

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
CENTRO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES
uma proposta humanizadora com ênfase na coerência textual

Leonice Alves Maia

Orientador: **Prof. Dr. Junot Cornélio Matos**
Coorientadora: **Prof^a. Dr^a. Marígia A. M.
Aguar**

RECIFE / 2009

LEONICE ALVES MAIA

PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES
uma proposta humanizadora com ênfase na coerência textual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem. Áreas de conhecimento: Educação e Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Coorientadora: Prof^a. Dra. Marígia A. M. Aguiar

RECIFE / 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Junot
Doutor em Educação
Orientador

Prof^a. Dr^a. Marígia Ana Moura Aguiar
Doutora em Lingüística
Coorientadora

Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos
Doutor em Lingüística
Examinador

Profa. Dra. Virgínia Colares
Doutora em Lingüística
Examinadora

***In memoriam* dos meus pais biológicos, Rita e Albino, e daqueles que considero meus pais adotivos, Eunina Hermano – minha Dindinha – e Pe. Eduardo Lemaître, com carinho e gratidão pelo amor e condições de vida que me proporcionaram, alimentando-me no amor a Deus e cultivo dos valores cristãos, no compromisso com o saber e na dedicação ao estudo.**

A tia Marília e Tizinha que, ao lado da Dindinha e do Pe. Eduardo, reforçaram-me o amor ao estudo e, na falta deles, continuam, embora distantes, sendo um apoio na minha caminhada.

A minha família: Meu Bem, Fernando, Eduardo e Paulo Fernando (e esposa, minha nora Fernanda), sem a qual eu não teria um norte.

A Gabriel e Gabrielle, meus netos fofinhos e muito amados, que vieram alegrar mais ainda a minha vida, a quem sacrifiquei muitas horas de convivência para a realização deste trabalho.

Aos outros netos que virão.

A minha irmã, Marlene, único elo da corrente de minha família biológica, partida pelas vicissitudes da vida, pelo apoio irrestrito, ainda que longínquo.

Aos meus alunos de ontem, hoje e sempre, razão maior da minha motivação no aperfeiçoamento do estudo e ensino da Língua Portuguesa.

Agradecimentos

A Deus: sob cuja proteção sempre me coloco – meu refúgio e fortaleza.

A Nossa Senhora, minha Mãe espiritual, presença concreta em minha vida, desde menina.

A Santa Rita de Cássia, protetora e intercessora junto ao Pai, nos momentos mais angustiantes da minha caminhada neste mundo.

Ao Prof. Dr. Junot, pela palavra amiga, pela confiança em mim depositada e pela orientação competente e segura, bem como por sua sensibilidade diante dos problemas humanos de seus alunos, em geral, e dos meus, particularmente.

À Prof^a. Dr^a. Marígia, pela confiança a mim creditada e pela atenção e disponibilidade nas intervenções lúcidas e compreensivas.

Ao Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos, pelas orientações valiosas e indicações bibliográficas pertinentes e atualizadoras de meus conhecimentos, bem como pelo trato gentil e extremamente humano, por ocasião da Banca Prévia.

À Prof^a Dr^a Virgínia Colares pelas orientações bibliográficas durante o Mestrado, e pelas palavras animadoras, na Banca Prévia.

A Ana Carla Vogeley, jovem talento da Fonoaudiologia pernambucana, amiga e principal motivadora do meu ingresso neste Mestrado.

Ao Coronel Roberto, Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar do Recife, no biênio 2007/2008, pelo apoio, ainda que limitado, à iniciativa e ao esforço individual de capacitação continuada dos professores daquele Estabelecimento, malgrado todas as dificuldades (de ambas as partes).

Ao Coronel Iran, atual Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar do Recife, pela continuidade desse apoio (apesar de ainda limitado), esperando que, em sua gestão, possa-se avançar no incentivo à formação continuada dos professores desse EE, vencendo os obstáculos que se interpõem a tal iniciativa.

Aos meus colegas do Colégio Militar do Recife, especialmente à ex-Ten. Simone Holanda, a Dilza, Cássia, Silvana, Adriana, Ana Paula Mesquita, Mírian Angélica, Maristela e Renan; aos Capitão Sander, Capitão Monteiro, Capitão Desterro, Sgt. Jônatas e ex-soldado Galdino, pelo muito que me apoiaram nos momentos decisivos.

A Pe. Mota, pelo incentivo desde o momento da seleção a este Programa de Mestrado.

A Pe. Jacques, pelo estímulo constante ao longo do Curso e pelo apoio familiar nos momentos difíceis.

À coordenação e corpo administrativo do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, pela receptividade, estímulo e solicitude na resolução das questões administrativas.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, por me inserirem no universo intelectual da Academia.

Ao amigo Prof. Jorge Cândido, pelo apoio intelectual sempre disponível.

Aos colegas do Mestrado, especialmente Ana Paula Queiroz, Robson, Bóris, Rômulo e Auricélia, pela construção de conhecimentos novos e partilha de dores e alegrias.

A Sílvia Regina, professora de Português e colega de trabalho do Colégio Militar do Recife, que motivou seus alunos a participarem desta Pesquisa e cedeu o espaço de sua sala de aula, onde colhi os textos integrantes do *corpus* aqui analisado.

Aos alunos produtores dos textos dos quais ocupou-se esta Pesquisa, pela participação entusiasmada neste Estudo.

Aos amigos e amigas, de todos os tempos e lugares, em particular Lourdes, Lúcia Alvim, Toinha e Ana Maria Dias, que vêm acompanhando-me nas diversas etapas de vida, e nesta caminhada do Mestrado, especialmente, por nunca terem me deixado esmorecer, enfatizando a expectativa da reta final.

A Iva, promessa querida de boa convivência familiar, pela dedicação e contribuição nos momentos difíceis deste trabalho.

A Consuelo, pela eficiência, colaboração e competência na digitação desta Pesquisa.

Caçar em vão

Às vezes escreve-se a cavalo.
Arremetendo, com toda a carga.
Saltando obstáculos ou não.
Atropelando tudo, passando
por cima sem puxar o freio –
a galope – no susto, disparado
sobre as pedras, fora da margem
feito só de patas, sem cabeça
nem tempo de ler no pensamento
o que corre ou o que empaca:
sem ter a calma e o cálculo
de quem colhe e cata feijão.

Armando Freitas Filho

Não basta ensinar ao homem uma especialidade científica. Porque assim poderá se tornar uma máquina útil, mas não uma personalidade harmoniosamente desenvolvida.

É necessário que o estudante adquira uma compreensão dos valores éticos, um sentimento daquilo que vale a pena ser vivido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Sem cultura moral, não há solução para os grandes problemas humanos.

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho propõe parâmetros para avaliação de produções textuais, numa visão humanizadora, acompanhados da grade de correção que os embasa. Tomou-se como ponto de partida estudos sobre a necessidade da inserção de positividade no ensino da Língua Portuguesa numa concepção instrumentalista e não normativista da mesma, tanto no que diz respeito à investigação dos fatos linguísticos envolvidos na produção escrita de textos, quanto no que concerne à prática avaliativa dos mesmos. Para o desenvolvimento do tema foram considerados variáveis o ensino, a língua e o aluno, buscando-se demonstrar que o enfoque sociinteracionista aplicado ao ensino da Língua Portuguesa depende de conhecimento sempre atualizado, pelo professor, sobre as teorias linguísticas e de avaliação, entendida esta como um fazer contínuo. Dessa forma, é possível um ensino favorecedor de uma produção textual adequada pelo educando, tornando-se sujeito de sua própria história ao se pronunciar por escrito diante dos problemas do mundo que o cerca. Como metodologia, foi usada a pesquisa de campo, aplicada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar do Recife, antecedida da bibliografia embasadora. Este estudo inscreve-se, portanto, em duas áreas, a Linguística e a Educação. Por resultado, espera-se que esta dissertação possa tornar-se uma ferramenta útil aos colegas professores de Língua Portuguesa, auxiliando-os na melhoria de sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: coerência textual, positividade no ensino da Língua Portuguesa, sociinteracionismo, parâmetros para avaliação humanizadora.

ABSTRACT

This work proposes evaluation parameters for text production, in a humanizing view, followed by a correction grid which gives them foundation. Studies on the need of inserting positivity in the teaching of the Portuguese language became the starting point, in an instrumental conception and not in a normative one, not only in terms of linguistic investigations involved in the production of written texts, but also as far as their evaluating practice is concerned. To develop this theme teaching, language and learner were considered variables, in order to demonstrate that the sociointeracionist focus applied in the Portuguese language depends upon the teacher's constantly updated knowledge on linguistic and evaluation theories, as seen as a continuous attitude. In this way, it is possible to ensure a teaching which favors an adequate written production making the individual subject of his own history when expressing himself, in writing, about the problems of the world that surrounds him. The methodology was a field work, preceded by the founding bibliography. This study is enrolled in two areas, Linguistics and Education. As the final result, it is hoped that this dissertation becomes a useful tool for the fellow Portuguese language teachers, helping them to improve their practice in the classroom.

Keywords: parameters, text coherence, socio-interactionism, positivity in teaching, humanizing evaluation.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Fundamentação teórica	19
1.1. Por uma concepção sócio-histórica da língua	26
1.2. A linguística de texto	33
1.2.1. Objeto de estudo	34
1.2.2. Desenvolvimento	36
1.2.3. Autores	37
1.2.4. O texto e seus constitutivos - fatores de textualidade	38
1.3. A coerência textual	41
1.3.1. A coerência textual na constituição do texto	48
1.3.2. Forma e conteúdo na coerência textual	49
1.3.3 A importância comunicativa da coerência textual	50
1.4. Os gêneros textuais	51
1.4.1. A relação entre coerência textual e gêneros textuais	57
1.4.2. Diferença entre gêneros e tipos textuais	58
1.4.3. O ensino por gêneros	61
1.4.4. A escolha do gênero “fábula”	64
1.4.5. Breve histórico do gênero “fábula”	65
1.4.6. Características do gênero “fábula”	66
1.5. Avaliação: uma síntese	69
1.5.1. Uma prática educativa contextualizada	71
1.5.2. A dialética do processo de desenvolvimento cognitivo	72
1.5.3. Mudança no foco	73
1.5.4. Avaliação: processo construído sobre a dialogia aluno/ professor	74
1.5.5. No campo linguístico: vivenciando a avaliação dialógica	81
1.6. <i>Pedagogia da positividade</i> e avaliação humanizadora	91
1.6.1. Comunicar para o bem	93
1.6.2. O uso da língua portuguesa na ótica da positividade	93
1.6.3. Alguns princípios avaliativos para usuários de português	94

1.7 Parâmetros para avaliação de redações numa perspectiva humanizadora – uma proposta	95
Capítulo 2 – Constituição do <i>corpus</i> e metodologia de análise	110
2.1. Dados textuais	110
2.2. Os usuários pesquisados	110
2.3. Condições de elaboração da produção textual	111
2.4. Critérios para análise da coerência textual nas fábulas produzidas	112
Capítulo 3 - Análise das fábulas produzidas	115
Conclusão	146
Referências bibliográficas	151
Anexos	
1. Proposta textual.	
2. Cópias dos originais das produções textuais.	
3. Tabelas dos parâmetros para avaliação dos textos, com a respectiva grade de critérios para correção.	
4. Convenções para compreensão de assinalações nos textos avaliados.	
5. Modelo de folha para produção textual.	

INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ parte do conhecimento de uma categoria nova de direitos humanos – os Direitos linguísticos - revelados por uma preocupação com a positividade no âmbito da linguagem, da educação e da forma de comportamento do ser humano nas diversas esferas de convívio social.

De autoria do linguista e pesquisador Francisco Cardoso Gomes de Matos (1996), a *Pedagogia da Positividade*, aplicada ao uso da língua portuguesa e à prática de avaliação de redações, surpreendeu esta autora pela simplicidade da proposta aliada a uma profundidade de desafios à reflexão do educador, em geral, e do professor de Língua Portuguesa, especificamente. Tais desafios levam os atores que a eles estão expostos não só à reflexão sobre o que significa essa proposta da inserção de positividade na prática educacional, mas a uma mudança de atitude diante do que o autor classifica como “responsabilidade transformadora que devem ter e exercer os educadores”.

Esta visão da prática educativa e, em especial, do ensino de língua portuguesa, calcada numa pedagogia que respeita os direitos humanos linguísticos dos alunos, vai ao encontro do que vem sendo difundido pela linguística, particularmente no que diz respeito à necessidade de os professores de língua materna distanciarem-se do apego ao ensino do idioma conforme os ditames da gramática tradicional e aprofundarem seus conhecimentos da aplicação das teorias linguísticas que têm buscado inovar o ensino da língua, mostrando ao professor que não precisa desprezar seus conhecimentos de gramática tradicional, normativa. É aconselhável, isso sim, desenvolver a capacidade de identificar o caráter dinâmico da língua, pois a mesma apresenta usos diferentes para contextos comunicacionais diversos, identificadores de uma interação entre os interlocutores. Com isso, no ensino dos usos da língua, tanto no plano da oralidade quanto no da escrita, pretende-se que o docente não se atenha aos conceitos dicotômicos de certo/errado, em valores absolutos, porém, identifique, nos múltiplos usos que o aluno faz da

¹ Adotou-se na redação deste trabalho a orientação ditada pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – Resolução nº 17, de 7 de maio de 2008.

língua, a adequação ou inadequação dos mesmos dentro do contexto em que estão inseridos o discente/locutor e seu interlocutor.

No caso do professor de Português, a culminância do seu trabalho em sala de aula é levar o aluno aos usos da língua na produção de textos, orais ou escritos. A preocupação maior da escola tem sido com a escrita, porquanto é com ela que o aluno alcança a capacidade de se comunicar com o seu círculo social de forma mais duradoura, exercendo sua cidadania. E na produção escrita do aluno está o grande desafio do professor de Português — avaliar esta redação. Avaliar de que forma? Medindo o quê? Como? Por quê?

Pesquisas diversas apontam pontos de encontro, como se disse anteriormente, com a Pedagogia da Positividade (cf. SOARES, 1987/1999; COSTA VAL, 1991; THEREZO, 1992; PÉCORÁ, 1993; RUIZ, 2004; SUASSUNA, 2006, entre outros); outrossim, a preocupação diária de um número cada vez maior de professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito à necessidade de uma nova postura face à avaliação das redações dos discentes, encontra ressonância nas idéias dessa Pedagogia.

Como a autora inclui-se no grupo dos professores voltados para essa nova ordem (que, aliás, já não é tão nova assim, a julgar pelas datas acima elencadas como marco de publicação, nesse assunto, dos autores citados), esta dissertação tem como propósito a criação de parâmetros² para avaliação de redações, numa visão humanizadora, enfatizando-se a coerência textual como fator de textualidade mais relevante, considerando-se a faixa etária e o nível de escolaridade dos usuários pesquisados.

A elaboração de “parâmetros” para avaliar redações teve como inspiração, em primeiro lugar, a vivência da autora no magistério de Língua Portuguesa, nos níveis fundamental e médio, e sua preocupação na modernização desse ensino. Em seguida, contou muito, também, a conscientização crescente sobre a dificuldade em promover uma interação mais efetiva e afetiva entre professor e aluno que favoreça a produção textual

² Adotou-se, tanto no título quanto ao longo da dissertação, a terminologia “parâmetros” no sentido que lhe atribui Houaiss (2001, p. 2129): “6. elemento de apreciação necessário para julgar determinados fatos cujas variações são acompanhadas de alterações correspondentes na série de fatos estudados e de que depende em particular a solução de um problema; fator, critério...”

escrita como reveladora e firmadora da cidadania do sujeito na pessoa do educando, bem como uma avaliação com intenção formativa, como diz Hadji (2001), como uma ação discursiva multifacetada, na visão de Suassuna (2006), debatendo-se entre a lógica da observação formativa e a da comparativa, como descreve Perrenoud (1999), como espaço de mediações / aproximações/ diálogo entre educando e educador na visão de Silva (2008), fruto de inter-relação entre o que se ensinou e o que se vai avaliar no entender de Leal (2008) ou ainda como um processo abrangente de vida humana, segundo Vasconcelos (2000). A avaliação assim proposta reveste-se da característica de um perguntar-se constante partilhado conscientemente, num pensar livre, porém crítico, favorecendo o aluno a se situar como agente de sua aprendizagem, de modo responsável e dinâmico. Para isso, o olhar do professor de Português concretiza-se em fazeres, tais como apreender dificuldades de articulação de ideias nas redações avaliadas, visando à necessidade de coerência na comunicação do aluno, mas desenvolvendo nele um *input* (estímulo) confiante, através do respeito as suas condições individuais e necessidades específicas; avaliar, na produção escrita do aluno, o domínio dos mecanismos da textualidade, com ênfase à coerência, levando-o ao exercício pleno da cidadania pelo seu questionamento diante dos problemas do mundo em que está inserido; e, por último, sugerir formas de reparação dos equívocos detectados, diante da aplicação dos parâmetros de avaliação propostos.

É fundamental por parte do professor, a compreensão da atividade de produção de textos como um espaço social de interlocução, em que se respeita a opinião do aluno, sua forma de expressão linguística, seus limites de compreensão; assim, dar-lhe condições concretas para vencer obstáculos que vão surgindo torna-se tarefa menos difícil, até prazerosa, no universo de tanta demanda em que exerce o professor a sua função.

Foi determinante, por outro lado, a compreensão desta autora quanto à necessidade de atualização do professor de Português sobre as teorias linguísticas e da avaliação, pois, sem ter solidificadas e atualizadas suas concepções nesses dois campos inerentes a sua atuação profissional, como pode avaliar os textos escritos por seus discípulos, respeitando-lhes os direitos linguísticos e de cidadãos? Por receber forte influência da oralidade, na

verdade o aluno aproxima-se, num primeiro momento, do discurso falado. E os professores de Português querem que use o discurso escrito e, mais ainda, o oficial, da escola; dessa forma, mede-se a sua competência textual por parâmetros muitas vezes dele desconhecidos, além de absolutamente dissociados de sua prática diária.

Para o desenvolvimento desse tema, segue-se a perspectiva da linguística de texto e consideram-se como variáveis o ensino, a língua e o aluno, demonstrando-se que o enfoque sociinteracionista na condução do ensino da língua portuguesa, especialmente quanto à escrita de texto, motiva o discente a redigir a partir do momento em que se determine claramente para ele o objetivo, o receptor e o assunto do texto; deverá, pois, partir de condições reais de interação: falar ou escrever o quê? para quê e para quem?

Apesar de a responsabilidade pelo trabalho de produção textual do aluno caber a todos os professores (uma vez que todas as disciplinas, em qualquer série, exige dele a competência de transpor para o papel suas idéias, devendo nisso ser assistido pelo professor), recai sempre sobre o professor de Língua Portuguesa a carga maior, é ele quem recebe interpelações e queixas quanto à precária qualidade da escrita presente nos textos dos alunos.

E, para dar conta da tarefa monumental de respaldar o educando em suas dificuldades com a escrita de textos, não pode mais o professor ignorar as propostas da linguística teórica e aplicada, a partir das duas últimas décadas do séc. XX, tanto para descrição e explicação da língua portuguesa, como para a descrição do processo de ensino-aprendizagem dela. Cada vez mais é preciso ter-se consciência dos aspectos relevantes do texto, que lhe conferem textualidade, entre eles as inferências, a intertextualidade, a intenção comunicativa. Nem sempre redação é texto, reflita-se, e a maneira de levar o aluno a essa compreensão é fazê-lo entender que:

- a) não há receitas prontas, mas caminhos a percorrer, opções a fazer;
- b) ele é o autor do seu próprio texto e deve sentir-se como tal;
- c) a produção textual escrita nunca deve ser encarada como castigo;
- d) escrever não é um dom divino, antes supõe técnica a ser aprimorada; entretanto, a produção de textos escritos não

pode ser tratada apenas como técnica, pois é bem mais do que isso;

- e) a escolha do gênero a ser trabalhado na escrita determina os caminhos linguísticos a percorrer, levando-o à compreensão do caráter dialógico do texto que vai criar.

Dessa forma, haverá um aprendizado favorecedor de uma produção textual adequada pelo educando, tornando-o sujeito de sua própria história, agente de sua aprendizagem.

Para avaliar o conceito de coerência textual, buscou-se apoio em Van DIJK (1983), Beaugrande & Dressler (1997), Koch & Travaglia (1997), Favero (1999) e Charolles (2002). Entre tais autores, há o consenso de que esse critério de textualidade tem um peso significativo na elaboração do sentido do texto, e esta autora entende que, no nível dos usuários pesquisados, a observância do critério de coerência textual é o que há de mais relevante para que o professor avalie como *bom* ou *pouco adequado* o texto escrito do aluno, para exemplificar com apenas esses valores avaliativos.

Tem-se, neste estudo, o propósito de avaliar por que os textos escritos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental apresentam problemas de coerência. Procura-se responder, em decorrência, as seguintes questões: Por que ainda é insatisfatório o padrão de coerência em textos de alunos do 6º ano do EF? Como avaliar positivamente essas produções textuais?

Com os estudos desenvolvidos ao longo desta dissertação, numa troca de ideias despreziosa, mas comprometida, almeja-se ampliar a pesquisa sobre os aspectos práticos e discursivos da redação e da avaliação linguístico-educacional; sobretudo, quer-se estimular a discussão entre os colegas professores sobre a consciência das dificuldades específicas do aluno, principalmente daquele em transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental (os usuários pesquisados), sugerindo-se procedimentos de avaliação dos textos dos discentes de forma mais adequada e rigorosa, porém justa e humana, assim como motivando os colegas professores a desenvolverem uma metodologia que lhes possibilite melhorar a sua prática de ensino da língua portuguesa.

Considerando que a avaliação, conforme Hadji (2001), “estritamente falando”, não pode ser objetiva, dada a dependência do contexto

social para a sua realização, esta autora quis, ao sugerir parâmetros para avaliar redações de forma mais humana, delimitar melhor o objeto da avaliação (o texto produzido pelo aluno) na tentativa de diminuir um pouco o caráter subjetivo desse procedimento. Vale lembrar que é a subjetividade do professor/avaliador que mais interfere no momento inevitável de atribuição de valor (nota) ao texto apreciado. A ideia desta pesquisadora é de que os parâmetros aqui propostos funcionem não só como uma tabela objetiva para geração da nota do aluno, mas como um guia flexível para o professor no seu trabalho de correção de textos.

Divide-se esta dissertação em três capítulos. O primeiro, **Fundamentação teórica**, aborda a concepção sócio-histórica da língua, os conceitos de linguística de texto e de coerência textual, os gêneros textuais e a escolha da fábula como gênero textual trabalhado, uma visão geral do que pensam sobre avaliação os autores tomados como referência para este trabalho, bem como uma síntese da *Pedagogia da positividade* e seus postulados em prol de uma avaliação humanizadora, sua relação com princípios cristãos e éticos e o favorecimento dos seus propósitos a uma prática avaliativa a caminho da formação e regulação de aprendizagem no bem e para o bem; o segundo, **Constituição do corpus e metodologia de análise**, trata dos dados textuais da pesquisa, dos usuários pesquisados em face das condições de elaboração dos textos, dos critérios utilizados para análise da coerência textual, entre outros fatores de textualidade; e o terceiro, traz **A análise das fábulas produzidas**, considerando os pressupostos da pedagogia da positividade, na ótica descrita no capítulo 1, item 1.6.2.

As referências bibliográficas reúnem autores consultados, para esta pesquisa, além de outros que, no entender desta autora, constituem leitura valiosa para o professor de Português, comprometido politicamente com um ensino que leve ao crescimento linguístico e cultural de si mesmo e do educando, promovendo o aprimoramento da cidadania para um e a construção da mesma para o outro.

As variáveis articuladas ao longo da Pesquisa, como já se disse, foram o aluno, a língua e o ensino, todos focalizados numa perspectiva sociointeracionista, norteadora do ensino de Língua Portuguesa através de

gêneros textuais. Tal perspectiva orientou esta autora na elaboração dos parâmetros para avaliação de redações sugeridos nesta dissertação.

Pretende-se, com este estudo, colaborar para o amadurecimento sobre a tarefa de produção de textos na escola, particularmente quanto à avaliação dos mesmos à luz da linguística teórica e aplicada, esperando que, se os parâmetros aqui propostos não forem adequados para o leitor, sirvam de ponto de partida para outras sugestões e/ou novos enfoques do interesse de outros estudiosos do assunto.

Capítulo 1

Fundamentação teórica

Diante da observação de que a orientação do aluno na busca da produção textual adequada é compromisso relevante do professor de Língua Portuguesa, compreende-se Geraldi (1997, p. 127 a 131), quando diz que todo professor de Português preocupa-se e se questiona "como avaliar redações" diante de qualquer obra que trate do assunto. Buscam-se, todo o tempo, critérios orientadores. É preciso não permitir que a avaliação dos textos escritos pelo aluno pareça, por vezes, ser feita sem muita convicção dos mestres quanto ao que se quer avaliar; necessário se faz que o procedimento adotado tampouco inferiorize o aluno diante de si mesmo, "crucificando-o" e anulando o sujeito que ele é de sua própria história.

Daí porque, a um professor que entenda a prática pedagógica como um ato político e tenha uma visão dinâmica do que seja "linguagem", é necessária uma mudança de comportamento face à produção escrita do aluno. Tornar-se interlocutor dele, respeitando-o como sujeito do seu texto e não o colocando numa camisa de força que é a linguagem da escola, é fundamental passo a fim de tornar a avaliação um caminho para a crítica construtiva, uma atividade que resulte em crescimento do aluno, indo pelo viés da inclusão social/escolar e correlações linguísticas.

Por outro lado, o conhecimento de pressupostos teóricos variados e a atualização sobre os mesmos permite ao agente educacional, que é o professor, fazer opções na condução do processo de ensino, especialmente no do texto escrito, considerando os diversos níveis porque passa o aluno até atingir o grau de letramento exigido para o exercício pleno da cidadania. Isso se dá pelo seu aprimoramento linguístico através do uso e reflexão da linguagem, falando, lendo e escrevendo, bem como, ao mesmo tempo, analisando e refletindo sobre a dimensão estrutural da língua a fim de tornar-se proficiente na norma padrão, sem esquecer, no entanto, a diversidade cultural da realidade em que está inserido e valorizar o plurilinguismo daí consequente.

Vale uma reflexão sobre as palavras de Gil Neto (1988):

A leitura, a produção de textos e a análise de linguagem são os divisores de águas. No mesmo fluxo, são momentos distintos que se revelam e se complementem uns nos outros [...] Ler, escrever, refletir sobre o lido e o escrito e sobre os fatos lingüísticos que os constituem são características próprias de quem quer se apropriar da leitura e da escrita. E da língua.

[...]

[...] é no exercício do cotidiano que é possível resgatar a prática do professor.

[...]

Levo em conta alta que se as diferentes marcas e traços da história de cada autor ajudam a constituir cada um dos seus textos. Porém, é o exercício da linguagem que vai desvelando as possibilidades de organização de idéias e dos arranjos lingüísticos na construção do estilo.

Na elaboração desta dissertação, fica evidente a marca de teorias diversas, sobretudo as sócio-históricas, desenvolvidas por Vygotsky e Bakhtin, pela compreensão de que é na escrita de textos que o aluno revela o ser que é, dividindo e dialogando com o leitor suas concepções de mundo, sua atitude frente à vida. Outrossim, nas explanações a seguir, vozes de outros pesquisadores do tema “produções textuais” se fazem presentes, como se verá, a quem recorrem constantemente todos os professores de Português interessados em melhorar, pela atualização e internalização de novas propostas, a sua prática em sala de aula.

Bakhtin (1997) defende primordialmente uma relação dialógica entre alunos, entre aluno/professor, entre alunos e outros profissionais, nas mais variadas situações de interação. Para o pensador russo do começo do séc. XX, a produção das ideias, do pensamento dos textos tem sempre um caráter coletivo, social. Desse modo, é com as palavras e com as ideias do outro que são tecidos nossos pensamentos. O diálogo permeia tudo. Nele se baseiam todas as relações humanas. Nada se pode construir, no campo do conhecimento, sem que se traga o “outro” como referência.

É aí que se materializa a linguagem como fenômeno dialogicamente constitutivo, concepção a que Bakhtin (1997) dispensou particular atenção ao salientar a importância da inclusão de outro discurso como meio de resgatar informação e até mesmo para criar novas percepções da realidade pelo acréscimo de outras, de caráter objetivo-subjetivas. Portanto, o dialogismo, tal como concebido por Bakhtin, explica com mais e profunda propriedade o resgate das múltiplas vozes nele presentes.

De acordo com Bakhtin (1997), relacionando tal pensamento com a Educação, não é inadequado afirmar que:

[...] o que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre, ou seja, nas interações com o discurso de outrem.

A escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz consigo, a sua experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos.

Esses conhecimentos caracterizam-se pela incompletude, estando em contínuo processo de elaboração. Numa dinâmica ditada pela ordem natural da vida, o sujeito sempre alimentará tais questões tendo como base o que consegue captar da realidade e devolver a ela. É a isso que o filósofo russo chama de ver a língua voltada para a realidade enunciativa concreta, servindo aos objetivos comunicacionais do locutor, no caso, o aluno produtor de textos; ele não dá atenção à forma linguística invariável, porém valoriza sua função num contexto determinado.

Tomando a produção textual do aluno como a concretização da enunciação pelo sentido elaborado, intersubjetivo e voltado ao “outro” concretamente atingido, pode-se dizer que a relação dialógica locutor/interlocutor encontra na organização estrutural da linguagem a forma

plena de sua realização. Para Bakhtin, a ideia da comunicação dialógica se dá pelo uso da linguagem por parte dos usuários da mesma, aqui tratando-se do aluno (autor/locutor), bem como do leitor (interlocutor) dos textos materializadores do discurso (enunciado).

Na ótica do pensamento bakhtiniano, encaixar a criança (= aluno) em um estágio de desenvolvimento específico não é a prioridade, pois aborda as questões do real numa visão sócio-cultural, e não individual. É a realidade e a qualidade da interação do aluno com essa mesma realidade, principalmente, que indicará caminhos ao educador para a evolução do processo ensino-aprendizagem. É nesse ponto que a visão do filósofo russo encontra-se com a de seu conterrâneo Vygotsky – a força de interação social na constituição do ser humano, não existindo funções mentais fixas e imutáveis a regular o desenvolvimento do homem, mas o cérebro tido como um sistema aberto, de grande plasticidade, sujeito aos acontecimentos ocorridos ao longo da história da espécie humana e do progresso individual.

Está explicado, pois, porque a melhor forma de conseguir progressos linguísticos do aluno, especificamente no ensino da língua portuguesa, objetivando uma produção textual profícua e adequada às solicitações sociais com que ele convive, é colocar-se o professor como mediador da aprendizagem do educando, entendida a mediação como o conjunto de influências que estruturam tal processo e seus resultados. Trata-se de uma perspectiva metodológica que, segundo Bakhtin (1997),

Não pretende fornecer soluções explicativas sobre a criança que não aprende, não faz descrições sobre níveis de desenvolvimento, mas contribui na formação de uma maneira de pensar o mundo, levando a um compromisso contextualizado, histórico, político. Nesse sentido, há todo um novo olhar em relação à criança, que demanda consequentemente uma outra prática pedagógica.

O desafio do professor, ao longo de sua prática em sala de aula de Português, é, além de estimular e desenvolver práticas de oralidade (para não desconhecer o que o aluno já tem internalizado em termos de linguagem), transformá-lo em produtor de texto escrito igualmente capaz. O conceito de competência textual explicitado em Favero (1993, pág. 91) constitui

elucidamento importante para o professor em seu desempenho pedagógico. Diz essa criteriosa linguista:

Competência textual: capacidade do ser humano de distinguir entre um texto e um não-texto, de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de distinguir os diferentes tipos de texto, etc.

A partir das atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, o professor de Português aprecia passo a passo o desempenho do aluno no domínio da escrita e vai detectando os pontos frágeis a consolidar, bem como os de excelência a elogiar e a reforçar. Vai percebendo a que nível o aluno já domina mecanismos de textualidade que o ajudem numa produção escrita de qualidade.

É sabido que um bom número de alunos coloca suas idéias no papel sem nenhuma ou quase nenhuma ordenação, revelando enorme dificuldade de traduzir o seu pensamento através de textos escritos de forma refletida, planejada e executada. Na verdade, o escrever adequadamente constitui um dos grandes problemas para as pessoas, em geral, e os estudantes, em particular, sobretudo quando pensam na possibilidade de seu texto cair nas mãos de um professor intolerante e/ou por demais exigente, porque desatualizado quanto às modernas teorias de avaliação e de língua hoje praticadas.

Quanto à constatação de que na maioria das vezes o aluno escreve apenas para o professor, vale lembrar as palavras de Kaufman e Rodriguez (1995, p. 51):

Não é fácil imaginar que alguém escreva para “ninguém”, fora dos muros escolares. Sempre há um destinatário dos materiais escritos: esse destinatário pode ser ou outra pessoa ou quem escreveu (quando escrevemos para não esquecer algo ou para organizar algum texto que estamos estudando).

Necessária e urgente se faz, pois, uma releitura dos progressos no campo das teorias da avaliação e no dos conhecimentos linguísticos por

parte desse professor. No segundo caso, é de grande utilidade conhecer, por exemplo, o ensino de produção textual por projetos que, conforme explicam as duas teóricas argentinas acima citadas (1995, p. 51),

[...] contam com algum receptor dos materiais escritos, conhecido ou desconhecido, mas leitor em potencial dos textos que serão produzidos, uma vez que presenciamos, em inúmeras ocasiões, os efeitos de escrever e ler durante sete anos só para aprender a escrever e ler. Nesse caso, os únicos destinatários dos materiais escritos das crianças são seus professores e seus pais, razão pela qual – exceto que o afeto pelo professor e/ou o amor filial excedam a média habitual ou ainda que o temor seja extremo – as crianças não têm um real incentivo para melhorar suas produções.

Frequentemente o professor esbarra em construções linguísticas espantosas nas produções escritas de seus alunos (em especial daqueles egressos do 5º ano do Ensino Fundamental e estreados no 6º) e perde-se em dúvidas cruciais sobre como se comportar: aceitar integralmente o que o aluno escreveu? Corrigi-lo, muitas vezes, interferindo, desrespeitosamente, no seu texto? Tentar apreender o significado atribuído por ele a essas elaborações inusitadas que empregou e avaliá-lo em seu próprio terreno de comunicação? Como avaliar o desempenho do estudante sem ter ainda solidificada e/ou atualizada uma concepção de língua e de avaliação é a situação-problema de muitos professores de língua materna.

Partindo de reflexões dessa natureza e em torno de considerações e análises de produções textuais de alunos, este estudo pretende contribuir com a construção de parâmetros novos para avaliação de redações, parâmetros esses que vejam o aluno como sujeito de seu texto, detentor de direitos linguísticos, que precisa de respeito e consideração.

Com vistas a alcançar as metas desejadas, tomou-se como bases teóricas quatro eixos: a concepção sócio-histórica da língua, fundamentada nos estudos linguísticos de natureza cognitiva e textual-discursiva; o enfoque sociointeracionista nos estudos sobre os objetos de ensino na escola; a avaliação como processo mediador dialético e a avaliação linguística propriamente dita.

