposto e os objetivos deste trabalho, consideramos tê-lo confirmado e cumprido. Pudemos ainda estabelecer, com a pesquisa, uma ligação entre a interação pela linguagem no momento de avaliação de produção escrita o ensino e a aprendizagem da escrita.

A nosso ver, estabelecer julgamentos e propor ordens na interação pela linguagem na avaliação de produções escritas pouco contribui para a aprendizagem da escrita e não promove o desenvolvimento da competência escritora do aluno.

Acreditamos que propor o diálogo, compartilhando a avaliação de produções escritas entre os participantes do processo, conduz o aluno a se responsabilizar por sua aprendizagem, permitindo que ele desenvolva habilidades e competências. Só assim a avaliação de produções escritas, a nosso ver, pode ser considerada como uma etapa de aprendizagem da escrita e como promotora de desenvolvimento da competência escritora.

A forma como se dá a interação verbal nessa etapa de aprendizagem mostra-se, pois, determinante. É preciso haver realmente um diálogo entre interlocutores (com papéis e competências diferentes, mas ainda assim atores de uma cena enunciativa), conferindo ao professor o papel de mediador e de modelo, e garantindo ao aluno um papel ativo em relação à sua própria aprendizagem.

Acreditamos que aprender e ensinar a escrever se faz na e pela interação pela linguagem, ampliando o sentido e a eficácia da prática escolar com textos. Reafirmamos que é nessa troca comunicativa entre professor e aluno, como interlocutores participativos, que o ensino e a aprendizagem da escrita poderá se dar.

Entendemos que o professor que ensina a escrever precisa dar a palavra ao aluno, mas não a palavra já pré-estabelecida, prevista, que depois será apenas julgada, mas a palavra inesperada, que será tomada, no sentido mesmo de tomar a palavra, como numa conversa, em turnos. É nesse diálogo entre professor e aluno, autor e leitor, reescritas e revisões que se torna possível transformar arquivistas de erros em produtores de textos.

Kerbrat-Orecchioni (2005) destaca que a principal característica do discurso é ele poder ser construído por vários locutores, que falam por turnos; o discurso, assim entendido, se co-constrói por intervenções, e se constrói colaborativamente.

A nosso ver, é o que acontece em uma aula de Língua Portuguesa, quando o professor propõe uma produção escrita, discute um gênero específico, ou mesmo quando socializa as redações dos alunos no grupo. Muitas são as interdependências que podemos ainda investigar entre a aprendizagem e a interação verbal que se dá na sala de aula entre professor e aluno, um exemplo claro de discurso em interação.

Assim, este trabalho trouxe-nos novas inquietações, abrindo perspectivas para outros caminhos de investigação no âmbito do ensino e da aprendizagem da escrita e dos estudos da linguagem.

Referências Bibliográficas

- ADAM, J.M. (2005). *La Linguistique Textuelle: Introduction à L'Analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- AUSTIN, J.L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BACH, P. (1998). *O Prazer na Escrita*. Rio Tinto/Portugal: Edições ASA.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARROS, D.L.P. (1999). Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: (1999). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L. (Org.). São Paulo: Edusp.
- BEAUGRANDE, R. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and Freedom of Access to Society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- BENVENISTE, E. (1976). *Problemas de Língua Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.
- _____. (1989). *Problemas de Língua Geral II*. Campinas, SP. Pontes.
- BRAIT, B. (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). (1997). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRAIT, B. e MELO, R. (2005). Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). (2005). *Bakhtin, Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto.
- BRANDÃO, H. N. (1997). Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, B. (org.) (1997). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, v. 2
- CABRAL, A. L. T. (2000). *Modalização e Interação na Linguagem: A Subjetividade em Processos Cívicos*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

- CABRAL, M. (1994). Avaliação e Escrita: Um Processo Integrado. In: FONSECA, F.I. (org). (1994). *Pedagogia da Escrita.Perspectivas*.Porto: Porto Editora.
- CHOMSKY, N. (1975). Reflexões sobre a Linguagem. Lisboa: Edições 70.
- CONDEMARÍN, M. e MEDINA, A. (2005). *Avaliação Autêntica*. São Paulo: Artmed Editora.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FARACO, C. A. (2006). *Linguagem & Diálogo - As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- HOFFMANN, J. (1997). *Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- ILARI, R. et al. (1989). Considerações sobre a Ordem dos Advérbios. In: (1996). CASTILHO, A.T. (Org.). *Gramática do Português Falado. v1: A Ordem*. Campinas: Editora da Unicamp.
- JAKOBSON, R. (1977). *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991). Introduction e L'acte de question et l'acte d'assertion: opposition discrète ou continuum? In: (2001). ERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.).*La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- _____.(1997). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- _____.(1998). *Les interactions verbales 1*.Paris: Armand Colin.
- _____.(2001). *Les Actes de langages dans le discours*. Paris: Éditions Nathan/VUEF .
- _____. (2005). *Le Discours en Interaction*. Paris: Armand Colin.
- KOCH, I. G. V. (1997). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____.(2006). *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ e VILELA, M. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. in: (2002). DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MATEUS, M.H.M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MOTA, J.F. (1996). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- NEGRONI, M.M.G. e COLADO, M.T. (2001). *La Enunciación en la lengua. De la Deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____. (2002). Os Desafios da Avaliação no Contexto dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais. In: (2002). PERRENOUD, P. THURLER, M.G. et al. (Org.). *As Competências para Ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERINI, M.A. (1996). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática.
- PLANE, S. (1994). *Didactique et Pratiques d'Écriture Écrire au Collège*. Paris: Édition Nathan.
- _____. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. In: (1996). PLANE, S. e DAVID, J. *L'apprentissage de l'écriture – de l'école au collège*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RODRIGUES, M.C.C. (1998). A seqüência discursiva pergunta e resposta, in: (1998). FONSECA, J (Org.). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos: Estudos sobre o Português. Tomo II*. Porto: Porto Editora.
- ROJO, R. (2001). (org) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula, Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2006). O Texto como Unidade e o Gênero como Objeto de Ensino de Língua Portuguesa. In: (2006). TRAVAGLIA, L.C.(Org). *Encontro na Linguagem, estudos lingüísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU.
- SEARLE, J. R. (1981). *Os actos de Fala*. Coordenação de trad. VOGT, C. Coimbra: Livraria Almedina.
- _____. (1995). *Expressão e Significado. Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.

SERAFINI, M. T. (1997). *Como Escrever Textos*. São Paulo: Editora Globo.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). Os Gêneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. e colaboradores. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, R. e CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.). São Paulo: Mercado de Letras.

_____. e NOVERRAZ, M. (2004). Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. e colaboradores. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, R. e CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.). São Paulo: Mercado de Letras.

TOMASSONE, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Nanterre: Delagrave.

TRAVAGLIA, L. C. (2006). Categorias de Texto como Objeto de Ensino. XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 7.,2006. GT Lingüística de Texto e Análise da Conversação. Disponível em: <http://www.gtlac.com/fdebates.htm> >. Acesso em: 18/07/2006

ANEXO 1

Caro (a) Colega,

Este questionário faz parte do corpus da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo na PUC-SP. É muito importante a minha pesquisa contar com a contribuição de um grande número de professores. Por isso peço a sua colaboração. Você precisará apenas de alguns minutos para responder ao questionário.

Suas respostas vão respaldar as questões no âmbito da avaliação de produções escritas que essa pesquisa aborda.

Solicito ainda que, juntamente com o questionário, você disponibilize algumas redações **já corrigidas** para fundamentar a minha análise e ancorar minhas reflexões.

Desde já agradeço pela sua disponibilidade e participação

Silvia Albert

Escola e professor:

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes

raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

apenas os erros que devem ser corrigidos;

as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;

o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto,etc;

uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;

marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente

às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre às vezes

raramente nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim raramente

às vezes não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

**11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)**

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;

um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;

um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.

A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.

A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

ANEXO 2

Escola e professor: A1

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim *às vezes* não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim () não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim () não () de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

() os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

() os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

() os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(1) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

(2) acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

(4) expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: A2

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim () não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- () apenas os erros que devem ser corrigidos;
() as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim () não () em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre () raramente
() às vezes () nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim () não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão(ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

A2

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor:

A3

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim

não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre

às vezes

raramente

nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

apenas os erros que devem ser corrigidos;

as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;

o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;

uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;

marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre

raramente

às vezes

nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim

não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

A3

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: B 1

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
- as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
- o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
- uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
- marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

31

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

() sim () raramente
 às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim () não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

B1

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim () não () de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

() os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

() os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

() os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

() expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

B1

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: B2

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

apenas os erros que devem ser corrigidos;

as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;

o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;

uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;

marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre *com alguns alunos escrevo: fale comigo.* () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim () não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

B2

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

(2) os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(1) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(4) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(3) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

B2

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: C1

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

C1

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre (X) às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

C1

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

() Sim () não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

() os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

() os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

() os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

C₁

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: C₂

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

C2

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

() sim () raramente
 às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

C2

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

() um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;

um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;

() um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.

() A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.

() A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: C 3

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

C3

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

() Sim () não (x) de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão(ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

(2) os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(4) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(3) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(1) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

(x) acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

(x) reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

(x) expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

C3

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

UNICUM DAS
ALTERNATIVAS

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: C4

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

C4

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

() sim () raramente
 às vezes não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

C4

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

() Sim () não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão(ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

() os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

() os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

C4

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;

um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;

um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.

A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.

