

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**TAYANA MORITZ TOMAZONI**

**PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS**

**A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

**Florianópolis  
2005**

**TAYANA MORITZ TOMAZONI**

**PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS**

**A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

**Florianópolis  
2005**

TAYANA MORITZ TOMAZONI

PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Florianópolis, 4 de julho de 2005.

Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues  
UFSC - Orientadora

Profa. Dra. Nilcea Lemos Palandré  
UFSC

Profa. Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio  
PUC - MINAS

Dedico este trabalho a meu pai, que tem vencido batalhas que muitos homens julgam invencíveis, e a minha mãe, que é personagem central das vitórias de ambos.

Agradeço a meu marido e minha filha por completarem a ausência que criei.

Agradeço a minha professora e orientadora, Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, por cobrar-me sempre o fazer melhor.

Agradeço a Maurício Ervino de Carvalho Jr., por me ajudar a compor a arte final dos materiais produzidos.

Agradeço especialmente a Ivana Ramos Gomes Rodi, minha companheira profissional e, agora, pessoal, pelo vínculo que estabeleceu com os objetivos desta pesquisa.

Agradeço às professoras parceiras pela co-autoria deste trabalho.

Agradeço, por fim, a Castelo Ruaro Gazzoni e Alexandre Machado Kleis, por me liberarem nas horas de maior exigência para o cumprimento de minhas atividades acadêmicas.

Exprimir a si mesmo significa fazer de si mesmo  
objeto para o outro e para si mesmo.

Bakhtin

## RESUMO

A inserção dos gêneros como objeto de estudo na esfera escolar resultou na ampliação dos objetivos para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Para a produção de textos escritos, esta pesquisa objetivou oferecer uma alternativa metodológica que explorasse as concepções de correção, de erro e inadequação, de avaliação e de gêneros do discurso. Para isso, a correção – ação do professor sobre o dizer e os modos de dizer do aluno – se insere na atividade avaliativa. A noção de erro se alia à de inadequação e ambas levam em conta dois fatores: os diferentes graus de estabilidade das interações entre os sujeitos do discurso, e a questão da normatividade do conteúdo temático, do estilo e da composição dos gêneros. A avaliação, por sua vez, representa a busca de conhecimento sobre o gênero, numa atitude mediadora de acompanhamento e cooperação do professor para com o aluno, a qual propicia o ensino e a aprendizagem de produção de textos. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo maior indicar uma diretriz para a correção e a avaliação de textos produzidos sob o enfoque dos gêneros do discurso, de Bakhtin, sugerindo uma metodologia de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula. Para ir ao encontro desse objetivo, optou-se por um traçado amparado pela metodologia da pesquisa-ação e também pela atuação diante da formação de professores, metodologias que indicaram caminho para uma atuação participativa dos parceiros da pesquisa. Como resultado dessa atuação conjunta, elaborou-se uma metodologia de aulas que intenta colaborar com a atuação didática do professor diante desse novo objeto de ensino. Em contrapartida, os resultados da pesquisa indicaram que, para haver o uso efetivo da alternativa elaborada, precisaria haver um conhecimento do professor sobre os gêneros, o que só seria obtido através de estudos mais consistentes de descrição de gêneros.

Palavras-chave: Produção de textos. Correção. Avaliação. Gêneros do discurso.

## **ABSTRACT**

The genre of speech insertion as a studying object into the school environment resulted in increasing goals to the Portuguese teaching and learning process. This research aims to offer an alternative methodology to the text production which explores the conceptions of correction, mistake and inadequacy, and genre. Correction – teacher’s action about student’s ways of speaking – is inserted in the assessment activity. The conception of mistake is related to the conception of inadequacy, and both are related to two factors: the different degrees of formality during the speaking interaction and the normativity of the thematic content, style and the composition of genre. Evaluation represents the search for knowledge about genre, in a mediatory attitude of a partnership and cooperation between the teacher and the student. Thus, this research has as a main goal to indicate a direction to correct and evaluate of texts produced under the focus of genre studies from Bakhtin, proposing a methodology to be developed in the classroom. As a result, it was noticed that the proposed methodology collaborates for the teacher’s performance. Moreover, this demands teacher’s knowledge about genre, that will be obtained only through deeper studies about description of genres.

Keywords: Text production. Correction. Evaluation. Genres of speech.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Condições de produção de um texto a partir dos gêneros do discurso – primeiro extrato. .... 75
- Figura 2: Condições de produção de um texto a partir dos gêneros do discurso. .... 85

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO SUPORTE TEÓRICO: PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS</b> .....	19
2.1	<b>Correção e avaliação</b> .....	19
2.1.1	Correção e avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) .....	20
2.1.2	Correção e avaliação na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) .....	21
2.1.3	Correção .....	23
2.1.4	Erro, inadequação e padrão: indicadores para o avanço da aprendizagem .....	33
2.1.5	Avaliação, correção e reescrita .....	44
2.2	<b>Gêneros do discurso</b> .....	50
2.2.1	Enunciado, texto e gêneros do discurso .....	51
2.2.2	Gêneros do discurso e ensino de produção textual .....	61
2.3	<b>Uma inspiração pedagógica a partir de Bakhtin</b> .....	67
2.3.1	As condições de produção .....	68
2.3.2	Um ponto de partida para correção de textos a partir de Bakhtin .....	75
2.3.2.1	Da discursividade à normatividade .....	79
2.3.2.2	Da normatividade ao estilo e composição do gênero .....	82
<b>3</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO, A FUNDAMENTAÇÃO BAKHTINIANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	90

3.1	<b>Caracterização do universo escolar da pesquisa</b>	91
3.1.1	Caracterização do ambiente da pesquisa	91
3.1.2	Caracterização dos professores da pesquisa	94
3.2	<b>Caracterização da pesquisa e a preferência por uma metodologia reformuladora</b>	95
3.3	<b>Pressupostos da metodologia da pesquisa-ação</b>	98
3.4	<b>Certos pressupostos metodológicos a partir de Bakhtin</b>	102
3.5	<b>Formação de professores</b>	105
3.6	<b>A importância de se propor uma prática avaliativa a partir de um planejamento das etapas de aulas</b>	109
4	<b>A CONSTRUÇÃO E A AVALIAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: A ALTERNATIVA PARA CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS</b>	115
4.1	<b>O terreno movediço da ação em pesquisa</b>	115
4.1.1	A alteração do material didático e a primeira grande interveniente	116
4.1.2	A atuação junto às professoras da 8ª série e a segunda grande interveniente	118
4.1.2.1	O primeiro esboço	119
4.1.2.2	O re-planejamento: da sensibilização à tentativa	128
4.1.2.3	A retomada das atividades de produção de texto com o gênero <i>blog</i>	130
4.1.2.4	Os itens de observação: o segundo esboço	131
4.1.2.5	O planejamento das atividades de produção de texto com o gênero carta não familiar	138
4.1.2.6	O planejamento das atividades de produção de texto com o gênero artigo	142
4.1.3	A adesão do grupo de 1ª a 4ª e a terceira grande interveniente	144

4.1.3.1	As primeiras intenções .....	145
4.1.3.2	As intenções posteriores .....	147
4.1.3.3	As diretrizes para planejar .....	151
4.2	<b>Duas experiências, uma conclusão</b> .....	152
4.3	<b>O planejamento nas mãos do pesquisador</b> .....	156
4.3.1	A nova abordagem no ensino de língua .....	156
4.3.2	O planejamento da escola e o planejamento das atividades .....	157
4.3.3	Planejar conhecendo o gênero .....	158
<b>5</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: A ALTERNATIVA PARA CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS</b> ..	<b>161</b>
5.1	<b>A sustentação da alternativa nos quatro pilares teóricos</b> .....	<b>163</b>
5.1.1	Correção .....	163
5.1.2	Erro, inadequação e aprendizagem .....	166
5.1.3	Avaliação mediadora .....	167
5.1.4	A produção de textos a partir dos gêneros .....	170
5.2	<b>O processo de construção da alternativa</b> .....	<b>175</b>
5.2.1	A construção gradativa das definições iniciais .....	176
5.2.2	O planejamento das etapas de aulas .....	178
5.2.3	O Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos .....	186
5.3	<b>Processo de construção do Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos</b> .....	<b>191</b>
5.3.1	A primeira versão .....	192
5.3.2	A segunda versão .....	193
5.3.3	A terceira versão .....	194

5.3.4	A quarta versão .....	196
5.3.5	A quinta versão .....	197
5.3.6	Avaliação e nota .....	201
5.4	<b>O Plano coordenado e o conhecimento sobre os gêneros</b> .....	203
5.4.1	A produção de textos e o momento da correção .....	205
5.4.2	Parâmetros para a correção e a adequação de textos com o apoio da descrição de gêneros .....	211
5.4.2.1	Uma análise do gênero receita na esfera instrucional .....	215
5.4.2.2	Uma análise do gênero conto moderno na esfera literária .....	216
5.4.2.3	Uma análise do gênero entrevista na esfera jornalística .....	217
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	222

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, os gêneros do discurso vêm tomando corpo na esfera escolar. Com o advento dessa nova concepção, muitos investimentos em releituras sobre a prática de ensino têm surgido. Essas novas práticas, por conseguinte, têm resultado em profundas modificações relativas ao tratamento que vinha sendo dado ao ensino de língua. Em contrapartida, mais especificamente no que se refere às atividades de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos na escola, parece ser normal que lacunas teórico-práticas venham a surgir, acompanhando os passos dos avanços já conquistados nessa área.

Em função dessa renovação teórico-prática, entende-se que o desenvolvimento de atividades para o ensino e a aprendizagem de produção de textos a partir dos gêneros do discurso suscite especialmente duas grandes questões quanto à prática escolar: como ensinar produção textual escrita a partir do enfoque sócio-histórico da linguagem e, por consequência, dos gêneros do discurso? O que e como corrigir e avaliar as atividades de produção textual escrita à luz da teoria bakhtiniana dos gêneros?

A presente pesquisa quis, então, dedicar-se a colaborar principalmente com o preenchimento de uma lacuna, que se resume pelas seguintes questões: **o que e como** corrigir e avaliar produções de textos escritos a partir da perspectiva dos gêneros do discurso? **Como** dar condições metodológicas para que uma correção e uma avaliação possam ocorrer em harmonia com os preceitos teóricos e metodológicos que sustentam essa nova perspectiva de ensino e aprendizagem da produção textual escrita?

A Linguística Aplicada tem-se comprometido com a busca de referenciais teóricos para levar à prática o ensino/aprendizagem da produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso (para alguns, gêneros textuais) (SANTOS, Sandoval, 2001; SANTOS, Suzanne, 2001, por exemplo). Há também investidas em projetos teórico-práticos,

amparados pela metodologia da pesquisa-ação, a fim de transformar o ainda parcial envolvimento de professores e estudiosos em resultados produtivos. Porém, quando chega o momento “do precisar corrigir e avaliar” a produção de texto pela óptica da dimensão discursiva, a pesquisa ainda mostra sua face reticente. Presumiu-se, portanto, que se faz necessário o estudo também de uma perspectiva de correção e de uma postura avaliativa para tornar a proposta de ação viável à esfera escolar, ampliando, por conseqüência, a adesão ao ensino da produção de textos comprometido com os princípios discursivos. De outra forma, os professores poderão lançar mão de critérios próprios que nem sempre se harmonizam com o horizonte da proposta que se quer desenvolvida.

Então, surgiu a questão de pesquisa que aqui se quer colocar: sobre que princípios avaliar a produção escolar de textos que se alicerçou na teoria de gêneros do discurso? Como lidar com o ensino dessa produção textual que se orienta por concepções sócio-discursivas, levando em consideração, inclusive, a ação avaliativa que provém de modelos históricos quase imutáveis e, por conseqüência, já cristalizados no seio escolar?

Considerou-se que um projeto que intente o avanço da maneira de trabalhar a produção de texto nas escolas, a partir dos diversos gêneros do discurso como objetos de ensino, poderia estar fadado ao fracasso se não se dedicasse a investir em uma visão mais clarificada de correção e também de avaliação, condizente com aquilo que o sustenta. Então, teórica e metodologicamente, foi necessário percorrer caminhos que aproximassem o ensino da produção de texto na escola, sob o enfoque dos gêneros, da contribuição avaliativa do professor, que traz em si, inclusive, a correção e a atribuição da “nota”<sup>1</sup>.