Para buscar respostas a toda essa problemática acima levantada, apoia-se esta dissertação em uma visão sociointeracionista da linguagem; na concepção do ensino/aprendizagem da língua, na escola, como resultante do que se pode medir articulando-se três variáveis: o aluno, a língua e o ensino e, ainda, na visão da oralidade e da escrita dentro de um dinamismo constante, num *continuum* suceder de práticas sociais e produção de textos. Assim sendo, buscou-se apoio nas teorias de Soares (1987, 1999), Gil Neto (1988), Costa Val (1991, 1999), Therezo (1992), Favero (1993), Pécora (1993), Possenti (1994), Gomes de Matos (1996), Abaurre (1997), Koch (1997), Perrenoud (1999), Vasconcelos (2000), Hadji (2001), Ruiz (2004), Suassuna (2006), Swander (2007), Leal (2008) e Silva (2008), entre outros, de que falaremos adiante, que se dedicam ao estudo das mesmas questões.

Para explicitar-se com clareza o alicerce ideológico de cada um dos eixos acima citados, além dos teóricos já aqui elencados, nos embasaremos também em Marcuschi, Luiz Antônio (1983, 1986, 2007), Kato (1986), Bakhtin (1990, 1997), Van Dijk (1998), Beaugrande & Dressler (1997), Brito (1997), Marcuschi, E (1999, 2006), Bronckcart (1999), Batista (2001), Kleiman (2001), Charolles (2002), Dionísio (2002), Antunes (2003, 2006), Rojo (2003), Schneuwly (2004), Dolz (2004) e Bagno (2007), aprofundando os aspectos específicos da avaliação linguística de redações, tratados por teóricos citados nesses grupos, alguns dos quais receberão destaque.

Por todo o exposto, tem-se como pontos relevantes o domínio do professor quanto aos mecanismos de textualidade (enfocando o material conceitual e linguístico do texto, com ênfase à coerência, e os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo - intencionalidade, aceitalidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade (Beaugrande e Dressler (1983), citados por Costa Val (1991, p. 5) - além da continuidade e progressão (Van Dijk, 1998); a competência avaliativa do professor, caracterizada especialmente pela rejeição a tabelas objetivas (rígidas) na correção/avaliação de redação, pois, segundo Costa Val (1991), muitas vezes o professor só pode contar mesmo com a intuição e o bom senso na hora de avaliar um texto escrito; finalmente, é ponto importante, também, a prática de uma avaliação não punitiva, tornando-a um processo mais humano,

respeitando-se os direitos linguísticos do aluno, conforme recomenda Gomes de Matos (1996).

1.1 Por uma concepção sócio-histórica da língua

A trajetória científica da linguística vem do começo do século XIX até os dias atuais; nesse período, tem sido vista por uns como a solução para os problemas do ensino de línguas, especialmente a materna, enquanto outros a consideram a grande vilã. A investigação científica, com suas oscilações, gera admiradores e críticos dessa ciência que, sem dúvida, abalou convicções de especialistas e professores.

Desde a sua inclusão nos Cursos de Letras, no Brasil, na década de 60, a ciência da linguagem abriu perspectivas modernizadoras para o ensino de língua portuguesa, sempre sob a influência de novas teorias propostas por estudiosos americanos ou franceses, bem como de algumas poucas pertencentes a nacionalidades diversas, a exemplo dos alemães. Houve, e continua havendo, naturalmente, a entrada no país de farto material teórico fruto do estudo de pesquisas linguísticas.

Se de um lado essa riqueza bibliográfica especializada facilita o acesso dos professores de língua portuguesa ao desafio de uma atualização teórica e metodológica sobre o ensino dessa disciplina, por outro, tal desafio ainda assusta alguns, que se angustiam ante a necessidade de aplicar as teorias novas (?) a sua concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino. É ainda preocupante e real a distância entre teoria e prática.

É necessária a consciência de que a ciência tem seus próprios caminhos na pesquisa da verdade e, em si, o ensino não está atrelado a ela, embora se possa fazer a ligação entre ambos sempre que se quiser; sabe-se que há outros percursos a ser feitos, sem falar nas barreiras a transpor para que uma ciência específica contribua para o avanço de outra. Por isso, compreende-se a dificuldade não só de professores, mas de criação de políticas públicas para o ensino da língua materna aplicando-se os conhecimentos da linguística, com (ou mesmo nem tanto) os avanços que vêm ocorrendo. Ainda bem que existe um número cada vez maior de professores preocupados com a implementação dessa prática, buscando uma metodologia

adequada, como é o caso desta autora. Este trabalho pretende dar um testemunho de como a linguística pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa, dependendo somente de uma tomada de posição de mestres e escola, bem como de um projeto pedagógico institucional no qual esteja contemplado o compromisso com uma visão sócio-histórica da língua.

No entender de Matos (2006),

A Instituição escolar não é, ou não deve ser, um hiato na vida dos que a compõem. A Escola está inserida numa Sociedade concreta e seu interior reflete as relações e realidade da ordenação dessa mesma sociedade. Assim, alunos, funcionários e professores/professoras não são meros personagens de um capítulo, à parte, na novela da vida, mas pessoas por inteiro que vivenciam parte de sua vida, expressando, mais claramente, sua condição de aluno, professor/professora, funcionário.

Para esse educador e pesquisador,

A construção do Projeto Pedagógico deve ser visualizada como um *processo*. A ideia de processo indica a necessária coordenação de articulações que favoreçam a participação efetiva de todos que integram a comunidade acadêmica. Processo sugere caminhada, indica dinâmica, tem um caráter de conclusão/inconclusão que exige paciência, disciplina, consistência. Concebê-lo como processual significa que ele não se configura como um receituário pronto e *acabado* que deverá surtir, imediatamente, resultados “*pre-determinados*”, senão que sua construção é imóvel e suas respostas, por mais elaboradas e planejadas que sejam, são sempre provisórias e atendem a circunstâncias e situação específicas que poderão, ou não, vir ao encontro das expectativas dos parceiros. Daí a atenção permanente com a avaliação e decisão de agir, prontamente, sempre que uma intervenção se fizer necessária.

Para esta autora, a construção na escola, por todos os seus componentes, de um projeto pedagógico que traga em seu bojo essa consistência “*inacabada*”, portanto passível de reavaliações sempre que preciso, é fundamental. Num ambiente em que se veja o compromisso de todos

em torno do objetivo de se revolucionar a prática de ensino da língua portuguesa será bem menos difícil atingir metas como a de uma mudança de foco na avaliação linguística de produções textuais. A intenção de chamar a atenção para a necessidade de ter cada escola um projeto pedagógico norteador da ação de educadores e demais pessoas nela atuantes, portanto, passa pela consciência de algo maior: o construto de uma interação efetiva para uma ação educativa eficaz. E a avaliação permanente dos passos seguidos possibilitará que cada um, especialmente o professor, reavalie sua metodologia, sempre visando a um melhor resultado durante o processo em curso.

Assegurados mecanismos de participação a todos os agentes atuantes na escola, a interlocução estará garantida como processo em todos os níveis de atividade e, como não poderia deixar de ser, também nas atividades reveladoras dos usos da língua. Os alunos, como seres em processo de formação, tão inconclusos como seus professores (embora em escala diferenciada) necessitam ser respeitados para aprenderem a respeitar, serem ouvidos para acostumarem-se a ouvir.

Numa visão plena do que seja o relacionamento humano em suas mais variadas esferas, especialmente na da educação, Freire (1997) defendeu que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” Ora, para professor que tenha compromisso político com sua opção pelo magistério isso é uma verdade inquestionável.

Estudiosos do tema apontam saídas para a efetivação de uma prática do ensino de língua portuguesa dentro dos preceitos da linguística. Suas sugestões englobam tanto a mudança da imagem do professor de Português, o conhecimento das várias acepções de gramática (com comentários sobre as falhas mais evidentes das gramáticas tradicionais, a questão da norma padrão), como o domínio dos escritores em assuntos de gramáticas, chegando à problemática do certo/ errado até a prova da má compreensão do vocábulo *gramática* (= educação linguística).

Sobre a necessidade de mudança da imagem do professor de Português, segundo Sírio Possenti e Rodolfo Ilari (1987) uma “imagem tão desgastada quanto desvalorizada atualmente”, certamente tal mudança passa

pelo exercício de um novo enfoque da “gramática” que se tem ensinado nas aulas de Português. Que se tenha consciência da gramática como:

1. Conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente. Esta é a definição que vale para as chamadas gramáticas normativas, que se ocupam da variedade padrão de uma língua, e cujo uso na escola levaria os alunos - imagina-se - ao domínio dessa mesma variedade.
2. Conjunto de regras que são seguidas. É esta a definição de gramática que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever as línguas como são faladas. Numa perspectiva rigorosamente científica, não cabem considerações sobre como as coisas deveriam ser, mas apenas sobre como as coisas são.
3. Conjunto de regras internalizadas. Definir "gramática" como um conjunto de regras internalizadas é apenas admitir a hipótese de que, para produzir expressões linguísticas, um falante não atua nem por imitação nem por invenção, mas acionando um conhecimento implícito adquirido na comunidade em que vive. Esse conhecimento altamente sistemático é a gramática; ele compreende não só o que tradicionalmente se costuma indicar por meio dessa palavra (basicamente a sintaxe e a morfologia da língua), mas também os conhecimentos necessários para dominar os mecanismos e as artimanhas da significação, bem como das regras que permitem adequar o desempenho linguístico às mais variadas situações sociais.

Ainda acrescentam Possenti e Ilari (1987) a esse respeito que

Uma distinção clara entre esses três conceitos de gramática, cuja maior utilidade é eliminar a ilusão de que "gramática" significa uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme, pode ser ponto de partida para a criação de uma nova imagem do professor de língua materna. Indiscutivelmente, ele tem direito a um conhecimento superior, como contraparte de uma função social específica, na qual se lhe exige (e ele se exige) competência e segurança.

Argumentam, a seguir, esses autores:

Há, em torno do professor, uma multiplicidade tamanha de fatos linguísticos "curiosos" à espera de investigação que chega a ser insensato ignorá-los no exercício da reflexão e da ação pedagógica; reorientar a curiosidade para esses dados é o primeiro passo para uma cada vez mais urgente modificação da imagem que a sociedade e o professor fazem do ensino da língua materna, e de ser competente nela.

No bojo dessa questão de alteração da imagem do professor, especialmente pela via da compreensão dos diferentes conceitos de gramática e de sua aplicabilidade no ensino de Português, convida às reflexões abaixo Staub (1987):

Qual a atitude a adotar quando um aluno diz ou escreve "nóis cai" e "nóis chegamos"? Basta ensinar-lhe as formas "nós vamos" e "nós chegamos" sem dizer-lhe que as formas que usa são ruins, erradas e que os pais não sabem falar certo.

Então não devemos ensinar gramática? Negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Todo ensino deve ser gramatical. Saber gramática não significa dominar nomenclaturas, saber regras, regrinhas e exceções. Saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras interiorizadas. É saber falar, ler, escrever com clareza e eficiência e dominar o mais automaticamente possível o sistema de regras do nosso meio de comunicação, o português. É saber manejar os elementos linguísticos com a facilidade com que nossas avós manejavam a agulha de tricô e de croché.

Como deve comportar-se o professor de Português diante de reflexões dessa natureza? O equilíbrio, fruto do esclarecimento advindo do conhecimento linguístico é, sem dúvida, o melhor caminho. Veja-se o que diz Staub (1987):

O professor deve ter uma concepção *instrumentalista* da língua que ensina e não uma concepção *normativa, prescritiva*. São milhares as iniciativas que podem ajudar o aluno a aprender o funcionamento efetivo da língua.

O ensino do português deixará de ser caótico quando os professores tiverem melhor formação linguística, quando conhecerem melhor a situação linguística dos alunos. A aula de português não pode ser pura decoreba de regras de pouca ou nenhuma aplicação. Os professores de português só podem ensinar as formas "nós vamos" e "nós chegamos" e não as formas "nóis vai" e "nóis chegemos". Aliás convém dizer que até hoje nenhum linguista defendeu o ensino dessas formas.

Ao professor, plenamente consciente de seu papel como mediador do ensino/aprendizagem do aluno, cabe buscar contribuir para o enriquecimento do mundo cultural do estudante ao oferecer-lhe possibilidades de aprender com textos de idêntico gênero originários de contextos variados, colocando-o em contato, também, com produções em linguagens não-verbais.

Outro fator importante, dada a dimensão cultural da língua, é a urgência de levar em conta a concepção de *letramento* nos dias atuais, uma vez que tal conceito perpassa todas as propostas pedagógicas mais modernas. Tem-se, hoje, como função da escola, não apenas inserir o estudante no mundo da escrita; é preciso torná-lo uma pessoa *funcionalmente letrada*. É o que diz Kato (1987, p. 7):

[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.

Então, dá para entender, como ensina Kleiman (1995, p. 19), que

Podemos definir hoje o **letramento** como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Deduz-se, dessas explicações de Kato e de Kleiman, que, "alfabetizados" podem ser muitos; porém, "letrados" agora é que estão se expandindo face à nova conscientização da escola quanto à sua função social. O consolo fica por conta do que nos esclarecem os PCN's de Língua

Portuguesa para o EF (1998, p. 19) ao se referirem a essas práticas sociais, entendidas como

[...] práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de forma alguma, de algumas dessas práticas.

Vai além Marcuschi (2008, p. 25) quando diz que:

O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de formas significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Sem deixar de valorizar o letramento como um marco de excelência comunicativa, pela escrita, nos contatos sociais entre interlocutores, é preciso registrar que as significativas transformações pelas quais a teoria e a prática educacionais vêm passando, a partir da década de 80, em todo mundo, geraram novos conceitos de desenvolvimento da leitura e da escrita, traduzidos na **lectoescrita**. Ou seja, a capacidade de ler e de escrever, a partir da oralidade, abrangendo diversas áreas do conhecimento humano.

Harris (1999, p. 13), assim define, do ponto de vista linguístico, esse fenômeno:

Lectoescrita é a competência na leitura e na escrita, jamais deixando de reconhecer que esta competência, em geral, fundamenta-se em uma base de extensivas experiências no uso da língua falada.

Como se viu acima, a lectoescrita amplia a capacidade do sujeito linguístico também no campo da leitura, antevendo-se uma abrangência maior que o letramento, entendendo-se este como mais aplicado ao campo da escrita. Entretanto, esta autora não vê impedimento de se considerarem igualmente importantes os dois conceitos, uma vez que ambos revelam o objetivo de tornar eficiente o sujeito em sua interação com o seu próximo linguístico, nas trocas comunicacionais em que interagem o tempo todo.

Tudo o que se falou até aqui deixa claro que a gramática de frase não era suficiente para a explicação de vários fenômenos linguísticos; por isso, a linguística de texto teve campo para a expansão de seus postulados. Esta dissertação propõe, ao professor de Português ainda preso a uma concepção de língua fragmentada e sujeita à normatividade, uma visita conceitual à linguística de texto, com vistas a uma reformulação no ensino de atividades concernentes à leitura e produção de texto, bem como a sua avaliação. É mais que oportuna a advertência de Guedes (2006, p.14):

[...] a escola precisa adotar uma outra atitude diante do ensino da língua: em vez de tentar levar o aluno àquele padrão³, a escola precisa propiciar-lhe o domínio da língua escrita – como leitura e como produção de texto- para que ele possa incorporar à construção de sua identidade cultural os pontos de vista e os recursos expressivos nela historicamente construídos.

1.2. A linguística de texto

O termo "Linguística do Texto" foi empregado pela primeira vez por H. Weinrich, autor alemão que defende a ideia de que "linguística é necessariamente linguística de texto".

A Linguística de Texto iniciou-se na década de 60, na Europa e, com mais destaque, na Alemanha, como parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados em oposição ao campo da Linguística Estrutural.

³ Guedes (2006) refere-se ao padrão linguístico importado de Portugal – uma língua escrita dissociada da identidade cultural do povo brasileiro, levando-o a sentir-se incapaz de comunicar-se por escrito num nível socialmente aceitável, a sentir-se excluído do modelo imposto e privilegiado.

Segundo Marcuschi (1998a), “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas.”

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem uma Linguística de Texto, podem-se citar as lacunas das Gramáticas de frase no tratamento de fenômenos, tais como: a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos, a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças, a concordância de tempos verbais, etc.

Dressler (1997) demonstra que são poucos os problemas da gramática que não têm alguma relação com a Linguística de Texto. Segundo ele, nas Gramáticas de frase, ficam excluídas partes da Morfologia, da Fonologia e da Lexicologia.

1.2.1. Objeto de estudo

A Linguística de Texto procura ir além dos limites da frase; assim, tem como objeto de estudo não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

A conceituação do termo "texto", na Linguística, passou por várias definições, levando em consideração a época e o momento vivido pelos linguistas.

Segundo Marcuschi (1983), há duas alternativas básicas para se definir o que é texto:

- a) Partindo de critérios internos do texto (referente ao ponto de vista imamente ao sistema linguístico).
- b) Observando critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa).

Definições de texto na imanência do sistema linguístico:

O texto é definido como "uma sequência coerente de sentenças". Nesta definição, existem três termos técnicos a serem evidenciados: a) sequência; b) sentença; c) coerência.

- a) Sequência = expressão que aponta para um conjunto linear, porém, pode dificultar se esta for uma condição indispensável, em virtude de existirem sentenças de uma só palavra. Ex.: Silêncio!, Parabéns!
- b) Sentença = Situação discutida em todas as gramáticas de frase, é deixada de lado pelos linguistas do texto que têm dela noção intuitiva e tática. Leva-se em consideração tanto aspectos morfológicos como sintáticos, mais a distinção entre "estrutura de superfície" e "estrutura profunda".
- c) Coerência = em relação a essa categoria, as explicações são confusas, ou seja, "a noção de coerência envolveu aspectos demasiados e em vários níveis, resultando numa categoria difusa e pouco aproveitável. As teorias cujo foco é o sistema linguístico procuram criar gramáticas de textos, predominando os aspectos sintáticos do texto, em detrimento do cognitivo - conceitual e pragmático. Os autores que podem ser enquadrados nessa perspectiva são: Harris (considerado um imanentista radical)⁴ e Weinrich.

Já os autores que partem de uma definição de texto como uma proposta mais ampla que puramente linguística, tendo como base uma ação comunicativa, são Petöfi e Van Dick.

Segundo Marcuschi (1983), "o texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa".

Para uma compreensão mais simples por parte das pessoas em geral, Kleiman (1999, p. 62) assim define texto:

Texto (do latim **textus**, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.

Não existe uma teoria que possa dar conta de todas as definições de texto em uma determinada língua, da mesma forma que as categorias gramaticais não podem ser aplicadas ao texto, em virtude das especificidades deste.

⁴ Para Marcuschi (1983), que assim o classifica por Harris admitir a idéia de texto já implícito em sequências de sentenças ou expressões ligadas num todo.

1.2.2. Desenvolvimento

Conte (1977) distingue três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto:

a) Primeiro momento = Análise transfrástica:

Parte-se da frase ao texto. Seu principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se estabelece entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa.

b) Segundo momento = Gramáticas textuais:

Neste período, postulava-se o texto como uma unidade teórica formalmente construída. Teve como objetivo refletir sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante, a competência textual, que se distingue da competência frasal ou linguística. Destacam-se, nesse período, as teorias de Chomsky.

As habilidades do usuário da língua justificam a construção de uma gramática textual, cujas tarefas básicas são:

- 1) Verificar o que faz com que um texto seja um texto.
- 2) Levantar critérios para delimitação de textos.
- 3) Diferenciar as várias espécies de texto.

c) Terceiro movimento = Teorias do texto:

Destaca-se a relação entre o texto e o seu contexto que são as condições externas ao texto: produção, recepção e interpretação. Para o surgimento das teorias do texto contribuíram, de maneira relevante, a teoria dos atos da fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos.

1.2.3. Autores

Os autores da linguística de texto a quem se recorreu nesta dissertação são Halliday, Weinrich, Ducrot, Isenberg, Lang, Van Dijk, Petöfi, Beaugrande e Dressler, Marcuschi, Koch e Travaglia e Antos.

Halliday é seguidor da linha funcionalista apresentada por J. Firth na Inglaterra. Em 1970, no artigo *Language Structure and Language Function*, defende que a língua possui duas estruturas na formação do texto – a interpessoal e a textual.

Weinrich não possui um modelo de gramática textual, entretanto traz uma concepção chamada de macrossintaxe do discurso, como a sintaxe dos tempos verbais, do artigo, da subordinação e da coordenação, entre outras.

Ducrot partiu para um estruturalismo do discurso, em que a noção do enunciado é a combinação possível com outro enunciado da língua, capaz de dar uma continuação ao discurso; como função de orientação discursiva e como função das relações entre o enunciado, institui, com outros elementos, o mesmo paradigma argumentativo, para a mesma conclusão.

Isenberg tem como objetivo arrumar meios para construir mecanismos capazes de produzir textos, ou seja, uma gramática de textos, sendo de competência linguística do falante e não dos processos colocados no enunciado do discurso.

Lang busca estender ao texto o campo da Linguística, através de alguns questionamentos, como: os fatos não têm capacidade de serem descritos por uma gramática da frase? o que se entenderia por estender o texto ao campo da gramática? Para responder estas perguntas, utiliza os sentidos mais comuns do termo “texto”. Afirma que cada sentido tem, no mínimo, um aspecto interessante, que pode ser:

- texto como forma linguística de certa complexidade;
- texto como material verbal distinto do não-verbal;
- texto como forma de existência dos elementos linguísticos no ato da comunicação.

Van Dijk é o pesquisador da possibilidade de criar uma gramática gerativa do texto e, baseada nesta, uma gramática gerativa do texto poético;

procura mostrar que a análise de um texto não é reduzida a uma análise frasal, porque o falante de uma língua tem noção das regras subjacentes às relações interfrásticas, pois, caso contrário, não poderia produzir enunciados coerentes.

Petöfi tem como objetivo de estudo a busca por uma elaboração de uma teoria do texto, em especial o de formar uma teoria semiótica dos textos verbais, que tenha capacidade de tornar claros os aspectos co-textuais, isto é, intratextuais e os aspectos con-textuais, ou seja, extratextuais.

Beaugrande e Dressler representam um dos marcos da mudança da Linguística de Texto. Os autores procuram conceituar o que seja textualidade, definida, então, como o que faz com que um texto seja um texto, com base no exame do que denominam critérios de textualidade.

Marcuschi acrescenta os fatores de contextualização responsáveis pela ancoragem do texto em dada situação comunicativa. Apresenta, então, dois subtipos: os contextualizadores propriamente ditos (data, local, timbre, etc) e os prospectivos, que permitem avançar expectativas sobre o texto (título, nome do autor, etc).

Koch e Travaglia incluem o critério da focalização, que se dá quando um mesmo texto pode ser lido, ou construído de formas diferentes.

Antos defende a posição de que textos são formas de cognição social e que seu papel, no contexto da evolução do conhecimento, é o de construir um ponto de partida e de chegada para ancoragem da linguística textual no quadro de uma teoria da evolução cultural.

1.2.4. O texto e seus constitutivos – os fatores de textualidade

Para essa percepção do domínio, por parte do aluno, dos processos de textualidade, é necessário que o professor, por sua vez, os tenha introjetados com a devida clareza. Beaugrande e Dressler (1983), citados por Costa Val (1991, pág. 5), apontam sete fatores indicativos "de textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

a. Intencionalidade

Rege-se pelo princípio de cooperação que deve existir entre o produtor do texto (o autor) e o seu interlocutor (o leitor). Alguém escreve para ser lido. Existe, no bojo da escritura de um texto, uma intenção comunicativa. Existe, em princípio, a intenção de produzir uma construção linguística, coesa, coerente, clara e adequada, que possa ser compreendida e que faça sentido.

b. Aceitabilidade

Revela uma espécie de "boa vontade" daquele que recebe o texto, o leitor. Crê este que quem faz um texto o faz para ser lido e compreendido. Por isso, se engaja o receptor num esforço interpretativo porque parte do princípio de que o outro (o emissor) produziu um texto que faz sentido, que é coerente.

c. Informatividade

Diz respeito ao grau de novidade, de previsibilidade da informação. Um texto com muitas informações inesperadas, imprevisíveis, oferece mais dificuldade de interpretação, é mais denso, instiga mais o leitor na compreensão do mesmo. Um texto poético, por exemplo, apresenta-se com alto grau de informatividade.

d. Situacionalidade

É a propriedade que trata da adequação ou inadequação da mensagem face a determinada situação de comunicação revelada pelos elementos extralinguísticos que tornam um texto significativo diante dessa mesma situação. A reprodução de um diálogo entre caipiras, por exemplo, torna adequados uma série de elementos extralinguísticos inaceitáveis na reprodução de uma reportagem sobre assuntos políticos no jornal de uma famosa emissora de TV.

e. Intertextualidade

Significa as várias maneiras pelas quais a produção e recepção de um referido texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos comunicantes. Avaliando-se bem o conceito de intertextualidade, não existe um texto puro, no sentido "original" – sofre-se influência de textos já lidos ou ouvidos quando se faz o próprio texto que já nasce intertexto. Tantos exemplos há no campo da literatura -vejam-se as "canções do exílio" de Gonçalves Dias, de Casimiro de Abreu, de Murilo Mendes, entre outros textos e autores.

Além desses, são destacados, ainda, a coesão e a coerência:

a. Coesão

Diz respeito ao modo como os elementos de um texto se articulam em uma relação de dependência entre si de tal modo que um só pode ser interpretado em função do outro. Criam-se vínculos que são expressos lexical ou gramaticalmente e que formam uma cadeia, uma rede semântica. Ou um "tecido", palavra que remete à etimologia de "texto".

A coesão é um processo interno e perceptível na superfície textual. Como um texto tem dupla natureza, pode-se facilmente inferir que a coesão é, por si só, insuficiente para garantir a compreensão, que vai depender também de outros fatores referentes ao contexto, à situação comunicativa. A coesão dá ao texto a sustentação linguística pela relação entre os termos usados na "tessitura" do enunciado proposto.

b. Coerência

Os vocábulos "são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa", diz José Saramago.

A coerência possibilita tratar como texto uma simples sequência de palavras ou sentenças.

Esse fator será tratado, com mais profundidade, no tópico seguinte uma vez que se o elegeu como predominante para o fim a que se propõe esta dissertação.

1.3 A coerência textual

Segundo Koch e Travaglia (1997, p. 11), a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto ligada à inteligibilidade do mesmo numa situação de comunicação. Tal princípio alia-se, também, à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para depreender o seu sentido.

É resultado do processo cognitivo do texto. Envolve, fundamentalmente, o conhecimento de mundo. Manifesta-se macrotextualmente. Sua base é a sequência de sentidos, que permite o estabelecimento de relações causais, pressuposições, inferências, deduções, implicações.

Por isso, é, ao mesmo tempo, semântica e pragmática, dependendo não apenas de um aparato linguístico, mas também de informações socioculturais entre interlocutores. Para Koch e Travaglia (1993, p. 50):

Não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/ para determinada situação comunicativa. [...] O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos, etc. Caso contrário, será coerente.

Vale salientar que o receptor, por sua vez, tem de exercitar sua competência em calcular o sentido que o autor quis transmitir; estar atento às pistas presentes na estrutura do texto é fundamental. É possível que limitações individuais do ouvinte/leitor, como dificuldades com o léxico, não domínio das estruturas desenvolvidas, ignorância do assunto abordado, entre outros

aspectos, levem-no a considerar o texto como incoerente, verbalizando sua incompreensão do mesmo. Há que estabelecer uma colaboração entre os interlocutores para que se complete a interação verbal satisfatoriamente.

Segundo Reis e Lopes (1988), a coerência reveste-se de especial importância para a linguística de texto. Explicam esses autores que o texto, como uma unidade de sentido que acontece no âmbito de um processo comunicativo específico, fruto de intenções e estratégias próprias, constitui também um todo estrutural semanticamente coerente. Para eles, a noção de coerência é essencial para a concepção de textualidade e possibilita diversas abordagens, entre outras a contribuição teórica mais evidente tornando-se o seu emprego viável na caracterização e análise de narrativas.

Transpor a noção de *coerência* para o campo narratológico implica que se operem determinadas especificações conceptuais, ditadas pelas características do próprio texto narrativo. Assim, a continuidade temática garantida pela reiteração de certos elementos ao longo do desenvolvimento linear do texto corresponde em larga medida, no texto narrativo, à recorrência das personagens: fios de ligação entre os diferentes episódios, as personagens são os elementos permanentes que sustentam o desenrolar da história.

[...]

Por outro lado, se se entender a *coerência* em termos de compatibilidade entre conteúdos semânticos atualizados e o “mundo possível” instituído pelo texto, surge um novo campo de reflexão no âmbito narratológico.

[...]

Aliás, até a noção de *verossimilhança* pode ser discutida neste quadro teórico, tendo em conta a relação entre o universo de referência realista ou fantástica do texto e o conjunto de eventos diegéticos representados. A *coerência* reforça-se quando existe compatibilidade entre os atributos das personagens, as ações por elas desenvolvidas e o espaço social em que se movimentam. (Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes. Dicionário de teoria da narrativa, p. 154).

Quanto a construções linguísticas estruturadas fora do que preconiza a gramática (de frase) e mesmo a linguística de texto, comenta Charolles (2002, p. 41):

Numa comunidade linguística a maioria dos sujeitos tem um domínio perfeito das regras de boa formação frástica e textual; é, portanto, muito raro que um indivíduo tenha que produzir julgamentos de desqualificação radical em relação às produções verbais dos seus semelhantes. É quase só nas obras lingüísticas que se encontram, a título de exemplos especulativos, conjuntos de palavras ou de frases contrariando frontalmente o sistema constitutivo da língua. A construção das gramáticas e, de modo mais geral, a elaboração teórica obrigam a recorrer a tais artifícios heurísticos: para se descobrir uma regra fundamental, o meio mais seguro ainda é raciocinar sobre enunciados desviantes que representam o avesso (e, logo, também o direito) do mecanismo procurado.

Entretanto, como se poderá observar dos exemplos abaixo, nem sempre essas deturpações acontecem apenas no laboratório do linguista. Para ilustrar tal afirmação, confira-se o que explica Charolles (2002, p. 41, 42):

[...] existem, com efeito, situações bem reais em que um sujeito (ou um grupo) chega a considerar tal ou tal desempenho verbal como fundamentalmente paradoxal. Essas situações são facilmente localizáveis: no interior de uma sociedade dada, é geralmente estabelecido que essas manifestações de linguagem mais ou menos teratológicas emanam de categorias determinadas (doentes mentais, crianças) ou referem a modos de funcionamento particulares (arte, magia...). Daí resulta, aliás, que todo indivíduo confrontado com enunciados desse tipo sabe, segundo a situação (reconhecida), operar acomodações e dispõe de quadros de comportamento e de avaliação apropriados que podem, finalmente e eventualmente, conduzir a reestabelecer a normalidade.

Pode-se concluir, do que se expôs até agora, que a coerência textual caracteriza-se como um processo:

- a) em que o conhecimento partilhado entre locutor/autor e alocutário/receptor sobre o assunto do texto, está subordinado a sua visão do mundo, sua classe social, faixa etária, profissão, escolaridade, entre outros fatores;

- b) em que o conhecimento que ambos possuem da língua que usam, tais como tipos de texto, léxico, recursos estilísticos, etc., também dependem dos fatores acima elencados.

Eis exemplos de como observar o fenômeno da coerência:

1º) O pensamento

O ar. A folha. A fuga.

No lago, um círculo vago.

No rosto, uma ruga.

ALMEIDA, Guilherme de. *Os melhores poemas de Guilherme de Almeida*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 85.

Comentários:

- a. Nesse poema (um haicai) a combinação de elementos sugere alguém preocupado (“no rosto, uma ruga”) diante de uma paisagem; os elementos da natureza representam *flashes* do pensamento. Os elementos coesivos não estão explícitos, mas nem por isso a coerência foi prejudicada.
- b. É possível afirmar que tais versos constituem um todo com sentido, formam uma unidade semântica, concentrada em torno da palavra “pensamento”, que é o título.

2º) Inscrição para uma lareira

A vida é um incêndio: nela
dançamos, salamandras
mágicas.

Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?

Em meio aos toros que
desabam,
cantemos a canção das
chamas!

Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida...

QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998, p. 158.

Comentário:

Os elementos coesivos explícitos desempenham, no texto a função de: referência (nela, que [desabam]); indagação (que [importa...]?) causa (se).

Assim, colaboram para uma efetivação mais clara da coerência.

3º) Leiam-se e relacionem-se os trechos a seguir:

Trecho A	Trecho B
O marido comprava pães, mas o menino não queria ir à escola. Então o guarda apitou na esquina e as pessoas desligavam a televisão.	Poluição, flores, afagos, ruídos de trem. Muita confusão em sua cabecinha de criança.

Comentários:

- a. Percebe-se que o trecho **A** traz elementos de coesão explícitos: mas, então, e;
- b. entretanto, não se pode dizer que em tal conjunto de enunciados haja coerência, pois não há unidade de sentido; não existe um todo significativo;
- c. no conjunto **B**, como se vê, os elementos coesivos explícitos inexistem; porém, o leitor é capaz de relacionar as partes do enunciado e intuir uma unidade de sentido.

Há autores que entendem a coesão dentro da *coerência*, diferenciando coerência em sentido amplo de coerência em sentido estrito. Consideram, no primeiro caso, que os aspectos pragmáticos (relação entre atos de fala) exercem papel de destaque, ao passo que, por outro lado, os aspectos sintáticos estão igualmente envolvidos em meio aos semânticos e pragmáticos.

Merecem reflexão as palavras de Harris e Hodges (1999, p. 59 e 193):

Coerência do texto: a interpretação subjetiva pela leitura em escala em que as idéias aparecem no texto para “ficar unido” num padrão claro e unificado.

Coesão. s.f.: um conjunto de relações de significado entre componentes gramaticais ou léxicos de texto, como, por exemplo, entre pronomes e seus antecedentes.

Halliday e Hassan (1989, apud Harris e Hodges, 1999) lembram o caráter mais estrutural que significativo da coesão quando dizem que

Coesão não diz respeito ao que um texto significa; ela diz respeito a como o texto é construído como um edifício semântico.

Para Harris e Hodges (1999, p. 193), a natureza coesiva do texto indica

os elos ou laços que conectam elementos do texto para proporcionar unidade e clareza dentro da frase e entre as frases e que contribuem para dar ao leitor a impressão de **coerência do texto** (grifo da autora desta dissertação).

Veja-se a postura de Dooley e Levinsohn (2007, p. 43) sobre o que torna coerente uma sequência de sentenças:

Diz-se que um texto é COERENTE se, para um certo ouvinte numa determinada situação de audição ou leitura, ele consegue encaixar seus vários elementos de significado numa única representação mental. Quando um texto falha em ser coeso é porque o ouvinte diz: “Não consigo construir, nesse ponto, uma representação mental para ele.”