A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: D1

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim () não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- () apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim () não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre () raramente
() às vezes () nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim () não

D1

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

() sim () raramente
 às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

D1

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

() Sim () não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

() os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

() os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

() os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

() expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

D₁

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: D2

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim () não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- () apenas os erros que devem ser corrigidos;
() as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
() marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim () não () em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre () raramente
() às vezes () nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim () não

D₂

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim () não () de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão(ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

() os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(2) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(3) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(4) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

() expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

D2

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: E₁

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

E1

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim () não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas frequentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

E1

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão(ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

E1

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- () um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- () um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- (x) um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- () A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- () A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- (x) A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: *EJ*

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim às vezes não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
- as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
- o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
- uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
- marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

E2

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre às vezes
 raramente nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim raramente
 às vezes não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim não às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

E2

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim () não () de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

(4) os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(2) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(3) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(1) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

() expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

E2

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: E3

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

sempre às vezes
 raramente nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- apenas os erros que devem ser corrigidos;
 as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
 o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
 uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
 marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

sim não em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

sempre raramente
 às vezes nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

sim não

E3

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

() sempre às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

sim () raramente
() às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

sim () não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

() além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

E3

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

(1) os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(3) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(2) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

() os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

() reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

() expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

E3

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Escola e professor: E4

1) Você costuma avaliar quantitativamente (com notas ou conceitos) os textos de seus alunos?

sim () não

2) Além da nota e /ou conceito você escreve algum bilhete para os alunos?

() sempre (x) às vezes
() raramente () nunca

3) Se escreve bilhetes, neles você costuma indicar, como orientação para os alunos:

- () apenas os erros que devem ser corrigidos;
() as boas soluções primeiro e depois aquilo que deve ser melhorado;
(x) o que ainda não está satisfatório de acordo com as características do gênero do texto como: linguagem, público alvo, intenção do autor, estrutura organizacional do texto, etc;
(x) uma chamada para os erros marcados na correção e um incentivo para que o aluno possa solucioná-los na reescrita ou na próxima redação;
() marcas de sua evolução ou não, em comparação com outros textos que vêm fazendo.

4) Você acredita que as correções e avaliações da forma como estão estabelecidas na sua prática influenciam positivamente na aprendizagem da escrita por parte dos alunos?

() sim () não (x) em alguns aspectos

5) Os critérios que orientam a sua correção e posterior avaliação das redações são compartilhados com os alunos antes da produção dos textos?

(x) sempre () raramente
() às vezes () nunca

6) Você socializa os textos dos alunos, lendo suas redações, ou pedindo que eles mesmos leiam-nos para apontar boas soluções para a proposta dada?

(x) sim () não

E4

7) Você discute coletivamente os problemas específicos que aparecem na maioria das redações?

sim () não

8) Em algum momento você conversa pessoalmente com o aluno sobre a correção e a avaliação de suas redações?

sempre () às vezes
() raramente () nunca

9) Você adota a reescrita como uma prática corrente no trabalho de produção de textos?

() sim () raramente
 às vezes () não

10) A reescrita determina uma mudança na avaliação do texto, traduzida também numa mudança de nota?

() sim não () às vezes

Se a reescrita está inserida em sua prática, mesmo que raramente, responda:

11) Para encaminhar a reescrita, você:
(importante: escolha apenas uma alternativa)

() socializa tanto as boas soluções como os problemas que mais aparecem para que sirvam de modelos e momentos de reflexão antes do aluno voltar ao próprio texto;

() entrega a redação corrigida com todas as suas marcações e um bilhete, sendo o suficiente para o aluno voltar ao texto e reescrevê-lo;

além de socializar boas soluções e problemas freqüentes nas redações do grupo classe, elabora algumas aulas específicas com atividades complementares de escrita para tratar das dificuldades encontradas na maioria dos textos.

E4

12) Você acredita que o procedimento de reescrita garante a melhoria da competência escritora do aluno?

Sim não de certa forma

13) Em pesquisa realizada na França (C.f. Plane, 1996), observou-se um baixo grau de aproveitamento e aprimoramento entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. Partindo do pressuposto de que o mesmo se dá no Brasil, você elencaria a(s) seguinte(s) razão (ões) para justificar esse fato:

Importante: No caso de assinalar mais de uma alternativa, numere-as para atribuir o grau de importância (sempre do mais importante para o menos importante). Para isso, atribua o número 1 para o que considera o mais importante, depois o 2 e assim sucessivamente.

(1) os alunos, por inexperiência e/ou por não tomarem a devida distância crítica em relação ao que escrevem, não conseguem perceber a deficiência do próprio texto;

(3) os alunos não conseguem detectar exatamente o que não vai bem no texto;

(2) os alunos, mesmo percebendo o que não está bom no texto, não sabem como remediar a situação;

(4) os alunos não recebem suporte teórico nem prático para fazer revisões e correções no próprio texto ou em qualquer outro.

14) A reação mais comum entre seus alunos, em relação às correções e avaliações de seus textos, é:

acatar o que foi marcado e procurar melhorar o texto na segunda versão;

reagir mal ao que foi corrigido, negando as intervenções do professor em detrimento da melhoria do texto;

expressar uma verdadeira apatia em relação ao que foi corrigido e avaliado, apresentando o texto reescrito com os mesmos problemas ou com outros que não apareciam na primeira versão.

E4

15) Você considera a etapa de correção e avaliação de produção escrita como:

- um diálogo em que os dois interlocutores são ativos e estão em iguais condições em relação às decisões a serem tomadas;
- um diálogo em que o professor toma a palavra em primeiro lugar, sempre, conduzindo a atuação do aluno;
- um diálogo em que há uma troca necessária entre interlocutores ativos, capazes de assumir diferentes papéis, sempre com o objetivo de tomar a palavra para responder à demanda do outro.

16) Escolha e assinale uma alternativa, e só uma, que você considera como uma boa definição para a avaliação de produção escrita:

- A avaliação de um texto deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades dos alunos, os objetivos do texto, o gênero textual e deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.
- A avaliação é antes de tudo uma atividade de leitura e como tal exige uma postura de diálogo frente ao texto.
- A aprendizagem da escrita ou produção de textos requer a avaliação autêntica como uma atividade fundamental do processo de aprendizagem. Desta perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos nas aulas, assim como a análise dos problemas de escrita, constituem uma via indispensável para o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

ANEXO 3

Bilhetes dos Professores

Com o intuito de explicitar e destacar as categorias marcadas no texto, estabelecemos a seguinte legenda:

Atos de fala	Marcas de Subjetividade
<u>Asserção</u> = sublinhar	- adjetivos
Ordem = negrito	- verbos
<i>Pergunta</i> = itálico	- advérbios

Denominamos cada escola por uma letra e cada professor por uma letra e número: A1, A2; B1, B2 e assim sucessivamente.

Usamos, também, a abreviação R, para as redações, numerando-as para cada professor: R1, R 2, R3 e assim sucessivamente.

Apresentamos, em seguida, os textos organizados pelas denominações acima descritas, com o levantamento das categorias de análise do *corpus* marcadas, de acordo com a legenda também apresentada acima.

Escola A

Professor A1

R1

Não é bom iniciar o texto deixando o título subentendido.

R2

Até quase? É muito coloquial. **Reescreva.**

Envolver-se em uma posição? O que isso quer dizer?

R3

Não é adequado você narrar uma resenha como se estivesse contando para alguém, usando repetidamente os verbos “diz” e “fala”. Apenas descreva o filme e o livro.

R4

Yrit, você está separando sujeito do predicado e verbo de objeto por vírgula!

Escola B

Professor B1

R1

A linguagem é adequada. A distribuição de parágrafos está muito boa e o “ tom” argumentativo (impessoal) aparece fortemente. Os problemas já foram apontados, ok?

Aqui falta pensar nos contra-argumentos que alguém apresentaria... “afinal, democracia racial não há no Brasil”, poderia alguém dizer, certo?

Professor B2

R1

Matias,

Gostei muito do seu texto, principalmente porque me lembrei de um cachorro que tive e que uma vez comeu meus livros, pelo mesmo motivo do seu “ salsicha”.

Reescreva seu texto observando minhas anotações.

Parabéns pelo empenho da sua letra.

Atenção: uso adequado das conjunções: pois, logo

Uso da letra maiúscula

Repetições de palavras

Parágrafo

Pontuação

R2

Felipe,

Gostei do seu texto. Também **notei** que sua letra está **mais bonita!**
Reescreva seu texto observando as minhas anotações. **Coloque** algumas comparações para descrever **melhor** o monstro.

R3

Isabel,

E a organização no papel?

Use mais adjetivos, locuções adjetivas e comparações para descrever o monstro.

R4

Pedro, **gostei muito** do seu texto. **É preciso reescrevê-lo** observando minhas anotações. **Explicar:**

Δ - um chinelo?

o chinelo?

∇ - o que aconteceu com a perna?
 perna de quem?

R5

Muito bom, Lívia!

Gostei muito de seu texto!

Atenção: concordância verbal

R6

Lina, **gostei** de sua crônica.

Tome cuidado com o uso de palavras (conjunções) como:

Pois ⇒ indica explicação; mas ⇒ indica oposição

R7

Reescrever!

Camila, esta ficou **bem melhor!**

Atenção à pontuação, à ortografia

R8

Muito bom, Chico!

Reescreva seu texto fazendo as modificações **necessárias**.

R9

Fernanda,

Gostei das alterações que você fez em seu texto. Gostaria que você melhorasse o último parágrafo. É preciso torná-lo **mais claro**.

Você também precisa mencionar na sua história o amor incondicional de um cão por seu dono. (sentimentos e sensações – **descrever**)

R10

Lívia,

Gostei muito do tema que você escolheu. Seus argumentos também são **bons**. Precisa melhorar a escrita do seu texto.

Reescreva-o observando as anotações.

Veja o código de correção.

Cuidado com as repetições e o uso da oralidade na escrita.

Procure se dirigir ao leitor.