Outro aspecto que fez tornar urgente a investigação de uma alternativa teoricamente sustentada e guiada pela percepção dos gêneros do discurso para correção e avaliação da produção escolar de textos é a inexplicável ausência, nos documentos

---

<sup>1</sup> O capítulo teórico deste trabalho esclarece as concepções de correção e avaliação que se coadunam com os objetivos desta pesquisa.

curriculares de base nacional e estadual, de uma orientação voltada a esse fim. Também não se obteve essa elucidação em publicações acadêmicas da área. Há, até, certos parâmetros de o que e como desenvolver o ensino de produção de texto nos documentos curriculares, na proposta pedagógica de alguns materiais didáticos (tendo-se em vista que a grande maioria não expõe à apreciação uma proposta pedagógica) e em algumas produções acadêmicas, mas não há indicações mais precisas de o que e como corrigir quando desenvolvidas tais propostas, de o que avaliar nas atividades escolares e como avaliá-las, o que evidencia a necessidade de se aumentar o número de passos rumo à realidade escolar.

Quando se estudam os documentos governamentais, surge a sensação de que o ensino de língua, mais especificamente o de produção de texto, finalmente encontrou seu caminho: uma proposta transdisciplinar, consistente, resultado de décadas de estudos, que chega aos manuais didáticos, aos planejamentos de ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa; enfim, ao universo de professores e alunos. Então, disseminada principalmente pelos parâmetros governamentais, essa proposta toma espaço no local que a fez surgir, a escola, numa velocidade razoável. Contudo, um tropeço na condução de implicações centrais que a envolvem pode fazê-la entrar em descrédito até mesmo quando forem desenvolvidas aulas bem planejadas.

Sem a condução completa do tema, que certamente está em fase de implantação e sob o olhar de estudiosos, passou-se a correr o risco de o professor, ao se deparar com a produção de cada aluno, de cada série, deixar escapar um questionamento (que foi o que serviu de estímulo para o investimento nesta pesquisa): *“Agora, como é que eu dou nota nisso?”*. Trata-se de uma pergunta que não só espelha a subordinação ao mecanismo de avaliação escolar como também reflete a ansiedade do professor (e deve refletir também a do pesquisador) no exato momento em que ele se sente na obrigação profissional de corrigir este ou aquele “desvio”, de alertar o aluno para esta ou aquela maneira mais apropriada de



expressar-se numa dada situação de interação, de sugerir este ou aquele “artifício” lingüístico para produzir determinado efeito de sentido, de indicar ao sistema de avaliação da escola em que trabalha o resultado numérico (nota) das produções textuais.

A resposta a essa interrogação – bastante pertinente para quem atua em sala de aula – deveria ser dada também por pesquisadores que, ao fazerem parte dessa realidade, se sentissem responsáveis por oferecer uma contribuição consistente aos **professores**, à **escola**, e aos **documentos** que regem a trajetória do ensino neste país. Pesquisadores que “apostassem suas fichas” na elaboração didática de uma postura sobre correção e avaliação, a qual comporte a teoria dos gêneros do discurso, apresentando um encaminhamento para a questão, que certamente se sustentará até que outros pesquisadores também se posicionem diante da correção de textos e da avaliação sob o enfoque discursivo.

Por fim, o que se quis foi dar o “ponta-pé inicial” para que outros pesquisadores também ousassem questionar, refutando, por que não, a proposta de correção e avaliação aqui desenvolvida e que, posteriormente, venham a contribuir com as suas proposições.

Portanto, o **objetivo** desta pesquisa foi, através da metodologia da pesquisa-ação, desenvolver, em parceria com os professores da escola<sup>2</sup>, uma proposta alternativa de correção e de avaliação de textos a partir do enfoque da teoria dos gêneros do discurso.

Os demais objetivos, de caráter específico, foram:

- Estudar, a partir do material didático adotado e do planejamento de aulas, quais as possibilidades de atuação da pesquisa no que toca ao ensino e à aprendizagem de produção textual com enfoque nos gêneros do discurso.
- Elaborar, para discussão com os professores da escola, planos de atividades para o ensino e aprendizagem da produção textual escrita, ancorada em certos gêneros do discurso.

---

<sup>2</sup> A escola onde se desenvolveu a pesquisa será indicada na seção 3.1.

- Analisar a maneira como os professores corrigem e avaliam textos produzidos pelos alunos após se envolverem com a teoria dos gêneros.
- Colaborar com a elaboração didática do ensino e aprendizagem de produção textual a partir dos gêneros do discurso.

Para apresentar a maneira como se foi construindo a situação de pesquisa e como, por meio dela, chegou-se a uma alternativa de correção e avaliação para a produção de textos a partir dos gêneros do discurso, organizou-se este trabalho esclarecendo **teoricamente** as noções de **correção** e de **avaliação** assumidas pela pesquisa. Quando se fala em correção, vem à tona a palavra **erro**, que, por consequência, traz em si um acento de valor que sugere negatividade. Sendo assim, abriu-se uma seção para prever um outro olhar sobre essa palavra e, por meio desse olhar, conceber uma proposta de correção que só pode acontecer dentro do processo de ensino e aprendizagem de produção de texto – processo este facilitado pela **avaliação mediadora**. No entrelaçar teórico, surge ainda um estudo sobre **gêneros do discurso** e a vinda deste novo objeto de ensino para as escolas. Para sustentar este estudo, dedicou-se momento especial para resgatar os preceitos básicos da teoria de Bakhtin, tentando extrair de sua pura teoria inferências de ordem pedagógica, principalmente no que se refere à relativa estabilidade que subjaz aos gêneros, e as utilizar para definir o que e como corrigir textos segundo as orientações da teoria sócio-dicursiva.

Após retomadas concepções teóricas relativas ao enunciado e aos gêneros do discurso, estruturou-se capítulo especial para reunir as **opções metodológicas** que foram acionadas para esta pesquisa, tais quais a **pesquisa-ação**, certas **noções metodológicas bakhtinianas**, a **formação de professores**, e a **relação entre avaliação e metodologia de ensino**.

Nos capítulos quatro e cinco, é descrita e discutida a pesquisa desenvolvida com as professoras participantes do processo de elaboração da alternativa, relatando-se as intervenientes surgidas ao longo desse processo de pesquisa-ação. O relato desse trabalho vai não só apresentando as dificuldades encontradas, mas também, e principalmente, esclarecendo a maneira como se foi sedimentando a proposta alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros *blog*, carta não-familiar e artigo – gêneros escolhidos com as professoras de 8ª série– e a partir de gêneros variados – trabalho desenvolvido com as professoras de 1ª a 4ª. O relato finaliza para dar passagem aos resultados relacionados a como a metodologia de ensino de produção de texto se torna a própria mediação avaliativa dessa produção, fazendo uso também da correção para promover a aprendizagem. Enfim, o capítulo quinto desta pesquisa apresenta e avalia a alternativa idealizada para chegar às mãos do professor, servindo-lhe de orientação metodológica e de meio de relação dialógica com seu aluno. Trata-se da concretização do objetivo maior desta pesquisa e, por consequência, do compromisso com o ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO SUPORTE TEÓRICO: PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS**

A formulação de uma alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso requereu um certo passeio por algumas concepções de diferentes áreas teóricas. Quando se obteve uma referência que tratasse da correção, nada se pôde abstrair sobre avaliação. Daí lançou-se no amplo campo teórico da avaliação sob uma percepção mais geral e também sob o viés da avaliação em produção de texto. Dentro desse campo se optou por uma relação mais íntima com alguns estudiosos, principalmente quando se podia inferir de seus estudos algo sobre correção. Como a proposta de correção e avaliação aqui pesquisada se ateve ao repertório teórico dos gêneros do discurso como objeto de ensino e aprendizagem para a prática de produção textual, precisou-se estabelecer a relação entre a tríade: correção, avaliação e gêneros do discurso, o que ainda não existia. Apesar de os referenciais ligados aos gêneros do discurso se fazerem vivos por meio da concepção bakhtiniana da linguagem, a relação mais específica entre correção, avaliação e a teoria bakhtiniana teve de ser construída a partir das possíveis intersecções entre estas frentes do conhecimento. Além disso, tornou-se inevitável e necessário solidificar o namoro entre a Linguística Textual e a Teoria dos Gêneros do Discurso. Logo, o referencial teórico que sustentou as posições metodológicas e práticas a promoverem a alternativa de correção e avaliação a partir dos gêneros do discurso bateu na porta de estudos teóricos que pouco se haviam visitado.

### **2.1 Correção e avaliação**

Muito pouco se tem a referenciar sobre correção e avaliação de textos dentro da perspectiva dos gêneros do discurso. É por isso que todo referencial que nesta seção será

apreciado serviu apenas de guia para, a partir de várias concepções dele extraídas, investir na construção de uma proposta alternativa de correção e avaliação para os textos dos alunos. Então, serão apresentadas algumas idéias veiculadas pelos documentos governamentais a esse respeito e, em seguida, será desenhado um prospecto de algumas noções teórico-práticas que fizeram esta pesquisa ter um ponto de partida. Está-se ciente de que tais documentos, por não serem a própria baliza científica, não deveriam compor um referencial teórico; todavia, as mesmas bases teóricas que os sustentam amparam pedagogicamente esta pesquisa.

### 2.1.1 Correção e avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs tratam vagamente dos critérios de avaliação que seriam coincidentes com a proposta por eles sustentada. Assim eles esclarecem: “Os objetivos do ensino balizam a avaliação: são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos.” (BRASIL, 1997, p.95). Adiante, mais especificamente quanto à atividade de produção de texto, o documento deixa vago o caminho a seguir, porque percebe que ao se ter como foco o destinatário, resultados variados poderão surgir, mas não propõe qualquer ação que possa dar conta dessa diversidade quando a correção e a avaliação de textos precisam dar sua contribuição. Eis o que diz o documento:

Diante de uma proposta de avaliação pautada pelo critério ‘Escrever textos encontrando um leitor real, embora ausente [...]’, o fato de não estar precisamente definido e caracterizado o perfil do destinatário poderia ter como consequência resultados absolutamente diferentes. Para muitos alunos a proposta demandaria esforços de acréscimo de informações não previstas *a priori*. (BRASIL, 1997, p.96, grifo do autor).

Um outro critério que o documento pretende estabelecer é a verificação da autonomia progressiva na produção de textos escritos ao longo da escolaridade. Para tanto, o documento sugere que um aparente indicador de progresso seria o aluno conseguir escrever de maneira independente. Se o objetivo é lidar com a diversidade, e o próprio documento

percebe que advirão “resultados absolutamente diferentes”, seria justo ampliar essa proposta avaliativa apresentando maneiras de proceder, de registrar, de concluir, etc. A pergunta ainda prevalece: como lidar com “o durante” para que a atuação processual resulte na autonomia de cada um dos alunos?

Os documentos de diretrizes nacionais, ao fazerem alusão aos gêneros, assim sugerem sobre o que avaliar:

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) apropriados. (BRASIL, 1997, p.135).

E ainda:

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não. (BRASIL, 1997, p.135).

Percebe-se, por fim, que se trata de uma orientação baseada apenas em linhas generalizantes, a partir de objetivos mais gerais, e não de parâmetros mais elucidativos e orientadores. A meta a ser seguida é apresentada, mas falta ainda uma maneira de aproximar-se dela.

### 2.1.2 Correção e avaliação na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC)

Analisando a PC-SC, nota-se que, apesar de haver o desenvolvimento de uma orientação teórica bastante consistente para trabalhar-se, como ponto de referência, com o momento da enunciação, fica a lacuna de como avaliar ao longo do processo de ensino de produção de texto. Em alguns momentos percebem-se ricas informações que puderam inspirar parâmetros para a avaliação. A proposta explica que, no desenrolar das tarefas que requeiram a busca de resolução de desafios, que explorem o exercício da comparação, do contraste, da

generalização, da particularização, da descoberta de semelhanças e diferenças, o professor deve se deslocar

de seu papel tradicional ouvindo e respondendo, mediando a busca de informações e pontos de vista na preparação de um trabalho, permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados, oferecendo e apontando elementos para que o aprendizado se torne gratificante para todos e para que a transformação em todos os níveis se concretize. (SANTA CATARINA, 1998, p.63).