Advertem os mesmos autores:

A coerência é freqüentemente referida como se fosse uma propriedade do texto; mais precisamente, entretanto, ela tem a ver com aquilo que um certo ouvinte consegue fazer com o texto num determinado momento. Isso permite a um mesmo texto ser coeso para alguns ouvintes mas não para outros, como freqüentemente acontece quando existem diferenças de cultura ou outras experiências anteriores. Por outro lado, no caso de um único ouvinte,

um texto pode não ser coeso numa ocasião, mas chegar a ser coeso mais tarde, ou ser coeso inicialmente e deixar de ser coeso quando material novo é acrescentado. Tendo explicado isso, usaremos o termo coerência, [...], como se fosse uma propriedade do texto. Fazemos isso entendendo que estamos usando uma noção derivada, uma predição de que tentativas “típicas” de achar uma interpretação coerente teriam êxito.

Já Antunes (1996) citando Beaugrande e Dressler (1981) chama a atenção para o fato de que, dentro dos princípios da textualidade; a coesão e a coerência são entendidas como centradas no texto, diversamente da intencionalidade e da aceitabilidade, que se voltam para os interlocutores, os sujeitos da interação. Assim, diz a linguista acima citada:

Por essas vias já se pode legitimamente admitir que a coesão e a coerência são propriedades textuais em condição de forte inter-relacionamento.

Certamente, está na base desta íntima vinculação a postura de alguns estudiosos do assunto que consideram inútil a distinção entre coesão e coerência (cf. Charolles, 1976, 1978). Outros, tacitamente e, portanto, menos explícitos, assumem idêntica atitude quando tratam, indistintamente, como sendo da coerência do texto elementos que, mais propriamente, poderiam ser remetidos para o domínio da coesão e vice-versa.

Como para esta Pesquisa tal entendimento não está sendo considerado, não se aprofundou o assunto, limitando-se à discussão da coerência como fator de textualidade relevante para o que se pretende neste trabalho. Isto não quer dizer que não se concorde em que ambos os fatores mostram-se por vezes praticamente inseparáveis.

Vale salientar, porém, apesar da inegável interdependência entre coesão e coerência, que esta tem mais autonomia de textualidade que aquela; mesmo em textos em que não há coesão, pode haver coerência, como se viu nos exemplos **1.º** e **3º B** acima.

Atente-se para o que dizem Koch e Travaglia (1997, p. 42):

Embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente [...]. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais, etc.)

Note-se que, no trecho **B**, por exemplo, o leitor não conta com nada exceto os itens lexicais e a ordem em que foram colocados para entender o texto, e auferir-lhe um sentido, estabelecendo, assim, sua coerência.

Já no trecho **A**, apesar da presença de coesão, como esta por si só não é suficiente, o receptor não pode (ou dificilmente consegue) criar um sentido geral que o torne coerente.

Fica a reflexão gerada por Koch e Travaglia (1997, p. 43), ao comentarem sobre a complexidade de se conceituar coerência:

É por tudo isso que, ao explicarmos o que é coerência textual, ou ao tentarmos determiná-la em um texto, não é suficiente apontar as relações que devem existir ou existem entre os elementos que representam superficialmente o texto, mas é necessário considerar o processo total, desde a intenção comunicativa do produtor (falante/escritor) do texto até as estruturas lingüísticas em que se manifesta finalmente esta intenção.

1.3.1 A coerência textual na construção do texto

Ao se articularem ideias na construção de um texto, é preciso que se levem em conta os elementos que se usarão para a tessitura desse texto; ou seja, que fatores determinarão o sentido do texto. Os fatores de coerência do texto compreendem:

- Elementos lingüísticos: exercem papel relevante para a compreensão textual, pois auxiliam na ativação de conhecimentos preservados na memória do ouvinte/leitor e dos sentidos dos enunciados formadores de cada texto – compreendem os itens lexicais e as estruturas sintáticas.
- Conhecimento de mundo: modelos cognitivos (adquiridos pela experiência do dia-a-dia – culturalmente determinados pela

vivência em sociedade); conhecimento científico (aprendido nos livros e nas escolas).

- Conhecimentos partilhados: conhecimento comum a produtor e receptor de um texto: informação “velha” ou “dada” x informação “nova” – equilíbrio possibilitador de estabelecimento da coerência.
- Inferências: relações não explícitas entre dois elementos de um texto estabelecidas pelo leitor/ouvinte – são os implícitos construídos pelo leitor a partir de pressuposição, podendo, portanto, serem negadas pelo texto.
- Intertextualidade: conteúdos referidos direta ou indiretamente de outros textos – constitui-se de fragmentos de texto que existiram ou existem em volta do texto posto, manifestando-se de formas mais ou menos identificáveis, constituindo o fenômeno do intertexto.

Como praticamente por todos os contextos por onde circula o escritor de textos esbarra com intertextos a interferirem em suas elaborações escritas, vale salientar, a partir de Beaugrande e Dressler (1997) que intertextualidade encerra os diversos modos pelos quais a escrita e a leitura de determinado texto está sujeita ao conhecimento de outros textos por parte dos comunicantes; quer dizer, refere-se aos elementos que tornam o uso de um texto subordinado a um ou mais textos anteriormente escritos e necessariamente do conhecimento, pelo menos em parte, dele (escritor) e do seu leitor.

1.3.2. Forma e conteúdo na coerência textual

Naturalmente, o tipo de texto tem influência sobre o processo de construção do sentido. Apesar de a exigência de coerência vir sendo feita principalmente em textos dissertativos, a sua presença nas narrativas também é necessária, uma vez que afeta tanto a construção dos personagens quanto a verossimilhança, a elaboração do conflito, a previsibilidade do desfecho.

No texto narrativo, reforça-se, a coerência necessária recebe o nome de *verossimilhança*. Ou seja: toda narrativa deve ser *verossímil* (parecer com a verdade), transmitindo ao leitor a ideia de possibilidade, guardando uma coerência interna na história narrada. Mesmo que esta seja ficcional, criada, tem que se notar a verossimilhança ou coerência no “arranjo” (articulação) de seus elementos (personagens, tempo, espaço, fatos). Tudo deve fazer sentido.

A escrita de uma fábula, por exemplo, pode manifestar coerência de um modo bem diverso do que uma anedota revela. Na fábula, os recursos utilizados para facilitar a compreensão do assunto prendem-se muito mais à proposta semântica contida no provérbio que encerra a “moral”; já um humorista necessitará de mecanismos que vão além, exigindo um maior recurso ao contexto situacional, pois tem o compromisso de provocar riso com a sua narração.

No caso das narrativas (= fábulas) que constituem o *corpus* deste estudo, há que se avaliar aí a *coerência interna* (modo de contar a história – o discurso empregado – que envolve o leitor e o faz crer na verossimilhança do que é dito, embora se tratando de ficção, entre outros aspectos) e *externa* (a não-contradição externa e a adequação da articulação entre fatos e argumentos e sua compatibilidade com a realidade que cerca o leitor).

A coerência interna de um texto nem sempre pode ser avaliada tomando como perspectiva a coerência externa dos fatos nele contados. A esse respeito, reflita-se sobre o que ocorre com as narrativas do realismo fantástico, em que o leitor tem que se transportar para um plano puramente fantasioso e surreal para elaborar o sentido que o escritor supostamente quis partilhar com seus interlocutores.

1.3.3. A importância comunicativa da coerência textual

Como se afirmou acima, a coerência faz com que uma sequência linguística qualquer seja entendida como um texto; é a coerência, por meio de vários fatores, que possibilita relacionar elementos sintático/gramaticais, semânticos e pragmáticos com aqueles da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, entre outros, gerando sua

construção e percebendo-a, na recepção, como fração significativa global da comunicação, conforme Koch e Travaglia (1997, p. 42):

A possibilidade de estabelecer uma relação (normalmente semântica e/ou pragmática) entre os elementos da seqüência é que é fundamental para a coerência. Às vezes essa possibilidade fica na dependência de um único elemento do texto.

Dispondo o professor, para si mesmo, e com a clareza necessária, do conhecimento e do domínio desses mecanismos que acabamos de recordar, torna-se bem mais fácil para ele orientar seus alunos na feitura de textos escritos e, também, por outro lado, melhor entender o processo da escrita e seus limites com a oralidade, dando vazão ao espírito de observação do pesquisador que existe nele.

1.4. Os gêneros textuais

No mundo das linguagens, a produção de sentidos, a partir da abordagem centralizada nos gêneros do discurso, favorece a percepção de que deve ser sempre contextualizada, circunstancializada em situações comunicacionais específicas e portadora de intenções. Isso significa a dimensão social da linguagem e dos textos.

Eis uma visão geral da constitutividade dos gêneros do discurso:



Pensar a comunicação humana por gêneros textuais é, pois, compreender o uso social da língua.

A palavra *gêneros* sempre foi muito empregada pela retórica e pela teoria literária com um sentido estritamente literário, para identificar os

gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Vale lembrar que Mikhail Bakhtin – pensador russo de quem já se descreveu a preocupação pioneira com o estudo do texto em situação discursiva, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Assim expõe Bakhtin (1997, p. 279, 281) sua visão quanto à complexidade que envolve os gêneros do discurso

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

Deduz-se dessas palavras do teórico russo que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é indiscutível, daí ser difícil definir o caráter generalizante do enunciado. Se é com os gêneros do discurso que se propagam as diversas formas de exposição científica, bem como todas as maneiras literárias (dos mínimos comunicados até o mais complexo romance), fica claro que são elementos dotados de características pouco convencionais e profundamente intrincadas devido ao dinamismo que os rege.

Marcuschi (2007, p. 17) lembra que:

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como **textos** e não como elementos lingüísticos isolados. Esses

textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação lingüística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da lingüística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, tanto na oralidade como na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. Alguns usos são mais fortemente marcados e outros menos marcados pelas instituições. Em alguns casos a autoria é maior do que em outros. Assim, por exemplo, todos os documentos e todos os formulários, bem como todos os estatutos e toda legislação apresentam baixo grau de marcas de autoria individual e são em geral fruto de ações sociais coletivas ou institucionalizações rígidas com menor possibilidade de mudanças notáveis ao contrário do que ocorre no caso de obras literárias e científicas, por exemplo. Pode-se dizer que o caráter de genericidade se dá mais fortemente em alguns gêneros que em outros.

Conforme Bakhtin (1997), todos os textos que se produzem, orais ou escritos, possuem características relativamente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Tais características compreendem variados textos ou *gêneros textuais* ou *discursivos*, que se revelam por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua).

Quando se está numa situação de interação verbal, a seleção do gênero não é totalmente espontânea, pois consideram um conjunto de imposições dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*. Todos esses fatores condicionam as escolhas do falante, que, consciente ou inconscientemente, termina fazendo uso do gênero mais apropriado àquela situação. É importante entender que, conforme adverte Bakhtin (1997, p. 302, 304), mesmo sendo os gêneros formas dinâmicas, frequentemente em mutação e passíveis de múltiplas combinações,

[...] para o indivíduo falante eles não deixam de ter um valor normativo: eles [os gêneros] lhe são dados, não é ele que os cria.

[...]

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Exemplificando: no caso de se querer relatar a alguém uma experiência pessoal vivida, pode-se empregar um *relato pessoal*; se um jornal pretende narrar aos seus leitores os acontecimentos destacáveis da política, usa a *notícia*; se um eleitor está insatisfeito com a orientação de sua revista semanal, quanto à atitude de determinado deputado, pode escrever ao editor da revista e reclamar, elaborando uma *carta de leitor*; caso se deseje fazer uma exposição oral sobre um conhecimento científico específico, faz-se uso do *seminário* ou da *conferência*; por outro lado, se é o caso de transmitir a outrem o conhecimento sobre como preparar uma iguaria culinária, faz-se uso da *receita*; e assim sucessivamente.

Tais exemplos mostram o caráter generalista dos gêneros, sua necessidade de serem entendidos como um “todo discursivo” de formação praticamente estável, ideia crucial para Bakhtin (1997), sem desconsiderar os aspectos sócio-históricos e dialógicos aos quais submetem-se a elaboração, a propagação e a recepção dos gêneros.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Os relatos de experiências de professores que se propuseram a ensinar produção textual sob o enfoque de gêneros (carta de leitor, editorial, bula de remédio, entre outros) têm demonstrado que essa perspectiva não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, tanto quanto aperfeiçoa sua capacidade de *recepção*, isto é,

de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

É interessante registrar que os gêneros textuais ou discursivos na escola ganharam importância a partir do processo de didatização da leitura, quando se passou a exigir do aluno a capacidade de levantamento de hipóteses, começou-se a fazer o levantamento dos conhecimentos e experiências de linguagem que já traziam ao chegar à escola, a observar sua capacidade de construção e/ou reconhecimento de conceitos relativos aos modos de organizar enunciados. Teve-se a consciência, então, de que à escola cabe criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa e discursiva, por escrito, sua capacidade de utilizar a língua de forma diversificada e pertinente, sem ignorar o contexto, as múltiplas situações e práticas sociais movimentando o vocabulário que já domina, no estágio em que se encontra, e ampliando-o sempre mais pelo contato com seus semelhantes e com o mundo que o cerca. Para concretizar este fazer escrito, usa-se o gênero como ferramenta, ideia defendida por Bernard Schneuwly que, ao lado de Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há quase duas décadas, realiza pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua baseado em gêneros.

Sobre tal característica do gênero explicam Cavalcante e Marcuschi, E. (2005, p. 132):

O gênero textual enquanto materialidade didática se desloca de seu funcionamento real, já que se torna objeto passível de exploração, uma vez que sai de seu ambiente original de circulação e ocupa o lugar de “objeto a ser analisado”. O grande desafio da escola é justamente promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo.

No entanto, independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros compõem nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o mundo da escola e torná-los objetos de estudo exige observar o desenvolvimento total dos estudantes em relação às suas capacidades de linguagem. Ademais, faz-se necessária uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas capazes de possibilitar aos

estudantes o contato, o estudo e o domínio dos gêneros.

No Brasil, as pesquisas em torno do gênero textual são relativamente recentes (iniciaram-se há cerca de uma década) e só há pouco, depois da divulgação dos *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental* (1996), é que o debate teórico saiu dos círculos restritos da academia, chegando às escolas. Em razão do grande interesse que o assunto tem suscitado entre educadores em geral, diversas publicações começam a surgir com vistas a atender essa demanda, a exemplo de Dionísio (2002), Marcuschi (1983, 2007), Cristovão e Nascimento (2007), entre outros.

Cereja (2003, p. 7) chama a atenção para a proposta de agrupamento dos gêneros textuais:

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como *domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais* existentes.

Veja-se o quadro abaixo:

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada	Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha Piada ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia	Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva ... Histórias Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado	Editorial Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas críticas ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Texto explicativo Tomada de notas	Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas) ...
<i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de uso Instruções de montagem Receita Regulamento	Regras de jogo Consignas diversas Textos prescritivos ...

(Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução provisória de Roxane Rojo. Xérox. LAEL. PUC-SP.)

1.4.1. A relação entre coerência textual e gêneros textuais

Para se estabelecer coerência textual nos gêneros textuais trabalhados, há que se ter cuidado com as características de tais gêneros num momento da escritura do texto. Assim, no agrupamento de gêneros com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes, o aluno deve observar que cada gênero pertence a um grupo com características próprias. Por exemplo, observando-se o agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2004):

- a. Os gêneros pertencentes ao grupo de *cultura literária ficcional* exigem a capacidade de *narrar* (transformação da ação pela criação da intriga no campo do verossímil). Entre eles, está a fábula, objeto de escrita contido no *corpus* deste trabalho. Para ser coerente no uso desse gênero, o aluno deve observar as características da narrativa, seus elementos constitutivos, o nível de linguagem em que pode trabalhar e a estrutura do tipo de texto em questão.
- b. Os gêneros do grupo *documentação e memorização das ações humanas* requerem a capacidade de *relatar* (representação pelo discurso de situações vividas, localizadas no tempo). Os relatos de experiência vivida são exemplos desses gêneros. A coerência na escrita deles faz-se pela atenção aos fatores linguísticos e pragmáticos contidos em sua caracterização.
- c. Os gêneros do grupo *discussão de problemas sociais controversos* exigem a competência de *argumentar* (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição). As cartas argumentativas são exemplo desse grupo e a coerência ao escrevê-las realiza-se, da mesma forma que em qualquer gênero, pelo respeito às características textuais que lhes são próprias, entre elas o formato de carta e a argumentação que embasa o pedido ou a queixa, conforme sejam *de solicitação* ou de *reclamação*, entre outros aspectos.

- d. Já os gêneros do grupo *transmissão e construção de saberes* requerem a capacidade de *expor* (apresentação textual de variadas formas dos saberes). O texto expositivo é um exemplo desse grupo, exigindo, para realização de coerência em seu contexto, a observação de características como objetividade e uso da norma padrão, entre outros.
- e. Por sua vez, os gêneros do grupo *instruções e prescrições* demandam a capacidade de *descrever ações* (regulação mútua de comportamentos). A receita culinária, por exemplo, pertence a esse grupo e a coerência em sua composição textual prende-se, sobretudo, à realização de uma descrição objetiva do conteúdo tratado, além de outras exigências.

Todo o trabalho exigido limita-se, pois, à observação atenta das características de cada gênero e dos requisitos linguísticos necessários para sua elaboração a fim de se obter coerência nos textos produzidos, o que se depreende melhor após a observação atenta do quadro exemplificativo de gêneros orais e escritos anteriormente transcrito.

1.4.2. Diferença entre gêneros e tipos textuais

Até recentemente, o ensino de produção de texto (ou de redação, como ainda denominam alguns) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

Ainda hoje, infelizmente, é muito praticada nas escolas brasileiras a fórmula tradicional de ensino de redação – que consiste basicamente em desenvolver a trilogia *narração, descrição e dissertação*, tendo por concepção a capacidade de redigir com duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o estudante aperfeiçoe-se nos dois tipos de texto iniciais) e quem sabe a formação de cientistas (se o estudante destacar-se na terceira modalidade).

Não se deve confundir gêneros textuais com os tipos de texto,

normalmente conhecidos como descrição, narração e dissertação. Os tipos de textos dizem respeito a características de natureza linguística. Assim é que a *narração* apresenta, numa dada ordem, fatos sequenciados em movimento progressivo através de tempos verbais e expressões temporais próprios; a *descrição* oferece uma fotografia verbal de seres animados e inanimados, cenas e ambientes, em seus aspectos físicos e/ou psicológicos; já a *dissertação* traz ideias, pontos de vista sobre determinado tema, privilegiando uma abordagem essencialmente mental da realidade analisada. Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais dizem respeito a situações sociocomunicativas que traduzem situações características das relações humanas; organizam a comunicação interpessoal. Desse modo, os tipos de texto se inserem nos gêneros, podendo alternar-se no mesmo gênero.

Por exemplo, nas fábulas produzidas para esta dissertação, os autores/alunos podem, mesmo desconhecendo a terminologia, empregar trechos descritivos, trechos dissertativos, com a predominância, obviamente dos narrativos, para consolidar o gênero que lhes foi pedido produzir.

É visível que tal concepção encara equivocadamente o ato de narrar e descrever como ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à faixa etária, motivo pelo qual este último título textual tem sido reservada às séries finais – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Vende-se a ideia de que narrar e descrever são pré-requisitos para a elaboração de um texto dissertativo aceitável.

Na contramão desse ponto de vista, o ensino de produção de texto pela ótica dos gêneros entende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o estudante, desde cedo, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, isto é, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, até mesmo aqueles que expressam opinião. Ademais, entende também que a aprendizagem deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros devam ser retomados de tempos em tempos, aprofundados e ampliados, conforme o ano, o grau de maturidade dos estudantes, suas habilidades linguísticas e os assuntos pelos quais se interessam.

Para melhor se entender tal processo de retomada dos gêneros a cada etapa de estudos pela escola (leia-se “professores”), por exemplo, atente-se para as palavras de dois estudiosos de quem falaremos com mais detalhes

adiante, Schneuwly e Dolz (2004, p. 124):

Essa expressão [**em espiral**] remete ao ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.

O ensino de produção de texto feito sob a perspectiva dos gêneros, portanto, não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade de gêneros. Ficou claro que a fábula, como gênero, incorpora a narratividade e, conseqüentemente apresenta elementos que a caracterizam como narrativa.

Para Schneuwly (2004), o gênero textual é uma *ferramenta*, isto é, um instrumento possibilitador de uma *ação linguística* sobre a realidade. Defende que tal uso tem como consequência dois efeitos diversos de aprendizagem: em primeiro lugar, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro lado, aumenta seu conhecimento sobre o objeto para o qual a ferramenta é empregada. Oferece, como exemplo, o caso do machado: quando é utilizado, não somente aprende-se como usá-lo cada vez melhor, como também fica-se sabendo mais sobre a rjeza da madeira e dos troncos.

Desta forma, quanto à linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre os falantes, além de ampliar significativamente a competência linguística e discursiva dos estudantes, aponta-lhes diferentes formas de participação social que eles, como cidadãos, podem conseguir usando a linguagem. Na escola a situação ganha contorno diferente, como destacam Schneuwly & Dolz (2004, p. 76), pois:

há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que instaura com fins de aprendizagem.

Por sua vez, Bezerra (2002, p. 41) já dizia que

O gênero é fundamental na escola [...], é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particulamente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

1.4.3. O ensino por gêneros

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há quase duas décadas, realiza pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua baseado em gêneros, conforme já se disse.

O ensino – aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos; em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, torna-se, aqui, um especialista nas diversas modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

A consciência da importância de se implantar de vez o ensino de língua por gêneros, na escola, leva a análises como a que fazem Cavalcante e Marcuschi, E. (2005, p. 132, 133):

A inserção do ensino de língua materna com base em gêneros textuais levou a escola a se questionar a respeito do funcionamento textual, perspectiva até então ignorada, visto que historicamente o trabalho na aula de língua materna esteve voltado para objetos estáticos, como a gramática. Com essa nova concepção de língua, a escola passa a enfrentar novo desafio, o de lidar com um objeto plástico, maleável. De início, ela optou por priorizar gêneros de determinados domínios discursivos, como o midiático, fazendo com

que reportagens, notícias, publicidades passassem a integrar o cotidiano escolar. E a escola adota a postura de simular a produção desse gênero, vista como simples atividade de escrita.

A partir dessa postura, o espaço da sala de aula transforma-se numa verdadeira oficina de textos de ação grupal, o que é possível e concretizável pela realização de projetos e pela adoção de algumas estratégias. Por exemplo: enviar uma carta para o professor no dia do seu aniversário; fazer, para um colega de outra classe, um poema; escrever um cartão e ofertar à zeladora da escola no dia das mães; enviar uma carta de solicitação ao diretor da escola pedindo novos livros para a biblioteca, elaborar um jornal na sala de aula, escrever uma coletânea de fábulas, etc. Essas tarefas, além de diversificar e materializar os leitores das produções (que daí em diante deixam de ser apenas “leitores virtuais”), incentivam também a participação direta de todos os estudantes e até de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais.

Pela ótica do interacionismo sócio-discursivo, é preciso que se examinem as relações entre as ações de linguagem e os níveis de contexto social em que ocorrem; depois, que se vejam as competências ativadas e as condições em que tais competências se constroem; é necessária, também, a observação da relação das ações de linguagem com o universo social do falante/escritor e com a intertextualidade originada a partir do encontro com outras ideias já produzidas em torno dos assuntos abordados na produção textual do gênero em uso. Como se depreende, esse processo passa pelo plano cognitivo, por sua vez atrelado ao desenvolvimento psicológico do aluno como ser humano em construção. Nesse aspecto, encontram-se as visões de Bakhtin e Vygotsky, chegando a linguistas das duas últimas décadas do séc. XX; entre estes, Bronckart (1999, p. 101) que, com sua interpretação das ações de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas”, pactua da compreensão de que se constrói um interacionismo sócio-discursivo mediante o processo acima descrito.

Para Bronckart (1999, p. 99), os fatos de linguagem ocorrem em dois níveis:

- a) um primeiro – o sociológico: como “uma porção da atividade

de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular;”

- b) um segundo – o psicológico: representa “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal.”

Dessa visão de Bronckart, percebe-se que, para ele, a ação humana empreendida para produzir um texto/enunciado demanda uma situação social, à qual se subordina a orientação para a elaboração desse texto (que pode ser oral ou escrito) e determinará as opções lexicais e sintáticas do enunciador/emissor/construtor para atingir o sentido a produzir e a partilhar com o interlocutor/receptor/leitor.

Para Cereja (2003), a avaliação dessas produções afasta-se de critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e centra seu foco em outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido. Conseqüentemente, a avaliação deve considerar aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção. Como se verá no capítulo 3 deste trabalho, destinado à análise das fábulas produzidas, tal foco foi observado.

Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever perde seu caráter místico e quase inatingível para o aluno comum, e é democratizado: todos os estudantes devem aprender a escrever *todos os tipos de textos*. É possível até que um estudante, ao se apropriar dos procedimentos que envolvem a produção de uma crônica, não apresente tanta habilidade quanto outro estudante, mas conseguirá, escrever textos científicos muito objetivos ou ser um ótimo argumentador em debates públicos ou em textos argumentativos escritos, por exemplo.

Schneuwly (2004) faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Levando tal questionamento para situações mais comuns do cotidiano, como uma pessoa faria para produzir um

comunicado escrito dirigido a outra pessoa, caso não houvesse o *e-mail*, a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já elaborados histórica e socialmente?

O pesquisador esclarece, com essa pergunta, que as ações linguísticas cotidianas do ser humano são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *que gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Assim, usam-se os gêneros textuais transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível modificar tais gêneros, ou criar outros, conforme as novas necessidades de interação verbal que aparecem. Veja-se a esse respeito o que diz Marcuschi (2008, p. 19):

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado, como, por exemplo, os *chats* surgindo como uma forma de *conversação* por meios eletrônicos, ou os *blogs* surgindo dos *diários de bordo*. Este estado de coisas mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação inclusive na materialidade lingüística. Assim, hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade.

1.4.4. A escolha do gênero “fábula”

Optou-se pelo trabalho com o gênero fábula porque esta autora vem se interessando por esse gênero há algum tempo por ele guardar todas as características da narrativa, bem como possibilitar ao aluno/escritor trabalhar com provérbios. Essas máximas encerram lições de vida sobre ações, sentimentos e comportamentos presentes no cotidiano, o que, no seu entender, ajuda sobretudo o educando na construção de uma compreensão de mundo calcada em valores éticos e morais. Por outro lado, houve uma feliz

coincidência: os usuários pesquisados estudavam, naquele período do ano letivo, justamente, esse gênero, bem apropriado para a sua faixa etária (9 a 13 anos, aproximadamente) pela magia que encerra a fábula como narrativa ficcional motivadora de fantasias por parte da criança nessa idade.

Além do mais, o estudo em torno desse gênero possibilitará um enriquecimento de informações sobre ele, uma vez que abordagens teóricas do mesmo são poucas no mercado editorial. Geralmente, tem-se livros contendo fábulas, mas pouca teoria acerca de fábulas.

1.4.5. Breve histórico do gênero “fábula”

Segundo Machado (1994), a fábula é uma narrativa simbólica inspirada no *bestiário* medieval, livro que reúne descrições e histórias de animais reais e imaginários. Desde a Antiguidade, esses animais foram escolhidos para simbolizar as virtudes e identificar as qualidades dos heróis e deuses. Assim, Júpiter, o deus dos deuses entre os romanos, era representado pela águia; Minerva, a deusa da sabedoria, era representada pela coruja; Diana, a deusa da caça, pela corça, etc.

Na arte cristã primitiva, Cristo aparece representado pelo cordeiro, pela pomba, pelo peixe, etc.

Desde a Idade Média, são conhecidas narrativas simples que tomam animais e/ou seres inanimados para ilustrar condutas humanas, retirando-se delas ensinamentos para o dia-a-dia das pessoas. Na fauna, animais imaginários como o unicórnio, a esfinge, o centauro e a sereia surgiam misturados aos seres humanos, já naquele período, com comportamentos semelhantes aos deles.

Esopo, Fedro e La Fontaine são os fabulistas mais conhecidos. O primeiro viveu há mais ou menos 2.500 anos, na Grécia antiga, e provavelmente foi um escravo. Já naquela época, narrando simples histórias de bichos, o autor criticava as más atitudes e os maus comportamentos das pessoas.

La Fontaine, escritor francês, viveu entre 1621 e 1695. Ficou mais conhecido pelas recriações que fez das fábulas de Esopo. Da mesma forma que seu mestre, La Fontaine também achava que as fábulas educam: “Sirvo-

me dos animais para instruir os homens”, dizia.

No Brasil, Monteiro Lobato notabilizou-se como escritor de literatura infanto-juvenil, principalmente, reescrevendo muitas fábulas de Esopo e de La Fontaine, sempre no mesmo intuito: ensinar aos seres humanos através de atitudes dos animais. Outros autores também vêm consolidando no mercado editorial a força imorredoura da fábula, entre os quais podem-se citar Ruth Rocha, Millôr Fernandes, Marina Colassanti, entre outros. Uns mantendo a fórmula tradicional do gênero, outros modernizando-o na técnica narrativa e na temática abordada.

1.4.6. Características do gênero “fábula”

A fábula é uma narrativa alegórica que pertence ao grupo dos gêneros cuja competência é a de transformar a ação criando a intriga no domínio do verossímil. Geralmente, é uma história curta, apresentando uma cena vivida por animais, plantas ou objetos que falam e se comportam como pessoas.

Harris e Hodges (1999, p. 101) tratam a fábula como

1. uma história curta em prosa ou verso que ensina uma lição de moral, em que as personagens em geral são animais ou objetos inanimados.
2. um mito ou lenda.
3. uma mentira ou falsidade.

Para esta dissertação, interessa o conceito 1, conforme se expõe nos parágrafos seguintes.

Esse tipo de narrativa é escrito ou contado em verso ou prosa, com a finalidade de oferecer um conselho, tecer uma crítica, alertar quanto a fatos que podem ocorrer no mundo real a fim de transmitir um ensinamento. Esse ensinamento vem, geralmente, concretizado numa *máxima*, um *provérbio*, que contém uma *moral da história*. Assim, leva o leitor a refletir sobre atitudes humanas reprováveis.

Apresenta, como gênero narrativo que é, todos os elementos da narrativa, quais sejam: fato (enredo) personagens, foco narrativo, narrador, tempo, espaço. O foco narrativo é o de terceira pessoa, uma vez que o

narrador é simples observador dos acontecimentos narrados; a linguagem obedece à norma padrão, contudo num nível mais próximo do coloquial culto; preferem-se verbos no passado. Pode ou não ocorrer diálogo; o tempo e o lugar são geralmente imprecisos. Quanto aos personagens, já se comentou acima que são animais, plantas ou objetos com linguagem e atitudes de gente.

No Brasil, há uma tendência a usar como personagens, também, seres humanos.

Da mesma forma, já se disse que a fábula contém uma mensagem pedagógica, traduzida num provérbio que revela a *moral*. Alguns autores destacam essa *moral* com um tipo de letra diferente e a colocam separada do restante do texto. Nada impede que o leitor mesmo infira que *moral* atribuir à fábula porventura não explícita pelo autor.

Rastreando a fábula numa perspectiva espaço-temporal, considerando seus aspectos simbólicos, o glossário das categorias que comporta e o inventário dos vários títulos com que se denominam, Lúcia Pimentel Góes (2005) a divide em quatro subcategorias:

I. A fábula **aprendizagem**: tem a intenção didática de transmitir aos jovens as experiências conquistadas. A necessidade de explicação para o “estar no mundo”, do ser humano, importa mais que o prazer do encontro para ouvir as narrativas. Com o registro das conquistas e descobertas, pretende-se que, no futuro, ao deparar-se com situações semelhantes, tenham um **exemplo** para seguir.

Nesse grupo, estão as fábulas **etiológica** (estuda a origem das coisas), **ética** (orienta no como conduzir-se no mundo), **política** (dá conselhos para a convivência em sociedade) e **admonitória** (instrui sobre como se prevenir de perigos e prejuízos de toda ordem).

II. A fábula **didático-moralista**: tem por objetivo ora repreender, ora dar uma sentença, ora passar um conselho, sempre com a intenção de tornar bons os hábitos humanos. Ensina, sobretudo, apresentando modelos comportamentais. Seu expoente maior foi La Fontaine.

Nesse grupo, estão as fábulas **sentenciosa** (orienta para uma conduta rígida, impondo um modelo comportamental fundado num discurso moralista, maniqueísta que, se não assimilado, só oferece como opção “prêmio” ou “castigo”), a **catequética** (contém exemplos com os perigos e

falsidades do mundo, com casos particulares “reais”; a partir da sabedoria comum, expressa-se a “verdade”, querendo transmitir uma “conduta ideal”), a **tendenciosa / preconceituosa** (impõe valores preconcebidos, em que o rejeitado – pela cor ou outra característica – recebe castigo e tem que curvar-se ante o dominador, geralmente, o preconceito nela contido não é de pronto percebido pelo leitor muito jovens), a **autoritário-punitiva** (há um comportamento condenado e o infrator não tem escapatória – sempre é castigado, exemplarmente).

III. A fábula **admiração**: tem por objetivo explorar o sentido do belo, numa linguagem lírica, afetiva, poética. Explora a emoção.

Nesse grupo encontram-se a **geradora de beleza** (enaltece a reflexão e interpretação do leitor em torno de momentos agradáveis da vida), a **alimentadora de curiosidade** (traz um olhar explicativo da vida, imaginoso, de aprendizagem das coisas, dos costumes), a **detonadora da alegria / leveza** (explora comportamentos cômicos, alegres, de receptividade), a **deflagradora do riso** (explora a alegria e o humor, mais que a ideia de transmitir “lição”).

IV. A fábula **moderna**: retrata as transformações sofridas pelos animais na evolução cultural, desde Esopo e La Fontaine até Walt Disney, dos Estados Unidos, e Monteiro Lobato, do Brasil, no séc. XX. No Brasil, a partir de Lobato, outros escritores (como Lúcia Machado de Almeida, Clarice Lispector, Ziraldo, Ana Maria Machado, Marina Colassanti, entre outros) têm se aventurado no terreno da fábula moderna, dividindo-a nas subcategorias das “Estórias de Animais” e das “Estórias de Animais em Resgate de Formas.”

Neste trabalho, a intenção foi uma caracterização geral da fábula como gênero, sem aprofundar muitos detalhes, que poderão ser rastreados pelo leitor cujo interesse se avivar diante dessa espécie narrativa. Poderá aprofundar-se a partir da bibliografia aqui exposta e/ou buscar mais autores que tratem do assunto, embora, como já se disse, sejam poucos.

Nas fábulas do *corpus* desta dissertação, trabalhou-se com o provérbio “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, muito conhecido. Segundo Magalhães Jr. (1974) este provérbio ensina que

não se deve trocar uma vantagem real, ainda que modesta, por outra que, parecendo duas vezes maior, não é tão segura, ou não passa de simples hipótese.

Exemplos de provérbios também de domínio público são: “Tal pai, tal filho”, “A pressa é inimiga da perfeição”, “O que é bom dura pouco”, “A união faz a força”, “As aparências enganam”, entre outros.

Pode haver provérbios criados pelo próprio leitor; a exigência é somente que guarde lógica (coerência) com a fábula a que se refere cada um.

Feito esse “passeio” pela Linguística de texto e explicado o motivo da opção pelo gênero textual trabalhado nos textos dos usuários da língua pesquisados, é importante lembrar, outrossim, o lugar da avaliação no contexto escolar, em geral, e no campo linguístico, antes de se partir para os próximos capítulos.