Escola C

Professor C1

R1

Nenhuma anotação específica do professor, escrita por ele mesmo, para o aluno. Correção feita por cima do texto do aluno (poucas), correção de pontuação e nota 7,5

Em uma folha anexa à redação, o seguinte texto:

Avalie Seu Relato Pessoal

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e espaço **bem definidos**, e se o narrador é protagonista. **Veja** se apresenta trechos **descritivos** e se a linguagem empregada está **adequada** aos leitores e ao gênero textual.

R2

Também apresenta correções feitas por cima do texto do aluno e a folha anexa com o mesmo texto reproduzido acima, para a R1. Entretanto, nessa outra redação, há inclusão de palavras do professor no texto, escritas por cima do texto do aluno, além da correção de pontuação. Nota 6,0

Nesse caso também encontra-se, logo abaixo do texto do aluno, indicado por setas, uma orientação específica do professor para o aluno:

Parágrafo e travessão nos diálogos!

Escola D

Professor D1

R1

Texto **muito problemático**. **Rever** pontuação, ortografia, acentuação. Faltam dados importantes.

R2

Sofia: não entendi o final. *O egoísmo de Ana Luisa fez uma nova vitória?* Há 2 problemas no seu texto: 1 é o que eu já disse, o tratamento individualista do problema que envolve Ana Luisa (*um problema social, não?*), e o universo de feitiçaria que tira o absurdo da situação.

Professor D2

Marque claramente os parágrafos.

Escola E

Professor E 1

Nas correções desta escola, o professor usa uma tabela, com objetivos explicitados, pré-estabelecidos, em sua maioria na coluna da esquerda. Apresenta suas observações para cada redação manualmente (aqui entre aspas, em corpo de letra menor, sempre na coluna da direita)

R1

Objetivos	observação
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa “ok” b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação “ ok “
Elaborar frases e parágrafos garantindo o Sentido e a clareza das idéias	“Alguns trechos <u>poderiam estar</u> mais elaborados, enriquecendo os personagens. muito uso do ‘aí”
Utilizar adequadamente os conhecimentos da Língua na produção do texto(pontuação, Concordâncias, pronomes...)	“ Rever pontuação (uso incorreto, frases longas que perdem o sentido)”
Empregar corretamente as regras ortográficas E de acentuação na escrita de palavras	“ Rever no texto os erros indicados”

Apresentar o trabalho limpo, legível e com Investimento na apresentação do mesmo	“Letra – OK capa – excelente! ” “Ilustração de dentro <u>poderia estar</u> mais caprichada! ”
--	---

R2

objetivos	Observação
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa “ok” b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação “ok”
Elaborar frases e parágrafos garantindo o Sentido e a clareza das idéias	“ bom ”
Utilizar adequadamente os conhecimentos da Língua na produção do texto(pontuação, Concordâncias, pronomes...)	“ Bom uso”
Empregar corretamente as regras ortográficas E de acentuação na escrita de palavras	“Engano e/i”
Apresentar o trabalho limpo, legível e com Investimento na apresentação do mesmo	“ <u>super</u> caprichado – boas ilustrações”

R 3

objetivos	observação
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa “ok” b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação “ muito bom (subir pelas paredes)”
Elaborar frases e parágrafos garantindo o Sentido e a clareza das idéias	“ ok”
Utilizar adequadamente os conhecimentos da Língua na produção do texto(pontuação, Concordâncias, pronomes...)	“ <u>atenção a algumas frases longas que perdem o sentido</u> ”
Empregar corretamente as regras ortográficas E de acentuação na escrita de palavras	“ok (quase sem erros ortográficos)”
Apresentar o trabalho limpo, legível e com Investimento na apresentação do mesmo	“ super caprichado. Parabéns! ”

Professor E2

R1

Além de uma tabela com os itens: atendeu à proposta; encadeamento de idéias, pontuação, acentuação, ortografia; caligrafia, há um espaço para as seguintes observações do professor:

Gostei dos desenhos e **tentei entender** desse tal de Jack e seus inimigos, mas uma parte passa **rapidamente** para a outra, só na ação, sem descrição e encadeamento. **Você pode melhorar** essa história que **parece** um desenho animado.

R2

A mesma tabela, com os mesmos itens e as observações do professor:

Reveja o final do texto, onde houve **muita** repetição de todo e tudo. *Que tal mudar esses pronomes por outras palavras?* **Gostei muito** do seu texto. Você tem **ótimas** idéias.

Professor E 3

R1

A sinopse está **pequena**. **Expliquem melhor** como é essa relação.

- Faltou janela
- coluna maior
- Falta um fechamento

R2

No alto da página anotado: conversa

E embaixo:

Vocês não corrigiram de acordo com as anotações anteriores

R3

Vocês fizeram apenas 2 parágrafos

Há períodos muito longos. **Divida** os assuntos em diferentes frases e até parágrafos.

O assunto ficou perdido, faltou falar de como andam as pesquisas e como isso se relaciona com “ tecnologia”

Professor E4

R1

Observações nas margens:

Observar pontuação

Não justificou!

Ao final da página vem escrito:

Apresentação: 1

Estrutura do texto: 2,5

Elaboração da linguagem: 2

R2

Observações nas margens:

Observe o encadeamento de idéias!

Ver a pontuação!

Ao final da página vem escrito:

Apresentação: 2

Estrutura do texto: 3

Elaboração da linguagem: 3

ANEXO 4

Escola _____

Aluno _____

nº _____

Série 8^ªB Período _____

Data 06/03/07



A1 R1

Resumo do livro:
Gossip Girl.

FICHA TÉCNICA

Gossip Girl

Cecily von Ziegeler

Record

253 páginas

+

A história ^{de} sobre um grupo de jovens ricos, que tem tudo em suas mãos e novela química. Todos moram nos endereços mais caros de N.Y., com a vista para o Central Park.

A narradora da história, Gossip Girl, tem um site de fofocas; ela sabe de tudo o que acontece na vida destes ricos jovens. Traições, drogas, bulimia, infidelidade, ciúmes, nada escapa à atenta e antenada Gossip Girl.

Não é bom iniciar o texto deixando o título subentendido.

Escola _____

Aluno _____

nº 4º

Série 8º Período _____

Data 06/03/07



todos os textos

A1R3

① O texto fala das luz ^{de quem?} propria do seu primeiro livro ^{quando} dis que o livro tem humor e espirituosos, ^{por exemplo} fala da epidemia da calvície. É dis a imaginação do livro

② "Cidade de Deus": fala quantos espectadores teve o filme e diz que o Brasil tem talento para os filmes. fala que a dvd é uma adaptação do livro de Paulo Lins, quase todas as pessoas do filme são amadoras e foram contratadas. No novo carioca o dvd inclui os comentários do comentarista Fernando.

há e adequado você narra ^{uma resenha} como se estivesse contando para alguém, usando repetidamente os verbos "diz" e "fala". Apenas descreva o livro e o filme.

Escola _____

Aluno _____ nº 26

Série 8^ª Período manhã Data 6/3/07



Resumo... do livro "Uma Verdade Inconveniente" A1R4
±

* O livro "Uma Verdade Inconveniente" um ensaio sobre o autor Al Gore, ex-vice-presidente dos E.U.A.

O livro é voltado para os jovens, a base avisa de qual crise climática, e explosões? Fatores que muitas crianças não sabem como por exemplo, a que está causando esse ^adistúrbio no clima. O livro é bem elaborado e com bastante fotos, que nos mostram a real situação do planeta Terra.

autor: Al Gore

editora: Manole

páginas: 227

título: "Uma Verdade Inconveniente"

1-

a- Que distúrbio?

Você leu o livro?

Quit, você está separando sujeito de predicado e verbo de objeto por vírgula!

Aluno: _____

Ficha: _____

Data: 26 / 10 / 2006

Série: 8ªA

8,5

BIRI

Artigo de opinião (1)

VAGAS RESERVADAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES

O GOVERNO BRASILEIRO VEM TENTANDO "REBATER" A desigualdade ⁽¹⁸⁾ RACIAL presente NO BRASIL. Um dos métodos utilizados FOI O DE RESERVAR VAGAS PARA NEGROS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS, PORÉM ESSE MÉTODO ⁽⁹⁾ VEM GERANDO ⁽¹⁰⁾ MUITA POLÊMICA.

Creio que esta não seja a melhor solução, visto que, ao reservar vagas, o governo está afastando mais as vagas do que ⁽¹¹⁾ juntá-las. Com 60% dos alunos brancos nas universidades, e 40% negros, entrando com vagas reservadas, um clima de segregação está sendo criado. Brancos só andam com brancos e negros com negros e não é isso que queremos. Se esses 40% de alunos entrassem por mérito, a história seria diferente.

Em uma democracia racial, o ideal seria que as leis e os direitos fossem iguais para brancos, negros, índios etc.

OU SEJA, AS VAGAS RESERVADAS PARA NEGROS E ÍNDIOS NAS UNIVERSIDADES É UM ATO DE SEGREGAÇÃO RACIAL.

O governo já deveria ter investido mais na educação, para que os alunos de ensino médio das escolas públicas seus argumentos não são suficientes para essa conclusão.

chegassem preparados para entrar nas universidades.
E também não adianta entregar de "mão beijada" uma vaga para um aluno mal preparado.

A discriminação racial na sociedade brasileira existe desde o período de escravidão, porém é verdade que vem diminuindo com o tempo. Hoje em dia o que ocorre é que os negros ⁽¹⁵⁾ têm pouco espaço no mercado de trabalho. Uma solução para este problema seria reservar vagas nas universidades, só que aí entramos de novo na história da discriminação. Ao invés de dizermos "isso é para os negros, isso é para os brancos", temos que ter uma educação de qualidade para todos, assim brancos e negros entrarão em universidades por mérito.

↳ Está um pouco justificado...