A mesma proposta orientadora dos PCNs é a da PC-SC, ambas se resumem a prever formas de condução dos projetos de ensino. A expressão “permitindo que a correção de materiais seja uma etapa na construção de textos a serem avaliados” manifesta, entrelinhas, a suposição de que o professor irá corrigir textos e avaliá-los também. Mas o que caracterizaria essas duas ações? O que as diferenciaria? Até onde ir uma e desde onde se tornaria necessária a outra? O que corrigir? O que avaliar?

Em outro ponto, a PC-SC se refere ao texto como manifestação discursiva, “como um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente. Não pode, pois, ser trivial a didática do texto, sua correção e avaliação” (SANTA CATARINA, 1998, p.68). Perceba-se que “não pode” funciona como uma perspectiva nova a ser seguida, mas não há uma orientação mais precisa do como “pode” ser a correção e a avaliação. O curioso é que a proposta estadual consegue apresentar um quadro que caracteriza a complexidade de um ensino comprometido com o sujeito e sua relação com os discursos, contudo não lança seção especial em seu documento para a necessária orientação sobre como se daria a avaliação nesse processo.

A PC-SC também se preocupa com criar parâmetros para estimular o compromisso com a diversidade, salientando que a norma padrão diz respeito aos aspectos notacionais (como apresentação gráfica, pontuação, estrutura sintática...) e que a mesma norma, ao determinar o padrão da língua, “não faz muitas exigências ao nível discursivo” (SANTA CATARINA, 1998, p.79). Além desse incentivo, faz uma expressiva (porém

relâmpago) observação sobre avaliação dentro das necessidades sócio-discursivas: “É no nível notacional, finalmente, que se pode efetuar a correção gramatical, e até mesmo usar basicamente este critério para a atribuição de nota ou conceito. [...] Analisar um texto como manifestação discursiva, entretanto, é bem mais complicado: exige um conhecimento que vai além do gramatical” (SANTA CATARINA, 1998, p.79). O documento de ensino deflagrou o ponto mais delicado, porém apenas citou-o e preferiu não aprofundá-lo.

Somente nos comentários finais da PC é que encontramos, em uma página, considerações mais específicas sobre avaliação:

Na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento considera-se que o trabalho cooperativo é fundamental. [...] Isso significa que os grupos de trabalho vão permanentemente corrigindo seus passos, e a avaliação, que comumente é tomada como sendo trabalho específico do professor, vai assumindo outra configuração no contexto de planejamento escolar. Em suma, a partir do trabalho cooperativo, descobre-se uma face do que se entende comumente por avaliação e sua finalidade. (SANTA CATARINA, 1998, p.87).

A fim de encerrar essa revisão sobre a perspectiva de correção e avaliação sugerida pela PC-SC, retoma-se a ponderação de Vasconcellos (1994 *apud* SANTA CATARINA, 1998, p.87), que diz que a avaliação seria o gesto que nunca deixaria de existir, porque é por ela que se acompanha o desenvolvimento dos educandos e se os ajuda em eventuais dificuldades. A discussão infelizmente pára por aí.

### 2.1.3 Correção

Estudando Ruiz (1998) para entender o que seria corrigir textos, percebe-se que a autora vê correção, na prática, como a interferência do professor sobre o texto do aluno. Tais interferências – **chamadas de correção** – têm o propósito de atrair a atenção do aluno para algum problema de produção, o qual pode ser entendido como:

**qualquer seqüência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção quanto de recepção desse mesmo texto.** [...] Quando digo estranhamento, refiro-me, particularmente, à



ocorrência, no enunciado, de algum elemento inesperado pelo leitor (maduro ou não) em face das suas experiências em relação à própria enunciação do texto como um todo. (RUIZ, 1998, p.15, grifo da autora).

A autora assume que essa tarefa interventiva – a de corrigir – atrai do professor um olhar para o que o texto tem de “ruim”, já que a leitura realizada por ele não é a mesma de um leitor comum. Ela também pondera que não há como o professor fugir do papel de corrigir e ler para aferir, avaliar, aprovar ou reprovar. Todavia, é o modo como ele realiza essa função que a autora se dedicou a estudar, analisando como se dão a correção *resolutiva*, a *indicativa* e a *classificatória* – subdivisão que se apóia em Serafini (1997). Segundo Ruiz (1998), a correção do tipo *resolutiva* se caracteriza por o professor reescrever o que ele considera problemático no texto de seu aluno, normalmente realizando essa tarefa através de operações como adição, substituição, deslocamento ou supressão de formas. A correção do tipo *indicativa*, mais comum, costuma alterar pouco e limita-se à sinalização de erros localizados para que o aluno os encontre e proceda à correção. A *classificatória*, por sua vez, permite que o aluno corrija sozinho o que pôde descobrir a partir de uma classificação de erros conhecidos por ele. Certamente que este último tipo de correção recebe melhor resposta de alunos que estejam em níveis mais avançados no que se refere à competência textual escrita.

Ruiz (1998) entende a correção como a contrapalavra do professor à palavra do aluno, agenciando, junto a este, os recursos expressivos da escrita (contrapalavra manifestada quanto à forma como o aluno toma a palavra por escrito). Para compreender como se dá esta contrapalavra, a autora traz à tona a distinção entre atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*, relacionando tais conceitos à ação de corrigir textos. Sendo assim, as atividades *lingüísticas* são as desenvolvidas pelo professor quando ele expressa sua opinião sobre o que está sendo dito pelo aluno, isto é, o professor toma a palavra para dar curso à interação, manifestando-se como um leitor que simplesmente reage ao que foi dito (e não exatamente ao como foi dito). As *epilingüísticas* são as que tomam como objeto de reflexão

os recursos expressivos da língua que no texto escrito estão sendo usados (são, segundo a autora, as estratégias de dizer). Já as *metalingüísticas* são atividades que requerem que uma outra língua (metalingua) seja construída para se falar da própria língua, ou seja, que o professor, num dado processo interativo, possa discorrer acerca do erro ou acerto, da propriedade ou impropriedade no uso de certas expressões. A autora conclui que as correções *resolutivas* e *indicativas* são, de um modo geral, manifestações típicas de atividades *epilingüísticas*, já que, através dessas correções, chama-se a atenção do aluno para o emprego das formas lingüísticas no momento da escrita. Também as correções *classificatórias* podem ser consideradas atividades *epilingüísticas* porque quando o professor emprega um código representativo de determinado problema do texto, ele coloca em pauta as formas de dizer do aluno e, às vezes, ao hesitar em usar este ou aquele código, toma o modo de dizer como objeto do discurso. Todavia, e é a autora quem esclarece, as *classificatórias* são exemplos clássicos de atividades *metalingüísticas* – tipo especial de *epilingüísticas* – pelo fato de o professor ter optado por criar uma simbologia que referencie aspectos do modo de dizer do aluno, com o conhecimento prévio deste. Portanto, através das atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas* o professor vai mediando o processo de produção escrita do aluno, intervindo mais sobre seu modo de dizer do que sobre seu dizer.

Segundo Serafini (1997) nem a tendência *resolutiva* nem a *indicativa* põem em prática os princípios básicos de uma correção eficaz. Já o método de correção *classificatória*, Serafini entende que ele respeita tais princípios, porque através de uma catalogação das categorias de erro, prevalece uma atitude operativa. Por outro lado, pensa Ruiz (1998), para que ocorra interação entre os envolvidos no processo interventivo codificado, é preciso que haja um conhecimento metalingüístico compartilhado por parte do professor e do aluno, isto é, que o professor leve em consideração o conhecimento lingüístico do aluno, que tematize com ele os problemas de redação e que estabeleça uma convenção acerca do código em uso.

O problema é que o código de correção é, por natureza, limitado em termos de significação, pois há a necessidade de se remeter a

conhecimentos de estatuto diverso: lingüístico, superestrutural (de gêneros textuais), estilístico (de registros e variedades da língua), intertextual (de outros textos), enciclopédico (modelos, *frames* e conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”). (RUIZ, 1998, p.165, grifo da autora).

Para tentar dar conta dessa diversidade, Ruiz (1998) indica, além das três possibilidades que ela retoma de Serafini (1997), uma quarta possibilidade de atuação corretiva sobre o texto do aluno, a *correção textual-interativa*. Esta última é a alternativa encontrada por ela para falar de problemas que extrapolam o nível microestrutural, já que, embora eles sejam previstos pelo código classificatório, não são referenciados adequadamente pelo sistema de classificação. A autora chamou ao quarto tipo de correção de correção textual-interativa porque ele se caracteriza por comentários mais longos, geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno, os quais falam ou sobre os problemas do texto ou acerca da própria tarefa de correção do professor; além disso, esses comentários podem servir como incentivo para o trabalho de reescrita do texto pelo aluno, podendo deixar entrever certa afetividade entre os interlocutores. Destaca-se, ainda, um dado interessante – não mais quanto ao conteúdo dos “bilhetes”, e sim quanto ao uso do espaço da folha – dentre as constatações da autora: como o “bilhete” normalmente vem mais distanciado da fala do aluno, ele acaba por refletir, devido a esse distanciamento, a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. E, ao discutir a relação de simetria ou assimetria entre quem produz o texto e quem o corrige, Ruiz (1998, p.70, grifo da autora) assim se manifesta:

corrigir as formas de dizer do texto é, de certo modo, minimizar o dizer do texto [...]. O *obrigada*<sup>3</sup> final, contudo, é o momento em que a professora permite estabelecer-se como leitora, e se posiciona frente ao dizer do texto, aceitando o desafio da aluna em quebrar as posições de formalidade e assimetria institucionalmente marcadas.

---

<sup>3</sup> A autora está se referindo a um bilhete da professora em resposta a um comentário do aluno, no momento em que corrige o texto dele.

Então, pelo fato de as correções textuais-interativas serem portadoras da possibilidade de diminuir a assimetria existente na relação professor-corretor e aluno-produtor, presume-se que os “bilhetes” podem colaborar, no momento da ação interventiva sobre o texto, com elementos que as outras três categorias de correção já descritas não o podem. Sobre essa possibilidade, há ainda um outro ponto concluído pela autora. A correção textual-interativa é altamente dialógica e, portanto, altamente polifônica, porque, por ser não-codificada, os sujeitos tomam o texto e também o trabalho com o texto por objetos de discurso.

Em resumo, a autora assim descreve a correção textual-interativa:

Mas, o que os “bilhetes” mais fazem, além de incentivarem ou cobrarem o aluno, é **tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção**, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor **para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo**. É a espécie de recurso adicional de que ele se vale para fazer referência aos problemas que deseja apontar. Ou seja, em vez de proceder a uma correção tipicamente resolutive, indicativa ou classificatória, ele se utiliza de um “bilhete”. (RUIZ, 1998, p.71, grifo da autora).

Os problemas que o professor deseja apontar nem sempre são aqueles que as correções resolutive, indicativa ou classificatória dariam conta de esclarecer e orientar. A autora explica que problemas de coerência, que chegam até a tomar toda a extensão de um texto, são melhor refletidos através dos “bilhetes”, inclusive porque o valor semântico da maioria dos símbolos criados para compor uma metalinguagem de correção classificatória parece se acomodar mais nos parâmetros definidos pela língua como estrutura, e não como discurso. Esse primeiro aspecto da língua (estrutural) gira em torno de normas que supervalorizam a variedade padrão, e para as quais se utilizam unidades de análise até os limites sentenciais. Sendo assim, a língua como discurso acaba não sendo prestigiada por uma simbologia classificatória que dê conta da diversidade. Com os estudos da Linguística Textual, a autora elucida que, ao domínio da frase, foram acrescentados aspectos do domínio do

texto, daí surgindo códigos como *Coesão*, *Coerência* e *Seqüenciação*, o que Ruiz considera ser fruto do avanço teórico a influenciar alguns professores-sujeitos que participaram de sua pesquisa. Apesar de esses professores terem ousado avançar seu olhar para a amplitude do texto (não na visão de texto-enunciado<sup>4</sup>), a autora diz que houve a tendência de eles colocarem lado a lado os problemas de estrutura frástica e os de organização textual, tratando-os do mesmo modo. A autora reconhece que é muito trabalhosa a correção que tenha por objeto um texto com problemas de organização global e reforça que as intervenções que sugere remetem particularmente a problemas do texto. Resumidamente, ela diz:

para o professor falar daqueles problemas tipicamente formais, para cuja solução são suficientes apenas alterações revisivas de superfície, basta ele fazer uso do código classificatório, pois os símbolos que remetem a problemas dessa ordem, como já apontei, são claros, objetivos, precisos. Os “bilhetes”, portanto, que tematizarem aspectos lingüísticos formais do texto do aluno só fazem sentido em contextos bem particulares, onde tais aspectos chamam a atenção para repetição, pela recorrência sistemática ao longo de todo o texto. (RUIZ, 1998, p.164, grifo da autora).