1.5. Avaliação: uma síntese

Cotidianamente, vê-se o ser humano cercado de expressões como **valor, determinação de valor, escala de valores, valoração...modernamente**, o homem tem diante de si uma amplitude de escolhas a seduzi-lo em praticamente todos os níveis e/ou tipos de atividades, o que o obriga a uma seleção responsável do que lhe seja melhor e mais adequado para o seu objetivo de vida. Ao efetivar sua opção, ele determinou sua escala de valores – faz a **avaliação** do que lhe será mais pertinente e/ou útil.

Como se vê, conforme Matos (2008, p. 102),

Ninguém escapa da avaliação e de suas conseqüências. Ela está para nossa vida como o ar que respiramos e o sol que nos ilumina. Cotidianamente, somos avaliados e levados a fazer avaliações. Ainda na Maternidade, tecem juízos sobre nós, os que nos visitam: somos “bonitinhos”, “a cara da mamãe” ou do “papai”. Não tarda e começam a formularem para nós conceitos como bem/mal, certo/errado; outros querem nos ensinar a sermos “crianças boazinhas”. No plano geral da existência, tudo é avaliável: o “belo” dia de sol, as manhãs “tristonhas” do inverno, os bens móveis e imóveis e, até mesmo, a gente. Existam, até, pessoas cuja ocupação é avaliar.

[...]

direta ou indiretamente, estamos envolvidos em situação de avaliação. Curioso é que, quaisquer que sejam elas, têm alguma incidência sobre nossa vida.

Ao **avaliar** fatos de seu dia-a-dia, não exerce o homem qualquer profissionalismo, pois age induzido pela subjetividade de seus julgamentos, improvisa saídas para os problemas encontrados, deixa-se levar pela emoção, atende a interesses pessoais, observa tudo pelo prisma do individual e termina com uma visão imprecisa daquela realidade que analisou. A mudança desse quadro passa, necessariamente, pela compreensão efetiva do que seja **avaliar** e do que seja um **avaliador profissional**.

Avaliar é julgar e discutir os méritos e falhas de alguém ou algo, testar e julgar desempenhos como processo ou como um produto. O avaliador, então, seria, a pessoa que confere a satisfação dos objetivos de um programa ou busca compreender algo de uma forma mais objetiva e exata. Assim, torna-se um avaliador profissional de quem se espera aja com objetividade, sistematização, racionalidade, relevância, pluralismo e precisão, atitudes bem diversas das enumeradas no parágrafo anterior, características de um leigo que vá exercer a avaliação sem qualquer compromisso mais ético com relação a tal atividade.

Tal forma de ver a avaliação revela-se como um processo geral; necessário se faz o entendimento dela no campo educacional. De acordo com a vivência, o ser humano participa desse processo desde o nascimento até a idade adulta, num movimento contínuo de educação e reeducação, à medida que é influenciado pelo contexto social em que está inserido, especialmente no que diz respeito à Ciência e Tecnologia. Pode-se dizer, daí, que existe uma educação informal a percorrer toda a existência humana.

Necessariamente, por outro lado, o ser humano precisa, da infância à juventude, prolongada pela vida adulta até a sua plenitude, da educação formal, que o insira plenamente nas demandas sociais que o desafiam e desafiam sua maturidade intelectual. Assim, ele passa a usufruir do progresso e do desenvolvimento a sua volta, integrando-se na sociedade e interagindo com seus semelhantes em condições de igualdade. Se tal acesso lhe for negado, tornar-se-á marginalizado. Não é à toa que políticas educacionais inclusivas formulam-se e difundem-se dia-a-dia na intenção de resgatar aqueles à margem do caminho dando-lhes, num mínimo que seja, condições de se tornarem sujeitos da própria história.

1.5.1. Uma prática educativa contextualizada

Do ponto de vista de uma educação libertadora, sociointeracionista, a avaliação constitui uma prática educativa contextualizada em outras práticas, como as sociais, educacionais e curriculares, assim constituindo-se num valioso instrumento pedagógico de emancipação do educando, levando-o ao exercício de uma ética crítica e consciente. Vive-se numa “transição da concepção da pseudo-avaliação classificatória para a formativa-reguladora”, diz Silva (2004)

Entretanto, ainda não é o que se vê de modo significativo na escola. Frequentemente, sob a capa de um discurso democrático, a avaliação escolar ainda simboliza, como diz Vasconcelos (2000):

[...] uma forma de inculcação ideológica e seleção social, para os professores, muitas vezes, representa uma forma de controle e de “julgamento” da pessoa do educando, para os pais, significa o passaporte para a Ascensão social.

Quando, no processo formal da educação, o indivíduo apenas recebe informações, compartimentadas e estanques, sujeitando-se a ser mais uma peça da engrenagem utilitarista que a sociedade capitalista quer impor, está numa educação “bancária”; se, ao contrário, interage com os conhecimentos recebidos, processando-os em benefício de um crescimento individual, de forma crítica e madura, encontra-se no caminho de uma educação “libertadora”. Freire (1997) defende esta forma libertadora de educação que se pretende mais livre e diferenciada, centrada no educando, levando-o a desabrochar e caminhar ao encontro de suas tendências, habilidades, possibilidades e escolhas, fugindo ao modelo padronizado de cidadão (cidadão?) que uma educação bancária quer impor à medida que molda o aprendiz para ser apenas mais um entre os inúmeros autômatos que reproduz.

Compreenda-se, pois, que o processo avaliativo só tem razão de ser numa perspectiva libertadora, que leve o ser humano a se questionar sobre onde este o quanto anda e para onde vai. Não importa os conceitos

maniqueístas do que é bom / mau, certo / errado; há que se preocupar preferentemente com o que precisa ser melhorado, que caminhos tomar para o aprimoramento das dificuldades humanas, entre elas sobretudo as da aprendizagem.

1.5.2. A dialética do processo de desenvolvimento cognitivo

A compreensão da dialética referente ao processo de desenvolvimento cognitivo da pessoa é um passo importante na construção de uma avaliação educacional possibilitadora da libertação dela, bem como facilitadora do alcance de uma cidadania plena.

O cenário educacional convive com transições paradigmáticas. Por um lado, há o paradigma centrado no ensino, que reduz o fazer pedagógico a uma simplificação em que a preocupação maior do professor é que o aluno reproduza fielmente o discurso da escola. Por outro, há o paradigma centrado nas aprendizagens significativas, levando o professor à complexidade do fazer pedagógico, um fazer comprometido politicamente com as mudanças sociais pelas quais o estudante e todos os agentes educacionais passam ao longo das atividades escolares e na própria vida como um todo.

Tal complexidade instiga à compreensão das contradições que regem a vida humana, seres inconclusos que os homens são; daí surgirem novos desafios didático-pedagógicos para os profissionais da educação, particularmente para o professor. Se encarados com responsabilidade e entusiasmo, malgrado todo o conhecido cabedal de dificuldades por que é atingido frequentemente, pode o professor vencer a barreira do desânimo e da acomodação.

Tornar-se agente de novas concepções e práticas de sala de aula, especificamente no campo da avaliação, é encarar e compreender a dinâmica da aprendizagem como geradora da dinâmica da avaliação. Com essa postura, o professor supera a lógica classificatória, excludente e de exercício autoritário do poder: não ensina para depois avaliar; avalia enquanto ensina.

Do contrário, avaliar será tão-somente julgar falhas, deficiências ou imperfeições; fazer julgamento crítico a respeito de aspectos negativos;

analisar ou determinar o valor de algo ou de alguém, o seu desempenho; julgar, através de um instrumento, o valor ou a qualidade de algo; atribuir um valor a alguém, ao seu desempenho, ou a alguma coisa ou julgar o valor de algo, de uma ocorrência, de um entendimento, conforme critérios diversos. Resumindo: uma avaliação descompromissada com a autonomia do indivíduo relega a segundo plano a pessoa humana, esquece de colocar o ser humano antes dos objetos materiais, de observar os dois lados de tudo nesta vida (matéria/espírito) e ignora a possibilidade de resolução dos problemas pela interação, pelo diálogo.

1.5.3. Mudança no foco

Conhecer a visão de avaliação defendida por grandes mestres que dedicaram seus estudos e suas vidas a esse tema é, certamente, de grande ajuda ao professor que queira avançar, em sua formação continuada, rumo a mudanças comportamentais e/ou metodológicas que possam enriquecer sua prática de sala de aula, em qualquer disciplina que leciona. Tais estudiosos, por seus postulados, dividem entre si a consciência da condição do homem de ser em contínuo construto; segundo Freire (1997), é a consciência do “inacabamento do ser humano” que impulsiona os sujeitos à “invenção da existência”, à elaboração de um espaço não-natural que os auxilie na vitória sobre os obstáculos impostos pela própria vida, possibilitando-lhes, desse modo, construir e reconstruir sua cultura, sua história, a sociedade em que se inserem, seus sonhos, sua utopia.

Vejam-se, a seguir, como conceituam a avaliação educacional alguns estudiosos tomados como parâmetros neste trabalho. Vale considerar que se encara aqui a educação formal capaz de gerar uma avaliação formativa-reguladora, praticada, pelo educador que, consciente de ser detentor de “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997), envolve-se com uma prática educativa que recusa a neutralidade. Sua práxis educativa rejeita os mecanismos de reprodução das opressões de uma sociedade de valores hierárquicos, excludentes e, muito conscientemente quanto ao seu papel político-epistemológico e pedagógico, busca contribuir, de modo efetivo, para a superação e mesmo extinção deles.

1.5.4. Avaliação: processo construído sobre a dialogia aluno/professor

A interlocução processada durante a avaliação estabelece uma dialogia (troca) entre avaliado e avaliador. Diz Perrenoud (1999):

[...] a avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma **relação social específica**, que une um avaliador e um avaliado. [...] deve ser concebida como um **jogo estratégico** entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos.

Ademais, para Perrenoud (1999), a comunicação parcial reguladora se processa durante a interação entre o ensino e a aprendizagem. Sua principal audiência é o aluno e o próprio professor. Tem por objetivos, por um lado, ir conscientizando o aprendente de seu percurso e seu conteúdo de aprendizagem para que o educando possa fazer suas auto-regulações, criando estratégias próprias e mais apropriadas para a superação de seus estágios de aprendizagens. É “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas”.

A função reguladora, para Perrenoud (1999), serve para que se saibam os efeitos da nossa ação educativa para se poder replanejá-la durante o cotidiano escolar com o intuito de se desenvolverem situações didático-pedagógicas mais condizentes às reais necessidades dos aprendentes e se possa também conscientizar o próprio aprendente de sua trajetória de aprendizagem, para que promova suas auto-regulações.

Para Hadji (2001):

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamento de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar

observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

Com este pronunciamento, esse teórico e educador deixa claro que avaliar não é corrigir, retificar caminhos, mas valorar uma competência demonstrada pelo educando, ainda que a realidade desejada não tenha sido plenamente alcançada; basta que o educando demonstre um avanço mínimo que seja para fazer-se merecedor de um incentivo para superar dificuldades encontradas. Diz ainda esse educador que “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação”, o que reforça a legitimidade do caráter construtivo do fazer pedagógico.

Luckesi (1999) define a avaliação da aprendizagem como

[...] um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

Assim sendo, compreende-se a aprendizagem escolar como processo e sua avaliação como ato amoroso, pois que tem por meta diagnosticar as dificuldades do educando e incluí-lo, através dos meios disponíveis e mais diferenciados, no plano da aprendizagem desejada, que reúna todas as suas vivências até então experienciadas.

É ainda em Luckesi (1999) que se entende a avaliação refletindo

[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão. [...] Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos.

Por outro lado, Vasconcelos (2000) adverte:

“A finalidade da avaliação, dentro de um horizonte de uma educação libertadora, numa abordagem sociointeracionista, é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam **aprender mais e melhor**, tendo em vista o compromisso com uma sociedade mais justa e solidária.

Esse educador convida os demais profissionais de ensino a contrapor à prática excludente da sociedade moderna um projeto de sociedade democrática, pelo qual ocorra apropriação significativa, reflexiva, original e duradoura do conhecimento, como uma das mediações possíveis rumo à transformação humana que se quer desenvolver no educando – um aluno competente, conforme os parâmetros defendidos por quantos tenham sensibilidade e compromisso com uma educação transformadora.

Assim, cabe ao professor, inserido numa escola cujo fazer pedagógico inscreve-se num projeto em que a dialogia envolve toda comunidade educativa, trabalhar em busca de uma práxis de sala de aula favorecedora de interlocução constante, onde é mais importante o “processo”, embora não se perca de vista o “produto”.

Precisa-se, nessa ótica, distinguir ‘Avaliação’ e ‘Nota’, o que faz Vasconcelos (2000):

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional.

Ideal seria a abolição de nota na escola, ou mesmo uma forma de avaliação que descartasse qualquer tipo de reprovação, respeitando-se estritamente o ritmo de aprendizagem do educando, compreendendo suas limitações – um ensino por níveis, talvez? Entretanto, ainda sim far-se-á necessário a continuidade da avaliação, como processo, a fim de se possibilitar o acompanhamento do desempenho dos discentes e o auxílio aos mesmos em suas dificuldades esporádicas.

É necessário, nessa visão, entender que a transmissão e o construto do conhecimento mediados pelo professor precisam de um acompanhamento sistemático do estudante, conforme enfatiza Vasconcelos (2000):

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.

Sintetizando sua visão sobre a avaliação, Vasconcelos (2000) afirma que a mesma é

Um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas seguintes.

Para Leal (2003, p. 30), “a avaliação não é mero complemento do processo [educativo], ela é parte integrante e permanente da nossa ação pedagógica diária e precisa ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática.”

Significa dizer que até no planejamento pedagógico de cada disciplina e da escola como um todo a avaliação deve ser encarada com a importância que tem na realidade do aluno; não pode ser ignorado o papel

fundamental que ela exerce na atividade diária do professor face aos estudantes sob sua orientação.

A esse respeito, assim se posicionam Ojima, Pinto e Shirato (2005, p. 143)

Precisamos, pois, nos conscientizar de que toda mudança requer transformações na postura do professor, uma vez mudado o sistema de avaliação; é preciso alterar os objetivos do professor. Caberá a ele proporcionar uma metodologia que busque uma participação ativa dos alunos, para que possam apresentar o que foi assimilado.

Segundo Freire (1997), a avaliação compartilhada, dialógica exige do professor a consciência plena do seu papel como educador. A esse respeito, assim ele se expressa:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dificuldade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a *avaliação* do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar *da avaliação*. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo.

Comentando os efeitos desastrosos de como se veem os resultados do trabalho avaliativo, Matos (2008) reflete:

“Outra faceta terrível de determinadas posturas, decorrentes do trabalho de avaliação, é a forma de como se tratam seus resultados. Avaliar deveria ser mediação, plataforma de lançamento para reformulação de propósitos ou construção de novos ideais. Devia acontecer, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento e encarar-se como instrumento facilitador do mesmo. Ao contrário, pode operar como inibidor e marcar as pessoas, por longo tempo de sua vida.”

Quase todo mundo tem um relato de experiência negativa de atos avaliativos sofridos durante a vida escolar. Ora alguém ficou detestando uma determinada disciplina porque um professor fazia provas inopinadas, praticando uma caça às bruxas (leia-se “alunos pouco estudiosos”), ficando a rir diante de um amontoado de notas baixas; ora outrem decepcionou-se com a prática desordenada de uma auto-avaliação mal programada.

Reforça Matos (2008), dividindo sua preocupação com o caráter exclusivamente mediador que deveria caracterizar uma avaliação responsável:

[...]

Avaliação não é para punir, para desautorizar, para constranger quem quer que seja. A avaliação deve ser encarada como um instrumento sinalizador da vontade de melhorar, sempre mais. Ela deveria possibilitar crescimento, porque aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos. Não vamos mistificar a avaliação. Seja aquela que procede do professor sobre seu aluno ou vice-versa. Seja aquela que ocorre com outros agentes envolvidos, direta ou indiretamente, no trabalho pedagógico. Não é preciso ter medo da avaliação; sim, procurar compreendê-la e descobrir a melhor maneira de aproveitá-la, para a formação de toda a comunidade educativa.

Nesse entendimento, Antunes (2003, p. 165) faz intertexto com o educador acima citado, quando diz:

A avaliação, como tudo o mais, é antes de tudo uma questão de concepção e não uma questão de técnica. Daí a conveniência de o professor pensar, observar; descobrir, em cada momento, a maneira mais adequada de contribuir para que seu aluno cresça na aquisição de sua competência comunicativa; de, sobretudo, estimular, encorajar, deixar os alunos com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso, inteiramente gratificado.

Para Silva (2008),

[...] a avaliação é espaço de mediação/ aproximação/ diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos.

[...]

Esse entendimento parte da premissa da necessidade de uma postura respeitosa dos profissionais da educação com a realidade sociocognitiva dos educandos, considerando-os sujeitos ativos, críticos e criativos do processo ensino-avaliação-aprendizagem.

Explica Silva (2008):

“Em outras palavras, a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.”

Para ele, existe a convicção de que a avaliação formativa reguladora possibilitará ao professor intervir diferenciadamente nas dificuldades dos aprendentes e, para tanto, organizará toda a estrutura necessária para que o ensino atinja tal fim – horários, grupos de estudo, por exemplo. É ainda Silva (2008) que diz:

Frisamos, ainda, que é imperativo um repensar e uma reestruturação do sistema educacional como um todo e da escola em específico, tomando como referência uma perspectiva emancipadora da educação.

Estabelece Silva (2008), mais adiante, a distinção entre os três tipos de avaliação – a diagnóstica ou prognóstica, a reguladora e a somativa, como forma de torná-los íntimos aos educadores como questão básica constitutiva do compreender e do agir avaliativo:

“A primeira dá as condições ao docente de identificar o que os alunos e as alunas sabem sobre o que se pretende ensinar para orientar o planejamento inicial e fazer algum prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e realidade sociocognitivos dos educandos. A

segunda traz as informações para fazer as regulações no trabalho do professor e da professora em função do desenvolvimento dos aprendentes, conscientizando-os dos seus percursos de aprendizagens. A terceira dá o resultado integral e final, em um tempo pedagógico determinado da interação entre docentes/ conteúdos/ objetivos/ metodologias/ educandos.”

Percebe-se, da leitura de tudo quanto dizem e concebem os autores acima citados, que a necessidade de se aderir de vez à avaliação formativa reguladora é consenso, desde os conceitos, passando pelos objetivos, pelas metodologias e, especialmente, quanto ao interacionismo decorrente entre os sujeitos envolvidos – estudantes e docentes.

1.5.5. No campo linguístico: vivenciando a avaliação dialógica

Chegamos agora à questão que constitui uma das maiores angústias do professor: como avaliar um texto produzido pelo aluno? Ao mestre angustiado entre a responsabilidade de atribuir uma nota ao texto do discípulo ou mesmo, e sobretudo, mensurar a sua capacidade textual é importante entender que, como diz Kato (1986, pág. 99), "para saber como ensinar algo para alguém é preciso entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa". Assim sendo, impõe-se a compreensão de que a aprendizagem de estruturas linguísticas propostas em sala de aula, sua internalização pelo aluno, dá-se lenta e progressivamente, num ritmo que não só o aluno como o professor devem, numa interação contínua, estabelecer. Na análise do texto do seu educando, o mestre tem que levar isso em conta, do contrário vai desesperar-se ante um texto mal construído, atribuir um grande número de notas baixas à turma e frustrar tantos futuros produtores de texto, senão bons pelo menos razoáveis. Igualmente, com certeza, sentir-se-á incapaz e impotente diante dos problemas linguísticos encontrados.

A subjetividade é outro fator que pesa na forma de avaliar do professor. Não há como adotar, na correção da redação, e em sua avaliação, uma tabela objetiva, como bem diz Costa Val (1991, págs. 34 a 35). O professor, dotado de "competência avaliativa", sabe que, muitas vezes, seus únicos guias são a intuição e o bom senso.

Toda essa discussão sobre concepção de avaliação e de como se constrói esse processo de um ponto de vista formativo regulador tem implicações em todas as atividades e áreas de conhecimento do ser humano. No campo da linguagem não foi diferente – todos os estudiosos do assunto, teóricos e professores envolvidos com a prática de sala de aula, voltam seus olhares à aplicação da avaliação no ensino da língua e, especificamente, no da língua materna.

Como se disse na introdução deste trabalho, as reflexões aqui elencadas aproveitam ideias de Bronckcart (1999), que defende as bases sociointeracionistas da linguagem; Bakhtin (1990/1997), que conceitua gênero textual, explicitando seu caráter sociohistórico; Kato (1986), que expõe os postulados da produção de textos como atividade social e cognitiva; Marcuschi, E. (1999), que expõe os pressupostos básicos da avaliação da língua portuguesa e sua ligação à formação do educador; Costa Val (1991), entre outros, que defende a condução do processo de avaliação de redações a partir da observação e análise criteriosas das condições de produção do conhecimento na escola.

É consolador encontrar tais referências também em outros estudiosos do assunto, como Lima e Zoraya (2007) e Leal (2008), o que se reflete na certeza de que a busca de novas perspectivas de avaliação e de ensino, em geral, está à disposição de quem quiser avançar em sua práxis de professor/educador.

Assim se expressam Lima e Zoraya (2007, p. 71) a respeito da necessidade de novas posturas face à avaliação da produção textual na escola:

Questões concernentes à avaliação têm motivado reflexões e debates pedagógicos, sobretudo nos espaços acadêmicos que realizam trabalhos com textos numa perspectiva construtivista. O consenso é de que já não é mais possível se falar em avaliação textual sem considerar as propostas teóricas, metodológicas e instrumentais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. É, então, cada vez mais imperativo compreender os mecanismos dos novos procedimentos avaliativos no âmbito escolar.

A necessidade de mudança de postura do docente, no que diz respeito à avaliação do texto escrito, tem sido o foco de muitas discussões.

Salientando que encaram “o sistema avaliativo numa perspectiva de construção do conhecimento”, essas estudiosas rechaçam a ideia de “erro” e “acerto” como ferramentas de poder e de controle comportamental do educando no processo da escrita de textos e defendem a ruptura com tal inadequabilidade de conceitos. Para elas, o “erro” deve ser visto como um sinal orientador que conduza o professor a encontrar mecanismos de ajuda para o discente no percurso do seu construto pessoal de conhecimento linguístico como usuário da língua. São profundamente sérias as palavras de Lima e Zoraya (2007, p. 73), perfeitamente sintonizadas com Gomes de Matos (1996):

É necessário, então, que o professor se valha dos “erros” para levar o aluno a redescobrir os verdadeiros valores da prática da escrita, da linguagem como forma de expressão, como cadeia significativa, fruto de interações do homem com o meio e com seus semelhantes, e não como estrutura demarcada, encerrada. Deve haver um intercâmbio constante entre os elementos envolvidos na escrita: alunos, professores e o conteúdo que se quer transmitir – mediadores de uma prática pluralística, prática que é um instrumento interativo, sistemático, humanizador, e de inúmeros significados. É importante, sobretudo, incentivar a memória efetiva e o imaginário do aluno, motivando a escrita prazerosa. Imerso nesse contexto, o “erro” não seria abordado numa perspectiva punitiva, mas, antes, construtiva: de elaboração e reelaboração das idéias; de construção e reconstrução do registro escrito.

Na mesma linha de reflexão quanto à necessidade de mudança no foco da avaliação linguística, analisa Leal (2008, p. 22):

No ensino da língua portuguesa, passamos muito tempo avaliando conteúdos fragmentados e descontextualizados. Avaliávamos e ainda avaliamos, em muitos casos, se os alunos sabem definir, classificar, aplicar regras gramaticais. Hoje, em decorrência das mudanças provocadas pelos estudos sobre a linguagem, observamos a

necessidade de avaliar melhor se os alunos conseguem agir lingüisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e de produzir textos orais e escritos, dentre outros objetivos menos centrais. Essas mudanças estão radicalmente relacionadas à idéia de que a escola tem um compromisso real com a vida diária.

Defendendo a necessidade de se pensar o objetivo da avaliação linguística, acrescenta Leal (2008, p. 25):

Em relação à produção de textos, por exemplo, podemos decidir avaliar se os alunos sabem escrever uma carta formal e, mais especificamente, se organizam seqüencialmente as idéias; se estruturam o texto em partes/ parágrafos; se utilizam adequadamente os recursos coesivos; se utilizam alguns sinais de pontuação. Todos esses aspectos, no entanto, devem ser pensados em função dos propósitos textuais, ou seja, a primeira dimensão a ser pensada deveria ser se os alunos atendem à finalidade a que se propõem. Para tal torna-se requisito básico a reflexão sobre o “comando” da atividade e sobre as condições concretas em que a atividade foi desenvolvida.

É interessante observar que o produtor de texto conta com os conhecimentos prévios do seu suposto único recebedor (no caso, o professor), com certeza inconscientemente. Com isso, deixa lacunas na formulação textual, confiando na competência do mestre em fazer pressuposições e inferências as quais supririam as lacunas encontradas. Daí advém uma responsabilidade muito grande para o professor de Português no ensino de redação. Há casos, por exemplo, em que o aluno não explicita fatos ou relações entre fatos do universo representado no texto, criando-se situações de incoerência. Nessa hora, a contribuição do professor é determinante para levar o aluno a perceber os espaços não preenchidos e reparar o texto, num processo de reescritura, a fim de torná-lo independente, pronto a cair nas mãos de qualquer leitor (não só do professor!), recriando os elos que não chegaram a existir, dando sentido ao texto. O papel do professor é ajudar o aluno a ver o problema e a encontrar a forma de saná-lo, levando, como diz Costa Val (1991,

págs, 29 a 30), "em conta, também, o tipo textual e as intenções do aluno produtor do texto".

Suassuna é outra estudiosa que vem se dedicando ao trabalho de avaliação linguística de produção textual em diversos níveis. Investigando, no campo da linguística, a produção textual de narrativa numa classe de 5ª série (atual 6º ano) do EF (Ensino Fundamental), esta pesquisadora (2003, p. 287) diz que, quanto aos textos analisados:

... a avaliação não se configura, efetivamente, como um processo dialógico, reduzindo-se, muitas vezes, a um novo processo de aferição do conhecimento metalingüístico acabado (nomenclaturas e classificações) ou de verificação de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo).

Segundo Suassuna (2006), numa aproximação da teoria dialógica de Mikhail Bakhtin (já comentada neste trabalho) com a avaliação escolar, tal teoria deixa claro o procedimento universalizante da escola quando ignora a heterogeneidade do discurso, da língua, dos sentidos e do próprio sujeito ao considerar todos os agentes e contextos escolares num plano ideal e uniforme; outrossim, a visão bakhtiniana de aprendizagem propõe uma constante relação com o outro, o que obriga o professor a dialogar com o texto do aluno, significando dizer buscar o sentido que o aluno quis dar ao seu texto e não impor aquele que o professor deduz. Por outro lado a teoria interacionista de Bakhtin possibilita que o avaliador lide com processo de construção de sentidos, não considerando somente o seu produto; assim, o professor vê-se motivado a elaborar avaliações mais descritivas e qualitativas a partir das construções dos estudantes, incentivando práticas inovadoras de leitura, mecanismos de escuta que considerem o que transita entre um discurso e outro, dito de diferentes maneiras e até possibilitem enxergar o não-dito no universo do que efetivamente se diz. Da mesma forma a doutrina sociointeracionista favorece uma metodologia mais dinâmica à medida que incorpora gestos de interpretação, tanto do aluno quanto do professor, presentes no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de discurso, incorporado por Bakhtin como uma prática social por excelência, por sua vez,

contribui para que não se rechace simplesmente as elaborações linguísticas do aluno, respeitando-o no seu saber e saber-fazer.

Completa Suassuna (2006, p. 216):

Por outro lado, podemos encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo x errado; não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta.

A autora acima ratifica sua adesão ao sociointeracionismo (2006, p. 217): “Em síntese, a aula de português pode ser definida como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical.”

Estudiosas da avaliação em língua portuguesa na perspectiva bakhtiniana, Viana e Marcuschi, E. (1967, p. 64), sobre critérios de avaliações em língua portuguesa, aplicáveis tanto à compreensão de leitura quanto à produção textual, esclarecem:

... na tentativa de superar a dicotomia *certo x errado*, abriu-se na matriz de correção uma margem de flexibilidade onde cabiam respostas não previstas, provenientes da criatividade do estudante. Evidentemente, estas respostas deveriam guardar coerência com a problematização proposta pelo item.

Façamos uma ressalva: estudos têm insistido em que a coerência tem relação direta com os horizontes possíveis de leitura. Isso quer dizer que, se dialogássemos com o aluno sobre suas respostas, provavelmente ele nos daria uma explicação *coerente* para suas escolhas ou, pelo menos, ver-se-ia desafiado a construir uma justificativa para sua produção ou ainda a reconstruir sua formulação diante de possíveis incoerências.

Por outro lado, o texto não é o depositário de um *vale tudo*, que comporta qualquer leitura. Assim, um dos desafios que está posto para a avaliação da língua portuguesa é justamente o de não prescindir do horizonte mais desafiador e rico da leitura, aquele que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão e, ao mesmo tempo, permitir que sejam estabelecidos parâmetros limítrofes para a correção.

A respeito da preocupação do professor de Português sobre “como avaliar redações?”, Geraldi (1997, p. 128), comenta:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos. Por quê?

Porque é impossível manter uma coerência concebendo o aluno como aquele que se exercita para o futuro, exigindo ao mesmo tempo que use com adequação a modalidade escrita da linguagem, já que esta, nas palavras de Benveniste, “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem.

Para que o aluno possa dar um salto qualitativo, deixando de ser um mero redator e passando a produtor de *texto*, é preciso que o professor lhe devolva a sua condição de sujeito, de dono de sua fala no espaço da escola. É ainda Geraldi (1997, p. 130, 131) que explica a necessidade dessa abertura por parte do professor para que o aluno

[...] possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão “como avaliar redações?” Apontando, no mínimo, para critérios diferentes daqueles que reprovaram o autor do texto, e aprovaram o “autor” da redação.

Gomes de Matos (1978), ao mostrar sua preocupação com o ensino da língua escrita, que deve convergir naturalmente para o preparo do aluno a fim de que adquira competência redacional/textual, defende que cabe à escola orientar o usuário da língua portuguesa no emprego de recursos linguísticos para que ele consiga alcançar um desenvolvimento redacional mais complexo, desafiador, envolvente e múltiplo, se comparado ao seu preparo face à oralidade.

Quando esse mesmo autor, inspirado na sua pedagogia da positividade, fala que “avaliar bem é avaliar para o bem”, reforça a atividade avaliativa, especialmente voltada para o trabalho com textos nas aulas de português, como algo dignificante, embora se saiba da sobrecarga que pesa sobre o dia-a-dia do professor, na maioria dos casos com um grande número de turmas sob sua responsabilidade. Refere-se, aí, ao caráter humano e humanizante que norteia tal trabalho.

Para o professor que exerce o papel de avaliador de redações sob a inspiração de direitos humanos linguísticos, Gomes de Matos (2002, p. 63) exorta, entre outras atitudes humanizadoras pertinentes a que:

Promova o direito, que têm os redatores, de saberem como estarão sendo avaliados e por quê. Explícite, no início do curso, os critérios adotados para avaliação e, num clima de *paz e compreensão comunicativas*, busque um consenso a respeito desse sistema avaliativo.

Embora você tenha a responsabilidade maior, como avaliador, lembre-se de que os avaliandos têm o direito de opinar a respeito de como serão avaliados.

Parece simples concordar com tudo que se está expondo quanto às atividades desenvolvidas pelo professor (ou a ser desenvolvidas) na avaliação dos textos escritos por seus alunos. No entanto, a aquisição da escrita é um processo complexo, tornando penoso para o professor o cotidiano do construto de tal processo; debate-se ele entre as necessidades de ler, comentar e corrigir textos escritos elaborados pelos alunos e suas dificuldades pessoais em dar vencimento a tal tarefa. São muitos os textos a corrigir, nem sempre acerta o professor na seleção de critérios adequados para a correção e

seu tempo é exíguo. Além do mais, na sala de aula há diversas tensões para a administrar. Daí é importante refletir sobre o que diz Abdala (2007, p. 02):

Os alunos sentem-se pessoalmente atingidos pelas críticas a seus textos, levando-os a uma recusa para discutí-los; muitos professores acham-se melhores escritores do que os alunos. Neste sentido, os alunos consideram-se desprestigiados, não acatados, por vezes, nem sequer ouvidos. Essa assimetria e desigualdade geram conflitos, sendo necessário ajustar expectativas de ambos os lados.

[...]

A avaliação deveria ser vista como um processo que proporcionasse conhecimento tanto para o professor como para o aluno. Por isso, se faz necessário que a avaliação seja de forma global e processual, levando-se em consideração o aspecto vivencial do aluno.

Para Soares (1987) a avaliação dos textos produzidos pelos alunos deve ser feita conforme a perspectiva da qualidade da interação discursiva produzida, do seu nível de textualidade, bem como da utilização dos padrões da escrita (morfossintáticos e ortográficos). Exemplifica cada uma das perspectivas acima, dizendo que, no primeiro caso, ocorre uma boa qualidade da interação discursiva quando o professor proporciona aos alunos condições de trocas de textos entre si, momento em que um aluno lê o texto do colega e opina sobre ele; da mesma forma, esse colega age com relação ao seu; Se a avaliação estiver sendo feita no transcorrer do próprio processo de interação, haverá ganhos de aprendizagem pelo educando.

No segundo caso, a avaliação ocorrendo sobre a perspectiva do nível de textualidade, propõe que nem sempre haverá necessidade de o professor avaliar individualmente todo o conjunto dos textos elaborados; outras opções de avaliação dos textos existem, com incontestáveis vantagens, principalmente porque juntam avaliação e aprendizagem: revisão e reescritura do texto pelo próprio aluno, em aula, sob a assistência do professor; co-avaliação dos textos por alunos entre si (duplas), cada um indicando ao outro as dificuldades detectadas e sugerindo correções, substituições, enfim alterações para aperfeiçoar o texto; o professor escolhe um dos textos produzidos e trabalha nele aspectos textuais oportunos para a discussão em

sala, analisando-o e discutindo os aspectos escolhidos (pode o professor reproduzir o texto para todos os alunos ou transcrevê-lo em transparência para retroprojetor, uma vez que sua transposição para o quadro-de-giz toma muito tempo da aula).

Por último, ocorrendo a avaliação sob a perspectiva do uso dos padrões da escrita (morfossintáticos e ortográficos), o procedimento pode ser o mesmo e concomitante ao processo anteriormente descrito. Vale esclarecer que essa perspectiva não caracteriza apenas as atividades de produção de texto, porém qualquer atividade de oralidade/escrita/reflexão sobre a língua. Acontece, todavia, que é a produção textual o espaço em que dificuldades dessa natureza se concretizam; por isso não há como evitar (nem se deve) tratar delas, especialmente porque ao longo do ano letivo são propostas diferentes situações e condições de produção textual para o aluno, todas elas voltadas, naturalmente, para as características do gênero textual trabalhado.