A ligação é adequada. A distribuição de parágrafos está muito boa e o "tom" argumentativo (impessoal) aparece fortemente. Os problemas já foram apontados, ok?

↳ Aqui falta pensar nos contra-argumentos que alguém apresentaria...
"Ah sim, tem racismo racial não há no Brasil", porque alguém diz, certo?
discriminação racial não há no Brasil,

A travessura

B2R1

Desde pequeno eu era fã do majestoso Pelé. Eu guardo até hoje a camiseta autografada pelo rei, eu a guardo em um compartimento de plástico transparente em cima da mesa de centro do sala para todos verem.

Eu confesso que o meu único amor não é só por futebol, mas também por cachorros.

No mês passado, com prei um saluho para o meu apartamento. O bichinho era bem miudinho, muito alegre // também adorava merdisca e que não devia.

Em uma certa tarde // como de costume // fui ao meu escritório para trabalhar.

No caminho comecei a pensar que eu devia passar mais tempo com meu cachorro // ^{pois} já estava começando a ficar deprimido, mas logo percebi que eu estava sem a chave do escritório e ^{então} tive que voltar para casa. Chegando lá eu percebi que o cachorro já me esperava na porta como se já tivesse previsto minha volta. Ele estava lá com seu olhinho de "fofo corintho em minha face".

Entrando na sala eu logo percebi que havia algo errado, e então vi minha tão amada camiseta autografada, lá caída parecia um pesadelo, ela estava toda estrafalhada e seus pedaços espalhados pelo chão // já ia levantar a mão para a pobre criatura quando percebi: isso tudo era minha culpa pois se eu tivesse passado mais tempo com ele, não teria feito isso.

→ Matias,

gostei muito do seu texto, principalmente porque me lembrei de um cachorro que tive e que uma vez comeu meus livros, pelo mesmo motivo do seu "salricha".

Reescreva seu texto observando as minhas anotações.

Parabéns pelo empenho da sua letra.

Atenção → uso adequado das conjunções:
pois, logo

- uso da letra minúscula
- repetição de palavras
- parágrafos
- pontuação

6/6/06

B2R2

NÚMERO 6 6º B

Monstro escalon Muffy

pois Este monstro é diferente dos outros, ^{real?} [ele] não ataca você fisicamente, ^{mas sim} ~~mas~~ em sua notor.

Muffy tem olhos grandes e cernelhas, para enxergar melhor; ~~tem~~ ^{tem} a surrada enorme, para ouvir melhor, ~~tem~~ ^{tem} uma boca pequena, para distorcer que não é a boca mal.

Muffy ataca no começo da aula, quando estão todos conversando. Ele pega seu material da aula fazendo ~~o~~ ^{com} que você levou marca de material.

Para combater muffy é ~~preciso~~ ^{preciso} pre-
cisa pôr um alho nos seus materiais,
porque ele é alérgico a alho e começa
a expirar tão alto que todos surtem
e pulsam-o da sala.

Felipe,

gostei do seu texto. Também notei que sua
letra está mais bonita!

Reescreva seu texto observando as minhas
anotações. Colegue algumas comparações para
descrever melhor o monstro.

MONSTRO ESCOLAR B2 R3

"ESQUECIDUS TOTALUS"

O ESQUECIDUS TOTALUS, MAIS CONHECIDO COM ESQUECI, É UM MONSTRO DA DISTRAÇÃO, ELE NÃO TEM UMA FORMA ÚNICA, É UMA GOSMA ROXA, PARECENDO UMA CAQUINHA, QUE SE TRANSFORMA EM QUALQUER COISA, DESDE QUE TIRE SUA ATENÇÃO DA AULA, VOCE NUNCA VIU UM ALUNO VIAJANDO NA SALA? PROVAVELMENTE ESTA SOBRE OS ENCANTOS DO ESQUECI, É DIFÍCIL SE LIVRAR DELE, ELE É TÃO INTELIGENTE QUANTO UM MESTRE DE XADRES, ALGUNS ALUNOS MAIS ESFORÇADOS CONSEGUEM DRI BLAR A DISTRAÇÃO, MAIS A TÉCNICA MAIS EFICIENTE É ESCREVER EM SUA MÃO: "PRESTE ATENÇÃO", SE CONCENTRAR, BASTANTE E REPETIR BAIXINHO: "PRESTE ATENÇÃO", O ESQUECI VAI EMBORA, GERALMENTE PARA A PESSOA DO LADO.

Isabel,

e a organização no papel?
Use mais adjetivos, locuções
adjetivas e comparações para
descrever o monstro.

CRÔNICA

São Paulo, 19 de setembro

CORRERIA DO DIA-A-DIA

B2R5

Todos os dias a vida da maioria dos brasileiros é a maior correria; leva isso, pega aquilo e SOCORRO!! Você acaba vivendo em uma confusão total. Dona Sônia, minha vizinha, vive numa correria só. Um dia, há uns dois meses atrás ela foi buscar o Filho dela na escola e quase perdeu o celular. Tá bom, eu explico melhor...

Era uma bela sexta-feira, todas esperanças a viagem de fim de semana e dona Sônia já cansada de tanto trabalhar, teve vontade de ir ao trabalho de Pijama, mas ^o essa vontade, ela conseguiu resistir. Depois de ter uma rotina diária, foi finalmente buscar o filhinho (lindo) de 6 anos. Nesse dia três amigos dele na casa de Sônia. Então; imagine a confusão: "Você vai?", "Você não vai?", "Põe a mochila aqui", "Não faz isso menino!", e assim vai... Nessa confusão toda, o celular de Sônia foi parar em cima do carro e, adivinha... Sônia esqueceu o celular em cima do carro e foi embora para casa se esquecendo do celular totalmente.

EM CASA...

"A, Meu Deus! Onde meu celular?!" + exclama Sônia - néta! Dona Sônia ligou para todos os lugares ^{onde} ~~que~~ havia ido ^{naguel} ~~na~~ dia e nada do celular.

Bom... Finalmente chega à noite e Sônia inconformada com o desaparecimento do "habito" celular. Três horas da manhã e nem a visão, Sônia vê a bela colocação do celular em cima do carro e mas

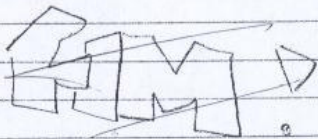
em que ela coloca o...

embora. "Nossa! Agora tenho que comprar um celular novo, mudar o n° e muitas complicações. Já não basta ^{com} todos os problemas do dia-a-dia, agora tem isso... que droga!" Pensava ela

No dia seguinte ~~começa~~ ^{começa} toda a conversa novamente, mas, ao descer para ir à escola, depois de tantas curvas e brechados...

O CELULAR AINDA ESTAVA LÁ!!!

A conversa pode ser um grande problema, mas todos ^{tem}, às vezes, de tanto se preocupar, uma grande sorte.



Livia Mendez 6ª A

Muito bom, Livia!

Gostei muito de seu texto!

Atenção: concordância verbal



Descrever


03/09/06

Lina R. de Barros

32 R6

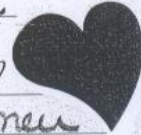
Crônica

Milhares de Pessoas

Milhares de Pessoas frequentam todo dia, em leão, um restaurante uma loja. E estas mesmas milhares de pessoas recusam um trocadinho, para pessoas que  pedem no parol.

Mas estas milhares de pessoas, pensam que "apenas" estão recusando um belo hambúrguer, ou uma blusa mais bonita com botões... mas estão recusando na verdade, uma proteção ao frio e à chuva, estão recusando um alimento, uma ajuda a alguém que precisa. Aliás este deveria ser o medo de chamá-los, necessitados, alguém que precisa de ajuda e de chances, para conseguir um trabalho ou lugar para morar. Não deveríamos chamá-los de mendigos ou "enchedores-de-saco!". Pois eles não estão ^{chateando} enchendo o saco ou mendigando, estão esperando uma chance de alguém abrir a janela do carro e falar:

- Ei! Você precisa de ajuda?
Gostaria de trabalhar como meu



03/09/06



empregado! - eu trouxe um sanduíche para você!
 (Mas) nem sempre, ou "me-lhor" quase sempre, isto não é possível, pois para trabalhar, você tem de ter alguma experiência.
 Estas pessoas vivem com a esperança "à flor da pele", de um dia conseguir alguma ajuda.

(Mas) acredite se quiser, um monte destas milhares de pessoas ignoram esta situação, pensam que elas não precisam ajudar. (Por) várias pessoas ajudam, e depois reclamam e comentam que nós o Brasil não vencemos a pobreza. Mas não é assim poucas pessoas ajudam, e se os "reclamões" quiserem fazer algo, então ajudem, deem, se coloquem no lugar, destas pessoas em situação precária, dormindo na calçada molhada da churrasco, com o vento levando o único jornal que (você) tinha para se cobrir, com sua barriga doendo de fome, e você ainda tendo de aguentar preconceito.

Então por que não ajudar?



conjunção

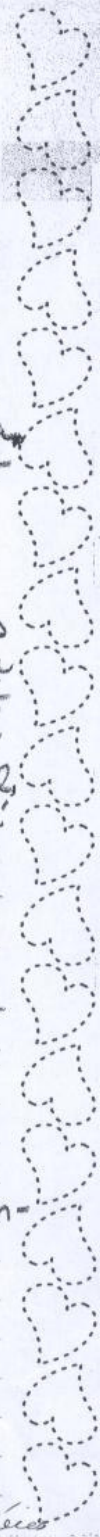
Lina, gotei de sua crônica:

Tome cuidado com o uso de palavras, como: pois, mas

indica oposição

www.grafons.com.br

La indica oposição de ideias



Nome: Camilla Mester

Professor: Suzete

Data: 21/9/06

Nº 3

6ª Série B

FOLHA DE RESPOSTAS

O armário ^{em casa}

B2R7

Já era meia noite de sexta-feira, estava cansada e fui me deitar.