Os “bilhetes” – correção textual-interativa – teriam condições de facilitar a percepção de aspectos lingüísticos formais e também daqueles ligados ao que a autora reconhece como conteúdo. Segundo a visão dos teóricos a que a autora está vinculada, o conteúdo só se dá pela natureza própria do fenômeno da coerência, já que esta colabora com o estabelecimento do sentido do texto, ou seja, sua inteligibilidade numa situação de comunicação – capacidade que o receptor tem para calcular o sentido. É bom já antecipar que essa visão de conteúdo e de interação comunicativa está um tanto distante daquela que posteriormente se discutirá das relações sociais<sup>5</sup>, porque recorta o texto do jogo das tensões sociais e o concebe como um produto que pode ser mais ou menos compreensível, conforme a habilidade de o autor manipular estratégias lingüísticas que o façam inteligível a quem se destina. Não se está aqui negando que a coesão e a coerência têm sua importante função em

<sup>4</sup> A noção de texto-enunciado será abordada na seção 2.2.

<sup>5</sup> As seções 2.2 e 2.3 relacionam a teoria bakhtiniana ao ensino de produção de texto. Por essas mesmas seções se pode analisar a noção de conteúdo proposta por Bakhtin.

garantir intelegibilidade ao texto durante a interlocução; está-se, de outro modo, buscando a compreensão de que o fenômeno da interlocução não se dá apenas por processos cognitivos; também não se dá por um processo interacional que transforma a interlocução numa manifestação do cálculo previsivo. Portanto, as correções textuais-interativas procuram, segundo Ruiz (1998), lançar o olhar para a globalidade do texto no seu aspecto cognitivo e também discursivo, todavia, o fazem da maneira que pela autora é compreendida.

Torna-se, pois, importante esclarecer a visão de discurso que subjaz à exposição da autora, a qual se pauta em teóricos da Lingüística Textual.

Se o conhecimento que o professor tiver da língua ou da metalingua estiver permeado por uma concepção formalista de linguagem, voltada para aspectos de sistema e de estrutura lingüística, com certeza, seu texto corretivo tematizará esses aspectos em detrimento de outros. E muito provavelmente constituir-se-á numa “requisição” que não ultrapassará o nível das operações de *substituição* e *reorganização de natureza morfossintática* [...]

Já se os conhecimentos metalingüísticos do professor se orientarem por uma concepção sócio-interacionista de linguagem, por certo, seu discurso corretivo tematizará justamente os aspectos relacionados à interação e, portanto, à relação forma-enunciado – não apenas à forma, como no primeiro caso. Aí valerá como uma “requisição” que chegará até as operações de *acréscimo informacional*, *substituição lexical*, *reordenação estilística* e *redistribuição dos tópicos discursivos*, mencionadas por Marcuschi. (RUIZ, 1998, p.176, grifo da autora).

Segundo essa revisão teórica encontrada em Ruiz (1998), a retextualização pode não apenas incidir sobre aspectos superficiais do texto, segundo os padrões ditados pela gramática, mas pode, sobretudo, trazer à tona a “relação do autor com o texto de origem (iluminada pelas interferências de um outro leitor desse mesmo texto), ou seja, sobre a relação mesma do autor com o leitor virtual (o interlocutor) via texto” (RUIZ, 1998, p.176). Pelo que se entendeu, a relação autor-leitor é tida num plano em que a comunicação escrita para um leitor prevalece à interação de pessoas que se relacionam por meio da palavra e que a tomam mobilizadas tanto por fatores já dados, quanto pelo novo que dedicam àquele momento de interação. Simplificando, o texto vira uma tarefa cognitiva a ser realizada, requerendo plena consciência de todas as opções – estruturas frasais, seleção lexical, seqüenciação... – o que, sob a óptica da teoria sócio-discursiva, simplifica as relações interpessoais e sociais que estão

imbricadas à produção de um texto. O texto escrito seria, de outro modo, fruto dessa interação que não aparenta ser tão lógica nem tão sob controle. Logo, os processos cognitivos compõem apenas uma das duas asas de um texto escrito. A outra é a que a teoria bakhtiniana revelou – o que se enfocará adiante.

Após análise de **correções** – turno do professor – e de **revisões** – turno do aluno –, Ruiz (1998) detectou que apenas as **correções resolutivas** são precisas, pois não são ambíguas, até porque elas próprias são a reescrita que o aluno procuraria fazer se o professor já não a tivesse realizado. É a única intervenção que o professor realiza sem que isso lhe demande esforços para ser entendido; todavia, por estar dando a solução para o aluno, não o leva a pensar. Pelo que se pôde concluir da demonstração da autora, também as indicativas têm seus pontos negativos. Muitas **correções indicativas** são ambíguas, não conseguem dar pistas suficientes ao aluno para que a revisão ocorra e, muitas vezes, quando o aluno entende a pista, não consegue alterar seu texto por falta de competência lingüística para realizar a revisão. Há casos até em que o aluno capta a pista, mas não a compreende no contexto da correção. Também há dificuldades com as **correções classificatórias**. Quando delas se faz uso, principalmente para remeter a problemas macroestruturais, o aluno costuma apresentar dificuldades de encontrar uma solução para o problema focalizado ou de entender o significado do símbolo usado pelo professor. A autora explica que essa imprecisão existente na correção do professor surge de uma diferença fundamental entre os tipos de correção por ela descritos. Ela julga que as correções indicativa e classificatória apresentam um caráter altamente *polifônico* (multiplicidade de vozes; a presença do outro nos discursos possíveis), enquanto que a resolutiva, um caráter *monofônico*. Essa constatação teve seu suporte na teoria bakhtiniana, a partir da qual a autora conclui que, no caso das resolutivas, o discurso do professor anula totalmente a presença do outro (o aluno); e, no caso das indicativas e

classificatórias, o professor pressupõe a presença do outro em seu discurso, dando-lhe voz integral, o que resulta em uma relação propensa à ambigüidade.

Após explorar as diferentes formas de intervenção no texto, a autora pareceu concluir que as resolutivas, indicativas e classificatórias não mediam satisfatoriamente um processo de reescrita do texto. Elas, isoladas, ou mesmo mescladas, agem mais na superfície do texto e resultam no apagamento da voz do aluno e, por conseqüência, num processo polifônico pouco dialógico. Resultado: em virtude da parcial possibilidade de colaboração que cada tipo de correção tem a oferecer ao momento da reescrita – e das lacunas por eles abertas – é que, além da correção codificada (projeto polifônico menos dialógico, segundo a autora), Ruiz (1998) veio a propor, como forma de correção de textos, os “bilhetes” (projeto polifônico altamente dialógico). Este projeto, diz a autora, é mais trabalhoso, mas é mais produtivo que os outros porque requer “uma interação aberta, simétrica, onde professor e aluno estejam no mesmo plano de igualdade (interlocutores), sendo assim correções-enunciado” (RUIZ, 1998, p.174).

Para finalizar, a autora chega ao ponto que causa maior interesse a esta pesquisa. A autora levanta uma questão que, diz ela, torna-se crucial: “qual o projeto de dizer do professor corretor?”. E, pondera ainda mais: “qual é o objetivo do professor que corrige redações? É de interagir com o modo de dizer do aluno? É de interagir com o dizer do aluno? Ou com ambas as coisas (textual-interativa)?” (Ruiz, 1998, p.167). Enfim, a autora considera que “os sinais de correção empregados pelo professor são marcas que ele deixa, para o aluno [...] do seu projeto de dizer” (RUIZ, 1998, p.167). Uma contribuição que Ruiz deu a esta pesquisa foi, principalmente, o alerta de que “Se o alvo do professor forem as **estratégias de dizer** do aluno, um será seu projeto de dizer, ao passo que, se no seu horizonte estiver **o dizer** do aluno, outro será tal projeto” (RUIZ, 1998, p.167, grifo nosso). Presume-se que a tarefa



passa a ser observar um duplo alvo: o dizer do aluno e, por conseqüência, as suas estratégias de dizer, à luz de Bakhtin.

Ambas as autoras – Serafini e Ruiz –, cujas pesquisas objetivaram esclarecer como corrigir textos na escola, não chegaram a manifestar-se substancialmente sobre os gêneros. Serafini (1997, p.107), apesar de iniciar uma aproximação dos “gêneros textuais”<sup>6</sup>, pouco desenvolveu sua idéia, e assim se pronuncia: “O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual.” Em um outro momento, a autora novamente faz uma breve e superficial anotação sobre como poderiam ser corrigidos textos sob o enfoque dos “gêneros textuais”:

É muito importante que o professor tenha uma postura aberta e receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceitos o enfoque, as idéias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo estudante.

A correção difere segundo o tipo de estímulo dado e do gênero textual escolhido pelo aluno; visa, principalmente, à análise e à correção do texto que deve ser visto como meio para comunicar. (SERAFINI, 1997, p.111).

Infelizmente, as conclusões de Ruiz (1998) sobre correção, fundamentadas por Serafini (1997), não adiantam uma sugestão de onde se possa partir para a correção de produções de textos a partir de uma discursividade não tão atrelada aos processos cognitivos. A dissertação de Ruiz chega a se insinuar sobre o campo do estilo, mas por não ser seu foco de interesse, apenas faz menção a esta questão. Ela retoma alguns teóricos e resume que há a coerência semântica, a sintática e a estilística. Esta última “significa que um usuário, em seu texto, faz uso do mesmo estilo ou registro, na escolha lexical, comprimento e complexidade da frase, etc.” (RUIZ, 1998, p. 137). Essa pinçada no estilo dá abertura para que a questão seja analisada com mais cuidado quando se tratar de produção de texto como atividade de aprendizagem escolar. Afinal, uma estratégia interventiva pode render maus frutos em situações que envolvem **estilo**, pois o professor se coloca como autor do texto do aluno e, ao invés de sugerir, impõe com a resolutiva o que presume que pode ser feito no texto. Para

---

<sup>6</sup> A discussão sobre gêneros textuais e gêneros do discurso recebe atenção especial na seção 2.2.

Ruiz, as situações que envolvem estilo requerem uma experiência de troca e não de descarte, **“principalmente porque a questão do que seja ‘certo’ ou ‘errado’, em casos dessa natureza, não se coloca, por estarmos num terreno que ultrapassa os limites da mera normatividade”** (1998, p.85, grifo da autora)<sup>7</sup>. Para o entendimento do que é estilo, a teoria bakhtiniana tem muito a esclarecer. Para o entendimento de como os estudos bakhtinianos sobre estilo podem contribuir para o ensino/aprendizagem de produção de texto, bem como para a ação interventiva e mediadora do professor sobre o texto, esta pesquisa elabora uma proposta.

Os tipos de correção revistos por certo que serão instrumentos de orientação ao aluno a respeito dos seus modos de dizer. A correção textual-interativa, pelo seu caráter mais dialógico, foi, portanto, incentivada pela proposta alternativa de correção e avaliação de textos que se desenvolveu junto aos professores. Acredita-se que a maneira como o professor pode conduzir as aulas de produção de texto, a partir da alternativa metodológica por este trabalho lançada, encontra na correção textual-interativa mais um aliado. Para desenvolver essa alternativa, foi necessário estabelecer a relação entre a correção e a avaliação, e, antes disso, discutir a respeito de concepções ligadas ao binômio erro/correção.

#### 2.1.4 Erro, inadequação e padrão: indicadores para o avanço da aprendizagem

A discussão em torno da palavra *erro* é muito comum no universo da construção do conhecimento, e, dada a sua conotação negativa, não há como apenas repeli-la, ou até fazer uso dela sem refletir sobre sua inextricável e histórica relação com o ensino, mais especificamente aqui com o ensino de produção de textos escritos.

---

<sup>7</sup> Como a autora não trabalha com a noção de gêneros, não se sabe se os comentários que faz sobre estilo referem-se ao estilo individual ou ao do gênero.