Concluindo, vale registrar o que diz Luckesi (1978, p. 46):

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

É importante que o professor, em processo de mudança da avaliação, comprometa-se realmente com a aprendizagem de todos os alunos, estabelecendo com eles uma comunicação direta, humana, ignorando o fantasma da reprovação; deixe claro para os estudantes e seus pais os critérios e procedimentos adotados ao longo do ano letivo; esclareça sempre que necessário por que ele / escola adotam este ou aquele procedimento. Assim, na sala de aula haverá um clima favorável para que o aluno se desenvolva, cresça como pessoa, construa seu conhecimento, interaja com os colegas e professores confiantemente.

1.6. *Pedagogia da positividade* e avaliação humanizadora

Para que o professor consiga encontrar uma forma de avaliação não punitiva e, assim, evitar que seus alunos sofram de insegurança redacional, é preciso tomar o processo avaliativo mais humano e o ato de escrever agradável, enriquecedor, estimulante, conforme se deduz da leitura da "Pedagogia da positividade", (GOMES DE MATOS, 1996). Tais princípios merecem um comentário mais detido porquanto a sua prática pode trazer enorme benefício ao professor que se apropriar com segurança de sua filosofia. Ei-los em linhas gerais, conforme Gomes de Matos (1991):

1. Priorize as ideias, os valores expressos ou implícitos no texto. Identifique a contribuição ideativa do (a) redator (a).
2. Seja um modelo (para os alunos, no caso), apresentando-lhes amostras de sua criação textual ou, vez por outra, participando em sala de aula da atividade prazerosa de escrever. Demonstre o seu prazer de redigir.
3. Incentive o gosto pela leitura, pois é lendo que se constrói um vocabulário diversificado e se descobre a imensa variedade de estilos individuais. Lembre-se de que o ler e o escrever (redigir) são processos interdependentes. Crie um ambiente favorável à leitura, motive seus alunos para o contato com os mais diversos gêneros, de ficção a não-ficção.
4. Assegure o uso de dicionários durante a prática redacional em classe ou em casa, pois esse instrumento é um colaborador indispensável a quem pretende redigir.
5. Garanta aos alunos o direito de reescrever os seus textos, antes de serem submetidos a uma avaliação definitiva; afinal, o redigir pressupõe um escrever, reescrever, revisar, dar um polimento estilístico.
6. Promova o direito, que têm os alunos, de saberem como estarão sendo avaliados e por quê. Explícite, no início do ano letivo, os critérios adotados para avaliação e, num clima de paz e compreensão comunicativas, busque um consenso a respeito desse sistema avaliativo.

Especificamente como reforço ao princípio nº 2, acima transcrito, defendido por Gomes de Matos (1996), leia-se o que escreve Xavier (2007, p. 8):

Parece haver um descompasso entre o saber docente e o saber discente acerca da prática da produção de texto. Essa prática tem sido bastante rara entre docentes do Ensino Fundamental e Médio nas mais diversas disciplinas, fato que por si só já é bastante lamentável. O problema se agrava quando se constata que essa falta de competência para produzir textos ocorre também entre professores de Língua Portuguesa.

Sônia Kramer (2001, p. 100, apud Xavier, 2007, p. 17) questiona “É possível tornar nossos alunos pessoas que lêem e escrevem, se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?”

A tal indagação responde o próprio Xavier com “um categórico não”.

Associando-se a Gomes de Matos (1996) na ideia de se valorizar o humano pelo processo educacional, Matos (2008, p. 01 e 02) defende a educação como “ferramenta de construção do humano em nós”:

Primeiramente, é preciso entender que a educação não se vincula, precipuamente, à transmissão de um conhecimento acumulado; mas à ação concreta do ser humano no complexo cotidiano de sua vida. Com isso, quero dizer que nós educamos mais pelo que somos e fazemos, efetivamente, do que pelos nossos bem intencionados discursos.

[...]

A humanidade não é um *a priori* que nos é dado via fecundação.

[...]

Não é demais lembrar: todos estamos, continuamente, em processos de formação. Não somos frutas que se cristalizam, somos gente que se constrói.

[...]

Façamos, pois, de nossa vida uma arquitetura de relações tecidas no encontro amoroso, na entrega generosa e no exercício responsável de quem professa o desejo de tornar esse mundo melhor e não tem o receio de almejar a felicidade.

1.6.1 Comunicar para o bem

Do mesmo autor de *Pedagogia da Positividade*, chega ao público, em 2002, pela Editora Ave-Maria, a obra *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa*.

Nessa obra, que de certa forma complementa os postulados do autor em *Pedagogia da Positividade*, ao convidar o leitor a uma comunicação prudente, piedosa e pacífica, o autor põe em foco a linguagem (leia-se “a palavra” em suas múltiplas faces e manifestações). Chamam a atenção os itens “O papel do professor”, “Como evitar a discriminação linguística” e “A rotulação discriminatória na escola”, do Cap. I; “Direitos comunicativos em sala de aula”, “Por uma educação humanizadora: os direitos dos alfabetizados” e “Direitos educacionais – lingüísticos de alfabetizados”, do Cap. II; “Linguagem da pedagogia: quão humanizadora?”, “O livro didático: quão humanizador?” e “Avaliar redações positivamente”, do Cap. III, para ficar somente em temas indireta ou diretamente relacionados à abordagem desta dissertação.

Na verdade, a leitura da obra completa traz um enorme bem ao leitor, abrindo-lhe os horizontes para uma compreensão ao mesmo tempo abrangente e profunda do seu papel no mundo, como ser em constante evolução e sob a condição de filho de Deus, co-responsável pelo aprimoramento do Universo e pelos alunos, seres também inconclusos, que necessitam de sua orientação para se tornarem senhores do próprio discurso, em especial na modalidade escrita, desafio maior para o falante de uma língua.

1.6.2 O uso da língua portuguesa na ótica da positividade

Gomes de Matos (1996) chama a atenção para a atividade de professor de Português como usuário de conhecimentos interdisciplinares, partindo da constatação de que a Linguística Aplicada integra conceitos-chave vindos de diversas áreas do conhecimento (do saber e do saber-fazer), tais como as da Educação, Psicologia, Teoria da Comunicação, Filosofia, Direito (com ênfase nos Direitos Humanos, especialmente os Linguísticos Individuais), Linguística, entre outras. Com esse entrelaçar de saberes, configuram-se os usos do Português sob o ângulo de uma visão humanizadora, na tentativa de

“ajudar o nosso próximo lingüístico a crescer comunicativamente” (p. 49).

Princípios basilares a tal enfoque foram propostos por Gomes de Matos (1996, p. 50):

Primeiro Princípio: Todas as pessoas têm direito a uma vida e a uma educação construtivas.

Segundo Princípio: Viver bem é viver e conviver para o bem.

Terceiro Princípio: Aprender-ensinar bem é aprender-ensinar para o bem.

Quarto Princípio: Usar bem uma língua é usá-la para o bem.

1.6.3 Alguns princípios avaliativos para usuários de Português

Sempre preocupado com a questão da avaliação numa perspectiva humanizadora, Gomes de Matos (2005), num diálogo virtual com Marcuschi, propõe alguns princípios avaliativos para os usuários de Português, abaixo transcritos de seu original:

- 1- A A A Au _____ accitob _____ e ade _____
- 2- A A A Acolha al _____ ace _____
- 3- Dign _____ o dir _____ de dec _____
- 4- Con _____ conven _____ e cri _____
- 5- Emp _____ En _____ como Exp _____
- 6- En _____ os ef _____ dos en _____
- 7- Inc _____ in _____ int _____
- 8- Ap _____ auto-c _____ aut _____
- 9- Prom _____ a pro _____ de pará _____
- 10- Pr _____ uma p _____ pelo P _____
- 11- V _____ o valor comunicativo das var _____ usadas.
- 12- Des _____ para a des _____ e o del _____
- 13- Tr _____ Tex _____ de modo tol _____

Aquele linguista, por sua vez também sempre tão admiravelmente engajado na causa do ensino pela Linguística de texto, respondeu a Gomes de Matos nos seguintes termos:

De: "Luiz Antônio Marcuschi" <lamarcuschi@uol.com.br>
 Para: "Francisco Gomes de Matos" <fcgm@hotmail.com.br> 20/03/2005

Olá, Francisco,

Muito interessante essa sua proposta que eu acho que deveria ser explicitada do ponto de vista da teoria que a embasa. Eu penso que por trás de sua idéia está uma concepção de língua (com que concordo plenamente) como atividade conjunta e uma noção de produção textual como atividade situada e assistida (no caso do ensino) com tato e com atenção para usuários e contextos. Neste sentido, eu escolheria apenas uma sequência de itens em cada letra proposta e não todas. Pois eu vejo muita redundância. Eu deixaria assim:

AAA - Aumente adequação /aceitabilidade de (seus) atos de fala

CCC - Corrija considerando o contexto

DDD - Descreva (usos) como desafios decisórios (para usuários)

EEE - Elabore explicações eficazes

FFF - Focalize a frequência das formas

III - Incentive independência e iniciativa

Como se vê pelo diálogo dos dois mestres, a preocupação com o aprimoramento de procedimentos avaliativos é uma constante entre os estudiosos do tema, cabendo o interesse, inclusive, em compreender e aplicar as sugestões acima divulgadas.

1.7 Parâmetros para avaliação de redações numa perspectiva humanizadora – uma proposta

Disse esta autora, desde a introdução a este trabalho, que o mesmo se assenta em três variáveis – a língua, o ensino e o aluno. Afirmou, também, que foi motivada pela leitura da obra de Gomes de Matos (1996), *Pedagogia da positividade*, bem como pelo artigo “Avaliar redações positivamente”, primeiramente publicado na Revista “Ave Maria”, pelo mesmo autor, em 1998; em 2002, pela mesma editora, no livro *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa*; na verdade, o conteúdo do referido artigo veio apenas aprofundar o enfoque sobre avaliação positiva (explicitado na parte II do 1º livro, especificamente nos itens 1 e 2), aplicando, pois, preceitos ali delimitados à atividade restrita de avaliar redações.

A partir dessas leituras e contrapondo as ideias do autor àquelas de outros estudiosos do campo linguístico e da avaliação (já identificados no corpo deste trabalho), bem como à prática que vinha desenvolvendo nessa

área, como professora de Português, sentiu necessidade de reanalisar sua práxis pedagógica. Começou, a partir de então, uma caminhada metodológica nessa direção. Tudo, de início, foi muito improvisado, quase intuitivo, apenas sob o entusiasmo que lhe despertou a pedagogia da positividade, antes nunca refletida, nem como utópica nem como factível.

Na escola onde trabalha, a autora já convivia com a ideia de que a correção de redações deveria seguir parâmetros pré-estabelecidos; algo nesse sentido chegou à escola de modo vertical, colocado para os professores compulsoriamente, organizados tais parâmetros por uma “equipe de iluminados” escolhida para decidir pelo grande grupo (doze colégios, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras, formando um “sistema”). Sendo algo para seguir obedientemente, rendeu-se ao fato e começou a aplicação deles tal como foram expostos (e impostos). Era o ano de 1996.

Ao fim desse período, foi pedido aos professores que enviassem suas impressões da prática daqueles parâmetros “sugeridos” que, diziam os mentores dos mesmos, estariam sendo vivenciados em caráter experimental e destinavam-se apenas a uso restrito dos colégios do “sistema”. Outrossim, que enviassem sugestões para alteração de algum aspecto do qual discordassem, no todo ou em parte. (O que aconteceu lá, a partir de tal solicitação e respectivo atendimento à mesma não interessa a este estudo).

Vale esclarecer que, no bojo da aplicação de tais parâmetros, deveriam ser garantidos ao aluno duas etapas para a feitura do texto – a escritura e a re-escritura, ambas realizadas em sala de aula, individualmente; a primeira, receberia uma valoração de 0 a 8,0 e a segunda, de 0 a 2,0. O professor entregaria a escritura aos alunos, com as assinalações de inadequações registradas e com a nota atribuída; em sala, posteriormente, os alunos fariam a re-escritura, devolvendo ambas as partes ao professor que, observando a atenção do aluno às suas marcações, atribuindo o restante da valoração ao texto, retornaria ambos ao estudante. Os professores de Português desse sistema têm praticado essas orientações.

Entretanto, sempre pesquisando sobre os avanços da linguística no campo textual, esta autora, também professora desse “sistema”, como já esclareceu, vem inquietando-se com algumas limitações contidas nesses parâmetros, razão por que anseia por alterá-los, segundo ideias colhidas em

suas leituras; daí que a chegada às suas mãos dos textos de Gomes de Matos (1996; 1998; 2002), aliados aos dos estudiosos, também linguistas e professores de Português dedicados ao tema da avaliação linguística, animaram-na a aprofundar seus estudos, em resposta ao que pede Gomes de Matos quando diz:

Cresce o número de pesquisas sobre aspectos pragmáticos e discursivos da redação [...] mas a bibliografia sobre Direitos Humanos aplicados à Orientação Redacional ainda está em sua infância. Que este artigo seja também um apelo nesse sentido!

Eis, pois, uma proposta de parâmetros, tal como os concebe esta autora. Esclarece a mesma que está sob a influência dos estudiosos do tema “avaliação de redações”, mais diretamente daqueles que aponta em suas referências bibliográficas, todos sem dúvida importantes para a atualização do professor nas esferas da avaliação e da linguística textual, os dois vértices de alcance desta dissertação, no campo das ciências da linguagem, conforme já se explicou.

A propósito da necessidade de um novo fazer avaliativo no campo da produção textual do aluno, por parte do professor, alerta Marcuschi, E. (2005, p. 145):

[...] é papel do professor ampliar o universo lingüístico-discursivo e, para tanto, deve saber orientá-lo quanto a adequação ou não de suas proposições, tendo em vista o gênero textual, avaliação lingüística, o interlocutor, o tema sugerido ou escolhido.

Tendo a estudiosa acima citada se dedicado à análise do espaço cedido ao item “avaliação”, num bom número de livros didáticos examinados, bem como nos respectivos manuais destinados ao professor (MP), registrou, em suas considerações sobre esse trabalho, a existência insistente de pouca atenção à avaliação, com algumas exceções; percebeu, também, que, quando os mesmos tratam da avaliação, dão primazia à produção escrita, sem, entretanto definir claramente os critérios a serem aplicados; ainda assinalou que a avaliação é vista de modo estanque, afastada do próprio processo de aprendizagem, desconsiderando-se as características da oralidade e da escrita da língua e ignorando-se a inter-relação real que permeia o domínio de

conhecimentos lingüísticos, o estudo e a escrita de texto. Ou seja, não se vê a atividade de produção escrita como um processo de feitura e refeitura de enunciados, buscando o aprimoramento da articulação de ideias mais no âmbito da macroestrutura do texto e menos da microestrutura – trocando em miúdos: continua se valorizando mais a forma que o conteúdo. Pratica-se assim, ainda muito visivelmente, uma avaliação somativa, em detrimento da formativa, embora as novas teorias lingüísticas e de avaliação estejam aí ao dispor de quantos queiram delas se apropriar e colocá-las em prática.

Novamente, é importante ler Marcuschi, E. (2005, p. 149):

A avaliação é dimensão inerente à aprendizagem. Assim, é equivocado supor que as práticas educativas podem ser desenvolvidas em uma determinada perspectiva teórico-metodológica, sem que a avaliação receba o mesmo tratamento. Tal posicionamento também é defendido pelos PCN (1998:95), para quem a adoção dos critérios avaliativos, propostos pelo documento, só será adequada se os alunos tiverem sido submetidos a procedimentos pedagógicos fundados na proposta teórico-metodológica explicitada no decorrer dos parâmetros.

Considere-se que, devido às dificuldades de toda natureza que assoberbam o professor no exercício do magistério, muitas vezes ele tem como única fonte de consulta para o preparo de suas aulas e das atividades pedagógicas a implementar nelas o Manual do Professor que acompanha o livro didático por ele adotado (muitas vezes imposto pela escola). Daí continua de grande utilidade uma reflexão sobre o que diz Marcuschi, E. (2005, p. 150):

[...] merece especial atenção o MP que incluir, entre seus fundamentos, a prática de uma avaliação formativa, onde o processo, a auto-avaliação, as várias possibilidades de uso da língua escrita e falada, a pluralidade de leituras e enfoques de produção são considerados e valorizados. Igualmente, interessa saber os caminhos percorridos pelo aluno no decorrer da construção do conhecimento e não apenas o que ele sabe. Ao mesmo tempo, sem procurar envolver o professor em instruções limitativas, o MP que de fato estiver voltado para funções de formação, estará preocupado em suscitar a reflexão do educador sobre sua gestão pedagógica, levando-o a avaliar sua própria prática.

Partindo-se da prática interacionista de produção textual, determina-se com clareza para o aluno o objetivo do texto, o destinatário e o assunto do mesmo, atentando-se para condições reais de interação: o que escrever? para que e para quem escrever? Assim, o trabalho com a produção textual estabelecerá tal interação desde o primeiro momento em que o aluno for motivado a fazer contato com tudo o que o cerca para estimulação de leitura necessária à obtenção de ideias (informatividade); textos literários, propagandas de toda natureza (textos verbais e não verbais), bilhetes, cartas, bulas de remédio, jornais, revistas, receitas culinárias, manuais de instrução de qualquer natureza, entre outros.

Na proposta deste trabalho, cada produção textual é avaliada conforme três perspectivas: os elementos linguísticos (léxico e gramática), os elementos de textualização (coerência, coesão, continuidade, progressão, conectividade, informatividade) e os elementos de situação (as intenções pretendidas, o gênero textual, o domínio discursivo, o locutor previsto, as condições materiais – suporte –, a ancoragem – contexto), tomando-se como base Antunes (2006). Quanto aos conhecimentos linguísticos, não se avalia a gramática pela gramática, mas o uso da normatização linguística respeitando as características e exigências do gênero textual trabalhado.

Dos parâmetros com que vem trabalhando na escola onde leciona, esta autora adotou a pragmática vivenciada no processo de produção textual, ou seja: é garantido ao aluno/autor seu direito elaborar o texto em duas etapas – a escritura e a re-escritura, ambas realizadas em sala de aula, individualmente. Alterou esta pesquisadora, entretanto, a valoração atribuída a cada fase de elaboração do texto. À primeira (escritura), dá o valor de 0,0 a 7,5 (zero a sete e meio), à segunda (re-escritura), atribui de 0,0 a 2,5 (zero a dois e meio); como se percebe, valorizou um pouco mais a re-escritura do texto por ser esta etapa a de auto-correção orientada, sugerida por Geraldi (1984), em que o aluno mostra o grau de interesse individual em melhorar o texto, buscando a ampliação dos conhecimentos necessários a uma competência textual mais eficaz, pela interlocução com os colegas, com o professor e com outras fontes de consulta (dicionários, anotações de aula, revistas, jornais, entre outras).

O critério **apresentação** objetiva desenvolver no aluno o hábito de organizar o texto, dar atenção especial à distribuição do mesmo na página.

Quanto ao **tema**, considera-se se foi totalmente atendido, parcialmente atendido ou se não houve atendimento algum ao que foi proposto.

(Vale esclarecer que os dois critérios acima são analisados como elementos autônomos ficando a elaboração do tema avaliada dentro dos elementos de textualização, especialmente na informatividade).

O critério **léxico**, por sua vez, compreende a adequação do vocabulário e a capacidade de seleção lexical do aluno.

Já na **gramática**, observa-se a relevância do atendimento às normas gramaticais, sem perder de vista as variantes linguísticas presentes no texto produzido.

Na **coerência**, avalia-se o construto de unidades semânticas portadoras de sentido inter-relacionadas ao longo do texto, de modo a torná-lo compreensível para o leitor.

Quanto à **coesão**, avalia-se a adequação no uso de recursos gramaticais que favoreçam a concatenação de ideias.

Já na **continuidade**, observa-se a ligação entre as partes constitutivas do texto (o desenvolvimento partindo da introdução, a conclusão guardando sentido com o desenvolvimento e retomando ideias lançadas na introdução, encaminhando as deduções geradas pelos argumentos desenvolvidos).

Na **progressão**, avalia-se se não ocorre circularidade do discurso, ou seja, se a soma de ideias novas vai denunciando, para o leitor, a amplitude da visão de mundo do aluno/escritor.

Por vez, na **conectividade** (chamada por Costa Val (1991) de *articulação*) observa-se o encadeamento de fatos e conceitos, sua forma de organização, o nível de relação de uns com outros, pela presença ou não de conectores lógicos formais.

Na **informatividade**, avalia-se se o texto contém todas as informações necessárias que o levem a ser entendido pelo leitor com o sentido que o autor lhe quis dar, se há dados suficientes, se o discurso do aluno foge do senso comum, se não é previsível, repetitivo.

No critério **intenções** pretendidas, vê-se se o autor/aluno foi fiel

ao que pretendia comunicar com seu texto, se fez uso adequado das funções da linguagem.

Quanto ao **gênero** textual, observa-se se os recursos linguísticos e estruturais do texto atendem às características do gênero solicitado.

Já no **domínio discursivo**, avalia-se a competência discursiva do aluno, na seleção lexical e na articulação das frases do texto produzido.

No critério **conhecimento prévio**, observa-se o nível de abstrações que o aluno é capaz de atingir, face às especificidades do gênero textual solicitado.

Quanto ao **interlocutor previsto**, avalia-se se o aluno/autor sabe adequar a abordagem do tema, a seleção lexical e o nível de linguagem considerando o receptor/leitor que, supõe, o seu texto atingirá.

O **suporte**, por sua vez, é analisado face às condições materiais de veiculação do texto produzido.

Por fim, no critério **contexto**, analisa-se a ancoragem das ideias captadas e empregadas na estruturação da mensagem a ser transmitida pelo autor do texto produzido.

Observações:

- a. Sabe-se que “nota” nada informa sobre o processo de aprendizagem do aluno – daí que a avaliação precisa ser contínua e sistemática, desenvolvendo o professor/avaliador um esforço no sentido de superar os procedimentos tradicionais da avaliação meramente quantitativa, buscando a qualitativa, que é a que importa, do ponto de vista educacional, e, sobretudo, sob os preceitos da pedagogia da positividade que se encampou neste trabalho.
- b. Infelizmente, dada a exigência de quantificação de rendimento de aprendizagem que permeia a prática avaliativa na escola, não há (pelo menos por enquanto) como fugir dos indicadores quantitativos.
- c. Espera-se, porém, depois de todas as reflexões aqui feitas e da tentativa de elaboração de parâmetros para avaliar redações de uma forma mais humanizadora, porque

desvinculada da rigidez gramatical e do descaso com os avanços da linguística, que haja uma preocupação com a qualidade em detrimento da quantidade.

Seguem, portanto, esclarecimentos quanto à aplicabilidade da grade de critérios para correção com critérios embasadores desses parâmetros:

1. APRESENTAÇÃO

Observa-se, neste critério, o aspecto físico do texto escrito, considerando-se a legibilidade da letra, o respeito ao número de linhas solicitado, ausência de borrões, a presença e o posicionamento do título, as margens de paragrafação, bem como o uso adequado da mancha.

- 0- Ausência de até 4 dos aspectos acima citados, comprometendo a aparência do texto.
- 1- Ausência de até 2 dos aspectos acima mostrados, sem comprometimento da aparência do texto.
- 2- Presença de todos os aspectos acima indicados, sendo o texto bem apresentado, indicando a preocupação do aluno/autor com esse critério.

Nota: O aspecto *número de linhas* é negociado com o aluno, atentando o professor para a prática nos concursos em geral; deve-se considerar um limite mínimo razoável que possibilite a avaliação do texto; quanto ao limite máximo, convém observar o gênero textual solicitado. Vale salientar que, tanto quanto for possível, é preciso não colocar o estudante numa camisa-de-força, permitindo que dê expansão a sua criatividade, estabelecendo ele mesmo o limite quantitativo de seu texto.

2. TEMA

Leva-se em conta neste item se o texto escrito pelo aluno/autor atende parcialmente à proposta que lhe foi dada, se atende plenamente à mesma ou não.

- 0- Fuga ao tema.
- 1- Atendimento parcial ao tema.

2- Atendimento pleno ao tema proposto.

3. LÉXICO

Considera-se neste critério a utilização do vocabulário, incluindo a escolha lexical pela variedade e a propriedade vocabular.

0- Vocabulário totalmente marcado por influências da oralidade (muitas onomatopéias, excesso de repetições, muitas frases inacabadas, entre outros traços).

1- Variedade vocabular, com uso de repertório acima do normalmente empregado para a comunicação em família (texto permite inferir que o seu autor fez escolhas lexicais, cuidando da linguagem do texto, ainda que construa frases curtas, use um ou outro item lexical repetido, gírias deslocadas de contexto, entre outras características).

2- Bom domínio do vocabulário, demonstrando adequação da palavra à ideia que se quer expressar, variedade lexical demonstrada no emprego adequado de sinônimos, enfim, adequação satisfatória ao nível de linguagem exigido pelo gênero textual trabalhado.

4. GRAMÁTICA

Neste critério, são avaliados aspectos gramaticais quanto à ortografia/acentuação gráfica, morfologia, sintaxe e semântica.

0- Inobservância de diversas construções gramaticais, prática essa descontextualizada de propósito comunicacional.

1- Ocorrência de mais de 5 diferentes desvios da norma padrão.

2- Ocorrência de até 5 tipos de desvios gramaticais diferentes; há, pois, um certo cuidado com as normas gramaticais.

3- Atendimento total às normas gramaticais, numa evidente demonstração de domínio dos recursos lingüísticos, ou observância de convenções do uso de Português escrito padrão.

Nota:

– Ressalte-se que a ocorrência de registro de traços da oralidade e de desvios gramaticais contextualizados, no texto escrito, devem ser aceitos.

5. COERÊNCIA

Neste critério, avalia-se a forma de exposição das ideias do texto, seu desenvolvimento e articulação ao longo do mesmo.

- 0- Desenvolvimento do texto do modo totalmente incompreensível pelo emprego inadequado de itens lexicais, e/ou pela falta de articulação das ideias; e/ou pela presença de numerosas contradições.
- 1- Desenvolvimento pouco compreensível do texto, com precária forma de articulação das ideias; e/ou inseguro emprego dos itens lexicais; e/ou pela presença de contradições sanáveis.
- 2- Desenvolvimento parcialmente compreensível do texto, já que se percebem trechos com deficiente articulação de ideias ou com contradições que não impedem a compreensão global, porém apresentam algum(ns) obstáculo(s) à compreensão localizado(s); presença de ideia(s) lançada(s) e não desenvolvida(s).
- 3- Desenvolvimento compreensível do texto, porém ainda com contradições que, embora leves e em pequeno número, podem ser evitadas.
- 4- Desenvolvimento compreensível do texto, sem contradições, que possibilita leitura fluente, pela presença de ideias expostas com clareza e trabalhadas coerentemente.

6. COESÃO

Aqui, será avaliado o uso de elementos coesivos, como pronomes, conjunções, preposições, tempos verbais, pontuação, sinônimos, elipses. Já que o emprego inadequado de recursos gramaticais (como as concordâncias dentro do mesmo período, por exemplo) podem ter influência na coesão do texto, tais empregos são avaliados apenas neste item, logo somente uma vez.

- 0- Ausência total de elementos que estabelecem coesão intraparágrafo e/ou interparágrafos.
- 1- Inobservância parcial dos elementos de coesão intraparágrafo e/ou interparágrafos.

- 2- Uso adequado dos elementos de coesão intraparágrafo e/ou interparágrafos, ainda que se notem algum(ns) problema(s) que, entretanto, não prejudiquem a leitura.
- 3- Uso adequado e variado de elementos coesivos, tendo por conseqüência um texto coeso.

7. CONTINUIDADE

Neste critério, avaliado será o domínio do aluno em estabelecer uma sequência de ideias ao longo do texto, pela prática da recorrência (= repetição) com vistas à coerência do mesmo.

- 0- Ausência de ligação entre as ideias dos parágrafos do texto, tornando-o uma “colcha de retalhos” de impossível compreensão.
- 1- Presença de um desenvolvimento linear, com visibilidade da unidade temática do texto, embora ainda dificultando a compreensão imediata do leitor na busca do fio condutor do raciocínio desenvolvido pelo produtor.
- 2- Presença da retomada de ideias, de conceitos, pela prática do uso de elementos de recorrência (ou repetição), gerando uma unidade temática a partir do equilíbrio entre o tema proposto e as ideias que o estruturam ao longo do texto.

8. PROGRESSÃO

Neste item, avalia-se a relação que a contribuição semântica trazida pelo aluno, diante do tema desenvolvido, traz para o texto, através das ideias novas defendidas. Entre o tema posto (dado) e o seu desenvolvimento devem estar os conceitos do autor traduzidos em novas informações, não naquelas que já são de domínio público.

- 0- Ausência total de novas ideias, com o texto em discurso circular, repetitivo, sem nenhum, fato novo.
- 1- Texto com alguma tentativa de progressão, com o tema desenvolvido em torno de, pelo menos, um conceito/fato novo devidamente apresentado.
- 2- Progressão relativa do texto, com marcas de novos conceitos apresentados sob a forma de outros tópicos, com alguma prova dos julgamentos

apresentados.

- 3- Texto com posicionamento do autor face ao tema, defesa de seu ponto de vista, faltando somente uma mais adequada ordenação dos argumentos.
- 4- Texto bem paragrafado, com ideias novas adicionadas umas às outras, com adequação total da ordenação dos argumentos.

Nota:

- A progressão guarda estreita relação com a informatividade, uma vez que é alimentada pelo fluxo de ideias novas advindas das informações recebidas e internalizadas pelo autor/aluno.

9. CONECTIVIDADE

Neste item, avalia-se a articulação das ideias do texto, verificando-se o nível de relação de sentido de umas com as outras e de que tipos são tais relações, isto é, se são presentes e se são pertinentes.

- 0- Ausência ou não pertinência da articulação entre as ideias do texto.
- 1- Presença e pertinência de articulação entre as ideias do texto, ainda que somente em sua microestrutura.
- 2- Atendimento total à presença e pertinência de articulação entre as ideias do texto, constituindo, assim, coerência para o mesmo.

10. INFORMATIVIDADE

Neste critério, será avaliada a suficiência de dados; se o texto apresenta as informações essenciais para que seja entendido com o sentido que o autor deseja; será observado o grau de afastamento do senso comum e o interesse em trabalhar com ideias novas, não previsíveis.

- 0- Ausência de dados suficientes para gerar um texto que fuja ao discurso do senso comum, causando enfado ao leitor.
- 1- Presença de informações que revelam esforço no sentido de abordar o tema com conhecimentos novos, embora um pouco previsíveis.
- 2- Presença de dados novos em que se percebe o equilíbrio entre ideias originais e previsíveis, sendo possível a compreensão quase completa do

que o autor quer comunicar.

- 3- Atendimento total das exigências de boa informação do texto para o receptor/leitor do mesmo, tais como imprevisibilidade dos dados expostos e suficiência dos mesmos ampliando os conhecimentos do leitor sobre o tema desenvolvido.

11. INTENÇÕES

Neste critério, são avaliadas as intenções pretendidas pelo autor do texto ao acrescentar suas ideias ao tema dado, visando tanto informar o interlocutor, como receber dele a compreensão do que foi dito. Para tanto, mobiliza os fatores de textualidade disponíveis, inclusive mecanismos de coesão e explora criteriosamente as funções da linguagem.

- 0- Não atendimento ao percurso comunicacional necessário para o diálogo com o leitor através do texto produzido (ex.: texto truncado, de impossível compreensão).
- 1- Observância total, por parte do autor, dos recursos para satisfazer a sua intenção de comunicar, de dialogar com o leitor e conquistar sua simpatia pelas ideias.

Nota:

- Às vezes, propositalmente, o autor pode descuidar da coerência de seu texto, com vistas a gerar efeitos especiais de sentido, a saber: representar o papel de louco, ou de bêbado, ou de desmemoriado. Nesses casos, exigirá do leitor um esforço interpretativo maior para atingir o sentido do texto.

12. GÊNERO (TEXTUAL)

Neste critério, avalia-se se o texto obedece às características do gênero produzido, que variam conforme os fatores constitutivos dele (exemplos: escolha da linguagem, o tipo de informação presente e a organização estrutural).

- 0- Ausência de texto ou desenvolvimento de gênero textual diferente do solicitado.

- 1- Desenvolvimento bom do gênero do texto; apresentação das marcas que o caracterizam, ainda que não totalmente. Ausência de interferência de outros gêneros.
- 2- Desenvolvimento muito bom do gênero textual solicitado; emprego de todas as características deste gênero. O texto revela total domínio por parte do aluno do gênero solicitado.

13. DOMÍNIO DISCURSIVO

Neste critério, avalia-se a competência discursiva do aluno ao produzir o texto; se desenvolve um discurso coerente com o tema proposto, com o gênero textual pedido, com a intenção ao elaborar o texto.

- 0- Ausência de domínio discursivo ao longo do texto.
- 1- Domínio discursivo parcial, com marcas de incoerência com relação à estrutura do gênero pedido, entre outras.
- 2- Atendimento total à competência discursiva, gerando um texto de propósitos comunicativos claros para o leitor.

14. CONHECIMENTO PRÉVIO

Neste item será avaliado o conhecimento prévio do tema proposto demonstrado pelo aluno à medida que estabelece relações com ideias já conhecidas, não provocando estranheza no leitor.

- 0- Ausência de marcas do conhecimento prévio do aluno sobre o tema proposto.
- 1- Atendimento parcial a manifestações do repertório dos conhecimentos prévios do aluno sobre o tema pedido.
- 2- Presença marcante de conhecimento prévio sobre o tema pedido por parte do autor.

15. INTERLOCUTOR PREVISTO

Neste critério, avalia-se a preocupação do aluno/autor com o interlocutor previsto no processo dialógico que estabelece com ele através do texto; é identificável por marcas linguísticas reveladas pela função fática da

linguagem.

0- Descaso para com o interlocutor previsto.

1- Atendimento a uma preocupação mínima com o interlocutor, através de marcas denunciadoras de sua presença no texto.

2- Atenção máxima ao interlocutor previsto.

16. SUPORTE

Neste critério, avaliam-se as condições materiais de circulação do texto; se, na sua elaboração, o aluno levou em conta as características do suporte por onde o texto transitará para o leitor (livro, revista, jornal, etc.)

0- Inadequação na escolha do suporte.

1- Adequação na seleção do suporte.

17. CONTEXTO

Neste critério, avalia-se a ancoragem do texto, a exterioridade como uma das condições de produção do texto (contexto de situação, contexto sócio-histórico-ideológico e contexto linguístico). Se o autor usou de recursos para explorar bem o contexto da produção textual e, assim, justificar o(s) sentido(s) que deu ao texto.

0- Descaso total ao contexto interacional na produção do texto.

1- Atenção mínima aos recursos do contexto na construção do texto.

2- Atendimento razoável ao uso do contexto como fator interacional entre autor/leitor.

3- Atenção máxima aos recursos comunicacionais do contexto para construir o(s) sentido(s) do texto.

Segue, nos Anexos, a grade dos critérios⁵, com a orientação quantitativa como base para a aplicação dos parâmetros propostos.

⁵ O termo "critério" foi empregado com base em Houaiss (2001, p. 875): "1. norma de confronto, avaliação e escolha (pessoa de c. consistentes).