Demorei para eu dormir/mas depois de cinco minutos começa ouvir um barulho de martelo. Me assustei - mas descobri que era a vizinha de cima.

Liguei para ela/mas ^{para} ninguém atendeu/então decidi subir e descobrir o que estava acontecendo. Toquei a campainha três vezes e quando atenderam/ue perguntei o que estava acontecendo e então me responderam assim:

- nós estamos pondo um armário - a vizinha me disse
- mas já é meia noite e meia - eu disse, respondi
- desculpe irei pedir para parar.

depois disso ela nunca mais colocou armário ^{em} meia noite ^{mas} ^{antes} de saltar pela casa inteira.

porém

Reescreva!

Camilla,

está ficando bem melhor!

Atenção à pontuação, ortografia

em vez de
 PC ~~aburrido~~ com cada segundo
 de jogo, ao invés de jogar bola
 no recreio com os amigos // passa a
recreio na informática nem que
 seja preenchendo planilhas dos jogos
 que pretende jogar na semana.
 Exercício físico? ^{se} com os dedos
 e 2 ^{duas} vezes por semana na edu-
 cação física, isso quando não inventa
 alguma dor para ficar sentada ao
invés de jogar handbol.

em vez de "para que perder tempo fazendo
 uma vitamina, descascando uma
 laranja se eu posso abrir um
 pacote de "cheitinhos" e comer
 jogando Tibia."

Amo passado Carlos ^{foi} ⁷ vezes
 ao hospital por desnutrição ^{paragula} por causa
 desses jogos ela também acaba ficando sem
 amigos. Na escola Carlinhos vai mal
 "pra quê estudar, se eu tenho o meu
 Gumbold."

Um dia // por suas notas
 baixas // ele foi mandado para a
 diretoria para ser informado que
 repetiria de ano. @ Paula estava lá
 pelo mesmo motivo.

Muito bom, Chico!

Reescreva seu

texto fazendo as
 modificações necessárias

A Última história de Uno

32

Caro(a) leitor(a) apenas para constata esta história foi feita por um cachorro

Olá, sou Uno. Sempre admirei meu dono, mesmo ele tendo me tirado de meus pais quando nasci, ele sempre me tratou muito bem, e jamais quis algo em troca, isso mostra que nossa amizade era mais do que especial, éramos quase um. Mas a última vez que fui ao médico não voltei mais e depois vim para o lugar que estou hoje.

Hoje em dia, aqui no céu, as coisas estão ótimas, mas nenhum outro espírito de cachorro, quando vivos, não tinham dono, mas agora tem, e eu quando vivo eu tinha dono, mas agora aqui no céu não tenho.

Servanda

Gostei das alterações que você fez em seu texto. Gostaria que você melhorasse o último parágrafo. É preciso torná-lo mais claro.

Você também precisa mencionar na sua história o amor incondicional de um cão por seu dono. (sentimento e sensação de descever)

Reescrever



B2 R10

ARTIGO DE OPINIÃO

TÍTULO *evite o título*

Um monte de gente da minha sala, acha que o amigo secreto de final de ano, tem de ser com os presentes comprados! E eu discordo disso! Um presente feito por *você* mesmo é muito melhor! Porque ele é único, ninguém tem igual, mostra que a pessoa teve um carinho, por *você*, por ela fez seu presente pensando em *você*.

Muita gente tem uma ideia de presente feito por *você*, tem de ser um presente. Pois *eles* acham que ninguém sabe fazer uma coisa útil, utilizável, por que realmente muita gente faz presente, mas também muita gente faz coisa útil como bolsa, porta CD...

E além disso, para a pessoa que fez, não vai custar caro.

Pense por exemplo, que *você* quer muito um CD, e que ele custa caro, e *você* não tem como pagar. *Ele* tem seu amigo secreto e *ele* dá este CD normal e comprado em uma loja.

Agora pense que *você* quer este mesmo CD, e que seu

* não use vírgula entre sujeito e predicado

ouongo neo

1 1



amigo secreto te dá a coleção inteira de CD's deste artista, dentro de um "CASE" feito por ele super legal com a sua cara! Muito melhor, não é mesmo?

Está certo que tem coisas que você deseja ganhar e que não dá para seu amigo secreto fazer, mas amigo secreto serve para comemorar uma pessoa e comemorar data! Não dá para ficar ganhando presentes! E lembre-se um dia você irá ao SHOPPING e verá coisas muito legais, aí você vai pensar nas coisas que você ganhou de amigo secreto e verá que elas têm uma importância maior e emocional do que as que você viu na vitrine.

Lina

gostei muito do tema que você escolheu. Seus argumentos também são bons. Precisa melhorar a escrita do seu texto. Resumira e abrevie as sentenças. Veja o código de cores. Cuidado com as repetições e o uso da onomatopéia na escrita. Procure não se distrair ao ler.



Ensino Fundamental e Ensino Médio

C3R1

Nome do (a) Aluno (a): _____ nº 35

Atividade de: Português Nível: II Classe: 1.6CC

Professor (a): _____ 1º Trimestre Data: 19/03/2007 Nota: 4,5

Assinatura do Responsável: _____

Produção de texto

Você leu, no mês de fevereiro, *Cinderela Chinesa* e um trecho de *A menina que descobriu o Brasil*. Aprendeu as características do gênero textual **relato pessoal**. Fez uma análise do livro lido, do gênero estudado. Escolheu, com sua família, um momento marcante de sua própria vida.

A proposta de trabalho é a seguinte:

- 1- Inspire-se na fotografia escolhida, lembre-se das pessoas com quem você estava e do lugar. Observe-a com atenção e embarque **no túnel do tempo**: relate o que faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, das emoções que sentiam...
- 2- Tente organizar as informações de forma a prender a atenção do leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos e procure empregar o diálogo, quando possível.
- 3- Você é o protagonista dos fatos e deve, portanto, narrar na 1ª pessoa. Empregue uma variedade lingüística adequada ao gênero e ao público leitor: professores, pais, colegas.
- 4- Dê um título sugestivo a seu relato.
- 5- Faça um rascunho. Avalie seu relato antes de passá-lo a limpo e entregá-lo.

A viagem

Tudo começou num sábado: eu, Vitor e minha família fomos comprar a passagem para eu e meu pai Gilson viajarmos para o Rio Grande do Norte, o estado onde meu pai nasceu e passou a infância.

No dia 26 de dezembro de 2006 embarcamos às 22:30 com destino a Natal, onde minha tia Rita mora com seu marido e um casal de filhos.

Quando o avião decolou era de noite, quem estava nos esperando era o marido da minha tia e meu primo, fomos até seu apartamento

simples na parte sul da cidade.

No centro dia acordamos cedo, tomamos café e eu, e meu pai estaríamos decidindo a onde iríamos; na praia de Ponta Negra, ou na praia de Alice. Eu tinha ouvido uma foto de uma praia que tinha a mesma de cores que era na praia de Ponta Negra; então fomos até lá depois do almoço e passamos a tarde toda na praia.

Depois de alguns dias fomos à cidade, onde meu pai nasceu: Martins, uma cidade que no final do ano têm festas, essa cidade nas montanhas, ela fiz muitas amigos, arrumei uma bicicleta muito leve, fui as festas e fui ao mirante a um bar nas montanhas.

Depois fui a cidade de meu avô e meu bisavô.

Em Natal meu pai alugou um carro e fomos as praias, à Lameira do Inferno e a ^{part} maior cachoeira do mundo.
Depois voltou a São Paulo.

C3R1

AVALIE SEU RELATO PESSOAL

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e espaço bem definidos, e se o narrador é protagonista. Veja se apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

Ensino Fundamental e Ensino Médio

C3R2

Nome do (a) Aluno (a): _____ nº 18

Atividade de: **Português** Nível: II Classe: 1.6TD

Professor (a): _____ 1º Trimestre Data: 19/03/2007 Nota: 6,0

Assinatura do Responsável: _____

Produção de texto

Você leu, no mês de fevereiro, **Cinderela Chinesa** e um trecho de **A menina que descobriu o Brasil**. Aprendeu as características do gênero textual **relato pessoal**. Fez uma análise do livro lido, do gênero estudado. Escolheu, com sua família, um momento marcante de sua própria vida.

A proposta de trabalho é a seguinte:

- 1- Inspire-se na fotografia escolhida, lembre-se das pessoas com quem você estava e do lugar. Observe-a com atenção e embarque **no túnel do tempo**: relate o que faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, das emoções que sentiam...
- 2- Tente organizar as informações de forma a prender a atenção do leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos e procure empregar o diálogo, quando possível.
- 3- Você é o protagonista dos fatos e deve, portanto, narrar na 1ª pessoa. Empregue uma variedade lingüística adequada ao gênero e ao público leitor: professores, pais, colegas.
- 4- Dê um título sugestivo a seu relato.
- 5- Faça um rascunho. Avalie seu relato antes de passá-lo a limpo e entregá-lo.

Quando fui para o Mar
rombo.

para grafar

Num certo dia, minha mãe propo-
tou se eu queria ir para o Marombão com
minha mãe e eu falei: "Vou pai, mãe". Ela
falou que não iria, porque tinha que ir
trabalhar e eu falei que eu não iria, por
que eu ia. Então, muitas sauda-
das. Aí minha mãe disse que ia se muito
do dinheiro, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá,
dan na lagoa e muita mais, lá, lá, lá,
linda que lá. Minha mãe disse lá.