Para promover essa discussão, será primeiro apresentada uma noção de erro pautada apenas na existência das convenções da escrita, da norma padrão e da relação com a variação social. Em seguida, a concepção de erro se estenderá, aliando-se à de inadequação e provocando uma reflexão sobre a relação entre erro e padrão. É daí que se partirá para a concepção de erro construída sobre as bases da teoria bakhtiniana.

Uma visão social, que não representa a idéia de social que ampara este trabalho, é a apresentada por Savioli (2000). Resgata-se a visão de erro deste autor a fim de ampliar a relação entre erro e uso social. Savioli (2000) critica o fato de que há um menosprezo dos lingüistas pelo tema da correção, visto que este tema foi banido da investigação lingüística. Segundo ele, “de nada vale os sábios decretarem a insignificância do erro lingüístico se não forem removidas as condições concretas que o tornam constrangedor” (SAVIOLI, 2000, p.315). Ele ratifica esse parecer afirmando que está convicto de que o desejo de reconhecimento social está na base da obsessão pelo falar *certo*. Um argumento que o autor tem como considerável para defender essa idéia é que a assimetria entre as classes sociais cria a impressão de que a variante da classe de maior prestígio é mais bonita, mais *correta*, mais elegante que a variante de menor prestígio. Isso é suposto porque, conforme pensa o autor, a língua é um código e **também um fato social**, sendo preciso esclarecer que não é o código que sugere a superioridade, e sim, o maior conceito de que desfrutam os falantes de uma variante que traz em si indicadores de superioridade (segundo seu prestígio). Para Savioli, a noção de erro está indissociavelmente atrelada à noção de variabilidade. “É a possibilidade de um mesmo sistema realizar-se sob a forma de múltiplas normas que dá origem a variantes lingüísticas distintas entre si” (SAVIOLI, 2000, p.317). É, explica ele, a existência de várias normas dentro de um mesmo sistema que coloca a possibilidade de uma ser mais *correta*, mais lógica que a outra. Só é um problema para a correção os usos que não são coincidentes em todas as variantes.

Carvalho (1997) move uma outra análise a respeito da questão do erro. Ele salienta que a associação entre erro e fracasso deve ser substituída pela de erro e conhecimento. Para ele,

o crescente discernimento no uso da língua, a ampliação de vocabulário e a correção nas construções só são possíveis porque agimos por meio de tentativas, erros e avaliação crítica de novos usos, até o ponto em que aquilo que um dia nos foi impossível torna-se viável. (CARVALHO, 1997, p.11).

Como se vê, o autor apóia a idéia de que, através da avaliação crítica do que se errou e das novas tentativas de reformulação, consegue-se ampliar o discernimento sobre a língua. O autor ainda considera que não devemos ter uma visão que ignore ou que não atue sobre **erros e inadequações** – expressão utilizada pelo autor – já que o domínio de uma capacidade se constrói também por tentativas de operar, a partir de uma efetiva prática, com novos conceitos e procedimentos. Extrai-se, portanto, desse parecer a percepção de que **erros são alguns dos efeitos do processo de construção do conhecimento**, neles se podendo atuar, e entende-se também que o vocábulo *erro* abre espaço para um outro vocábulo que se presta à proposta metodológica para ensino, correção e avaliação de produção de textos que se está buscando, principalmente no que tange à atividade de reescrita: o vocábulo *inadequação*. Poder-se-ia, portanto, pensar que a palavra *erro* parece recobrir a noção de *inadequação* devido à maior força significativa que a primeira carrega consigo. Todavia, há uma diferença entre *erro* e *inadequação* que faz Carvalho (1997) se referir a dois aspectos, e não a apenas um, fazendo supor que estes vocábulos precisam ser avaliados distintamente, mesmo que correlacionados.

Voltando a Savioli (2000), este autor pondera que há uma falsa suposição em se realizar a simples troca de terminologia (usar adequação e inadequação em vez de certo e errado), já que não estará resolvido o caráter de discriminação latente nas relações sociais. Por se concordar aqui, em parte, com essa ponderação é que se procurou, no desenvolvimento pedagógico desta pesquisa, minimizar o caráter discriminatório do olhar do professor ao

mediar (cooperação), pela correção, o processo de produção do texto. Todavia, pensa-se que a noção de erro e inadequação está aliada a aspectos sociais, mas não unicamente aos relativos à diferença de classes.

Oliveira (2002) chega perto da noção a que esta pesquisa quis se aliar; todavia, trata do aspecto social levando em conta apenas os níveis de formalidade no uso da língua. Este autor considera que há graus de formalidade (registros) no português do Brasil, os quais estão relacionados a, por exemplo, o discurso solene de um paraninfo numa cerimônia de formatura, uma conversa entre cientistas que se conhecem há muito tempo sobre um assunto de natureza “intelectual”, certos textos jurídicos, um bilhete, dentre tantos outros exemplos. O autor conclui que a necessidade de obediência à norma gramatical existe nos registros mais formais. Além do grau de formalidade, outros fatores acabam, segundo o mesmo autor, **interferindo na escolha do tipo de linguagem adequado a cada situação: o *status* dos interlocutores, o local, o assunto, o gênero, se é modalidade escrita ou oral, de natureza privada ou pública.** Afirma o autor que **“o que é virtude num gênero pode ser defeito em outro”** e que **o princípio geral é sempre o mesmo: o da adequação** (OLIVEIRA, 2002, p.2, grifo nosso).

Para esclarecer esse princípio, o autor parte para a atividade da “correção”, alertando que se faz necessário repensar o conceito de erro de linguagem. Assim ele se posiciona:

Denominaremos corretos, portanto, os hábitos lingüísticos que o professor deve levar o aluno a cultivar e incorretos os que devem ser “corrigidos”. Termos como erro e seus afins – correto, incorreto e incorreção etc. – embora portadores de conotações preconceituosas culturalmente arraigadas, podem tornar-se bastante operacionais, desde que os redefinamos. (OLIVEIRA, 2002, p.4, grifo do autor).

Então, o autor procura encontrar critérios consistentes e pedagogicamente úteis para distinguir o correto do incorreto (nesse novo sentido). De acordo com a tipologia dos erros empregada pelo autor, há usos que são considerados incorretos para a tradição escolar,

mas, por funcionarem bem na situação comunicativa (por exemplo, a regência do “ir” em um bilhete: “ir em”), preenchem os requisitos da intelegibilidade e da adequação. Entretanto, esta regência usual do “ir”, em um gênero formal como a carta comercial, pode ser corrigida. O autor ainda acrescenta que empregar o registro de uma linguagem formal numa linguagem informal pode ser tido como pedantismo. Por esses e outros exemplos, o autor conclui que **só existe erro de linguagem em termos relativos; ou seja, todo erro consiste no registro informal em situações formais e vice-versa** (“rebaixamento” e “elevação” inadequada do registro). Mesmo pressupondo a relatividade no que toca ao conceito de correção, o autor diz que há formas incorretas em si mesmas – os chamados erros absolutos: a ortografia, por exemplo. Oliveira (2002) antecipa que sua classificação não se limita ao nível frástico, sendo aplicável também ao nível textual. Trata-se, por exemplo, do erro relativo de coesão textual (rebaixamento do registro) – repetição pura e simples do sintagma nominal em gêneros que exigem mecanismos de coesão mais complexos –, e do erro absoluto de coesão textual – relação do pronome com seu referente textual.

Outra categoria de erro de linguagem que Oliveira (2002) enfoca é a impropriedade lexical: por “mistura” inadequada de registros (erro relativo); por substituição de constituintes de expressões idiomáticas (erro absoluto); por incompatibilidade de especificações semânticas (erro absoluto); por incompatibilidade entre orientação argumentativa e escolha lexical (erro absoluto).

Enfim, o autor conclui que não se deve combater necessariamente a faceta normativa do ensino, e sim o normativismo tradicional, fundado num conceito equivocado de correção lingüística. Diz o autor que “devemos corrigir de maneira absoluta os erros absolutos e de forma relativa os relativos, tratando aqueles como erros propriamente ditos e estes, como casos de inadequação” (OLIVEIRA, 2002, p.8).

Como se pode concluir até este momento, Savioli (2000) não compreende o erro da mesma maneira que Carvalho (1997) e Oliveira (2002). Para o primeiro, o erro está associado à existência das variantes lingüísticas cuja diferença reside no maior ou menor prestígio que cada classe social detém. Já para os dois últimos, existe o pressuposto da adequação/inadequação, a depender de outros fatores que, apesar da natureza social – *status* dos interlocutores, local, assunto, gênero, se é modalidade escrita ou oral, de natureza privada ou pública –, não são os somente originários da diferença entre as classes sociais, que é o campo em que reside a concepção de Savioli (2000). Esta percepção da natureza social do erro (norma padrão *versus* variação social de classe), defendida por este autor, pode, inclusive, ser ampliada por um olhar da teoria bakhtiniana, apesar de Bakhtin não explorar diretamente este assunto. Para Bakhtin:

o enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do ‘fluxo da língua’ ou ‘cadeia da fala’) mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc, - e que requer uma compreensão responsiva que inclui em si o juízo de valor). (BAKHTIN, 2003, p.332, grifo do autor).

Como dito por Bakhtin, o sentido do enunciado está relacionado ao juízo de valor. Embora esta relação venha ainda a ser melhor exposta em seções posteriores, discute-se, neste momento, o que isso interessa à visão de erro. O juízo de valor pode ser compreendido como o molde ideológico que resulta do processo dialógico, próprio da interação humana. Esse processo dialógico dentro do enunciado (caracterizado por complexas e dinâmicas relações de sentido) é o que permite o reflexo de vozes, isto é, o reflexo das visões de mundo, dos pontos de vista, dos juízos de valor dos interlocutores. Logo, a palavra, quando tomada pelo seu autor (falante), já vem carregada de diferentes sentidos, refletindo a dinâmica dos juízos de valor sociais. Isso explica por que ocorre a variabilidade de usos que dela se faz e por que alguns usos são vistos como mais ou menos “corretos”. Sendo assim, a questão da correção e, por conseqüência, do erro, está relacionada à dos juízos de valor que se

atribuem à palavra em cada momento que se faz uso dela. Assim, a variabilidade não está relacionada apenas a quem usa a língua (se é mais ou menos privilegiado sócio-economicamente), mas também à dinâmica de juízos de valor que se atravessam no interior da palavra.

Essa dinâmica da variabilidade de uso da língua – e seus julgamentos de valor – pode ser associada, em parte, segundo Bakhtin (2003, p.325), à existência dos gêneros discursivos, das línguas, dos dialetos (territórios sociais, gírias), dos estilos de linguagem (funcionais, como o discurso familiar do cotidiano e a linguagem científica), da linguagem das épocas, analisados, por um enfoque centrado na linguagem e no discurso, em “pontos de vista”, em “vozes sociais”, que são indícios da relação entre linguagem e ideologia. Isso posto, presume-se que o olhar lançado sobre o erro e sua relação com os diferentes dizeres de classe social (ou melhor, com a assimetria das classes sociais a reforçar essa variabilidade), pode ser elucidado pela teoria bakhtiniana ao tratar dos juízos de valor. Mas, salienta-se, essa avaliação sobre os modos de dizer não se fecha à variação de classes, que é apenas um dos pontos de observação da relação entre linguagem e sociedade; ela pode ser observada nos modos de dizer dos gêneros do discurso, questão sutilmente percebida por Oliveira (2002).

Além dessa retomada teórica que relativiza a concepção de erro e que o concebe também envolvido por juízos de valor, o que mais se pode analisar quando o assunto é erro? De acordo com Luckesi (1995), sem padrão não há erro. E é por essa afirmação que se inicia a discussão de alguns pressupostos teóricos mais amplos ligados, agora, à aprendizagem, os quais tornaram possível uma tomada de posição sobre a questão da correção de textos.

No caso da aprendizagem da capacidade de produzir textos, padrões relativamente estáveis foram se estabelecendo ao longo da história das relações sócio-discursivas, dentre eles as noções de gramaticalidade e agramaticalidade da língua, o uso funcional dos recursos coesivos e progressivos da língua e, principalmente, os usos sociais



que da língua se faz. Desses padrões, há os que acabam se tornando norma para garantir a sustentabilidade política de uma língua, há os que se normatizam por necessidade de dar ao estudo da língua um caráter científico e há os que se criam para ir ao encontro da necessidade que o sujeito social traz consigo de ser orientado para este ou aquele caminho discursivo.