CAPÍTULO 2

Constituição do *corpus* e metodologia de análise

2.1. Dados textuais

Este trabalho utiliza dados objetivos e primários, constituídos por um *corpus* de 37 (trinta e sete) redações de narrativas da espécie "fábula", de alunos do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade do Recife (Colégio Militar); equivale a uma amostra aleatória simples como representação de 1/3 da população de 111 alunos existentes nesse ano, nessa escola.

O fato de a pesquisadora trabalhar nesse Estabelecimento (em turmas do Ensino Médio) e ter um bom relacionamento com a professora das turmas participantes facilitou a obtenção do material constitutivo do *corpus*.

2.2. Os usuários pesquisados

Os textos foram escritos por alunos de uma faixa etária que varia de 9 a 13 anos.

Escolheram-se alunos do 6º ano do EF, recém-egressos do 5º ano (antiga 4ª série), no início do ano letivo, portanto recém-chegados a um contexto escolar novo, diferente daquele em que conviviam com um só professor (ou, no máximo, três), passando à convivência com vários mestres e muito mais disciplinas de conteúdos diferentes a estudar. A escolha do colégio, pertencente à rede pública federal de ensino da cidade do Recife, justifica-se porque ele atende a uma clientela de vários níveis socioeconômicos, vindos de diversas regiões do país (pois, em sua maioria, são filhos de militares que se transferem frequentemente), o que, espera-se, vai oferecer dados de um conjunto expressivo de discentes.

Os alunos pesquisados situam-se, quanto ao desenvolvimento cognitivo, na fase de transição entre a capacidade de realizar operações concretas (classificar, enumerar, ordenar) e operações formais (abstrair,

concentrar-se no real, embora ainda sob influência da fantasia). Por isso, é de boa iniciativa o trabalho com fábulas, contos maravilhosos, quadrinhos, entre outros gêneros correlatos nessa fase, como sugere a proposta para o ensino de língua portuguesa, no 6º ano do E F, na escola dos usuários pesquisados (a escolha da fábula pela pesquisadora já foi explicada acima). São textos curtos, de fácil leitura e compreensão, com pouca dependência da ilustração e já com alguma orientação para o mundo, mesmo ainda sob o forte apelo à fantasia. No caso da fábula, especificamente, além dessas peculiaridades, acrescenta-se o animismo (presença de seres inanimados agindo como gente), o que reporta o produtor do texto para o contato com o real e já o conduz a uma postura crítica diante dos valores emergentes desse gênero textual, particularmente.

Por situarem-se entre os limites da fase da leitura interpretativa e a da informativa, ou factual, a atividade de produção textual explorou as habilidades do aluno em expressar-se com clareza sobre o conteúdo elaborado, aplicar os componentes do texto criado (heróis da história, estados de espírito, ações, espaço e tempo) de modo eficiente, indicar o domínio da ordem lógica das fábulas na escritura das mesmas e redigi-las de maneira a demonstrar a capacidade de organizar seus pensamentos de forma pessoal e crítica.

2.3. Condições de elaboração da produção textual

As produções textuais escritas fazem parte da programação curricular da escola escolhida para os usuários pesquisados, como se esclareceu acima, e foram trabalhadas na sala de aula por esta pesquisadora, com o apoio da professora de Português responsável pelo ano. Ao final do trabalho de análise das mesmas sob a perspectiva dos novos parâmetros de avaliação propostos, esta autora as repassará para aquela professora e demais colegas interessados no assunto.

Os textos foram aplicados pela pesquisadora numa aula cedida pela professora do ano a que pertencem os sujeitos participantes da pesquisa. Antes, esta pesquisadora esteve em cada uma das três turmas, explicou que precisava da participação deles para um trabalho seu com vistas a uma pesquisa para o Mestrado, tendo lhes explicado o que significa tal nível de estudos; deixou-lhes claro que sua participação seria espontânea e mediante

consulta aos pais, uma vez que eram menores de idade. Foi-lhes entregue, nessa ocasião, duas folhas: uma contendo a explicação do processo todo, e outra, o espaço para a autorização dos pais para que participassem (tudo em respeito às exigências do Comitê de Ética para aprovação do Projeto de Pesquisa). No dia seguinte, a professora do ano entregou a esta pesquisadora as respostas recolhidas, que perfizeram o total de 37 (o número de que se necessitava), marcando-se a data de aplicação da produção textual.

Ressalte-se que, nesse ano, a professora trabalhou com o livro didático “Todos os textos”, para a 5ª série do EF (atual 6º ano), de autoria de Williams Cereja, da Editora Atual, onde há um capítulo sobre o gênero “fábula”, com propostas de leitura de fábulas diversas e questões para interpretação das mesmas. Mesmas ao fim de tais atividades, os estudantes pesquisados leram o livro paradidático “Fábulas de Esopo”, de Ruth Rocha, da Editora FTD, tendo analisado cada fábula lida, criado provérbios para as mesmas, identificado a “moral” de cada uma, em atividades individuais e grupais.

Portanto, ainda tinham na memória as características do gênero estudado e haviam produzido fábulas em sala de aula, que a professora corrigiu a seu modo, comentando as correções em sala, dando aos alunos a oportunidade, inclusive, de reescrever seus textos, o que também é parte da proposta pedagógica para a prática de língua portuguesa nesse estabelecimento de ensino.

Para efeito desta pesquisa, uma semana antes, foi-lhes pedido, pois, que, em casa, revissem tudo o que leram, estudaram e produziram sobre “fábula”, uma vez que seriam solicitados, por esta pesquisadora, a produzir uma fábula mediante um tema proposto na hora, no dia combinado, em sala de aula. Como normalmente ocorre nessas circunstâncias, houve, no dia da atividade, limitação de tempo, sem permissão de consulta a fontes de informação (como dicionário, por exemplo) ausência de um interlocutor real, mas a vantagem de uma situação que ultrapassava os limites de uma avaliação escolar, porquanto sabiam que produziam aquele texto especialmente para esta pesquisa.

2.4. Critérios para análise da coerência textual nas fábulas produzidas

Propuseram-se critérios avaliativos que enfatizam principalmente a coerência textual (sem ignorar os demais fatores de textualidade, mas relegando-os a um plano de fundo), e que repousam na teoria dos “direitos humanos linguísticos” (GOMES DE MATOS, 1998, in Revista Ave Maria, p. 21).

Observou-se o grau de domínio apresentado pelos alunos na elaboração das fábulas, especialmente quanto à coerência textual, e demonstrou-se que a avaliação do professor norteou-se pelo respeito às condições individuais do educando e suas dificuldades específicas⁶. Indicou-se, ainda que superficialmente (uma vez que não é este trabalho o espaço ideal para tais atividades), formas de reparação dos aspectos detectados como carentes de adequação.

Essas produções foram analisadas observando-se a ocorrência de integração de ideias, estruturas (frase, parágrafos) e convenções (como as ortográficas, entre outras), num todo significativo, de modo a que tenham indicado o caráter textual nelas presentes.

Foi usada a pesquisa de campo, do grupo das quantitativo-descritivas, antecedida da pesquisa bibliográfica sobre o tema estudado, acompanhada de um modelo teórico de referência, da determinação das variáveis e da elaboração do plano geral de pesquisa. Ao final, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo para se chegar à conclusão desejada.

As variáveis articuladas ao longo da pesquisa foram três: o aluno, a língua e o ensino. Entende esta autora que o ensino deve proporcionar ao educando o uso e a reflexão sobre a língua, construindo ele próprio conhecimentos linguísticos continuamente aprofundados e ampliados. Assim, pela mediação da linguagem, ele reavalia os valores ideológicos e culturais de tudo o que o cerca e, então, constrói os sentidos não só sobre si mesmo, como sobre a vida e a própria linguagem. Progressivamente, adquire uma competência linguística capaz de torná-lo sujeito de sua história, ou seja, um cidadão.

⁶ Por entender que, para atingir uma coerência plena no texto elaborado, o aluno tem que expor suas idéias com clareza, organizá-las com coesão, observando as convenções da língua portuguesa, explica esta autora que tais critérios estão contemplados na “grade” anexada a esta dissertação. Quanto à humanização, é contemplada na postura do professor ao escrever os “recados” para os alunos, que devem ser sempre animadores, observando mais os aspectos positivos que negativos.

Bem assim, quanto à língua, seu ensino, obedecendo à concepção interacionista, favorece a apreensão de sua dinâmica estrutural e sócio-histórica. Deste modo, o aluno torna-se proficiente na norma padrão e também compreende, valoriza e respeita o plurilinguismo resultante da diversidade cultural, especialmente no nosso país.

A amostragem aplicada ao estudo em questão, por sua vez, é a probabilista (ou aleatória) simples que consiste na "escolha de um indivíduo, entre uma população, [...] ao acaso (...), quando cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser escolhido" (In Mann, 1970:110, apud Lakatos (1999).

Tal amostra aleatória simples é do tipo *sem reposição*, o mais comum, no qual a produção escrita de cada sujeito só aparece *uma vez*.

No final, avaliados os textos sob a égide dos novos parâmetros propostos, esta pesquisadora os devolverá à professora da turma, como já foi dito, com sugestões de reescrita dos textos porventura avaliados com restrição em algum aspecto de sua construção; dessa forma, se concretizará uma troca de experiências pedagógicas que certamente ajudará os envolvidos no processo da busca de mais qualidade no ensino/aprendizagem de produção textual escrita em Língua Portuguesa.

Fez-se a transcrição literal dos textos, não se procedendo a nenhuma correção, optando-se por anexar cópias dos originais à dissertação, caso o leitor queira observar detalhes pessoais da escrita do aluno (tipo de letra, organização dos parágrafos, etc).

Capítulo 3

Análise das fábulas produzidas

A partir dos dados disponíveis no *corpus*, a fim de se ter uma ideia da aplicação dos parâmetros propostos para uma avaliação humanizadora das redações elaboradas pelos usuários pesquisados, passou-se à análise dos textos produzidos.

O que se valorizou no percurso traçado, durante a pesquisa de campo para esta dissertação, foi sobretudo o resultado da habilidade de leitura do aluno, na capacidade de interpretar textos, de refletir sobre eles para, em seguida, estabelecer um conjunto de ideias, de conteúdos armazenados criticamente acerca de diversos temas presentes nas fábulas lidas (prudência, amizade, gratidão, humildade, competição, autoritarismo, companheirismo, ambição, entre outros) e redigir o texto que lhe foi pedido. Assim, o aluno estaria pronto para organizar esse **conteúdo** numa **forma** determinada pelos aspectos teóricos estudados com relação ao gênero lido e analisado.

Convém esclarecer que não há **forma** sem **conteúdo** ou vice-versa. Desse modo, a correção/avaliação dos textos produzidos (fábulas) levou em conta esses dois aspectos (forma/conteúdo) num mesmo nível, porém tendo como foco a **intenção** do aluno de se pronunciar sobre um tema largamente discutido e exercitado nas semanas que antecederam a produção textual solicitada. Não cabem, pois, exigências formais que ultrapassem sua habilidade linguística concreta, o que significaria cortar-lhe o discurso correndo-se o risco de limitar, na fonte, sua intenção de dizer algo.

A respeito de sugestões de avaliações da redação, Marcuschi, E. (2005) comenta ser curioso observar como quase não se veem critérios que consideram o interlocutor/leitor ou o gênero textual solicitado. Diz ela (2005, p. 146):

No entanto, esses são critérios básicos de produção, se considerados os textos que circulam socialmente. Assim, não se trata apenas de clareza, no sentido de evidência, nem de privilegiar aspectos estruturais, mas comunicativos. Sem dúvida, a avaliação dos aspectos formais não deve ser omitida, pois o aluno não pode construir a falsa impressão de que esses parâmetros são irrelevantes. O que precisa ser evitado é que a organização formal seja superdimensionada e acabe por se tornar mais importante do que os aspectos funcionais (aí incluídos o gênero textual pretendido, o leitor suposto, a pertinência à situação e ao tema, a variedade lingüística, etc.).

Como foi dito também na introdução a este trabalho, teve-se o objetivo de avaliar os problemas de coerência detectados nas produções textuais dos alunos participantes. Dessa análise observou-se a ocorrência de um padrão apenas razoável de coerência nos textos, chegando-se a sugestões de como uma atitude positiva do professor ao avaliá-los poderá ajudar esses alunos a superar suas dificuldades de expressão escrita com mais facilidade.

Tomando como base o total dos textos produzidos, a análise das fábulas revela que, apesar de se encontrar num patamar razoável, a coerência ainda deixa a desejar na maioria dos mesmos.

Grande parte dos problemas encontrados diz respeito a incoerências com relação às características do gênero textual, à má escolha do título em contraposição ao conteúdo e até à moral da fábula, bem como à caracterização das personagens.

Embora se saiba que a fábula possui uma estrutura mínima de enredo em decomposição, o desenrolar da narrativa deve conter as marcas necessárias para que se estabeleça a coerência entre os fatos narrados e a intenção do autor que, nesse gênero textual, é fundamentalmente um ensinamento. A adequação do enredo à moral, contida no provérbio indicado pela professora, requer do aluno/autor o cuidado com a exigência de verossimilhança na coerência externa como princípio de interpretabilidade do texto. A história, embora seja fictícia, deve parecer real para o leitor, uma vez que utiliza animais, plantas e/ou seres inanimados com comportamentos humanos.

A utilização da linguagem figurada (alegoria) é um recurso constante e enriquecedor, quando bem utilizado. Nesse item, a coerência interna também ficou prejudicada na medida em que algumas caracterizações de personagens restaram insuficientes face ao comportamento observado nas mesmas, a montagem do cenário deixou lacunas fundamentais para compreensão da narrativa e a ordem em que os acontecimentos foram narrados levou a confusões quanto à resolução dos conflitos. Em muitos casos, o uso predominante do discurso indireto constituiu falha na coerência interna uma vez que o aluno/autor confunde-se ao atribuir determinado fato a um personagem que o leitor identifica somente após um trecho significativo da narrativa.

Do total dos 37 textos analisados, nenhum possui bom nível de coerência; os n^{os} 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 24, 27, 30, 31, 32 e 36 denotam um nível baixo de coerência; já os n^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35 e 37 revelam um nível médio quanto a esse fator de textualidade; como se vê, não se encontrou um nível totalmente bom durante a análise. Portanto, 40% apresentam sérios problemas de coerência; 60% denotam um nível satisfatório e o percentual das fábulas com boa coerência é nulo. Entretanto, não há, no contexto imediato, falhas que dificultem a recepção do texto, o que já é consolador.

Confirmam-se os dados nas tabelas abaixo:

TABELA 1

NÍVEL DE COERÊNCIA EM NÚMEROS ABSOLUTOS		
Baixo	Médio	Bom
15	22	0

TABELA 2

NÍVEL DE COERÊNCIA EM PERCENTUAL		
Baixo	Médio	Bom
40%	60%	0%

Não houve, como se depreende da TABELA 1, um só texto considerado de nível bom, embora o gênero trabalhado se configure como um dos mais simples de utilizar e, sobretudo, levando em conta que os usuários pesquisados tiveram contato com fábulas no livro didático adotado e também através do paradidático lido no bimestre em que a pesquisa foi aplicada.

TABELA 3

Texto	ELEMENTOS LINGUÍSTICOS			
	Itens lexicais com emprego inadequado		Estruturas sintáticas de construção inadequada	
	Sim	Não	Sim	Não
01	X		X	
02	X		X	
03	X		X	
04	X		X	
05	X		X	
06	X		X	
07	X		X	
08	X		X	
09	X		X	
10	X		X	
11	X			X
12	X		X	
13	X		X	
14	X			X
15	X		X	
16	X		X	
17	X		X	
18	X		X	
19	X		X	
20	X			X
21	X		X	
22	X		X	X
23	X		X	
24	X		X	
25	X			X
26	X			X
27	X		X	
28	X		X	
29	X		X	
30	X		X	
31	X		X	

32	X		X	
33	X			X
34	X		X	
35	X			X
36	X		X	
37	X		X	

Observe-se a análise dos textos, com os comentários subsequentes, começando pelos considerados com nível de coerência médio:

Texto 1

Nos itens lexicais, observa-se mau emprego em:

“tinhão ” (l.2)

“ bob” (l.2 e outras)

“querem” (l.7)

“bacon, presunto, carne etc” (l.9)

“aproveitaram” (l.10)

“doa-los” (l.13)

“sustenta-los” (ls.13/14)

“exploração” (l.14)

“mais...passaro”) (à parte)

(Como se vê acima, o texto apresenta incoerência quanto aos usos de itens lexicais, à medida que ignora as convenções da língua, tanto na ortografia dos mesmos, quanto no emprego (tinham, Bob, queriam, doá-los, sustentá-los, exploração, Mais, pássaros) são exemplos de como o desrespeito às convenções podem comprometer a microestrutura de um texto. Por outro lado, a má escolha lexical, como em “aproveitaram” (l.10), causam estranheza ao leitor e comprometem a compreensão macroestrutural do texto).

Quanto às estruturas sintáticas, observa-se má construção em:

“ __Quero ter mais coisas além do que tenho” (l.4)

“Então eles planejaram em explorar mais de seu dono ou seja ir atrás do que querem ter” (ls. 6 e 7)

“ O seu dono já sabia que eles iriam...”(ls. 11 e 12)

“Hoje eles são pobres”(l.15)

(Por que são pobres? Não foi dito que eram ricos, embora a ideia de ter aquilo de que se precisa para um cão, signifique riqueza, não ficou clara essa intenção no uso de tal expressão... Ficou um tanto forçado o nexo que o aluno quis estabelecer com o provérbio dado).

Texto 2

Existe mau uso de itens lexicais em:

“Era uma vez, ...”(l.1)

(Essa expressão é própria de contos maravilhosos, não de fábula)

“Alberto estava trânquilo...”(l.8)

“...ficaram muito empolgados...”(l.6)

“O mais velho, Rogério, queria gastar tudo, enquanto Alberto procurava se conter” (ls. 6 e 7).

(O termo empolgados não traduz da melhor forma uma ideia para o comportamento dos dois diante da fortuna recebida...Se Alberto procurava se conter, a ponto de, posteriormente, ser um socorro para o irmão, não é bem “empolgados” e “conter” os termos adequados para a indicação do estado de espírito de ambos no contexto colocado).

“...porém se ele se contesse...” (l.13) [= contivesse]

Já quanto às estruturas sintáticas, chamam a atenção:

“... um rei muito rico, porém muito velho e prestes a morrer “ (ls.1 e 2)

(O conetivo empregado revela incompatibilidade entre riqueza e idade avançada, o que na prática não ocorre.Caberia, antes, uma ideia de acréscimo...).

“...ainda com muito dinheiro sobrando, deu um pouco para seu irmão...vida sem necessidades, porém se ele se contesse, poderia ter uma vida como a de

seu irmão...”

(Se o irmão tinha dinheiro sobrando, a vida dele era mais que tranquila, financeiramente...Não cabe a igualdade de condições__ nesse caso, o conetivo como deve ser substituído...).

Texto 3

Há os seguintes itens lexicais mal empregados nesse texto:

“Um certo dia, num pântano, dois hipopótamos brigavam nos uma namorada,”(ls. 1 e 2).

(O artigo indefinido diante de um pronome também indefinido é dispensável, por redundante; o termo namorada ficaria mais claro se já definida de pronto (ex: um hipopótamo fêmea, que queriam namorar), evitando-se o estranhamento trazido por “Até que a hipopótamo fêmea chega e interrompe a briga” - l.2-).

“...ela proponhe...” (l.3) - [propõe]

“...a paquera-la...”(l.5) – [paquerá-la]

“... pede o número de telefone da girafa...” (ls.5 e 6)

(Item lexical fora de propósito, considerando-se o contexto - poderia ser “pergunta onde pode encontrá-la novamente”).

“... segue à seu destino anterior “ (l. 6)

(A presença da preposição a, com crase, está inadequada por anteceder palavra masculina).

“Quando ele chega na disputa já era três horas...”(l.9)

(Ele chega ao local da disputa...; já eram três horas – observe-se que a impropriedade vocabular atrapalhou a compreensão da frase; da mesmo modo, a forma verbal no singular retira algo da clareza contextual).

“... e a hipopótamo estava com outro...” (l.10) - [hipopótamo fêmea]

“ No final ele ficou sem namorada” (l.12)

(No final de quê? Houve disputa? Não houve? Dá o texto a entender que nem chegou a acontecer a disputa pelo hipopótamo fêmea, o qual aparentemente já fizera sua escolha, mas há “claros” a serem preenchidos na história...Se por “pássaro na mão” dá o texto a entender “ter uma namorada”, a moral resta vazia de sentido, pois o hipopótamo em questão nem chegou a ter uma ...).

Na construção das estruturas sintáticas, por outro lado, o texto apresenta algumas fragmentações, como:

“...uma namorada. Até que a hipopótamo fêmea chega...” (l.2)

(A expressão conetiva destacada introduz uma oração fora do contexto, pois não diz o texto que era este o hipopótamo alvo da briga...; por outro lado, com que poder ele interrompe a briga?)

“...entretanto ela proponhe uma disputa para ver quem namorava ela”.(ls. 3 e 4).

(Interrompe-se uma briga e se propõe outra – ideia de oposição ficaria melhor substituída pela de acréscimo. Que disputa se fará? – Resta um vazio de sentido...)

O título “Os hipopótamos e girafa” dá uma carga estrutural forte ao colocar a girafa como um dos núcleos do sujeito composto, o que é contradito pelo comportamento do hipopótamo fêmea, ele sim , o segundo núcleo desse termo sintático.

Texto 4

Como itens lexicais inadequadamente usados, veem-se:

“Era uma vez, numa bela manha, na floresta da Africa...”.

(Como no texto 2, o início da narrativa traz uma supressão própria do conto maravilhoso, não da fábula; manhã e África, são outros termos em discordância com a prática convencional da língua; na pede uma indefinição, uma vez que floresta não foi identificada – portanto, melhor ficaria numa).

Há, ao longo da fábula, outros itens lexicais marcados por inadequações de ortografia, de acentuação gráfica, a exemplo de:

“...avia ...persigui...”(l.2)- [havia, perseguia].

“...pulou na zebra...atras...”(l.3)-[sobre a, atrás].

“...dise...”(l.4)- [disse].

“...ficaram...”(l.7) - [ficarão].

“...poderem...”(l.8) - [puderem].

“...comesar...subino...arvore...”(l.9) - [começar, subindo, árvore].

“...deseu...E se escindeu.”(l.10)- [desceu, e].

“...la...”(l.11) - [lá].

‘...atras...”(l.12) - [atrás].

“...com...”(l.14) - [sem].

Quanto às estruturas sintáticas, esse texto deixa a desejar quando:

No título, trata o leão fora do nível da categoria “animais”, ao registrar “O leão e os animais”.

(O excesso de conetivos aditivos (linhas 4,6,12,13 e 14) provoca um efeito monótono na sequência dos fatos narrados, cansando o leitor e deixando de explorar o contraste “força bruta do leão” X “esperteza dos outros animais”, especialmente do macaco, que é o que dá sentido à fábula).

Texto 5

Quanto aos itens lexicais, percebe-se mau emprego em:

“...foi na floresta...”(l.1) - [à]

“...se passar a vaga é sua...”(l.4)(mudança de foco, que seria “do candidato”, pois “sua” pode significar “do leitor” [?])

“Bili passo...”(l.5) - [passou]

“...que ganhava mais...”(l.6) - [pagava]

“...largou emprego, e lá quando largava não podia voltar, ...” (ls.6 e 7)

(...Largou o emprego e, na floresta, quando se largava um trabalho, não se podia voltar)

“...pois passo no outro”.(l.8) - [passou]

“...estava confiante...”(l.7) X “...estava nervoso e preocupado...”(l.9)

(O verbo, na linha 9, deveria ser “tornou-se”, para ficar coerente com o novo contexto)

“O cachorro inteligente (título)

(O adjetivo inteligente vai de encontro à atitude de Bili de largar um emprego certo por outro ainda duvidoso; constitui uma incoerência, para o senso comum que permeia a fábula, uma atitude que revela falta de inteligência)

Sintaticamente, observa-se emprego inadequado de estruturas em:

“No outro dia quando foi pegar o resultado ele não tinha...(l.11)

(Ficaria melhor: No outro dia foi pegar o resultado, mas não tinha...)

“...passado e ficou sem emprego” (l.12) - [portanto]

(A ideia de oposição, em primeiro plano (l.11) e de conclusão (l.12) serve melhor à coerência da conclusão do texto que a adição usada)

Texto 11

Nos itens lexicais, causa estranheza:

“...queria mais...”(ls. 3 e 4) – [mais].

“...viu seu reflexo...” (l.9)

(Não tinha consciência de que era “reflexo”; portanto, melhor seria dizer que viu outra onça com um pedaço de carne na boca, pois adiante se diz “...pensava ela, ser real.Enganou-se “- l.12).

“Além de não pegar carne de ninguém...”(l.13)

(Falta um advérbio de intensidade “mais” entre as palavras carne e de ninguém, pois carne ela já possuía; quis pegar mais - esse conector possibilitará estabelecer-se coerência em face do valor semântico do provérbio - exortação à não ganância...).

As estruturas sintáticas usadas estão bem empregadas, de modo geral.Ressalte-se somente o caráter repetitivo da expressão “pedaço de carne”, presente no texto por cinco vezes!

Texto 12

Sobre o mau emprego de itens lexicais, podemos comentar os seguintes:

“Juca, o teimoso”, no título: o uso do adjetivo teimoso, nesse contexto, contradiz o que é afirmado na linha 3 – “... mas também se arrependia do que fazia.”

(Se teimava, onde estava o arrependimento?)

“... e, num certo lugar, viu uma porção de minhocas.” (ls. 5 e 6).

(Minhocas vivem num espaço específico, quando vivas-sob a terra, na maioria das vezes – e essas da fábula estavam vivas. Por que não definir o lugar?)

“Mas as minhocas não deixaram fácil, e começaram a se mexer. Assim elas caíram.” (ls. 9, 10, 11 e 12)

(Expressão coloquial, não característica desse gênero textual – corresponde a “resistiram”, caíram.)

“... Juca não pôde voltar, e seus filhotes acabaram ficando com fome.”

(O conetivo e ficaria melhor substituído por uma conjunção coordenativa conclusiva mais conhecida – a exemplo de portanto; o texto não deixa claro por que as minhocas todas caíram, se é de se supor que estavam presas ao bico do pássaro – poderiam cair algumas, não todas... Que houve? Juca não teve nem um “pássaro” na mão, o que deixa o provérbio sem nexo de existência no contexto...).

As estruturas sintáticas, de modo geral, foram bem usadas, ressaltando-se a falta de paragrafação.

Segue-se a análise de textos com baixo nível de coerência:

Texto 9

Itens lexicais detectados por mau uso:

“...um gato muito trapasseiro...” (l.6) – [trapaceiro]

“...havia um peixe tão bom quanto o seu”. (ls. 8 e 9)

(Melhor: pescava-se, pois o peixe é, normalmente, pescado ou comprado por quem o quer; no caso de texto, já se disse que Tom “ tinha acabado de fazer uma boa pesca”).

“Ganancioso como era...”(ls.9 e 10).

(Ficaria melhor na seguinte ordem: Como era ganancioso... Como

está no texto, introduz uma característica, através do adjetivo ganancioso, anunciada como já de conhecimento do leitor, o que não é verdade).

“...Jack apareceu e apanhou o peixe de Tom e o peixe que estava na sua rua...”

(Se Jack era trapaceiro, que trapaça usou para apanhar o peixe de Tom? Não seria melhor tomou? E o peixe estava na sua rua como? Onde? Peixes, se vivos, vivem na água [havia um rio, um tanque ou algo similar na rua onde Jack morava?] Se mortos, são guardados em casa ou expostos à venda ao ar livre- feiras livres- ou em locais refrigerados- supermercados. Onde estava o peixe na rua de Jack- ao relento, para facilitar a sua captura por Tom? Restou confuso esse trecho...Os nomes Tom e Jack (dois gatos inimigos) remete o leitor ao contexto de dois inimigos conhecidos na ficção infanto-juvenil: Tom e Jerry (um gato e um rato, também inimigos, ainda que num plano menos agressivo)

Quanto às estruturas sintáticas, estão mal empregadas:

“Quando voltava para casa, Tom viu que na rua onde vivia Jack, havia um peixe tão bom quanto o seu”.

(Como se usou o conetivo comparativo - Tom viu de onde e de que forma, se todos evitavam a tal rua onde Jack, o trapaceiro, vivia...?)

“...e Tom voltou para casa sem comida, e de barriga vazia,”

(Teria como estar sem comida, mas de barriga cheia? Como?)

Texto 10

Itens lexicais muito comprometidos pela utilização inadequada, tais como:

“...era trabalho na fabrica...” (ls. 1e 2) - [trabalhar; fábrica]

“...e não era diferente o Pedro decendente de cavalo mais era um gato”.(ls. 3 e 4) - [descendente; mas]

(Caracterização confusa, gerando dificuldade para o leitor definir afinal de que bicho se está falando...)

“Sua mãe Ana (égua) decidiu ecrevelo nos concursos inclusive CMR ele passou entodos que tinha saido o resultado...”(ls. 5, 6 e 7) - [inscrevê-lo; em todos; saído].

(Como ele era um gato, se a mãe era uma égua? O termo gato deve ser entendido em que sentido: no literal - felino - ou no figurado - bonito?)

“... dixou e esperou o CMR e não passou mais...”(ls.7 e 8) - [deixou].

(O conetivo e, na 3ª oração, tem valor adversativo, bem empregado, porém a continuação do parágrafo pode confundir o leitor).

“Todos incentivalo a ir mais não quis.”(ls. 8 e 9) - [o incentivaram; mas]

Na moral – “ Mais vale um pássaro na mão que dois voando”- a ausência de “ na mão”, após a palavra pássaro, compromete a coerência do texto em relação ao que foi solicitado no tema proposto.

Quanto às estruturas sintáticas, nota-se mau uso em:

“... e não era diferente o Pedro decendente de cavalo mais era um gato.”(ls. 2 e 3)

(Pedro era um cavalo, que também queria trabalhar no CMR, como todos os outros bichos. Ele era bonito - seria a melhor forma de obter a coerência do trecho...)

“...esperou o CMR e não passou mais todos incentivalo a ir mais não quis.”(ls. 8 e 9)

(Ir aonde? Não quis o quê?)

Texto 13

Entre os itens lexicais com problemas de mau emprego estão:

“Era uma vez uma floresta...” (l. 1)

(Novamente, o aluno usou uma expressão de emprego recorrente em contos maravilhosos, não em fábulas).

“A ganancia do macaco Chico” (no título) – [ganância]

“... ali habitava diversos animais...” (l. 2) – [habitavam]

“Chico se destacava como o macaco brincalhão e comilão, mesmo quando ele não estava com fome ele pensava em comida.” (ls. 4, 5, 6 e 7)

(O uso do artigo definido o determina o macaco, entre outros que deveriam existir na floresta. Adjetivos, como brincalhão e comilão, o caracterizam, mas o texto só demonstra esta última qualidade, nada ficando claro do porquê de Chico ser considerado brincalhão; ao contrário, adota até uma atitude mal-humorada de jogar fora o peixe que tinha pego, com o qual deveria satisfazer-se; a recorrência ao pronome ele, neste trecho e ao longo da fábula – cinco vezes! – traz monotonia às frases.

“Um certo dia...” (l. 7)

(O uso do artigo indefinido **um** antes de pronome também indefinido **certo** constitui uma redundância dispensável).

Quanto às estruturas sintáticas, observe-se:

Além da redundância do pronome **ele**, a construção do segundo período, iniciado com o relativo **que**, provoca uma ruptura inexplicável e inadequada. Há que se comentar, também, a ausência de paragrafação.

TABELA 4

	CONHECIMENTO DE MUNDO			
	Modelos cognitivos		Conhecimento científico	
Texto	Sim	Não	Sim	Não
01	X			X

02	X			X
03	X			X
04	X			X
05	X			X
06	X			X
07	X		X	
08	X			X
09	X			X
10		X		X
11	X			X
12	X			X
13	X			X
14	X			X
15	X		X	
16	X		X	
17	X		X	
18	X			X
19	X		X	
20	X			X
21	X			X
22	X			X
23	X			X
24		X		X
25	X		X	
26	X		X	
27	X			X
28	X			X
29	X		X	
30	X			X
31	X			X
32	X			X
33	X			X
34	X		X	
35	X		X	
36	X			X
37	X			X

Quanto à discrepância de modelos cognitivos que se possui, os textos 10 e 24 são exemplos.

Redação nº 10

O sonho acabado

1 - O sonho de todos os bichos era trabalhar

- 2 - *na fábrica do CMR (Congresso Militar do*
 3 - *Recife) e não era diferente o Pedro descendente*
 4 - *de cavalo mais era um gato.*
 5 - *Sua mãe Ana (égua) decidiu e crevele nos*
 6 - *concursos inclusive CMR ele passou em todos*
 7 - *que tinha saído o resultado deixou e esperou*
 8 - *o CMR e não passou mais todos incentivava*
 9 - *lo a ir mais não quis.*
 10 - _____
 11 - *Moral: mais vale um pássaro do que*
 12 - *dois voando*
 13 - _____
 14 - _____
 15 - _____

O texto 10 traz uma caracterização da personagem Pedro que não encontra correspondência com o que se tem arquivado na memória sobre o que é um animal descendente de cavalo e cuja mãe é uma égua, que nada tem de gato (a não ser, remotamente, no sentido figurado do termo que, ainda assim, o texto não esclarece):

“... e não era diferente de Pedro descendente de cavalo mais era um gato.” (ls. 3 e 4).

Redação nº 24

O impregno do jacare

1. *Um dia tinha um jacare que disse que ia ser Um*
2. *medico ele comprou o quite de medico so que não levava*
3. *o jeito para coisa ele amarrava os pasientes e passava os*
4. *remédios erados. Então ele resolveu ser jogador de Basquete*
5. *so que asertava mas as pessoas dou que a sesta, ate que*
6. *um gente de parque de diverção chamou o jacare para se o*

7. *monstro do pantano mas ele não quis. E voltou a pensar o que ia*
8. *ser, ele pensou e disse que ia ser carteiro m trocava as*
9. *corresponden sias; no ele não sevia para nada esset ser*
10. *monstro do pantano o que ele não tinha tentado. Quando ele achou*
11. *o agente de par que de diverção ele já tin contratado um*
12. *tigre então ficou sem nenhum imprego.*
13. *moral: “mas vale um passaro na mão do que dois voando”*
14. _____
15. _____

O texto 24, por sua vez, um personagem que quer ser médico, amarra os pacientes e receita remédios inadequados; nessa esquisitice toda chega a recusar a única “profissão” que poderia ser válida para ele – ser o monstro de um pântano...

“... até que um gente de parque de diverção chamou o jacaré para se o monstro do pantano mas ele não quis”. (ls. 6 e 7)

Os mesmos textos 10 e 24 exemplificam a falta de conhecimento científico quanto aos elementos explorados nas narrativas construídas.

Por sua vez, o conhecimento científico, aquele aprendido nos livros e na escola, aparece mais nitidamente em textos como o 15 e o 35.