C3R2

AVALIE SEU RELATO PESSOAL

Observe se os fatos relatados acontecem no passado, em um tempo e espaço bem definidos, e se o narrador é protagonista. Veja se apresenta trechos descritivos e se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

Nome _____ N.º _____ 7.ª série _____ Conceito **D**

Português - _____ Data _____ Avaliação A

Avaliação de leitura de Frankenstein, de Mary Shelley, contado por Ruy Castro. **DIRI**

Escreva um texto que responda as duas questões abaixo:

1. Qual a trajetória da criatura? Conte-a. *Textos muito problemáticos. São dados importantes.*
2. O que você pensa sobre a criação de um ser humano em laboratório? Fundamente seu ponto de vista com argumentos extraídos da leitura de Frankenstein. *Resposta contraditória*

Observações

Escreva à caneta azul ou preta.

Releia seu texto antes de entregá-lo e verifique sua clareza.

1- A criatura "nasce" em uma série de estudos de Victor em Ingolstadt, lá é deixado e discriminado por seu criador, e logo ele vai ^(NE) para uma floresta, ^(NE) refúgio da população, onde descobre a vida em seu redor, ele aprende a viver em torno dessa floresta, ele descobre a função dos elementos naturais. Depois da floresta, ele chega ^(NE) para uma cidade, onde é discriminado e atacado e se esconde em um chequer, onde observa uma família por muito tempo. Ele aprende a amar com essa família, aprende como gestos fazem emoções diversas, uma fala o faz chorar, faz o rir etc... Mas certo dia, ele se apresenta a família, e novamente a discriminação chega a ele, e também agredido. Em sua mente apenas havia

Como...
Quando? Como?

O quadrado prometeu, mas não cumpriu. Não foi bem assim, foi pior... O ódio e o inferno dentro da natureza, onde perseguiu Vitor e matou Henri, seu amigo, seu pai e sua mulher. A partir disso ele começou a se esconder, onde Vitor o perseguia. Isso foi terminar no Polo Norte, onde Vitor morreu, e a natureza decidiu que não tinha mas que fazer na vida, senão a morte ^{do cri}.

2- Eu acho que ~~exist~~ um ser humano, ^é o poder divino, Deus, pode criar, e também um ser humano, não é um ser vivo qualquer, são os seres vivos que "mandam" na terra; eles têm emoções, pensamentos diferentes, capacidade para agir, esse ser criado, poderia ser um ^{animal} que tudo ^{que via} matava, o que Vitor, tão empolgado nem se quer pensou.

D É grande coisa construir um ser humano, e que no caso do livro a natureza era horrível e selvagem, o que gerou seu ódio, e a morte das pessoas, pelo preconceito das pessoas ^q natureza.

Nome

Nº 34

1ª série B

Data

08 / 10 / 2006

D1 R2 2º Período

UMA MENINA, TRÊS VIDAS E MUITOS INIMIGOS,

Ano de 2007. Vida nova, tudo novo para Ana Luiza! ^{ela melhor menina!} Seus pais a mudaram para uma escola pública de São Paulo. Em uma ³ amizade ¹ histórica, a menina não se relacionava bem com seus amigos, se é que se pode chamar aquilo de amigos. Lá Ana Luiza era totalmente excluída, na hora do recreio, ~~pe~~ brincava no banheiro e comia seu lanche, que era preparado por sua mãe toda manhã. Enquanto isso, lá fora, as outras meninas gritavam, conversavam e falavam mal dela. Ana Luiza sentia vontade de estar no lugar dela, ² especialmente de uma menina, Clara. Sen Clara era o sonho de qualquer garota, cabelos loiros, bonitos, sempre na moda e popular.

Sempre que chegava em casa a menina se olhava no espelho e via porque todos zombavam dela, cabelos feios, olhos, aparelhos nos dentes, pernas finas, magricela... Mas ela não suportava isso, ela tinha uma ~~admiração~~ admiração tão grande por Clara que um dia visou a sen Clara ^d Logo depois que bateu o sinal, em uma sexta-feira, como de costume Ana Luiza foi direto para casa. Entrou na internet ¹ e deu de cara com um anúncio que dizia: "Quer ser feliz? Trocar de lugar com alguém? Então clique aqui!" Obedecendo a ordem do computador, Ana Luiza clicou: Logo ^{quem?} abriu uma janela com dois formulários a se-

sem preenchidos. O primeiro tinha como título "quem é você" e o segundo "quem você será depois disso". A memória preencheu os parágrafos com todos ^{os} seus dados. Não pensou duas vezes os preenchimentos segundo com dados de Flora. Mas quando foi clicou OK, ~~consoa~~. Ela sabia que se continuasse esqueceria de tudo como Ana Luiza ³ seria uma nova Ana. E Ana sabia de tudo e teria uma grande cilada por ela. Mas sua vontade foi maior que a razão e clicou. Não aconteceu nada. Foi aí que viu que no final da página "24 horas por aí e feito". Ana foi dormir, não acreditando muito no poder prometido.

Na manhã seguinte quando acordou, ~~se~~ levantou bem devagar e foi em direção ao espelho. Olhou seu pé primeiros e logo viu umhas vermelhas, viu flora sem ~~um~~ ^o ~~que~~ ~~ela~~ ~~estava~~ ~~atendendo~~, não se lembrava de nada da noite ^{anterior} passada. Abriu o armário e não tinha a mínima ideia de como se vestir com tanta roupa para escolher. ⁵ A Ha

3 quantos dias dali a nova Ana Luiza se levantou. Como de costume desligou o alarme, mas ao bater no alarme para desligá-lo, bateu em um copo de vidro e o derramou no chão. Pensou: "Onde está meu despertador? E que copo é esse?" Levantou-se e colocou seus pés chãos de costas e com o corpo le decoreando no chão. "Meu pé!" gritou Ana Luiza (origina Flora). Correu em direção ao espelho e se deparou com uma corva negra, pálida e encharcada de suor, começou a gritar. Foi aí que percebeu que estava igual à Ana Luiza. Depois se lembrou do sonho que teve ^{vai}

Nome

Nº 34

série B

Data

08 / 10 / 2006

DIR2 Período

T

anterior
de passada. Onde ela via a menina trancando de longe com ela.
Depois de seu gesto pânico, foi ganhando cor de tanta raiva.
Ela se lembrou de tudo, tudo passou pela cabeça dela. Ela se vestiu com
a primeira roupa que viu e foi para a escola. Enquanto saiu Clara
estava se maquilhando, passando perfume e se vestindo.

Chegando ^(né) na escola Ana duzia esperava uma reunião de seus amigos, mas
ninguém veio falar com ela e foram falar com Clara. No começo, Clara entre-
nhou um pouco toda essa atenção, mas acabou gostando e se acostumando.
Na hora do recreio, Ana duzia pegou seu lanche e foi sentar na mesa
com seus amigos, mas quando ela se sentou todos levantaram e se
sentaram com Clara.

Quando a aula acabou, Ana duzia (então Clara) foi correndo
para a biblioteca, procurou um livro na seção "Magia", ele ^{antiga} chamava
como reventar poções. Ela achou o livro e procurou pelo capítulo "Mu-
dança de corpo". Logo de cara ela achou referência ^{de} feitiço. Ela
teria que pegar um fio de cabelos de Clara e misturá-lo com
saliva dela. Espera 24h e pronto! Tudo voltaria ao normal.

R

Ela devolveu o livro e saiu correndo. Ela estava andando
atrás de Clara e aproveitou para pegar a mecha de cabelos:

- Ai! gritou Clara - Você é louco? Se quebra Ana duzia!

Chegando em casa/ Ana Luísa colocou o cabelo em um
coço e usou. Deixou em repouso até o dia seguinte.

Ana Luísa acordou e foi se olhar no espelho rapidamente.
Iona saiu olhando para Clara. Ela abriu seu armário e viu todos os seus
roupas, seus mequiçagens, perfumes... Ela começou a gritar de
tanta felicidade. Mas não tirava da cabeça que teria que se virar
de Ana Luísa.

Enquanto isso/ Clara se levantou e se olhou no espelho e
viu Ana Luísa. Para ela tudo estava normal, pois não se lem-
brava de nada.

~~Na~~ ~~Antes~~ Antes de ir para escola Clara entrou no site
de magia, preencheu o dos formulário, mas com os dados de
Ana Luísa e de Mariana, uma menina que conhecia. Ela era
pobre, feia, gorda e excluída. Ela estudava em uma
escola pública de São Paulo.

Sofia: não entendi o final. O egoísmo de
Ana Luísa fez uma nova vítima? Há 2 pro-
blemas no seu texto: 1 é o que eu já disse,
o tratamento individualista do problema que
envolve Ana Luísa (um problema social, não?),
e o universo de feiticaria que tira o absurdo
da situação.

(C) Clitic

Marque claramente os parágrafos.

D2 R1

8 A seca nos pegou de surpresa em julho deste ano, época que em Sorvimentos, onde nós morávamos costumava chover bastante.

A seca destruiu nossa pequena lavoura e matou a nossa rebomba de cabras. Por isso eu minha esposa e meu filho tivemos que sair de Sorvimentos, no Sul de Cologuapara viramos aqui para São Paulo, tentar a vida.

Passamos dias e mais dias dormindo na beira da estrada e pela bênção de Deus um cominho-meio que vinha para São Paulo nos deu carona.

Depois de três dias chegamos. Era uma noite muito quente em São Paulo. O cominho-meio parou a cominhão e disse:

- Cigara é por conta de sembar, boa sorte!

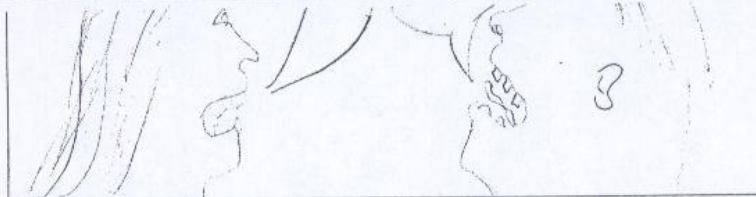
Ficamos em uma caverna muito grande e foi por lá mesmo que passamos a noite.