Logo, apóia-se na conclusão de que:

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como a manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. (LUCKESI, 1995, p.57).

A partir dessa lógica, mesmo que pautada em uma visão mais textual, pode-se levar a discussão para a relativa estabilidade dos discursos que circulam socialmente e que são levados aos currículos escolares. De acordo com Bakhtin, por trás de cada texto está o sistema da língua. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é e pode ser repetido e reproduzido. “Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado)” (BAKHTIN, 2003, p.310). Este segundo pólo – o do irrepitível – prossegue Bakhtin, está vinculado a outros textos, a relações dialógicas peculiares, ao que é dado fora do texto: o enunciado<sup>8</sup>. Este, por sua vez “em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos)” (BAKHTIN, 2003, p.313), inclusive quando enunciados (o irrepitível) se tocam sobre o mesmo tema e entram em relações dialógicas entre si. “Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2003, p.320). Daí, o irrepitível se insere no repetível, isto é, no falar do cientista, do homem de negócios, do burocrata – usando termos de Bakhtin –; do professor em uma sala de aula, da dona de casa em uma feira, do

advogado diante do júri, da doméstica em seu ambiente de trabalho... Esse jogo do irrepitível no repetível tem livre passagem nas diferentes instâncias discursivas, tais quais a jornalística, a publicitária, a empresarial, a científica, a familiar, dando origem à relativa estabilidade dos discursos que circulam socialmente. Cada uma dessas relativas estabilidades em suas instâncias discursivas apresenta seus embates ideológicos próprios e suas peculiaridades discursivas.

Então, para aliar o pensar de Oliveira (2002) e de Luckesi (1995) ao de Bakhtin (2003), presume-se que o pólo do repetível – de Bakhtin – é o que parece ser o “padrão já produzido e ordenado” a que Luckesi (1995, p.57) se refere, noções dentro das quais se pode melhor visualizar o comportamento do *erro* e dos diferentes graus de formalidade do uso da língua (OLIVEIRA, 2002) (relativa estabilidade do gênero). Por esse entrelaçar de posições teóricas, concebe-se o erro como um desvio dos padrões mais estabilizados (aspectos notacionais da língua) e dos menos estabilizados (a discursividade inserida nos padrões de textualização e de gênero). Dependendo do gênero, isto é, da situação de interação a envolver a interlocução, conceitos como erro e inadequação poderão ser adotados, mesmo sendo banhados por juízos de valor de pesos diferenciados. Ora, o professor, diante da produção textual de seu aluno, pode tanto indicar correções provindas de aspectos mais notacionais e imanescentes da língua, situação em que a palavra **erro**, em nosso momento histórico, parece melhor se encaixar, como também tem o compromisso de sugerir caminhos para que o discurso dele afete, envolva, surpreenda, vença, una-se a seu interlocutor, **adequando-se** ao gênero (plasticidade do gênero). Um desvio de concordância em uma petição pode ser considerado erro sob a lógica de que este gênero requer língua padrão (gramática normativa) enquanto que o mesmo desvio dessa normatividade pode criar efeito de humor em uma

---

<sup>8</sup> Como já se esclareceu, o enunciado será estudado com mais consistência em seção posterior, também havendo a retomada teórica apropriada sobre os gêneros do discurso.

anedota, ou reforçar um tom preconceituoso em um discurso direto para uma novela televisiva.

Portanto, a opção por mediar a produção de texto do aluno através de indicações de **erros e inadequações** parece coincidir com o até então exposto, visto que, dependendo do gênero do discurso em que se está imerso, certas inadequações podem ser desinteressantes aos projetos discursivos e, por isso serem denominadas **erro**, ou, ao contrário, podem resultar num efeito estilístico coincidente com o projeto discursivo e, por isso, serem consideradas uma **adequação**. O que essa linha de raciocínio quer fechar é que erro e inadequação são perpassados pela mesma intenção: **dar indicações ao sujeito discursivo de que ele pode rever sua ação na e sobre a língua**, seja porque certo padrão inquestionável rege tal ação (norma ortográfica), seja porque certo gênero o requer (por exemplo, uma crítica velada através de uma mensagem mais formal de um funcionário para seu superior, por e-mail), seja, enfim, porque as intenções discursivas do autor querem propositadamente alterar a relativa estabilidade de certo gênero (expressões informais em uma tese).

Acredita-se que o professor poderá melhor contribuir com o texto escrito do aluno quando conhecer os gêneros (tanto os mais estáveis quanto os menos) e, a partir desse conhecimento (que até pode ser o padrão a que Luckesi (1995) se refere), aperceber-se das especificidades discursivas mais ou menos estáveis, isto é, da relativa estabilidade do gênero. Após isso, o professor estará apto a, como se abstrai desse autor, direcionar a aprendizagem do aluno, fazendo-o compreender se há inadequações, possibilitando-lhe, enfim, uma correção e uma adequação conscientes. Se, por exemplo, o sujeito discursivo está envolvido por uma determinada situação de interação que lhe requisita uma breve interlocução de tom impositivo, precisa haver uma orientação de como chegar a esse tom por meio da escrita. Então, parece que este relativo padrão já produzido e ordenado está dando “a direção do avanço da aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p.57) que temos de ter sobre muitos dos gêneros

discursivos, principalmente sobre aqueles que, por este ou aquele motivo, acabarão por compor um currículo escolar. Em resumo, essas forças relativamente reguladoras foram sendo denominadas padrão pela teoria não irmanada à dos gêneros, com a qual agora está sendo relacionada.

Voltando ao aspecto pedagógico, Taille (1997) realça que o erro só tem valor no processo de aprendizagem e desenvolvimento, porque o objetivo, de qualquer maneira, é acertar. Por isso, completa o autor, é importante encorajar as tentativas dos alunos em buscar o certo, evitando-se ao máximo a perturbadora situação de haver um sujeito que conhece algo, apontando o erro daquele que desconhece algo. O autor considera que essa assimetria que caracteriza a relação entre professor e aluno é inevitável, mas é minimizada pela atitude de cooperação. Sendo assim, o planejamento das atividades de produção de texto, a ser detalhadamente comentado no capítulo metodológico deste trabalho, necessitou tirar o erro da condição de vilão (poder e ridicularização) para protagonizar o papel de mocinho (efeito do processo de construção do conhecimento), reduzindo-lhe o peso de atuar apenas em cenas perturbadoras.

Pela visão de Luckesi (1995) e de Taille (1997), o erro – e a inadequação – realmente perdem seu papel de vilão quando se está falando de aprendizagem. Passa-se a entender que não há necessidade de estabelecer um confronto com a existência de erros e inadequações num processo de aprendizagem e, muito menos, de temer principalmente o uso da palavra “erro” por medo de ferir os pressupostos mais bem intencionados da aprendizagem. Há de haver uma economia de esforços no intuito de se investir em atividades pedagógicas que levem em conta a noção de erro e inadequação como apenas, e tão somente, **a manifestação do desconhecimento de um determinado padrão notacional ou discursivo que ainda não foi entendido**. Este padrão, por sua vez, tem sua existência delineada por fatores diversos que sustentam o ponto de partida para a busca do saber. Uma visão assim,

mais distanciada dos preconceitos sociais, históricos, culturais ou lingüísticos que *erro* faz suscitar, tende a proporcionar resultados mais expressivos do que a insistência em retirá-lo do ambiente escolar e de suas práticas avaliativas.

Se, como posteriormente se verá, o processo avaliativo intenta contribuir para a emancipação discursiva do sujeito, pensa-se que uma das maneiras é oferecer-lhe a possibilidade de adequar seu discurso às diferentes situações de interação, aos diferentes embates ideológicos e, portanto, de ele dominar diferentes gêneros e suas especificidades discursivas. Inclusive, para Hoffmann (2003), não há certos e errados que dêem conta de todas as dimensões de interpretação do que um educador observa, porque há uma grande relativização acompanhando o avaliar. Todavia, percebe-se que a visão da autora não sugere negar a existência do erro, mas de atentar para o cuidado que se deve ter em não abrir a guarda para certos e errados absolutos, já que, segundo ela, muitos erros são “lógicas” ao longo dos percursos individuais de aprendizagem. Aqui também se conclui que não há certos e errados absolutos porque entra em jogo a questão do gênero anteriormente exposta. Essa correlação saudável entre *erro, padrões já estabelecidos como ponto de partida para o conhecimento, percursos individuais e avaliação* dá ao “erro” uma conotação não opressora com a qual se quis criar vínculo.

#### 2.1.5 Avaliação, correção e reescrita

Para simplificar a idéia a que se precisou chegar sobre avaliação, tomaram-se as palavras de Demo em resposta a uma entrevista: “Se se aceita a idéia de que a função do professor é fazer com que o aluno aprenda, então ele precisa avaliar para saber se o aluno aprende. Daí estou dizendo também que a única função da avaliação é a aprendizagem” (DEMO, 2003, p.5). De acordo com o repórter José Paulo Tupynambá, que entrevistou este emérito professor titular da UnB, a linguagem simples e direta desse pesquisador assusta a

quem espera algo mais refinado. E é através dessa linguagem “simples e direta” que Demo manifesta a seguinte linha de pensamento:

[...] se você fizer o aluno trabalhar todas as semanas, escrever, elaborar, argumentar, participar da produção do conhecimento diretamente, então tem no fim do mês um monte de material dele e com isso você pode avaliar com muito mais pertinência e sentido humano, no papel de orientador. [...] Você avalia para dar chance, não para acabar com a chance. (DEMO, 2003, p.5).

Essa visão de avaliação parece realmente estar com os pés no chão da escola. Observando essa concepção de avaliação e levando-a para o ensino de Língua Portuguesa, percebe-se que ela consegue enxergar o aluno produzindo, o professor ao lado o orientando, interagindo ambos numa atuação pedagógica balizada na concepção sócio-discursiva<sup>9</sup>: alunos e professor, juntos – numa visão inspirada em Bakhtin – contrastando seus julgamentos de valor, aproximando seus horizontes sociais, percebendo a ideologia oculta dos discursos, atentando para o interlocutor, analisando, enfim, a conexão entre elementos como tempo histórico, lugar social, acento de valor e gênero do discurso mergulhados na composição do texto. E, ao longo das etapas dessa interação, o professor avaliando, através do que todos vêm produzindo, se vai ocorrendo aprendizagem. Para tanto, seriam necessários critérios para adequar certos pressupostos da avaliação às atividades de produção de texto. Hoffmann (2002, p.53, grifo da autora) afirma que

a avaliação nunca será totalmente “verdadeira” em relação ao objeto avaliado, mas uma leitura subjetiva e seletiva (de alguns aspectos), exigindo, pois, o diálogo, o entendimento de pontos de vista entre avaliador e avaliado para buscar uma maior aproximação das concepções de qualidade de ambos.  
Apontar erros, retificá-los, corrigi-los não é avaliar. Avaliar significa ler cooperativamente, interpretar analiticamente textos, com o objetivo de apontar indicadores claros ao escritor sobre as possibilidades de melhoria e de orientá-lo pedagogicamente nessa direção.

É por esse tipo de afirmação que se reforça a pertinência de atender ao grande desafio que esta pesquisa se propôs: avaliar textos a partir de uma abordagem sócio-discursiva sem agredir a própria essência da abordagem. Avaliar, então, seria “dialogar com os alunos e

---

<sup>9</sup> A concepção sócio-discursiva, à luz da teoria bakhtiniana, é tópico central da próxima seção.

suas produções e, nesse diálogo permanente, aprender mais e mais sobre língua portuguesa” (SUASSUNA, 2000, p.85).

Hoffmann (2003, p.46) diz que “as tarefas avaliativas são sempre pontos de passagem”. Em seguida, toma o cuidado de alertar que não se podem definir pontos de chegada se o aluno começou a caminhar ou está a caminho. Com esse mesmo intuito, alguns pesquisadores e professores já têm investido sua boa vontade e conhecimento em metodologias de trabalho que dêem conta de acompanhar os “pontos de passagem”. Uma dessas metodologias prevê a reescrita de textos como uma atividade importante na atuação avaliativa, não a supondo como uma tarefa de apenas corrigir erros ligados a aspectos mais notacionais da língua.