Redação nº 15

A Formiga Sonhadora

1. *Em uma floresta, existe varios anima-*
2. *is mas um deles é a formiga sonhadora, ela*
3. *queria morar em uma cidade não uma flo-*
4. *resta, porque ela não gosta da onde*
5. *mora.*
6. *Depois de três dias, ela resolveu se des-*

7. *pedir de seus amigos, porque ela iria para a*
8. *cidade.*
9. *E falou*
10. *- Não sintam falta de mim, estarei nos seus*
11. *corações!*
12. *Deu um beijo e foi embora, mas ela não*
13. *sabia o caminho e se perdeu e nunca mais*
14. *falou com seus amigos e não achou a cidade.*
15. *Moral: "Mais vale um pássaro na mão*
do que dois voando.

O texto 15, por exemplo, demonstra que o autor sabe a diferença entre a vida na floresta e na cidade grande; sabe-se isso pela forma como descreveu o percurso da formiga sonhadora em busca do grande centro urbano onde sonhava viver e ao qual nunca chegou, naturalmente esmagada pelo caminho. É difícil para um ser acostumado à vida em plena natureza sobreviver na cidade.

Redação nº 35

Um gato, um rato e um pedaço de lã de aço

- 1 - *Em uma casa abandonada, vivia um velho gato.*
- 2 - *Certo dia o gato que ~~estava~~ (o) com fome, foi a procura*
- 3 - *de comida pela casa, até que viu um rato e pôs-se*
- 4 - *a correr atrás dele. Demorou, pois o rato era*
- 5 - *rápido e o gato já estava cansado, ate que o ra-*
- 6 - *to olhou para trás, bateu num pedaço de madei-*
- 7 - *ra e desmaiou.*
- 8 - *O gato ao pegá-lo, viu algo se mexendo e, pen-*
- 9 - *sando que era outro rato, correu para pegar,*
- 10 - *mas era apenas um pedaço de lã de aço e,*
- 11 - *voltou ao local onde estava o rato desmaiado.*
- 12 - *Chegando lá, percebeu que o rato havia a-*
- 13 - *cordado e fugido e acabou ficando sem*

14 - comida.

15 - *Moral: "Mais vale um pássaro na mão do*

16 - que dois voando".

O texto 35, também, revela conhecimento científico pelo autor quanto à possibilidade de alguns animais, por sua semelhança com objetos, ser confundidos com eles, a exemplo do que aconteceu com o rato que, com o movimento da lâ de aço, provavelmente movida pelo vento, foi confundido com esta.

TABELA 5

Texto	CONHECIMENTOS PARTILHADOS	
	Sim	Não
01	X	
02	X	
03	X	
04	X	
05	X	
06		X
07		X
08		X
09		X
10		X
11	X	
12	X	
13		X
14	X	
15	X	
16		X
17		X
18		X
19	X	
20	X	
21	X	
22	X	
23	X	
24		X
25	X	
26	X	
27		X
28	X	
29	X	
30		X
31		X
32		X

33	X	
34	X	
35	X	
36		X
37	X	

A partir de suas experiências pessoais, o ser humano vai armazenando conhecimentos na memória, cada um a sua maneira. Portanto, cada pessoa constrói o seu conhecimento de mundo, o qual pode partilhar com outrem, mas nunca num mesmo nível, pois cada indivíduo realiza um percurso próprio. Entretanto, para se comunicarem bem, falando ou escrevendo, os interlocutores devem partilhar um ponto mínimo comum de conhecimentos para um entendimento ao menos razoável. No texto escrito, por exemplo, essa parcela de conhecimentos comuns deve ser a maior possível, para que o receptor desse texto possa suprir alguma lacuna deixada pelo autor a fim de completar a compreensão do mesmo.

Nos textos 06 e 32, por exemplo, o autor não partilha seus conhecimentos de mundo num nível que o leitor comum possa alcançar o cálculo do sentido necessário à construção da coerência.

Redação nº 06

O coelho ladrão

- 1 - *Um coelho uma toca simples mas nunca se cõn-*
- 2 - *tentava com o que tinha e sempre ficava olhando*
- 3 - *os seus amigos ricos com suas limusines e tocas lu-*
- 4 - *xuosas. Um dia ele resolveu roubar a tão desejada*
- 5 - *bicicleta do seu melhor amigo, ele planejou o roubo*
- 6 - *para à noite quando todos estivessem dormindo.*
- 7 - *Chegou a hora do roubo, quando o coelho pegou a bicicle-*
- 8 - *ta o guarda da floresta viu e o levou para a cadeia,*
- 9 - *depois o coelho se arrependeu, pois, ficou sem sua*
- 10 - *casa simples mais aconchegante e sem a bicicleta.*
- 11 - _____
- 12 - *Moral: "Vale mais um pássaro na mão do que dois*
- 13 - *voando."*

14 - _____

15 - _____

Redação nº 32

Caco o insatisfeito

- 1 - *Era uma vez um macaco chamado caco, ele era muito insatisfeito*
- 2 - *com o que tinha, mas mesmo assim ele era legal e bondoso*
- 3 - *como os habitantes da floresta e o seu melhor amigo era o nonda*
- 4 - *um elefante, juntos passaram os melhores dias de sua vida.*
- 5 - *Nonda era sábio, tinha bom gosto e satisfeito com tudo que tinha,*
- 6 - *uma vez nonda e caco foram dar uma volta na floresta, e o nonda*
- 7 - *perguntou se o caco estava satisfeito com tudo que possuía e ele*
- 8 - *respondeu não, porque estava faltando coisa e sua casa está*
- 9 - *velha.*
- 10 - *Nonda e caco na hora que voltaram eles viram uma casa*
- 11 - *a venda o caco interessado, falou para o dono reservar a*
- 12 - *casa por oito dias, e ele procurou, procurou outra casa, mas*
- 13 - *não achou e quando foi comprar aquela casa, o dono falou*
- 14 - *que já tinha vendido e o caco ficou na mesma.*
- 15 - *Moral: mais vale um passarinho na mão do que dois voando.*

TABELA 6

Texto	INFERÊNCIAS	
	Sim	Não
01	X	
02	X	
03	X	
04	X	
05	X	
06	X	
07	X	
08	X	
09	X	
10		X
11	X	

12	X	
13	X	
14	X	
15	X	
16	X	
17	X	
18	X	
19	X	
20	X	
21	X	
22	X	
23	X	
24		X
25	X	
26	X	
27	X	
28	X	
29	X	
30	X	
31	X	
32	X	
33	X	
34	X	
35	X	
36	X	
37	X	

Pela inferência, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto, com o uso de seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação implícita entre dois elementos, geralmente frases ou trechos, desse texto.

É imperioso que se tenha de construir várias inferências a partir de quase todos os textos se que lê ou se ouve para que se possa alcançar sua compreensão plena. Do contrário, os textos, falados ou escritos, seriam excessivamente longos a fim de fornecerem explicações para todos os sentidos neles contidos e que não fossem atingidos pelo leitor/ouvinte.

Na verdade, as palavras expostas nos textos são apenas uma parte deles – a ponta de um *iceberg*, conforme comentam diversos estudiosos do assunto. O restante fica “escondido”, implícito, à espera do trabalho do receptor/ouvinte para decifrá-lo, caso pretenda uma compreensão mais profunda do que está lendo ou ouvindo.

Quanto menor for o nível de coerência de um texto, significa que menos possibilidade de inferências ele apresenta para o leitor completar-lhe o sentido.

No caso dos textos 16, 17, 24 e 27 esta dificuldade no estabelecimento de inferências complica especialmente a construção de sentido para os mesmos num nível mais satisfatório.

Redação nº 16

Ele fala?

1. *Era uma vez um cachorro que*
2. *era tão feliz, vivia latindo, o nome dele*
3. *era Meme. Um dia ele não latiu, mas*
4. *falou, todos ficaram espantados,*
5. *assim os donos resolveram trocar*
6. *de cachorro abandonando o pobre*
7. *Meme.*
8. *Quando compraram o outro peceberam*
9. *que ele era pior, daí eles acabaram*
10. *indo para um hospício, por que aça-*
11. *baram ficaram loucos, coitado*
12. *dos donos.*
13. _____
14. *Moral: Mas vale um passaro na*
14. *mão que dois voando.*

Redação nº 17

A raposa que queria goiabas

1. *Um dia uma raposa estava posando po uma goiabeira*
2. *e viu muitas goiabas, e pensou pegar algumas; tentou s*
3. *ubir na arvore e não conseguiu, oi elo olhou para um lado*
4. *e para o outro e viu uma cabana. Ela foi correndo até lá,*
5. *entrou na cabana e viu uma corda e pensou:*

6. *Vou pegar essa corda, e ir lá no pé de goiaba, e pegou, e foi*
7. *corendo, chegando lá percebeu que todas as goiabas estavam*
8. *ruins, a raposa viu uma goiaba madura, lançou a corda*
9. *em um galho fino quando ela sobiu o galho quebrou, e ela*
10. *caiu no chão e a raposa sonhava com aquela goiaba.*
11. *Um passarinho chegou, pousou em um galho e viu a*
12. *goiaba e simplesmente comê-la e foi embora, e a*
13. *raposa tristemente foi embora sonhando com a goiaba.*
14. *Moral: "Mais vale um passarinho na mão do que dois voando".*
15. _____

Redação nº 24

O imprego do jacaré

1. *Um dia tinha um jacaré que disse que ia ser Um*
2. *médico ele comprou o título de médico só que não levava*
3. *o jeito para coisa ele amarrava os pacientes e passava os*
4. *remédios errados. Então ele resolveu ser jogador de Basquete*
5. *só que acertava mas as pessoas disseram que a sexta, até que*
6. *um gerente de parque de diversão chamou o jacaré para se o*
7. *monstro do pantano mas ele não quis. E voltou a pensar o que ia*
8. *ser, ele pensou e disse que ia ser carteiro e trocava as*
9. *correspondências; no entanto ele não servia para nada então ser*
10. *monstro do pantano o que ele não tinha tentado. Quando ele achou*
11. *o gerente de parque de diversão ele já tinha contratado um*
12. *tigre então ficou sem nenhum imprego.*
13. *moral: "mas vale um passarinho na mão do que dois voando"*
14. _____
15. _____

Redação nº 27

O Lobo e a Barraca

- 1 - *Na época que os ~~bichos~~ bichos falavam... havia um*

- 2 - *lobo que sonhava em ser rico. Ele morava no centro da floresta, e conseqüentemente acabava passando todos os dias na barraca (jô) de Jogos da Raposa.*
- 3 - *resta, e conseqüentemente acabava passando todos os dias na barraca (jô) de Jogos da Raposa.*
- 4 - *na barraca (jô) de Jogos da Raposa.*
- 5 - *(Huma) Num belo dia quando passou pela barraca a Raposa anunciava:*
- 6 - *Raposa anunciava:*
- 7 - *- Olhem, Olhem me paguem qualquer quantia, e se alguém acertar no 100, o dardo, ganha o dobro do que pagou.*
- 8 - *alguém acertar no 100, o dardo, ganha o dobro do que pagou.*
- 9 - *O Lobo doído pela proposta apostou tudo que tinha no jogo, com o dardo tinha a ponta de ferro que era atraído pelo imã que a safada da Raposa tinha posto nos números 5, 10, 20 e 50, ele acertou o 20. Depois do ocorrido o Lobo passou a mendigar pelas ruas.*
- 10 - *no jogo, com o dardo tinha a ponta de ferro que era atraído pelo imã que a safada da Raposa tinha posto nos números 5, 10, 20 e 50, ele acertou o 20. Depois do ocorrido o Lobo passou a mendigar pelas ruas.*
- 11 - *pelo imã que a safada da Raposa tinha posto nos números 5, 10, 20 e 50, ele acertou o 20. Depois do ocorrido o Lobo passou a mendigar pelas ruas.*
- 12 - *5, 10, 20 e 50, ele acertou o 20. Depois do ocorrido o Lobo passou a mendigar pelas ruas.*
- 13 - *Lobo passou a mendigar pelas ruas.*
- 14 - *Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.*
- 15 - *do que dois voando.*

TABELA 7

Texto	INTERTEXTUALIDADE			
	De Forma		De Conteúdo	
	Sim	Não	Sim	Não
01		X	X	
02	X		X	
03		X	X	
04	X		X	
05		X	X	
06		X	X	
07	X		X	
08		X	X	
09	X		X	
10		X	X	
11		X	X	
12		X	X	
13		X	X	
14	X		X	
15		X	X	
16		X	X	
17	X		X	
18	X		X	
19		X	X	
20	X		X	
21	X		X	

22		X	X	
23		X	X	
24		X	X	
25	X		X	
26	X		X	
27		X	X	
28		X	X	
29		X	X	
30		X	X	
31		X	X	
32		X	X	
33	X		X	
34	X		X	
35	X		X	
36		X	X	
37	X		X	

A intertextualidade é outro fator de coerência expressivo. Não se pode fugir à necessidade de se recorrer a conhecimentos prévios adquiridos a partir de outros textos, já lidos ou ouvidos.

Pode ocorrer intertextualidade de forma (quando o autor de um texto reproduz expressões, sentenças/enunciados ou mesmo trechos inteiros de outros textos; da mesma forma, dá-se quando o estilo de certo autor é repetido por outro, bem como alguns tipos de discurso. Nas produções textuais ora em análise, vejam-se especialmente as de número 14, 17, 21, 26 e 33.

Redação nº 14

O Cão e a Carne

- 1 - *Era uma vez um cão muito vaidoso, e pão duro. Ele se chamava*
- 2 - *Rex, e se achava o bicho mas elegante da floresta.*
- 3 - *Um dia esse cão resolveu passear pelo bosque, sosinho e*
- 4 - *no caminho encontrou um pedaço de carne, ele botou a carne na boca*
- 5 - *e continuou andando. Mas Rex encontrou um lobo faminto no caminho*
- 6 - *que lhe pediu um pedaço de sua carne; O cão respondeu grosse-*
- 7 - *ramente:*
- 8 - *- não dou e se vosse quiser um pedaço de sua carne vai tem que procurar.*
- 9 - *Então Rex continuou se passeio pelo bosque até que vio sua ima-*
- 10 - *gem dentro de uma lagoa, ele pensou que havia encontrado um novo*

- 11 - *de carne e polou dentro da lagoa, para pegar o pedaço da carne. Rex açã-*
 12 - *bou se afogando porque a correntesa estava muito forte.*
 13 - O cão que tinha um pedaço de carne acabou ficando sem nenhum
 14 - *Moral*
 15 - *“Mas vale um pássaro na mão do que dois voando”*

Redação nº 17

A raposa que queria goiabas

1. *Um dia uma raposa estava posando po uma goiabeira*
2. *e vil muitas goiabas, e pensou pegar algumas; tentou s*
3. *ubir na arvore e não consegil, oi elo olhou para um lado*
4. *e para o outro e viu uma cabana. Ela foi correndo até lá,*
5. *entrou na cabana e viu uma corda e pensou:*
6. *Vou pegar essa corda, e ir la no pé de goiaba, e pegou, e foi*
7. *corendo, chegando lá percebeu que todas as goiabas estavam*
8. *ruins, a raposa vil uma goiaba madura, lansol a corda*
9. *em um galho fino quando ela sobil o galho quebroi, e ela*
10. *caiu no chão e a raposa sonhava com aquela goiaba.*
11. *Um passaro chegou, pousou em um galho e vil a*
12. *goiaba e simplesmente comel a goiaba e foi embora, e a*
13. *raposa tristemente foi embora sonhando com a goiaba.*
14. *Moral: “Mais vale um passaro na mão do que dois voando”.*
15. _____

Redação nº 21

A gula do Cão

1. *Era uma vez um cachorro chamado Fofão, ele adora-*
2. *va comer.*
3. *Uma vez ele achou uma carne fresca, bem gostosa, ele*
4. *com tanta fome, tanta gula, disse:*
5. *- Que demora preciso achar um lugar para comer!*
6. *Ele passou bem pertinho de um rio, até quando viu o seu re-*

7. *flexo na água e pensou que tinha outra carne, mas quando ele*
 8. *ia pegar a carne, não conseguiu, ele pulou no rio, mas a car-*
 9. *ne foi levada pela correnteza!*
 10. *Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois*
 11. *voando."*
 12. _____
 13. _____
 14. _____
 15. _____

Redação nº 26

O leão e o cervo

- 1 - *Um dia um leão andava pela floresta com mui-*
 2 - *ta fome, andou, andou e/andou (d) até encontrar com*
 3 - *um cervo. O leão faminto começou a conversar com o cervo*
 4 - *que estava com muito medo*
 5 - *Começou a (conversar) anoitecer, o leão foi embora e o*
 6 - *cervo adormeceu. O leão que estava com fome voltou e matou o*
 7 - *cervo.*
 8 - *Quando o leão estava voltando para casa com o cervo*
 9 - *na boca encontrou um rio, no rio ele viu ele mesmo com o cervo*
 10 - *na boca, mas pensava que era outro leão. Começou a discutir*
 11 - *com sua sombra para que o cervo caísse dela, quando se deu*
 12 - *conta que tinha deixado o cervo cair, a água levou*
 13 - *o cervo e o leão voltou para casa faminto.*
 14 - _____
 15 - *Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando"*

Redação nº 33

A raposa e as galinhas

- 1 - *No interior do mato grosso existia um ga-*
 2 - *linheiro, mal protegido e com (pouco) poucas*

- 3 - *galinhas, do lado desse galinheiro existia outro*
 4 - *galinheiro, com várias galinhas e bem protegido.*
 5 - *Uma raposa viu os dois galinheiros e pen-*
 6 - *sou:*
 7 - *- O primeiro galinheiro está com poucas ga-*
 8 - *linhas e mal protegido, já o segundo está com*
 9 - *muitas galinhas e bem protegido. Vou atacar o*
 10 - *segundo, pois estou com fome.*
 11 - *A raposa foi entrando no galinheiro e de re-*
 12 - *pente tocou um alarme. Segundos depois foi possível*
 13 - *se escutar os tiros.*
 14 - _____
 15 - *Moral: mais vale um pássaro na*
 16 - *mão do que dois voando.*

Das análises levadas a termo, algumas curiosidades merecem ser registradas.

No texto 6, por exemplo, o título não guarda coerência com a característica mais conhecida do coelho, que é a celeridade, e não a avidez, como quis dar a entender o autor. No 7, há algo impossível de acontecer numa fábula – o foco narrativo em primeira pessoa (narrador personagem), pois nesse gênero textual o narrador não aparece de forma alguma, escondido na sua condição de espectador anônimo dos fatos narrados. No 10, há o comprometimento total dos itens lexicais e das estruturas sintáticas diante de um texto confuso, elaborado apenas para satisfazer a exigência do tema. Nos textos 02, 04, 13, 14, 16, 21, 23, 32 e 37 a recorrência da expressão inicial “Era uma vez” revela a confusão do gênero textual “fábula” com “Conto maravilhoso”, numa clara demonstração de que seus autores ainda estão influenciados pela magia dos contos infantis. Observou-se, outrossim, uma incoerência formal no quesito “nº de linhas solicitado”: muitos alunos não atingiram as quinze linhas pedidas, outros incluíram a “moral” nesse espaço e alguns poucos preencheram o total solicitado.

A pergunta inevitável, após essa análise ao longo deste capítulo que ora se encerra, é: como “humanizar” a avaliação desses textos diante dos problemas linguísticos de elaboração encontrados?

A resposta já está “entremostrada” nos comentários feitos por esta autora durante as análises de alguns, como se pode ver. Entretanto, a parte mais importante, a seu ver, deve estar contida nos “recados” que um professor escreve para o aluno, após as assinalações no texto por este produzido, conforme explica na página 113, na nota de rodapé. Mensagens positivas, dos tipos abaixo, darão ânimo para que o estudante continue escrevendo e ousando nas construções linguísticas em busca de criatividade e bom conteúdo.

- a) “Você escolheu bem o título. Trabalhe só mais um pouco as características dos personagens, sim? Suas ideias são ótimas. Refaça o texto atentando para os sinais feitos por mim, certo?”
- b) “Puxa! Como você é criativo! Parabéns pelo bom nível de ideias! Só precisa de um pouco mais de atenção às convenções da língua-ortografia, acentuação gráfica... Reescreva o texto atentando para esses pontos, sim?”
- c) “Gostei do jeito como você foi contando a história numa sequência bem definida... Está ótimo o conflito escolhido para a ação dos personagens. Muito bem! Agora reescreva o texto, prestando atenção à concordância verbal; evite, também, tantas repetições, sim?”
- d) “Que pena! Você fugiu ao tema proposto. Mesmo assim, li todo o seu texto e vi que tem um bom conteúdo, apenas não direcionou as ideias para o foco solicitado. Vamos reescrevê-lo? Preste bem atenção ao comando da proposta, ao que estou pedindo, certo? Vamos lá! Não desanime! Você é capaz!”

Agindo assim, o professor ganhará a confiança do aluno, que não terá medo de escrever para ele e, aos poucos, começará a socializar seus escritos, adquirindo uma auto-confiança progressiva.

Leva tempo tal processo? Sem dúvida!

É cansativo para o professor? Também.

Mas não é impossível de ser feito... Cabe ao professor buscar como viabilizá-lo...

CONCLUSÃO

Pretendeu-se, na elaboração desta dissertação, contemplar o duplo movimento em que se acredita deva constituir o compromisso do professor reflexivo: o da pesquisa e o da modificação de seu fazer cotidiano na sala de aula. O pano de fundo, como se viu, foi a revisitação (visita, para alguns) a todo um trabalho de pesquisa linguística em torno do ensino de língua portuguesa que vem sendo feito por estudiosos locais e nacionais, bem como das teorias avaliativas em uso.

Esta autora, ao longo deste trabalho, construiu paráfrases através da leitura aplicada, pois, a partir dos textos dos autores pesquisados, fez outras ações e construiu outros saberes. Usou, outrossim, dos saberes experienciais de sua prática em sala de aula e espera que o esforço deste estudo sirva como incentivo para outros que virão ampliar o que aqui se discutiu e sugeriu.

As hipóteses levantadas para esta pesquisa foram plenamente constatadas, como se verá a seguir.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa numa concepção sociointeracionista, a leitura tomada como imperativo de uma educação humanizante e emancipadora pode resultar numa aprendizagem lingüística de produção textual mais eficaz por parte do educando.

O ensino tendo por meta levar o aluno ao domínio da leitura e da escrita, adotando-se uma concepção sócio-histórica de língua (como discurso, interação e fazer sócio-histórico) conduz à consagração do princípio da dinamicidade de funcionamento da língua, tanto no plano da mente dos indivíduos usuários dela, como no meio da sociedade em que eles interagem com seus semelhantes. Para o indivíduo fazer uso adequado da língua, necessita, pois, de estímulos exteriores, concretizados no contato contínuo

estabelecido com o contexto social à sua volta, aprendendo tanto mais e eficazmente quanto maior e mais variadas sejam tais trocas com o outro.

Assim é que, consideradas as explicações fornecidas no **Cap. 2**, especialmente no item **2.3 (Condições de elaboração da produção textual)**, percebe-se que a dinâmica implementada pela Escola de que fazem parte os usuários pesquisados vem surtindo bom efeito. Bem assim, o engajamento, nessa dinâmica, da professora dessas turmas em que se colheram as produções textuais analisadas está possibilitando uma postura diferenciada no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Apesar de não ter sido registrada nenhuma excelência no estabelecimento da coerência nos textos elaborados, houve avanços, na medida em que o índice de baixo nível ficou aquém do médio. Há fortes indícios de que um trabalho, em sala de aula, mais voltado e melhor direcionado às orientações da linguística de texto pode resultar, para professores e alunos, em conhecimentos linguísticos mais sólidos e favorecedores de um domínio eficaz da arte de se comunicar com o mundo em que se inserem. Isto vale para a perspectiva não só de um letramento amplo, como também dos propósitos da lectoescrita, tanto na área linguística como em outras que demandam tais competências.

Aliás, esta autora concorda com Harris e Hodges (1999) quanto à desnecessidade de separar os processos da leitura e da escrita, compreendendo a explicação dos mesmos para a terminologia **lectoescrita** (explicitada no Capítulo 1, item 1.1, p. 32). Entretanto, ao longo deste trabalho, mantém a separação uma vez que tal terminologia não alcança ainda uma compreensão ampla do público alvo deste estudo, supõe.

Conclui-se que, se o professor de Português quer fugir da prática de uma avaliação meramente somativa, linear, é interessante que busque mecanismos efetivos de ampliação e garantia da aprendizagem para o aluno, o que conseguirá adotando a concepção e prática desse processo como discurso/interação, rumo a uma formação reguladora de aprendizagens significativas. Assim estará, certamente, interagindo positivamente com seu aluno, avaliando-o bem e para o bem, imbuído, principalmente, dos princípios que regem a pedagogia da positividade e, coincidentemente, o sociointeracionismo.

Esta autora espera ter conseguido demonstrar que, trabalhando o professor o ensino da língua nesta perspectiva de interação social contínua, terá a possibilidade de uma melhor interlocução com o aluno e, conseqüentemente, será ajudado na construção de parâmetros humanizadores para avaliação dos textos do aluno.

Que a posição do professor, ao avaliar o texto do estudante, precisa ser positiva. Uma atitude meramente corretiva, de desrespeito a sua palavra e à forma como expõe sua visão de mundo, não é recomendável, porquanto desestimulará o aprendente a gostar de escrever. Sem esquecer de que “é também um coaprendiz, à luz de uma Pedagogia verdadeiramente humanizadora”, diz Gomes de Matos (1996, p. 76). É necessário ouvir Marcuschi, E. (2005, p.145) quando a mesma alerta:

[...] é papel do professor ampliar o universo lingüístico-discursivo do aluno e, para tanto, deve saber orientá-lo quanto à adequação ou não de suas proposições, tendo em vista o gênero textual, a variação lingüística, o interlocutor, o tema sugerido ou escolhido. [...]

Fique o registro de que, para responder a todos esses requisitos sobre o trabalho do professor, necessária se faz sua formação continuada, em qualquer nível de ensino em que ele atue. A esse respeito, diz Tardif (2002, p. 39):

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Por sua vez, discutindo a importância, para o professor, de uma competência profissional advinda do estudo, pesquisa e reflexão constantes, Antunes (2003, p. 171) incentiva:

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento ou auto-suficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá.

Tais palavras dessa professora e pesquisadora linguista ajudam a responder, também, os questionamentos suscitados no final do Capítulo 3. Basta refletir-se na busca de soluções...

Alertando para a necessidade de o profissional do magistério persistir na luta pela construção de condições dignas de trabalho, com garantia de tempo para estudo e pesquisa, continua essa educadora:

Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem.

Talvez isso tudo, para muitos, possa parecer um caminho utópico. Mas vala a pena. Ai de nós sem alguma utopia!

(Antunes, 2003, p. 171)

Que fique como lembrete deste trabalho o apelo revelador da preocupação de Gomes de Matos (2002, p. 56) com uma pedagogia pela humanização:

Que o ensinar, tradicionalmente entendido como “a arte, ciência e profissão de ensinar” seja também compreendido e concretizado como “compromisso de humanizar o processo de ensino-aprendizagem”. Só assim, pedagogos poderão cumprir sua importantíssima missão de novos “humanistas” ou, como preferimos, “humanizadores”, imbuídos dos valores inerentes à filosofia dos direitos humanos e da paz comunicativa. Em suma, a linguagem da

pedagogia deve ser, antes de tudo, uma linguagem de amor ao próximo “lingüístico”.

Esta autora toma emprestado de Gomes de Matos (1996, p. 3) sua citação das palavras encorajadoras de Dom Hélder Câmara para encerrar, temporariamente, este trabalho:

Sonho, Utopia? Tanto quanto me seja dado ver, a Revolução Humanizadora já começou. Revolução que tem como fundamento o amor à verdade e ao próximo, Dom Hélder Câmara, Utopias Peregrinas, Recife, Editora Universitária da UFPE, 1993, p. 64.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK – SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

ABDALA, Nacir. *Produção de texto: processo de avaliação/revisão*. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com>>. Acesso em: 19 set. 2007.

ABDON, Iaci de Nazaré Silva; *O processo de referência na redação de alunos concluintes do 2º grau*. Recife: UFPE, 1983 – Dissertação de Mestrado.

ANTUNES, Irandé. *Aspectos da coesão do texto*. Recife: Universitária da UFPE, 1996.

_____. *Aula de Português*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins e LUNA, Maria José de Matos. *Formação de professores em Língua Portuguesa*. Recife: Universitária da UFPE, 2005.

BACK, Eurico. *Fracasso no ensino de português – proposta de solução*. Editora: Vozes, 1987.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1990.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O problema do texto*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jackeline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

BASTOS, Lucia Kopschitz & MATTOS, Maria Augusta de. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEAUGRANDE, Robert – Alain de; Dressler, Wolfgang Ubrich. *Introduction a la linguistique del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.

BOCCHESE, Jocelyne da Cunha; SCARTON, Gilberto e SMITH, Marisa Magnus (org) (Sobre) *escrevendo a redação de vestibular*: PUCRS – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso. Coleção Linguagens e Códigos*. São Paulo, Escolas Associadas, 2002.

BRITO, Luiz Percival. *À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BRONCKCART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CÂMARA JR., Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006, p. 25.

CEREJA, Williams Roberto. *Todos os textos, 5ª série do EF*. São Paulo: Atual, 2003.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)*. In: Galves, Charlotte; Orlandi; Eni Puccinelli; Otoni, Paulo (Orgs.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*, 1991.

_____. *Repensando a textualidade. IV Fórum de Estudos Lingüísticos*, Instituto de Letras da UERJ. 21/10/1999 (Conferência).

_____. *Texto, textualidade e textualização*. In: Peccantini, J. L. Tápias.

COVEST. *Manual do avaliador: concursos vestibulares e/ou orientações para a avaliação das redações*.

CRISTÓVAO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo*. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin2007/instituto/cursos/material>. Acesso em: 19 set. 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindlay. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CUNHA, D. A. *Atividade sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise de discurso reportado*. In: DIONÍSIO, A. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

DIONISIO, Ângela Paiva e MARCUSCHI, Luís Antônio. *Fala e escrita (Orgs.)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: B. Schneuwly & J. Dolz *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

DOOLEY, Robert A. e LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do discurso: conceitos básicos em lingüística*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1997.

EVANGELISTA, A. A. M. e outros. *Professor – leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos Ceale (Centro de Estudos em Alfabetização), Leitura e Escrita, vol. 3, ano 2. Belo Horizonte: UFMG-FAE; Formato, out. 1998.

FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.

_____ e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1972.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVES, C.; ORLANDI, E. e OTONI, P. (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas/SP: Pontes, 1988.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____; ILARI, Rodolfo. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1987.

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola – uma trajetória da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOES, Lúcia Pimentel. *Fábula brasileira ou fábula saborosa*. Recife: Paulinas, 2005.

GOMES DE MATOS, F. C. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa*. Mimeo. São Paulo: PUC-SP, 1978.

_____. *Pedagogia da positividade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

_____. *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa*. São Paulo: Ave-Maria, 2002.

_____. *Educação linguística do usuário de Português: alguns princípios avaliativos*. FAFIRE, 02 de maio de 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português*. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V. et al. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/FRGS, 1999.

_____. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

_____. (Org.) *Ensino de Português e Cidadania*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2000.

HADJI, Charles. *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

HARRIS, Theodore L. e HODGES, Richard E. (Orgs.). *Dicionário de alfabetização – vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

JESUS, C. A. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. Em: Chiappini, L. (Coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1998, vol. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos).

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem).

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor. Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001^a.

KLEIMAN, Ângela. B.; MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

_____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004^a.

_____. *A atividade de produção textual*. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (24): 65-73, Jan/Jun, 1993.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, L. G. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, T. F. *Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa*. Em: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. e ESTEBAN, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIMA, Ana e ZORAYA, Cláudia. *Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva*. Em: XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *O texto na escola – produção, leitura e avaliação*. Recife: Ed. do Autor, 2007.

LOPES, Ana Cristina M. e REIS, Carlos. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGALHÃES JR. R. *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro: Documentário, 1974.

MARCUSCHI, E. *Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos*. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 1983.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. L. A. e DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Disponível em: <http://www.paratexto.com.br/document>. Acesso em 19 set. 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009 (Col. Luiz Antonio Marcuschi).

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuf, 2006.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1994.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI et al. *Cartografias de trabalho docente – professor (a) – pesquisado (a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Recife/PE: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

_____. *O projeto pedagógico como instrumento de gestão*. Recife: FASA, 2006.

_____. *Educação: Ferramenta de construção do humano em nós*. Mimeo. Recife: UNICAP, 2009.

_____ e LIRA. Francisco Edson Garcês. A variação lingüística e o preconceito dialetal. In: Acioli, Moab; Costa Maria Lúcia Gurgel da e Melo, Maria de Fátima Vilar de (Orgs.), *A linguagem e suas interfaces*. Recife: Editora Dos Organizadores, 2006.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria d Educação Fundamental. PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. Brasília, 1998.

MENEZES, Patrícia Gonçalves Albuquerque de. *Um olhar sobre a construção de narrativas no espaço escolar. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem*. Recife: UNICAP, 2004.

MEURER, José Luiz e MOTTA ROTH, Desirée (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Edit. Da UFSM, 1997.

MOITA LOPES. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, Maria H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OJIMA, M. H.; PINTO, T. A. de M. e SCHIRATO, M. V. *Critérios de avaliação – seriação x ciclos de aprendizagem*. Em: Formação de Professores em Língua Portuguesa – novas experiências. ARAUJO, G. M. Lins de. e LUNA, M. J. M. (Orgs.). Ed. Universitária da UFPE, 2005.

OLIVEIRA, Terezinha Paes de. *Avaliação Lingüístico-pedagógica de manuais de redação e de textos universitários. Dissertação de Mestrado em Letras e Lingüísticas*. Recife: UFPE, 1984.

PAULINO, Graça et alii. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artmed, 1999.

PINTO NOVAES, Rosana. *O trabalho com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa*. Disponível em www.unicamp.br/site/alunos/publicacoes/textos. Acesso em 19 de setembro de 2007.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, sujeito e o trabalho da escrita*. In: E. M. F. S. Nascimento & M. R. Gregolin (orgs.). *Problemas atuais da análise do discurso*. Série Encontros. Araraquara, Unesp, 1994.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2002.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

PRETI, Dino. *Sociolinguística. Os níveis de fala*. São Paulo: Nacional, 1975.

ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: FTD, 1999.

ROJO, Roxane. *Revistando a produção de textos na escola*. In: G. Rocha e M. G. Costa Val (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte, CEALE, Autêntica, 2003.

_____. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo, EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Eugênio Pacelli Jerônimo. *Produção textual no ensino médio: uma análise da informatividade*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Recife: UFPE, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1986.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, Flávio Alves da. *A produção de textos na escola*. Disponível em: www.gargantadaserpente.com/cgilocal/print_artigos.pl?file=artigos/flavioalves.shtml. Acesso em 19 de setembro de 2007.

SILVA, Janssen Felipe. *Avaliação na perspectiva formativa – reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora*. In: Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Magda. *A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1987.

_____. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: E. Zaccur (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999b.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra “Português através de textos”*. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SUASSUNA, Lívia. *Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica*. In: B. Marcuschi e L. Suassuna (org.). *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Contexto, 2006.

_____. *Avaliação, enunciação e discurso*. In: _____. *Linguagem como discurso – implicações para as práticas de avaliação*. Cap. 3. *Tese de doutorado em Lingüística*. UNICAMP, Brasil, 2004, p. 72-142. Mimeo.