No dia seguinte uma turma de garotas nos ocacionou e falaram para nós irmos até a casa de seus pais, pois eles nos arranjaram lugar onde ficar.

Foi neste momento que achei que tudo iria dar certo, mas estava enganado. Os pais das garotas me ofereceram a barraca que ficava atrás da casa deles, mas com uma condição, que eu trabalhasse como catador de lixo com eles.

Haye complet^o quatro meses que moro em São Paulo,
aundi trabalhe como catador de lixo, minha mulher
aundi esta desempregada e aundi não conseguimos
matricular meu filho na escola pública. Minha
casa foi tomada pela enchente mais de duas
vezes e já pensa em voltar para Sorvintas, mas
para essa precaria [?]condição que no momento não tenho.

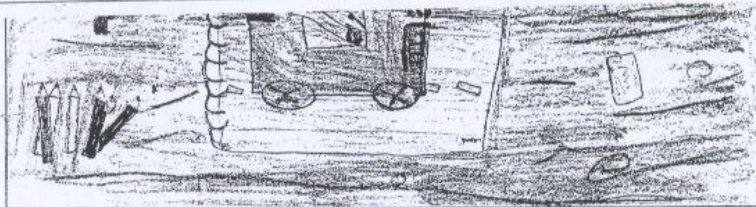
História Mal Entendidas		R/
Autor: Título: <u>O dia que descobri que meu pai era o homem-aranha.</u>	Conceito: <u>(C+) E1R1</u>	
Objetivos	Observação	
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa <u>OK</u> b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação <u>OK - bom!</u>	
Elaborar frases e parágrafos garantindo o sentido e a clareza das idéias	<u>Muitas palavras estão mais elaboradas, enriquecendo as personagens.</u> <u>Muito uso do "ai"</u>	
Utilizar adequadamente os conhecimentos da língua na produção do texto (pontuação, concordâncias, pronomes...)	<u>revelar pontuação (uso incorreto, frases longas que perdem o sentido).</u>	
Empregar corretamente as regras ortográficas e de acentuação na escrita de palavras	<u>revelar no texto os erros indicados</u>	
Apresentar o trabalho limpo, legível e com investimento na apresentação do mesmo	<u>letra - OK</u> <u>capa - excelente!</u> <u>ilustração de dentro poderia estar mais caprichada!</u>	



Oi, eu sou o Arthur, e vou contar uma história
 meio confusa, bem eu estou no meu quarto com
 meus amigos, jogando o novo jogo Je-
 ga do homem-aranha. Quando ouvimos meu
 pai discutindo na sala, minha mãe gritava
 e meu pai parecia chutando dadas que
 via pela frente. Então fomos ver que estava
 havendo foi ai que ouvimos "Vocês estão
 tão brava que vai subir pelos paredes". ai nós
 entramos gritando "Pai? Você é o homem
 aranha?" ai os dois caíram no gargalho-
 do, e nós não entendemos nada ai eles ex-
 plicaram que subir pelos paredes era
 quando alguém fica muito nervoso
 e assim ficaram bem e eles pararam
 de brigar.

FIM

História Mal Entendidas		R/	Conceito:
Autor:	O dia em que mamãe pilotou um fogão		
Título:	A		
Objetivos	Observação		
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa	OK	E1R2
	b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação	OK	OK
Elaborar frases e parágrafos garantindo o sentido e a clareza das idéias	bem		
Utilizar adequadamente os conhecimentos da língua na produção do texto (pontuação, concordâncias, pronomes...)	bem uso		
Empregar corretamente as regras ortográficas e de acentuação na escrita de palavras	ergãos (ele)		
Apresentar o trabalho limpo, legível e com investimento na apresentação do mesmo	super caprichado - boas ilustrações		



Hoje meu tio Francisco ^{vizão} veio em minha casa e disse que minha mãe iria "pilotar um fogão", aqueles da cidade. Não entendi... Mas mesmo assim fiquei animada. Como será este fogão? Será que eu vou poder pilotar também? Será que vai ser de última geração? Com rodas e direção?

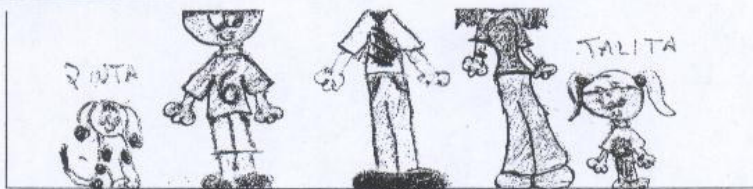
Meu tio trabalha com este tipo de coisa e me disse que pare pilotar é super fácil.

Exato umas dúzias de carros e desço para atender. Era meu tio! Com uma caixa enorme. Mamãe veio correndo. Quando terminamos de abrir não achei a menor graça e disse:

— Esse não é nosso. Deve ser ingá-no, Tio. Você pegou o errado... O novo

atropela
as coisas
verbal

História Mal Entendidas		R/	Conceito: A
Autor: Título: Papai está subindo pelas paredes	Objetivos	Observação	
Produzir texto adequado à proposta	a) Escrever um texto com foco narrativo em 1ª pessoa b) Usar o duplo sentido de uma expressão, explorando o humor de uma situação	OK E1R3 muito bom (subiu pelas paredes)	
Elaborar frases e parágrafos garantindo o sentido e a clareza das idéias		OK	
Utilizar adequadamente os conhecimentos da língua na produção do texto (pontuação, concordâncias, pronomes...)		atenção a algumas frases longas que podem ser sentidas.	
Empregar corretamente as regras ortográficas e de acentuação na escrita de palavras		OK (quase sem erros ortográficos)	
Apresentar o trabalho limpo, legível e com investimento na apresentação do mesmo		super caprichado. Parabéns!	



Papai está subindo
Pelas Paredes!!!!

Eu sou Renato e tenho 6 anos. Minha mãe chama Claudine, meu pai Rodrigo meu cachorro Linda, e por último e menos importante minha irmãzinha que tem 3 anos se chama Talita. Ela é chata que ela dó, puxa o rabo da Linda, vicia a minha lição de casa, passa o batom da mamãe, pica a gravata do papai e além de tudo isso ela puxa o próprio cabelo e ainda fala que foi eu!!!! Eu não acredito que ela faz tudo isso e os meus pais odeiam ela!

Meu irmão eu tinha acabado de acordar e estava vendo T.V e sem ela toda metidinha falou que eu tinha que ver T.V com ela e que ela escolheu o canal. Mas é claro que eu não deixei! Mas a metidinha da minha da

Jackson DUDE

E2R1

"Não é possível! Eu não posso acreditar que você, Jack, é realmente Jackson DUDE da T.V.!" "Pois é isso!" "Mas por que dançinha quando da entrada?" "NÃO!"

→ De repente, Jack vira um morcego gumbi do campo ^{Kanna} "Rovar" grita Jack. Então os ratos diabólicos do telescópio aparecem para ^{ingratos} guerrear.

? → Depois da batalha, Jack ^{foi} está indo para a janela quando... "Suuu!" exclama Billy Bob, o porco alado. BOOM! Jack explode, todas as mulheres ^{voadeiras} aparecem para comer suas restas. Enquanto isso na ^{Distria} triatimã...

"Chumbro grosso nello!" De repente, Joel, o esquilo da lacota da Suzi aparece dos mortos e...

"Espere" disse Filomena Dulce, o pingüim celestial "vou levá-lo para o bar, Joel" "Nunca!" Joel começa a atirar com seu rifle, mas Filomena é imortal e acaba ^{bar} levando para o Bar.

FIM?



R/2 - Desenvolvimento de texto à partir de uma frase

Nome:		Nota:	CE2R1
Atendeu à proposta	☺	☹	☹
Encadeamento de Idéias	X		
Pontuação		X	
Acentuação	X	X	
Ortografia			
Caligrafia		X	
Observações do Professor	<p> <i>Você tem uma letra bem legal!!!</i> Gostei dos desenhos e tentei entender quem são os fada e seus inimigos, mas uma parte para rapidamente para outra, só na ação, sem descrição e encadeamento. Você pode melhorar com história que pareça um desen </p>		

Rever algumas vírgulas que falta

Rever os nomes próprios e alguns erros

do amado

Problema na rua

E2R2

Minha rua acabou mudada. Meus vizinhos não se conformaram. O engate da rua explodiu, e junto na casa do Dr. Joshua, um senhor de 96 anos, a parede ficou na parede, e ele perdeu toda sua coleção de LPs de xitôla de Chico Buarque e os restos de seu fusca 53.

Todos os vizinhos apontaram o Dr. Jim Jim Ju como maior culpado. Ele era um lutador de sumô, e tinha dito que estava passando mal no dia anterior ao do crime. O crime provavelmente aconteceu às 4 e 30 da madrugada, quando o Dr. Joshua acabou abrigando um mau cheiro.

No dia seguinte, a rua teve uma reunião de emergência para ser quem ia pagar o concreto, se vizinhos tomam mais providências e, normalmente, o Dr. Nestor, etc. com seu idêntico de comprar um caminho de concreto para a rua, ideia que foi negada há 25 anos. Eles resolveram mudar o engate de lugar para passar por baixo da rua, e não das casas. O "atingido" ficou indignado:

- Quem vai assumir meus LPs? Quem vai comprar todos esses para meu fusca 53? Quem vai me comprar uma mangueira?

- Mangueira? - Todos perguntaram.

- Nada, só um sonho de infância...