A Ruiz (1998), por exemplo, interessou investigar a resposta que o aluno dá às intervenções que o professor realiza a propósito da correção. Ela entende a revisão como trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, retextualização, via correção, com vistas a uma maior legibilidade do texto do aluno. Este trabalho não deve ser, segundo ela, um trabalho solitário, apesar da solitude imanente da tarefa. É, por outro lado, um trabalho a quatro mãos já que deve levar em consideração a participação efetiva do mediador (o professor). Silva A. (2003) cita Garcez (1998) para explicar que o texto, objeto de comentário, propicia o diálogo entre os interlocutores. Então, por um processo que é dialógico e interpessoal, há uma reelaboração intrapessoal da própria produção; isso sustentado por uma parceria que constrói uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real. Já Conceição (2002) teme que a reescrita, ao invés de se constituir um excelente exercício de reflexão sobre a linguagem, um trabalho de (re) construção do discurso, passe a ser uma tarefa escolar, cansativa e sem muito resultado. Mas, o que a autora realmente pretende com seu trabalho é “levar o aluno a construir, a partir da interação professor – aluno – texto, uma atitude de atenção ao seu discurso, despertando-lhe o

ânimo de produzir deliberados efeitos de sentidos sobre bem determinados interlocutores” (CONCEIÇÃO, 2002, p.49). A autora parece ter privilegiado o fato de que o texto é coisa pública, que é escrito como resposta a outros textos e que seus recursos lingüísticos são voltados para “quem” e “para que”, o que, por conseqüência, determinará o “como”. É isso, pois, que faz o autor chegar às tantas reescritas quantas achar necessárias, visto que o objetivo é a manutenção de um diálogo contundente com o leitor. O que se verifica, enfim, é que o texto deve apresentar condições discursivas mínimas que determinem a condição da interlocução.

Assumindo que a reescrita é imprescindível ao processo de aprendizagem, foi necessário que ela fizesse parte de uma atividade cuidadosamente planejada e que movesse constantemente a participação ativa do professor além da do próprio aluno, já que ambos são protagonistas da aprendizagem. Sobre essa ligação em torno do conhecimento, Hoffmann (2003, p.56) esclarece que

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

A preocupação da autora é elucidar o papel da relação dialógica na construção do conhecimento, construção que não coloca o professor como alguém que sabe e o aluno como alguém que não sabe. Então, **o professor é deslocado para a posição de busca do conhecimento junto ao aluno (simetria), aproximando-se dele, através de ações como a correção e a avaliação, para saber como ele se apropria do que se lhe ensina.** Essa relação ideal é verificada pela autora através de um de seus estudos, o qual parte da análise de perguntas formuladas por professores a seus alunos. Segundo a autora, as perguntas sugeriram uma forma – que não a ideal – de os sujeitos se relacionarem diante da produção do conhecimento. Segundo tal levantamento, a autora concluiu que ainda há uma relação sujeito-



objeto muito positivista, baseada em uma visão comportamentalista (idéia de modificação de comportamentos em alguns alunos). O que faz supor isso é detectar que o comprometimento dos professores com relação à avaliação ainda é o de observar seu aluno – objeto de conhecimento – e, sobre ele, coletar e registrar dados. O resultado dessa visão, por consequência, é a não evolução de uma prática avaliativa que se apóie sobre dois princípios: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo. Então, a autora passa a desligar esses dois princípios das concepções que não são as orientadas pela avaliação mediadora, alertando que:

Estes dois termos, atrelados a uma visão de conhecimento positivista, podem estar sendo utilizados de forma reducionista. Através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

O que significa que tanto o acompanhamento quanto o diálogo, assim concebidos, não conduziriam o professor, obrigatoriamente, a uma prática avaliativa mediadora. (HOFFMANN, 2003, p.55).

Então, em contraposição à visão reducionista que não se pode ter, a autora revisa as concepções de *acompanhamento* e *diálogo* diante de uma avaliação mediadora. Acompanhar está associado a favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, ampliando-lhe o saber; é responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pela sua superação. Para tanto, não pode considerar suas falhas e seus argumentos incompletos algo indesejável, porque, **numa perspectiva dialógica, o erro é fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano**. O diálogo é justamente o meio para tal aproximação porque requer que o professor se adapte ao aluno, tornando-se epistemólogo da inteligência deste. A opção epistemológica está, esclarece a autora, **em corrigir e refletir sobre a tarefa do aluno, não se tratando, certamente, de corrigir para ver se o aluno aprendeu (paradigma positivista), mas para refletir a respeito da produção de conhecimento dele, encorajando-o a reorganizar o saber**.

Ora, se a concepção de avaliação mediadora pressupõe professor e aluno como co-participantes de um processo epistemológico, então a responsabilidade pela correção e

reflexão passa a ser não apenas do aluno, mas também do professor. Sendo assim, a reescrita passa a ser o momento ideal para a co-participação em busca da correção e da reflexão sobre esta correção. A ação de reescrever, banhada por essa óptica, passa a ser revista como uma garantia a ser dada ao conhecimento compartilhado, numa atitude de parceria em torno do saber. Dessa maneira, sente-se que o professor não será o juiz de um parecer final e irreversível ao corrigir o texto do aluno, mas aquele que fornecerá ao seu aluno, por meio do que se convencionou chamar de correção, diretrizes de como ele pode melhor orientar seu (modo de) dizer segundo objetivos discursivos previamente estabelecidos. Como já disse Hoffmann (2003, p.53), o professor poderá “ler cooperativamente, interpretar analiticamente textos, com o objetivo de apontar indicadores claros ao escritor sobre as possibilidades de melhoria e de orientá-lo pedagogicamente nessa direção”. Portanto, não há reescrita sem cooperação, e a cooperação é um meio, não um fim. Essa cooperação passa a ser possível através de um revisar de postura diante do corrigir e do avaliar textos.

Hoffmann ainda se manifesta, ao tratar do tema avaliação da aprendizagem, que “apontar erros, retificá-los, corrigi-los não é avaliar” (HOFFMANN, 2002, p.53); o que ela propõe é que se apontem “indicadores claros ao escritor sobre as possibilidades de melhoria”, orientando-o pedagogicamente. Em outra sua obra, a autora assim expressa: “explicações individuais e correções imediatas são menos significativas na remoção de obstáculos de aprendizagem do que situações desafiadoras interativas” (HOFFMANN, 2003, p.46). O que se depreendeu, portanto, dessas afirmações é que a ação de corrigir parece estar dentre as preocupações de um avaliador, porém não pode receber dele uma atenção maior do que propor situações desafiadoras e do que mediar uma orientação. Afinal, se há de se apontar indicadores claros para melhoria – e adequação – de um texto, presume-se que a noção de *melhoria* – aqui adequação – foi abstraída da percepção de que existem certos padrões nos

quais se pautar. Este trabalho quis criar, pois, condições de aproximação desses “padrões” por meio de um vínculo com a teoria dos gêneros do discurso.

Para finalizar, retorna-se à Proposta Curricular de Santa Catarina, concluindo-se que certos padrões de correção/erro/adequação para uma produção textual estão ainda muito voltados para o respeito aos aspectos notacionais da língua (como acentuação gráfica, pontuação, estrutura sintática...). Volta-se também ao que foi citado anteriormente, concluindo-se que estes certos padrões se estabeleceram por razões sócio-históricas, científicas e culturais. Então, já que há aqui o compromisso com a diversidade, relacionou-se essa perspectiva a um estudo dos pressupostos teóricos que relêem Bakhtin, pressupostos estes que se integraram a uma prática pedagógica de produção textual atenta ao problema dos gêneros do discurso, do enunciado e do caráter sócio-histórico e dialógico da linguagem, os quais, ainda, precisaram ser cuidadosamente articulados aos domínios da correção e da avaliação. É essa articulação que este referencial teórico tem buscado, aprofundando-se, a partir de agora, nas questões ligadas aos gêneros do discurso.

## **2.2 Gêneros do discurso**

Esta pesquisa, como já exposto algumas vezes, teve o propósito central de desenvolver uma proposta alternativa de correção e avaliação para produções de texto a partir dos gêneros do discurso. Sendo assim, para fazer as conexões entre os diferentes campos teóricos e possibilitar a concretização dessa intenção, precisou haver um aprofundamento na teoria bakhtiniana a fim de, segundo ela e seus seqüenciadores, refletir sobre a relação dessa concepção da linguagem com a prática escolar. Primeiramente aprofunda-se o suficiente na questão do enunciado e, por consequência, na dos gêneros do discurso, para depois verificar as diferenças entre gênero e texto. Por fim, buscam-se alguns parceiros teóricos que têm

analisado a chegada dos gêneros aos currículos escolares para encaminhar a discussão para a produção de texto a partir dos gêneros.

### 2.2.1 Enunciado, gêneros do discurso e texto

A partir do momento em que o gênero recebeu “permissão” (do Estado e das editoras) para invadir as salas de aulas e, espera-se, as de professores, um questionamento surgiu dentre aqueles que querem colaborar com a viabilidade didática dos gêneros do discurso para as atividades de produção textual em sala de aula: como entender gêneros do discurso como objeto de estudo curricular? Para tentar responder a essa pergunta, esta pesquisa passa a buscar a compreensão de três importantes noções: **enunciado, gêneros do discurso e texto**.

Bakhtin (1999, p. 42, grifo nosso) diz que:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva **determinam todos os contatos verbais** possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos da fala.

Essa visão social não nega que a língua necessita de um complexo físico-psíquico-fisiológico, mas, para que haja um fato de linguagem, faltam condições indispensáveis: a unicidade do meio social e a do contexto social. E por que essas condições são determinantes? A resposta vem da noção que se tem de signo lingüístico, relido por Bakhtin: o signo é ideológico. Sendo todo signo ideológico, ele tende a ser marcado pelo horizonte social de um grupo determinado, em uma época determinada. Daí passa-se a entender que, conforme pensa Bakhtin (1999), as transformações sociais de base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula.

Através dessa visão da palavra como signo social e ideológico, já se pode compreender as noções de **enunciado** e de **gêneros do discurso**. Segundo Bakhtin (1999,

p.112), enunciado “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” já que a palavra, por ser social, sempre se dirige a um interlocutor e sempre serve de expressão a um em relação ao outro. Quanto à noção de gêneros, para Bakhtin (2003), o gênero não é uma forma lingüística, mas uma forma típica de enunciado. Assim ele pontua:

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. (BAKHTIN, 2003, p. 293, grifo do autor).

Bakhtin (2003) dedicou-se a estudar a problemática dos gêneros do discurso, o que possibilitou aos pesquisadores de sua teoria perceber o motivo da associação inseparável entre gêneros e enunciado, porque estudar a fundo o segundo significa entender o primeiro. E é o que Bakhtin faz. Ele diz que, sendo as esferas de atividades humanas variadas, a utilização da língua também, e na mesma proporção, o é; e explica:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

O estudo dessa fusão – enunciado e gêneros do discurso – avança principalmente quando o autor entra no campo da estilística, já que “O estilo<sup>10</sup> está indissolivelmente ligado ao enunciado e a **formas típicas de enunciados**, isto é, aos **gêneros do discurso**” (BAKHTIN, 2003, p.265, grifo nosso). O autor esclarece que, por o enunciado ser individual, ele possui um estilo também individual, mas, segundo ele, “nem todos os gêneros são igualmente propícios” a este estilo (BAKHTIN, 2003, p.265). Então, dado que o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum (língua nacional) – em virtude de haver uma variedade de gêneros e de a individualidade se mostrar de diferentes

maneiras em cada um deles – entra em questão a problemática do enunciado. Bakhtin (2003, p.266) diz que: “A própria definição de estilo em geral e de estilo individual em particular exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos.”, por isso elabora uma análise da noção de enunciado. Essa análise inicia quando o autor questiona a relação que existe “entre os parceiros da comunicação verbal”, trazendo à tona, com força total, o papel do outro, que não se limita a um destinatário passivo.