_____. *A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional*. In: *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

_____. *Concepção discursiva da linguagem: impactos sobre as práticas de avaliação em língua portuguesa*. In: *Linguagem, conhecimento e aplicação – estudos de língua e linguística*. Cláudio Cezar Henriques (org.). Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2003.

SYMPOSIUM – CIÊNCIAS, HUMANIDADES E LETRAS. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, ano 5, nº 1, jan./jun., 2001.

SWANDER, Alex. *A importância do conhecimento lingüístico para o professor de língua portuguesa no processo de avaliação da produção textual de seus alunos*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixenlf/3/02.htm> . Acesso em: 19 de set. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas/SP: Alínea, 2001.

VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Semântica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1998.

VASCONCELOS, Celso S. *Concepção dialético – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANA, Marígia; MARCUSCHI, Elizabeth. *Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede*. In: *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade* (Orgs.). Elizabeth Marcuschi e Edla de A. L. Soares. Recife: Universitária da UFPE, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

XAVIER, Neuma Maria da Costa. *Redação escolar e autoria: a posição do sujeito na voz de quem produz*. *Dissertação de Mestrado em Linguística*. Recife: UFPE, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *O texto na escola – produção, leitura e avaliação*. Recife: Ed. do Autor, 2007.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXOS

PROPOSTA DE REDAÇÃO: FÁBULA

Invente uma fábula, escolhendo o provérbio abaixo como moral:

“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.

Lembre-se:

- a) A fábula é um texto curto cujo(s) personagem(ns) é(são) bicho(s) – animal(is) doméstico(s) ou da floresta e/ou dos pântanos. Escreva, no máximo, 15 linhas.
- b) O texto deve transmitir um ensinamento e, no final, trazer a **moral**.
- c) O texto pode conter ou não diálogo(s).
- d) É conveniente que a variedade linguística empregada seja a padrão.
- e) Procure dar ao seu texto um título adequado.

Os cachorros

1. Existia um homem que tinha 2 cachorros
2. um se chama Smoep e o outro Leo e eles tinham
3. o que precisavam. Smoep chegou para Leo e disse:
4. — Quero ter mais coisas além do que tenho.
5. — É mesmo, eu também quero ter — disse Leo
6. Então eles planejaram em explorar mais de seu
7. dono se seja coisas de que querem ter, então des-
8. sa para explorar e pediram ao seu dono comi-
9. das como: bacon, presunto, carne etc.
10. No outro dia aperceberam que seu dono
11. estava de saída para ir junto. O seu dono foi
12. sabia que eles iriam e aperceberam para des-
13. los porque não tinha dinheiro para susten-
14. Ta-los por causa da exploração.
15. Hoje eles são pobres.

Moral: "mais vale um pastor na mão do que dois cordeiros".

O rei e sua herança

1. Em uma vez um rei, um rei muito rico, porém muito velho e fraco, mor-
2. rer. Um dia, sabendo que estava nos seus últimos dias de vida, o rei resolveu que,
3. quando morresse, seus dois netos receberiam toda a herança, que, apesar de divid-
4. ir, ainda era uma quantia muito alta.
5. Um mês depois, quando o rei morreu, seus netos, sabendo que estavam
6. ricos, ficaram muito empolgados. O mais velho, Rodrigo, queria gastar tudo, en-
7. quanto Alberto procurava se conter.
8. Muito tempo depois, Alberto estava tranqüilo no seu caso, quan-
9. do seu irmão chegou, e disse que estava desesperado, pois tinha gastado
10. tudo. Alberto, ainda com muitos dinheiro sobrando, deu um pouco para
11. seu irmão, e bastante para ele continuar com uma vida sem neces-
12. sidades, porém ~~foi~~ se ele se contenta poderia ter uma vida como a de
13. ~~seu~~ seu irmão, bastante tranqüilo.
14. _____
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando"

Os hipopótamos e a girafa

1. Um certo dia, num pântano, dois hipopótamos brigavam por uma
2. mamoadada. Até que a hipopótamo fêmea chega e interrompe a briga,
3. entretanto ela propõe uma disputa para ver quem mamoadaria
4. ela. Na volta para sua casa um dos bichos encontra uma
5. linda girafa e começa a paquerá-la daí ele perde o número de
6. telefone da girafa e segue à seu destino anterior. No outro
7. dia antes de ir à disputa pela mamoadada ele resolve ligar
8. para girafa e consegue marcar um encontro para as três
9. da tarde. Quando ele chega na disputa já era três horas
10. e a hipopótamo estava com outro daí ele volta para o
11. encontro com a girafa e ela também estava com outro.
12. No final ele ficou sem mamoadada.
13. _____
14. Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
15. _____

O LEÃO E OS ANIMAIS

1. Era uma vez, numa bela murcha, na floresta, da África,
2. havia um leão faminto, que perseguia uma zebra para comer.
3. Ele pulou na zebra, a zebra correu e o leão foi atrás mas logo ele
4. se cansou, a zebra escapou. E ele voltou para casa e ele então disse:
5. "Eu tento pegar uma presa e nunca consigo.
6. Já sei, vou pegar algumas frutas e vou deixá-las na frente da ca-
7. ravana quando os animais forem comer ficarão cheios e pesados e
8. não poderão correr eu como eles.
9. Vou comer já, subindo na árvore pegou algumas frutas e
10. desceu da árvore e deixou na caravana, e se escondeu.
11. No outro dia dois macacos foram lá, o leão pegou um ma-
12. caco e prendeu foi atrás do outro e perdeu ele de vista e
13. macaco pulou na caravana e libertou o outro macaco e o
14. leão ficou com nada.
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois perdidos".

O cachorro inteligente

1. Um dia o cachorro Bili foi na floresta procurar emprego, e
2. lá sempre quando há um emprego com vagas, antes tem
3. que fazer um teste para ver se consegue passar ou não, a
4. vaga é sua.
5. Bili passou e começou no mesmo dia. Outro dia ao nascer do sol
6. Bili achou um emprego melhor que ganhava mais, largou emprego, e lá
7. quando largava não podia voltar, estava confiante que ia passar
8. pois passou no teste.
9. Chegando o dia do teste, ele estava nervoso e preocupado porque
10. havia 1.000 animais disputando 10 vagas, fez o teste e foi pra casa,
11. no outro dia quando foi pegar o resultado ele não tinha
12. passado e ficou sem emprego.
- 13.
14. Moral: mais vale um pássaro na mão do que dois
15. voando.

O coelho ladrão

1. Um coelho uma toca simples mas nunca se con-
2. tentava com o que tinha e sempre ficava olhando
3. os seus amigos ricos com suas luxuriosas e tocas lu-
4. xuosas. Um dia ele resolveu roubar a toca desejada
5. bicicleta do seu melhor amigo, ele planejou o roubo
6. para à noite quando todos estivessem dormindo.
7. Chegou a hora do roubo, quando o coelho pegou a bike.
8. Já o guarda da floresta viu e o levou para a cadeia,
9. depois o coelho se arrependeu, pois, ficou sem sua
10. casa simples mais aconchegante e sem a bicicleta.
11. _____
12. Moral: "Vale mais um pássaro na mão do que dois
13. voando."
14. _____
15. _____

O olho grande sempre faz mal

1. Este animal aí vai eu, um rato. Já para notar que
2. tenho que dar um jeito na minha vida, começando pela
3. comida, por isso vou em Paris, uma cidade de comidas gostosas.
4. tenho.
5. Quando encontro uma comida, malouquesa, acho que
6. vale também, porque é uma coisa tão gostosa, é um presente da vida.
7. tenho.
8. Hoje, praticamente, tive sorte, pois encontrei um pedaço
9. de uma carne feita de um restaurante, fiquei tão feliz, que
10. para completá-la, comecei a fazer outros pedaços de carne.
11. então fui correndo. Mas a alegria durou pouco, pois acabei
12. de cair no buraco onde foi embora meu pedaço de carne.
13. me, e então fiquei sem nenhum.
14. Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
15. tenho.

O elefante e o Macaco

1. Um dia um elefante achou R\$100,00. O macaco muito
2. interessado chegou perto do elefante e falou:
3. - Oi senhor elefante! sabe que o senhor ganhou R\$100,00.
4. O elefante fala desconfiado:
5. - Sim ganhei, mas que isso tem a ver com você?
6. O macaco responde:
7. - Eu? nada, mas por que o senhor não joga na loteria? Se
8. o senhor ganhar ficará milionário.
9. O elefante muito interessado no dinheiro que ele iria ganhar falou:
10. - Vou jogar!
11. O elefante voltou 3 dias depois para ver o resultado. Chegou
12. lá lá desolado que tinha perdido seu dinheiro, assim nunca
13. mais acreditou naquele macaco mentiroso.
14. _____
15. Moral: Mais vale um porreiro na mão de que dois roendo.

Os gatos e os peixes

1. Um dia, um gato chamado Tom, tinha
 2. vontade de fazer uma boa pesca, pois havia
 3. pegado um grande e belo peixe. No caminho
 4. até a sua casa, existia uma rua evita-
 5. da pelos seus amigos gatos, pois nela ha-
 6. via um gato muito trapalhão, chamado
 7. ~~(Tom)~~ Jack. Quando voltava para casa, Tom
 8. viu que na rua onde vivia Jack, havia um
 9. peixe tão bom quanto o seu. Gamoneiros co-
 10. mo era, resolveu pegá-lo; mas ao se aproximar
 11. do peixe, Jack apareceu e apANHOU ~~(os dois peixes)~~
 12. o peixe de Tom e o peixe que estava na sua
 13. rua, e Tom voltou para casa sem comida,
 14. e de barriga vazia.
 15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois
- voando."

O sonho acabou

1. O sonho de todos os brasileiros era trabalhar
2. na fábrica do C.M.R. (Congresso Militar do
3. Brasil) e não era diferente o Pedro dizendo-
4. te de convales mais era um gato.
5. Sua mãe Amô (égua) decidiu escrever nos
6. computadores inclusive C.M.R. ele passou entendo
7. que tinha sido o resultado disso e esperou
8. o C.M.R. e não passou mais todos mentes.
9. lá era mais não quis.
10. _____
11. moral: mais vale um pássaro do que
12. dois corvos
13. _____
14. _____
15. _____

A Onça

1. Faminta, a onça sempre caçava para obter
2. seu alimento, só que ela não ~~contenta~~ contenta-
3. tava-se com o que tinha e sempre queria ma
4. is, de qualquer forma.
5. Essa onça saciava sua sede num rio pró
6. ximo de onde ela esçava.
7. Cada vez a onça, guleza, estava com um pe-
8. daço de carne na boca e passando pelo rio,
9. onde bebia água, viu seu reflexo. Uenta ao pedaço
10. de carne, que seu reflexo tinha na boca, pulou
11. na água para pegar o pedaço de carne, que,
12. pensava ela, ser real. Enganou-se.
13. Além de não pegar carne de ninguém fi-
14. cou sem o seu pedaço
15. Moral: mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

A gula do cão

1. Era uma vez um cachorro chamado Fofão, ele adorava
2. ir comer.
3. Uma vez ele achou uma carne fresca, bem gostosa, ele
4. com tanta fome, tanta gula, disse:
5. -Vou demorar pra achar um lugar para comer!
6. Ele passou bem pertinho de um rio, até quando viu o seu re-
7. flexo na água e pensou que tinha outra carne, mas quando ele
8. ia pegar a carne, não conseguiu, ele pulou no rio, mas a car-
9. ne foi levada pela correnteza!
10. Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois
11. ocando:
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

A onça e seu passarinho

1. Em certo dia na floresta, a onça era a mais rica da floresta e se sentia
2. muito triste pois tinha um passarinho que todas as manhãs cantava para
3. ela e sempre lhe alegrava com seu canto, mas já estava velho.
4. Ele era um vendedor de passarinhas que passava por ali e era um passari-
5. do igualzinho a seu, pensou em comprar e perguntou.
6. — Quanto vale?
7. O vendedor disse:
8. — Bem ele é esportado da chime por isso custa 1.000 reais
9. — Mais é uma absurdo, disse a onça
10. Mais apressou e disse:
11. — Eu tenho um velho desse, te dou o meu mais 500 reais
12. O vendedor aceitou.
13. No dia seguinte foi ouvir o passarinho, não cantava e depois o passari-
14. do morreu e foi doador e viu que não era igual a seu e já era velho
15. e acabou ficando sem passarinho

Moral: Mais vale ^{um} passarinho na mão do que dois no ar.

O Negócio

1. Era uma vez um comerciante, que vendia todos os produtos. Es-
2. tara com muito dinheiro, mas não sabia em qual pedreio guardar.
3. Então depois de um mês não se decidiu onde guardar e parte do
4. dinheiro foi roubada junto com a sua barraca.
5. O Sr. Sapo foi comprar uma nova barraca com o dinheiro
6. restante. Quando ia pagar o novo móvel apareceu uma raposa
7. e lhe disse:
8. - Me dê este dinheiro que daqui há um mês volte, Sr. Sapo
9. terá a mais bela barraca da região.
10. - Mas gostei muito da barraca desta loja chamada Sapor Má-
11. reis além disso você não me garante que eu vou receber a barraca.
12. - Não concuro o senhor vai receber.
13. Então o sapo entregou o dinheiro a raposa.
14. Após um mês o Sr. Sapo não recebeu o dinheiro e ficou
15. Moral: Mais vale um patinho na mão que dois voando.

O imprego do facare

1. Um dia tinha um facare que disse que ia ser um
2. imedico ele compra o quite de medico so que não levanta
3. o feito para coisa ele amansa os pacientes e passava os
4. remedios erados, então ele resolveu ser fogador de Basquete
5. so que acertava mas as pessoas do que a resta, ate que
6. um gente de porque de diverção~~es~~ chamou o facare para se o
7. mentiro de pontão mas ele não quis. E voltou a pensar o que ia
8. ser, ele pensou e disse que ia ser carteiro m trocaça as
9. corresponden suas; no ele não servia para nada erret ser
10. mentiro de pontão o que ele não tinha tentado. Quando ele achou
11. o gente de porque de diverção ele fa tim carteadado um
12. tigre então ficou sem nenhum imprego
13. moral: "mas reale um pôssaro na mão do que dois Voador"
14. _____
15. _____

Juca, o temoso.

1. Juca era um passarinho que gostava
2. de sempre fazer mais do que era necessá-
3. rio, mas também se arrependia do que fa-
4. zia. Um dia ele estava indo pegar co-
5. mida para seus filhotes, e, num certo
6. lugar, viu uma porção de minhocas.
7. Quis mostrar para os filhotes que era
8. um ótimo caçador de minhocas e pe-
9. gou as maiores e mais gordas. Mas
10. as minhocas não deixaram fácil, e come-
11. çaram a se mexer. Assim elas cai-
12. ram. Como já estava aneitendo, Juca
13. não pôde voltar, e seus filhotes acabaram
14. ficando com fome.
15. Moral: Mais vale um pássaro na mão,
que dois voando.

A ganancia do macaco Chico

1. Era uma vez uma floresta. Que ali
2. habitava diversos animais (~~entre~~) entre,
3. eles o mais conhecido era o macaco Chico.
4. Chico se destacava como o macaco brin-
5. calhão e somilão, mesmo quando ele
6. não estava com fome ele pensava em
7. comida. Um certo dia ele foi pescar com
8. seus amigos, lá no lago que se chama-
9. va lago Lisboa todos começaram a pes-
10. caria (~~peix~~) pegaram peixes enormes de-
11. pois que pegaram a quantidade sufi-
12. cientes decidiram ir para casa, Chico não
13. tinha gostado da idéia e decidiu ficar.
14. O peixe que ele tinha pego ele o jogou no
15. lixo, depois de muito tempo, ele conseguiu pescar um pequenino ~~to~~ peixe.

moral: "mais vale um pássaro na mão do que dois voando."

O Cão e a Carne

1. Era uma vez um cão muito vaidoso, e tão duro, de se chamava
2. Rex, e se achava o melhor mas distante da floresta.
3. Um dia esse cão resolveu passear pelo bosque, sozinho e
4. no caminho encontrou um pedaço de carne, ele gostou a carne na boca
5. e continuou andando. Mas Rex encontrou um lobo faminto no caminho
6. que lhe pediu um pedaço de sua carne; O cão respondeu grosseiramente:
7. — Não dou e se quiser um pedaço de sua carne vá lá buscar.
8. Então Rex continuou se passeio pelo bosque até que viu sua imagem
9. em dentro de uma lagoa, ele pensou que havia encontrado um pedaço
10. de carne e falou dentro da lagoa, para pegar o pedaço de carne. Rex se
11. virou e afogou porque a corrente estava muito forte.
12. O cão foi tirar um pedaço de carne acabou ficando sem nenhum.
13. Moral
14. "Mas vale um pássaro na mão do que dois azuis"

A votação na selva

1. Na selva, estava-se tendo uma eleição
2. para saber quem, realmente, seria o rei da selva:
3. o tigre ou o leão.

4. Esses animais estavam representados por
5. seus reis, pelo lado dos tigres Roberto era o can-
6. didato e os leões escolheram o Fernando.

7. Todos da selva votavam e as pesquisas
8. diziam que Fernando ganharia com folga.

9. Os leões já pensavam ter ganho e go-
10. zavam dos tigres, e estes, já estavam desanimados.

11. Entretanto, ao começar a contagem dos
12. votos, os tigres se reanimaram e, quando (terminou)
13. (ou) saiu o resultado, todos souberam que o rei da
14. selva eram os tigres e eles gozaram dos leões.

15. Moral: "mais vale um passarinho na mão que dois arando."

O leão e o cervo

1. Um dia um leão andava pela floresta com muita
2. fome, andou, andou e andou (#) até encontrar com
3. um cervo. O leão faminto começou a conversar com o cervo
4. que estava com muito medo
5. Começou a ~~falar~~ anátec, o leão foi embora e o
6. cervo adormeceu. O leão que estava com fome voltou e matou o
7. cervo.
8. Quando o leão estava voltando para casa com o cervo
9. na boca encontrou um rio, no rio ele viu ele mesmo com o cervo
10. na boca, mas pensou que era outro leão. Começou a discutir
11. com sua sombra para que o cervo caísse dela, quando se deu
12. conta que tinha deixado o cervo cair, a água levou
13. o cervo e o leão voltou para casa faminto.
- 14.
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando".

O Ladrão e a Barraca

1. Na época que os ~~brancos~~ brancos faziam a barreira um
2. ladrão que roubava em vez ricas. Ele morava no centro da flo-
- 3.resta, e conseguia ^{com} dinheiro ganhando todos os dias
4. na barraca ~~de~~ de jogos da Raposa.
5. ~~Um~~ Num dia quando passou pela barraca a
6. Raposa anunciou:
7. — Olhem, Olhem me paguem qualquer quantia, e se
8. alguém aceitar me 100, o dobro, ganho o dobro da que paguei.
9. O Ladrão deido pela proposta apostou tudo que tinha
10. no jogo, com o dado tinha a ponta de ferro que era atraída
11. pela imã que a raposa da Raposa tinha posto nos números
12. 5, 10, 20 e 50, ele acertou o 20. Depois de acertado o
13. Ladrão partiu a mendigar pelas ruas.
14. Mas o Mais vale um péssimo na mão
15. de que dois roubando.

Juga e cães ambiciosos.

1. Numa bela tarde de Sol, passeando pelo parque, aí
2. vem ele, o Juga, com seu osso na boca:
3. — Meu osso é o mais delicioso do parque —
4. Disse o cão, todo exibido.
5. Quando passou um cachorro, com dois ossos na boca!
6. E o Juga ficou movendo de inveja, e disse:
7. — Vou enterrar meu osso aqui, e vou procurar
8. mais ossos. —
9. Ele procurou, procurou e procurou, mas não achou
10. nenhum osso.
11. Quando voltou, ele não conseguiu achar o osso, e
12. aprendeu a lição.
13. ^r
14. Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois vo-
15. andos.

Carol e seus cães

1. Carol era uma menina que morava com seus pais. Ela tinha uma
2. cadela que se chamava Mia. Um dia, em sua escola, teve um competição: o
3. grupo que levasse mais cães ao colégio ganharia um prêmio. Carol
4. levou sua cadela e ao chegar lá viu o lindo cão que estava com Eduardo
5. e logo pediu para seus pais um desses. Logo depois viu o que estava com
6. Joseil e também um igual.
7. Quando foi pra casa sua tia Vitória havia levado cachinhos para ela.
8. No outro dia sua amiga Cecília foi na casa dela e viu que um cão
9. havia fugido e Mia morrido por falta de cuidados.
10. À tarde os outros também haviam sumido, e Carol que tinha
11. vários cães, agora não tem nenhum.
12. _____
13. Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
14. _____
15. _____

O macaco enganado

1. O macaco tinha um lindo cacho de bananas, só que
2. nunca havia comido, porque ele gostava muito da a-
3. parência das bananas.
4. O macaco tinha muito vontade de comer as bana-
5. mas, mas sempre se controlava, então um dia chegou
6. na floresta um macaco diferente um mágico e ~~(foi)~~ que
7. fazia qualquer coisa era só pedir e pagar.
8. O macaco que possuía as lindas bananas foi ao encontro do
9. mágico e pediu-lhe que duplicasse o cacho. O mágico aceitou
10. a proposta e disse que duplicaria o cacho, era só o outro
11. macaco ir buscar as bananas no dia seguinte.
12. O macaco cheio das bananas foi busca-las onde
13. o mágico morava e não viu pois ele havia comido
14. as bananas e fugido.
15. Moral: Não vale um pássaro na mão do que dois voando

O lobo e os pombo

1. Um certo dia o lobo cheio de fome saiu para caçar,
2. logo no começo do caminho ele encontrou um pombo.
3. Então o lobo contente disse:
4. - Estou com muita fome hoje. Pegando o pombo o lobo
5. foi procurar mais. Já desistindo, encontrou vários pombo
6. em uma mesma região. Então foi atrás, porém ficou muito
7. difícil pois estava perseguindo um pombo e ele voava e depois
8. de muito correr atrás dos pombo desistiu.
9. O lobo triste voltou para casa com fome e com ~~fome~~
10. muito cansado.
11. _____
12. moral: "Nada vale um porre no chão do que dois
13. rãs!"
14. _____
15. _____

Caco o imaturoflito

1. Era uma onça um macaco chamado caco, ele era muito imaturoflito
2. com que tinha, mas mesmo assim ele era legal e brincava
3. com os habitantes da floresta e o seu melhor amigo era o morde
4. um elefante, juntos passaram os melhores dias de sua vida,
5. morde era muito, tinha um gosto e maturoflito com tudo que tinha,
6. uma onça morde e caco foram dar uma volta na floresta, e o morde
7. perguntou para caco estava maturoflito com tudo que passava e ele
8. respondeu não, porque estava faltando coisa e sua casa está
9. vazia.
10. morde e caco na hora que voltaram eles viram uma casa
11. a morde e caco interessado, falou para o dono vender a
12. casa por 100 reais, e ele recusou, recusou entre casa, mas
13. não aceitou e quando foi comprar aquela casa, o dono falou
14. que já tinha vendido e o caco ficou na mesma.
15. morde: mais vale um passimem me não do que dois morde.

A raposa e as galinhas

1. No interior do mato grande existia um ga-
2. linheiro, mal protegido e com ~~poucas~~ poucas
3. galinhas, do lado desse galinheiro existia outro
4. galinheiro, com várias galinhas e bem protegido.
5. Uma raposa viu os dois galinheiros e pen-
6. sou:
7. — O primeiro galinheiro está com poucas ga-
8. linhas e mal protegido, já o segundo está com
9. muitas galinhas e bem protegido. Vou atacar o
10. segundo, pois estou com fome.
11. A raposa foi entrando no galinheiro e de re-
12. pente tocou um alarme. Segundos depois foi possível
13. se escutar os tiros.
- 14.
15. Moral: mais vale um pássaro na
- mão do que dois roandos.

A ambição da onça

1. Certa vez, uma onça ambiciosa estava à procura de
2. comida na floresta e se deparou com uma anta bebendo
3. água em um riacho. Resolveu atacar.
4. Mas, a anta escutou os passos da onça e se virou.
5. A onça fez cara de brava, como quem ia atacar. A anta,
6. não era burra, e resolveu dar um golpe:
7. — Senhora Onça, por favor não me coma! A caminho daqui,
8. passei perto de uma família de antas mortas. A Sra. quer
9. ter o trabalho de me matar e ainda ficar com fome? — a onça
10. ficou pensativa, mas continuou a atacar — Se for no lugar
11. onde as antas estão mortas, comerá mais e não vai ter o trabalho
12. de matar as três. — Vendo que a anta tinha razão, correu para
13. onde a anta disse ter morto a família. A anta se aproximou,
14. e fugiu, já a onça ficou com fome o resto do dia.
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão, que dois voando."

Um gato, um rato e um pedaço de lã de aço.

1. Em uma casa abandonada, vivia um velho gato.
2. Certo dia, o gato que estava com fome, fez a procura
3. de comida pela casa, até que viu um rato e pôs-se
4. a correr atrás dele. Num momento, pois o rato, via
5. rápido e o gato já estava cansado, até que o ra-
6. to voltou para trás, batiu num pedaço de madei-
7. ra e desmaou.
8. O gato ao pegá-lo, viu algo se mexendo e, pen-
9. sando que era outro rato, correu para pegá-lo,
10. mas era apenas um pedaço de lã de aço e,
11. voltou ao local onde estava o rato desmauado.
12. Chegando lá, percebeu que o rato havia ci-
13. cordado e fugido e acabou ficando sem
14. comida.
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando".

O Leão ganancioso.

1. Todos os bichos estavam na floresta, os macacos, le-
2. ões, elefantes e até as abelhas. Começaram sobre a grande
3. fome que estavam. Foi então que o leão resolveu roubar
4. comidas, na barraca de dona Helena, a onça mais tran-
5. quila da floresta.
6. Os animais não confiaram muito no seu leão, mas
7. resolveram arriscar. Ele foi entrando de mansinho e rou-
8. bou algumas comidas num a dona perceber. Conseguiu
9. muita comida, mas o leão abusou de sua parte e foi
10. insistentemente roubar comida. Então se achava muito esperto.
11. Quando estava roubando dona Helena viu e logo
12. chamou a polícia para prendê-lo. A polícia chegou e
13. o levou preso já os outros animais estavam roncando
14. de sua cara. O macaco falou para todos, que ele não se
15. contentar com pouco foi ambicioso e acabou se prejudicando.

Moral: Mais vale um pássaro (de) na mão do que dois voando.

Beehechinha e as minhocas

1. Uma vez um pássaro chamado Beehechinha que,
2. adorava pegar minhocas na terra para comer.
3. Um dia, encontrou uma perdida no mato e, resolveu
4. pegá-la. Enquanto a preparava para a refeição, outras e
5. outras apareciam repentinamente.
6. Diante de tantas minhocas, Beehechinha ficou sem
7. saber o que fazer: comia apenas aquela que havia encon-
8. trado primeiro, ou, tentava pegar outras. Resolveu optar pe-
9. la segunda opção.
10. Ao tentar pegar outras minhocas, Beehechinha percebeu
11. que havia muitas e, a cada uma que pegava, ao mesmo tem-
12. po a soltava para pegar outra. Quando viu que todas as mi-
13. nhocas haviam fugido, ele já havia cansado de ir atrás
14. delas e tanto esforço valeu de nada, pois não se preocupou
15. em guardar nenhuma, assim ficando sem nenhuma para comer.

Moral: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

A Formiga Sombadora

1. Em uma floresta, vivia various Animais.
2. ira mas um deles é a formiga Sombadora, ela
3. Queria morar em uma cidade não uma flo-
4. resta, porque ela não gosta da onde
5. mora.
6. Depois de três dias, ela resolveu se des-
7. pedir de seus amigos, porque ela iria para a
8. cidade.
9. E falou
10. - Não sintam falta de mim, váteci nos seus
11. Corações!
12. Deu um beijo e foi embora, mas ela não
13. sabia o caminho e se perdeu e nunca mais
14. falou com seus amigos e não achou a cidade.
15. Moral: "Nunca váte um passageiro na mão de que dois levando.

Ele fala?

1. Era uma vez um cachorro que
2. era tão feliz, vivia latindo, o nome dele
3. era Meme. Um dia ele não latiu, mas
4. falou, todos ficaram espantados,
5. assim os donos resolveram trocar
6. de cachorro abandonando o pobre
7. Meme.
8. Quando compraram o outro perceberam
9. que ele era pior, daí eles acabaram
10. indo para um hospício, por que aca-
11. baram ficando loucos, citados
12. dos donos.
- 13.
14. Moral: Mas vale um passarinho
15. morto que dois voando.

A raposa que queria gralhas

1. Um dia uma raposa estava passando por uma gralheira
2. e viu muitas gralhas, e pensou pegar algumas; tentou
3. subir no arvore e não conseguiu, aí ela olhou para um lado
4. e para o outro e viu uma colmeia. Ela foi correndo até lá;
5. entrou na colmeia e viu uma corda, e pensou:
6. Vou pegar essa corda, e ir lá no pé de gralhas, e pegar, e fui
7. correndo, chegando lá percebeu que todas as gralhas estavam
8. ruins, a raposa viu uma gralha madura, tomou a corda
9. em um galho fino quando ela sobiu o galho quebrou, e ela
10. caiu no chão e a raposa roncava com aquela gralha.
11. Um passarinho chegou, pensou em um galho e viu ~~uma~~ a
12. gralha e simplesmente comel a gralha e foi embora, e a
13. raposa tristemente foi embora roncando com o gralhas.
14. moral: "mais vale um passarinho na mão do que dois roncando"
15. _____

O Rei Leão

1. Há muito tempo, existia uma floresta que era governada por um leão covarde
2. e calma feito o ~~bal~~ balançar das flores.
3. Ele tinha tudo, mas sempre queria mais e mais.
4. Um dia ele disse:
5. — Vou ~~ser~~ viajar para a cidade de Las Vegas para ser cantor e comediante
6. Todos não concordaram, pois achavam que ele tinha tudo, mas
7. ele não quis nem um deles.
8. Quando ele chegou lá em Las Vegas foi direto para a casa
9. de show.
10. Ao chegar a casa de show todos ~~o~~ aplaudiram, pois ele era
11. ~~o~~ rei, mas quando ele começou a cantar todos ~~se levantaram e expulsaram~~
12. ~~o~~ lá ele muito ~~mesmo~~ começou a contar piadas horríveis ao público ~~com piadas~~ ^{o expulsaram.}
13. O seu reino com vergonha de ter o pior rei cantor ^{o expulsaram} ~~o~~ expulsaram
14. do cargo e ele ficou ~~sem~~ nada.
15. Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando."

A inveja.

1. Há muito tempo atrás, havia um leão faminto.
2. Ele se chamava Leonardo e o seu apelido era Leo. Ele
3. morava na floresta, e não encontrava muitos animais, por
4. causa do desmatamento.
5. Certo dia encontrou sua amiga Otilda, a onça, que
6. chamou para caçar:
7. - Vamos caçar Leo, nós talvez achamos algo.
8. - Então vamos - respondeu Leo - Você vai para aquele
9. lado e eu vou para o outro.
10. Assim foram os dois a procura. Depois de muito tem-
11. po se encontraram novamente:
12. - Uhei! - exclamou Otilda - Vamos repartir.
13. Leo não aceitou, pois foi superado por uma onça, en-
14. tão desprezou o alimento e depois de poucos meses morreu
15. por falta de alimento.

Moral: "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando."

A Onça e o pedaço de Carne

1. Certo dia, ao amanhecer duas onças foram passear no meio da
2. floresta. Elas estavam muito felizes e resolveram fazer um pequi-
3. nique, mas elas não tinham levado nada para comer, então viram
4. que alguns animais estavam também fazendo um pequinique,
5. elas decidiram então pegar a comida deles, e elas assim fizeram.
6. Pegaram e comeram tudo só sobrou dois pedaços de carne,
7. cada uma pegou um e foi embora.
8. Uma das onças parou para beber um pouco de água no rio.
9. Quando terminou de beber água, viu o reflexo na água de
10. outro pedaço de carne e mergulhou dentro do rio para pegar
11. a carne. Dentro do rio a onça deixou o pedaço de carne que
12. estava em sua boca cair, quando ela saiu da água viu que não
13. tinha mais nenhum pedaço de carne. Ela foi embora triste, pois,
14. não tinha nem um, nem dois pedaços de carne.
15. Moral: "Mas vale um pássaro na mão do que dois voando."

PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DE REDAÇÃO
(Grade de critérios)

APRESENTAÇÃO			TEMA			ELEMENTOS LINGUÍSTICOS						
						Léxico			Gramática			
0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	3

ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO																							
Coerência					Coesão				Continuidade			Progressão				Conectividade			Informatividade				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	0	1	2	0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2	3

ELEMENTOS DE SITUAÇÃO																	Total 40		
Intenções		Gênero			Domínio discursivo			Conhecimento prévio			Interlocutor previsto			Suporte		Contexto			
0	1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	0	1	2	3

Notas:

- 1 – O total de escores a ser obtido na valoração do texto avaliado é 40, atribuindo a cada escore o valor de 0,25.
- 2 – Na fase da escritura do texto, a valoração atribuída ao mesmo será 7,5 (sete e meio), que corresponde a 30 escores.
- 3 – Na fase da reescritura do texto (autocorreção orientada pelo professor), a valoração atribuída ao mesmo será 2,5 (dois e meio), que corresponde a 10 escores.
- 4 – Na finalização do grau, somam-se os escores obtidos nas duas fases, multiplica-se o valor encontrado por 0,25, tendo-se o grau final (num total de 0 a 10,0).

Obs.: As explicações destes parâmetros estão entre as págs. 99 e 109 desta dissertação.

CMR - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 200

Profª - Leonice Maia - série - Data / /

Aluno(a) _____ Nº _____ Turma _____

Convenções para entender a correção das redações:

↩	Encaixar no parágrafo anterior
	Separar palavra(s) ou expressão(ões)
⊗	Melhorar o desenho das letras
#	Ampliar as margens de paragrafação
//	Fazer parágrafo
=	Substituir a(s) palavra(s) ou expressão(ões) por estar(em) inadequada(s)
○	Repetição de palavra ou idéia
—	Ortografia (mau uso de letras iniciais maiúsculas e minúsculas, escrita incorreta de palavra(s))
?	Problema com acentuação gráfica
o	Excesso, erro ou ausência de sinal(is) de pontuação
x	Cortar a palavra ou expressão
)	Cortar esta(s) frase(s)
?	Palavra incompreensível
∇	Falta de palavra ou expressão
⊗	Coerência prejudicada
↔	Coesão prejudicada
⊖	Substituir, por estar repetida
⊙	Erro de concordância (nominal e/ou verbal).

△ mau emprego do tempo / modo verbal.

□ Erro de regim. - PARÂMETROS DE CORREÇÃO
cial (nominal e/ou verbal)

APRESENTAÇÃO			TEMA		CONTEÚDO					TIPO DE TEXTO				
0	1	2	0	1	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

GRAMATICALIDADE					COERÊNCIA			COESÃO			TOTAL (20)
0	1	2	3	4	0	1	2	0	1	2	3

Erata.

* Onde se lê erro, leia - se emprego inadequado.

** Onde se lê mau emprego, leia - se emprego inadequado.

MODELO DE FOLHA PARA REDAÇÃO

PRODUÇÃO TEXTUAL

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____