O Dr. Jim Jim Ju confessou o crime, e disse que ia trazer uma coleção enorme de LPs de Chico Buarque de Japão, porque ele ia ter uma luta lá e ainda tinha LPs de Chico. Cada vizinho ia comprar uma sacada de fusca Lito e puto, cada uma pag seu trabalho.

A rua ficou um caos, porque começaram a obra de novo e até mais depois, tudo ficou pronto, e a vizinhança voltou a sua vida normal. Todos saíram para trabalhar às 9, e voltaram às 7. Nos sábados, eles iam juntos, juntos. Menor o Dr. Joshua, que não podia fazer outras coisas além de sopa de abóbora. Eles foram ao Mik Dorado, que servia comida indiana. Voltaram com dez de barriga.

No dia seguinte, eles acordaram, e alguém ouviu um grito:

- Ah não! Tudo de novo não!

R/2 - Desenvolvimento de texto à partir de uma frase

Nome:		Nota:	A- E2R2
	☺	☹	⊗
Atendeu à proposta	X Amei a ideia		
Encadeamento de idéias	X		
Pontuação	X		
Acentuação	X Revers a casa antes das frases		
Ortografia	X		
Caligrafia	Letra bem feita!		
Observações do Professor	Revija o final do texto, onde houve muita repetição de <u>todo e tudo</u> . Que tal mudar essas palavras por outras palavras? Gostei muito do seu texto. Você tem outras ideias		

Para o fundo do Lago EBR1

Drama romântico desaponta o público jovem

"A Casa do Lago" é um filme sobre ^{em casa formado por} duas pessoas, Kate Forster (Sandra Bullock) e Alex Wiler (Keanu Reeves), que moram na mesma casa só que em anos diferentes, o filme é uma loucura. Ambos começam a se comunicar por cartas e conseqüentemente se apaixonam, filme dirigido por Alejandro Agresti.

Não se pode negar que o enredo é deslumbrante, mas é muito confuso. Em uma parte se comunicam por cartas e na outra se falam, não se sabe como, e o final é muito previsível.

^{o filme não é bom}
Para quem gosta de filmes com ação não irá gostar desse filme, a lentidão das cenas dramáticas entedia o público, principalmente os jovens, junto com a péssima trilha sonora. Mas apesar disso, Keanu Reeves e Sandra Bullock, tiveram uma performance excelente no filme, ambos conseguiram captar a atenção dos telespectadores.

A sinopse está pequena. Expliquem melhor como é essa relação.

⊙ Ué, disseram que é entediante, como pode captar o espectador?

* Falta jornal

* Colocar mais

* falta um final mais

Comunicação

E3R2

As polêmicas das células – tronco

Ainda hoje a maior descoberta científica da medicina que causa polêmica no mundo

Parágrafo

As células - tronco são a maior descoberta científica na área medicinal dos últimos tempos, capaz de fazer andar quem nunca andou, curar várias deficiências de uma pessoa e doenças degenerativas, são células que podem desenvolver órgãos "mal acabados". Hoje já se sabe que as células tronco podem ser achadas em vários sistemas do corpo humano, mas antes os cientistas achavam que só eram encontradas no embrião humano. A série de pesquisas que revelou a aparição das células tronco em outros sistemas, a questão foi encerrada? Isso seria um pensamento pequeno para um grande evento que foi descoberto. O uso das células - tronco que é debatido fortemente, questões que vão de mau uso à religião. O mau uso é o temor dos cientistas é que no futuro usem essa descoberta para atividades de clonagem humana, o que várias pessoas consideram, que seria um grande erro criar a vida, sem ser de acordo com a natureza. Vários exemplos, historicamente, provam isso, como a criação das armas de fogo, os chineses usavam a pólvora para escavações e em fogos de artifício, e quando os europeus tiveram acesso a pólvora, criaram as armas.

Também as armas nucleares, antes a atividade nuclear era uma fonte de energia e os EUA criaram as devastadoras bombas atômicas. A religião também é um ponto de convergência porque seus princípios dizem que isso é contra deus, contra a natureza, inclusive o presidente do EUA, George W. Bush, proibiu atividades com células - tronco alegando que é contra Deus.

Essa questão é sempre debatida pois trás muita polêmica e está longe de ser resolvida. Há um super fortalecimento das pessoas com a sua opinião, tanto quem é a favor quanto quem é contra não dão o braço a torcer, E com medo do uso que se pode fazer dessa tecnologia tem a dúvida de arriscar ou evitar que as experiências tenham mau uso, essa incerteza que deixa as pessoas aflitas e apreensivas.

Resumo

Não ficou claro
O que São os... te...

Vocês não corrigiram
de acordo com as
anotações anteriores

29/09

E3R3

As polêmicas das células – tronco

Ainda hoje a maior descoberta científica da medicina que causa polemica no mundo

Como
antim?
Explique
melhor
como
isso é
possível.

As células - tronco são a maior descoberta científica na área medicinal dos últimos tempos/capaz de fazer andar quem nunca andou, curar várias deficiências de uma pessoa e doenças, são células que podem desenvolver órgãos "mal acabados". Hoje já se sabe que as células tronco podem ser achadas em vários sistemas do corpo humano, mas antes os cientistas achavam que só eram encontradas no embrião humano. A serie de pesquisas ^{que} revelou a aparição das células tronco em outro sistemas (citados a cima), a questão foi encerrada? Isso seria um pensamento pequeno para um grande evento que foi descoberto. O uso das células - tronco ^é debatido fortemente, questões que vão de mau uso à religião. O mau uso é o temor dos cientistas é que no futuro usem essa descoberta para atividades de clonagem humana, o que várias pessoas consideram, que seria um grande erro criar a vida, sem ser de acordo com a natureza. Vários exemplos historicamente,

Trabalhar em completo

provam isso, como a criação das armas de fogo, quando os chineses usavam a pólvora para escavações e em fogos de artifício, e quando os europeus tiveram acesso a pólvora, criaram as armas. Também as armas nucleares, antes a atividade nuclear era uma fonte de energia e os EUA criaram as devastadoras bombas atômicas. A religião também é um ponto de convergência, porque seus princípios dizem que isso é contra deus, contra a natureza, inclusive o presidente do EUA, George W. Bush, proibiu atividades com células – tronco alegando que é contra deus, mostrando idéias

Deus...??
ideias??

é um assunto

Essa questão de grande impacto é sempre debatida, e está longe de ser resolvida, há sempre um super fortalecimento das pessoas com a sua opinião, não dando o braço a torcer e não mudando de opinião. Sempre tem a dúvida de arriscar ou evitar que as experiências tenham mau uso, essa incerteza que deixa as pessoas aflitas e apreensivas.

↳ Por que??

- ⊕ Vocês fizeram apenas 2 parágrafos
- ⊕ Há períodos muito longos. Divida o assunto em diferentes fases e até parágrafos.
- ⊕ O assunto ficou perdido, faltou falar de como andam as pesquisas e como isso se relaciona com "tecnologia"

D⁺
m

1 1
- 25
16
v 5

Nº 18

R112

Pré-conceito: uma doença sem fim E1R1

Ultimamente vimos que há muitos casos de racismo no mundo, porque pessoas são diferenciadas pelo cor de sua pele. Como a sociedade não respeita os direitos iguais, negros e brancos estão se distanciando uns dos outros, diferenciando-se cada vez mais uns dos outros.

Vimos vários casos famosos de racismo, principalmente no esporte. Em um jogo de futebol de duas culturas diferentes jogavam um time do Brasil e outro da Argentina, ^{disseram um para o outro} onde um jogador de Argentina discriminou um jogador negro do Brasil. Depois do jogo ambos foram para a delegacia explicar o que tinha acontecido, e assim, o jogador da Argentina foi preso por dois dias.

^{não} ^{justificam} Além disso, o racismo está se tornando um caso sério e deve ser tratado com cuidado, porque não podemos diferenciar uma pessoa pelo sua cor, pois todos somos iguais. Cada vez mais está crescendo o número de racistas no mundo. ^{mas} há também grupos que lutam contra isso, principalmente os meios de comunicação.

Muitos negros são injustiçados nas suas vidas por sua cor, principalmente no trabalho, ^{em que} onde ~~onde~~ perdem seus cargos para pessoas menos 'inteligentes' que no caso são brancas. Então, devemos combater ~~ao~~ racismo e pensar que podemos fazer a diferença.

Apresentação: 1

Estrutura do texto: 2.5

Elaboração da linguagem: 2

B
m

Você já se colocou no lugar de uma pessoa negra? E4R2

Hoje em dia, mesmo com uma sociedade livre e democrática, existe muito preconceito racial no Brasil e a sociedade não consegue disfarçar. Os negros ainda sofrem muito com o tratamento ^{que recebem} das pessoas, desde quando vão arrumar emprego até quando vão comprar alguma coisa.

Observe o enquadramento de ideias!

Em nossa sociedade, as pessoas são julgadas pela aparência. O tratamento que muitos negros recebem é de desprezo. Quando uma pessoa negra está esperando para ser atendida em uma loja, muitas vezes os funcionários fingem que não a vêem ou a deixam esperando até resolverem atender. O atendimento ainda é ruim e sem respeito e sem boa vontade.

Já foram publicadas, em revistas, pesquisas que mostram o preconceito de cor, mas mesmo assim a sociedade não se mobiliza para mudar esse tratamento.

Ver a pontuação!

Podemos perceber que ~~x~~ ainda existe muito preconceito e discriminação no Brasil, ^{discriminação} as pessoas devem tratar todos os seres humanos igualmente, ~~x~~ e não pela sua aparência. Temos que nos colocar no lugar de quem está sofrendo o preconceito e pensar: E se eu fosse negro? Como me sentiria?

- Apresentação : 2
- Estrutura do texto : 3
- Elaboração da linguagem : 3

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](#)