Essa relação é assim esclarecida:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de adição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Entendendo-se que, segundo o autor, todo enunciado vivo é acompanhado de uma atitude responsiva ativa e que o locutor sempre espera uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc, entra em cena a **vontade discursiva** daquele que fala ou escreve, a qual sempre se molda à forma do enunciado (ao conteúdo, estilo e construção composicional) mas que procura sensibilizar, por algum objetivo, seu ouvinte. Enfim, tal qual uma roda viva, é o estilo individual sentindo suas possibilidades de ação num estilo de gênero. Se, como conclui Bakhtin (2003), o discurso se molda à forma do enunciado, este, compreendido como unidade da comunicação verbal, acaba por estabelecer fronteiras para essa comunicação, as quais são delimitadas pela **alternância dos locutores**. Essa alternância é detalhadamente esclarecida pelo autor, que inclusive diferencia o enunciado da oração, esta como unidade da língua que não prevê a alternância de sujeitos falantes nem o contato imediato com a realidade. Bakhtin (2003, p.278) diz que “Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido lingüístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua”.

---

<sup>10</sup> A questão do estilo é também explorada na seção 2.3, principalmente quando trata da relação entre

Para complementar a questão da alternância de sujeitos, Bakhtin pormenoriza uma outra particularidade do enunciado: **o acabamento**. Ele pontua que a alternância ocorre justamente porque o locutor disse tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. O acabamento existe porque há a possibilidade de responder a, de adotar uma atitude responsiva para com o enunciado. Ainda salienta que “Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 280) e também explica que, para que haja essa reação resposta, surge o indício de totalidade, que é suscitado por três fatores: o querer-dizer do locutor; as formas típicas do gênero e o tratamento exaustivo do objeto de sentido. Essa reação ativa dos interlocutores se constitui, portanto, numa ou noutra esfera do **objeto de sentido**, a qual, por sua vez, determina as particularidades de estilo e a composição do enunciado. Apesar de o objeto de sentido ser inesgotável, ao se transformar em tema de um enunciado, ele só age nos limites do intuito definido pelo autor. É por isso que a vontade discursiva está ligada à produção do enunciado, que se constrói e produz sentido dentro de um dado gênero. Logo, ante determinada esfera do objeto de sentido também age a **expressividade** do enunciado. Bakhtin (2003) explica que a língua-sistema dispõe de muitos recursos lingüísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos) para expressar a posição valorativa do locutor, mas que todos esses recursos banham-se de sentido quando sujeitos ao juízo de valor do locutor a respeito da realidade refletida por um enunciado concreto. “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p.290). Os juízos de valor conseguem ser percebidos quando os recursos expressivos concretizam a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso e, principalmente, com os outros enunciados da comunicação discursiva. Sendo assim, até uma única palavra pode tornar-se um enunciado completo quando é proferida numa determinada situação social de interação com uma entonação expressiva, já que esta não

pertence à palavra, mas ao enunciado. Enfim, Bakhtin (2003) analisa o enunciado através do que ele chama de as três particularidades dessa unidade da comunicação verbal. São elas: a **alternância entre os sujeitos discursivos, o acabamento e a relação do enunciado com seu objeto de sentido, com o seu autor e com os outros enunciados.**

Indo mais a fundo na teoria bakhtiniana sobre a noção de juízo de valor, recorre-se a outras obras de Bakhtin, por meio das quais ele reforça sua posição sobre a questão, dizendo que sem acento apreciativo não há palavra (discurso). O acento de valor “serve para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação” (BAKHTIN, 1999, p.135). Esta orientação é melhor esclarecida em *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), quando o autor realça a força das avaliações sociais, a maneira como elas, pertencentes à própria vida, através justamente dos julgamentos de valor social “organizam o comportamento e as ações”; organizam “a própria forma de um enunciado e sua entonação” (1926, p.7). Então, compreende-se que o acento de valor se origina das relações sociais, mais especificamente dos julgamentos de valor que dessa convivência surgem.

Daí, estamos preparados para entender quando Bakhtin (1999, p.113) considera que “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.”. É neste grupo, mais restrito ou mais amplo, que os julgamentos de valor vão-se originando e ganhando força e que, por consequência, vão orientando o enunciado. Os acentos de valor, originados dos julgamentos sociais de força ideológica, deixam-se refletir no discurso de um determinado grupo, antes de tudo através da entonação expressiva. É esta a responsável por emitir o acento de valor, que é determinado pela situação imediata e pelo meio social mais amplo. Em *Discurso na vida e discurso na arte* (1926, p.6-10) faz uma colocação bastante interessante sobre a entonação: ela “dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único”. E completa retomando que



qualquer entonação dependerá do contexto no qual ela ocorra, dos julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social. Como se pode observar, “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”; trata-se da “modelagem ideológica”, à qual se refere Bakhtin (1999, p.115).

Com todos esses esclarecimentos sobre enunciado e gêneros, fica entendido que a **vontade discursiva** do locutor é produto complementar a serviço da intenção do enunciado (BAKHTIN, 2003, p.265).

Após esse apanhado teórico que intentou levantar alguns pensamentos de Bakhtin sobre enunciado e também sobre o acento de valor que organiza a forma do enunciado, passa-se à noção de texto que se está definindo para este trabalho. Silva J. (1999) considera o **texto** um instrumental de análise adequado à investigação no domínio do discurso, isto é, a autora percebe o texto como uma unidade de análise “por pressupor que é nele, e por meio dele que se podem evidenciar e analisar os fatores **lingüísticos** e **extralingüísticos** que compõem as suas condições de produção e recepção” (SILVA J., 1999, p.87, grifo nosso); considera, também, que o texto é moldado pelas regras de funcionamento dos **gêneros**.

Rodrigues (2003), ao fazer uma leitura bakhtiniana sobre a relação entre gênero, enunciado e texto, cita Bakhtin para lembrar que o **enunciado** é “uma unidade real e concreta da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas.” (RODRIGUES, 2003, p.13). Posteriormente, reforça, ainda através de Bakhtin, a noção e o lugar do texto nas ciências humanas e sociais, lembrando que para Bakhtin “o texto é a unidade, o dado primário, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, pois ele é a realidade imediata para o

estudo da constituição do homem social e da sua linguagem, que são mediados pelo texto.” (RODRIGUES, 2003, p.614).

Rodrigues (2003) ainda ressalta que, conforme orientação bakhtiniana, se pode olhar o texto como **texto-enunciado** ou **texto-sistema**, dependendo do olhar do analista. A defesa da permissão desse duplo olhar sobre o texto se sustenta no fato de que se pode adotar uma dupla orientação teórica para o texto como se pode adotar uma dupla orientação teórica para a língua, tal como defendido por Bakhtin. É que este pensador enxerga a situação através de dois pólos: o da língua-sistema e texto-sistema e o da língua-discurso e texto-enunciado. O segundo pólo “é o do acontecimento irrepitível do enunciado, que pertence ao texto, mas que só se manifesta na situação, na interação com os outros textos (enunciados)” (RODRIGUES, 2003, p.615). Este segundo pólo é, conforme retoma a autora da teoria bakhtiniana, o que está relacionado à teoria sócio-discursiva, e é a partir desse segundo pólo que se buscou olhar o **texto** nesta pesquisa, visto que já está na rotina pedagógica do ensino de produção de texto o olhar para o primeiro pólo.

Portanto, o **enunciado** é quem dá vida ao **texto**, todavia, só pelo texto conseguiremos perceber a existência do enunciado. É por esse motivo que tanto o conceito de **texto** quanto o de **enunciado** precisam ser bem entendidos aqui, já que se projetou um trabalho com alunos não apenas de textos, mas também **a partir da noção de enunciado e dos reflexos que surgem dessa visão social**. Também não se tentará, pela empolgação típica do envolvimento com uma nova abordagem de ensino de produção textual, apagar as marcas impressas pelo caminhar da Lingüística Textual (como as que pontuam o esclarecimento sobre os critérios de textualidade), pois seria desprezar estudos que apresentam uma visão bastante definida sobre a escrita de textos e seu ensino. O que se percebe é que, pelas investidas pedagógicas sendo realizadas segundo a teoria sócio-discursiva, a tônica passa a ser a análise ampliada das vivências sociais – *o tempo histórico, o*

*lugar social, o acento de valor* – e de sua total interferência sobre as experiências comunicativas.

No entrecruzamento das pesquisas sobre texto e gênero, muitas vezes existe uma relação tênue, para alguns autores, entre **texto e gênero**. Rojo (2003, p.5) está atenta para essa aproximação que vai contra a unidade de tratamento teórico dada aos gêneros. A autora denomina esse equívoco de processo de diluição das fronteiras entre ambos conceitos e salienta que o analista bakhtiniano está à “busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”. De acordo com a autora (2003, p.9), “a lingüística textual operaria justamente sobre o texto e a textualidade, descrevendo, micro e macrolingüisticamente sua gramática, seu estilo (ou seus estilos) e sua composição” em uma atitude essencialmente lingüística e cognitiva, “onde as relações interpessoais – entre os interlocutores é comumente ignorada e os confrontos conflituosos presentes [...] não são vistos” (ROJO, 2003, p.17). São esses pesquisadores que usam o termo gêneros do texto e não gêneros do discurso, que é o termo preferencialmente usado por Bakhtin e bakhtinianos. Enfim, a autora, na tentativa de tornar mais nítida sua crítica à diluição das referidas fronteiras entre **texto e gênero**, diz que:

No que tange à definição de gênero, este nunca é visto como um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos, mas como uma designação convencionada, uma “noção” que recobre uma família de similaridade e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico. (ROJO, 2003, p.10, grifo da autora).

Como se vê, a autora sugere que se percebam os gêneros do discurso como um universal concreto, isto é, como um algo que existe em função de sermos seres sociais, de convivemos socialmente e de o gênero regular nossa convivência verbal. Além disso, para a autora, **gênero**, segundo Bakhtin, é forma de discurso, de enunciado, que só existe porque é acrescida da ideologia e da valoração. Ela considera que esta noção pode ser bastante mais complexa do que a já repetida definição de gênero, extraída de Bakhtin (2003) – ‘tipo

relativamente estável de enunciado’ – que aproximou da lingüística de texto a lingüística do discurso.

Logo, o que se quer em sala de aula, relacionando **enunciado a texto e a gênero**, é o que propõe Bakhtin a seguir. Embora ele esteja se referindo aos gêneros discursivos ligados à vida cotidiana, entende-se que a proposta extraída de suas palavras serve a esta pesquisa no tratamento pedagógico que se deve dar aos gêneros em geral. Retomando, as atividades em sala de aula não poderão perder de vista o propósito de examinar a natureza dos enunciados. Assim sugere Bakhtin:

Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2003, p.275, grifo do autor).

Dessa maneira, procurou-se desenvolver no aluno a perspicácia de analisar os textos como **enunciados** que se corporificam através de textos e da língua. Planejam-se atividades que objetivaram levar os alunos a perceberem que a forma texto reflete o *tempo histórico, o lugar social e o acento de valor* que organizaram o enunciado. Tentou-se abri-lhes um olhar diferenciado para os textos por eles produzidos, os quais precisariam receber contribuições no âmbito discursivo, apropriadas à forma composicional e estilística do **gênero** de que seu texto faria parte, já que, segundo Bakhtin (2003, p.282), “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção de um todo.”

Então, sob essa percepção, resume-se que a pedagogia de gêneros do discurso percorre um trecho não tão enfatizado pela pedagogia sugerida pela Lingüística Textual, o que caracteriza uma diferença entre ambas, determinada por uma expressiva particularidade: a primeira volta-se mais para o social e, **a partir deste e através deste**, chega à materialidade do texto-enunciado; já a segunda inicia pela materialidade do texto, chegando, pela análise dos modos de dizer, às interferências sociais sobre o dizer.

Mas, em que ponto aspectos privilegiados pela Lingüística Textual precisam fazer parte das atividades de produção de texto, e, por conseguinte, da correção e avaliação dessas atividades? Bonini (2001b) sugere que o trabalho didático com produção de textos (para ele redação) precisa ser complementado com conhecimentos sobre convencionalidade dos gêneros e de subversão a esta convencionalidade (a ação do estilo individual), mas que não se perca de vista o modo como o indivíduo processa o texto cognitivamente. Por essa intersecção de intenções teóricas, pressupõe-se que questões como o estabelecimento da coesão e da coerência do texto, sua progressão, sua articulação argumentativa por meio de conexões adequadas, suas construções fraseológicas, a paragrafação e outros tantos objetos de estudo da Lingüística Textual mantenham-se sob atenção dos que estudam e ensinam a língua, atraindo-lhes um olhar discursivo sobre tais questões, o que já tem ocorrido.

Nesta pesquisa, este olhar é aquele que tem sido absorvido da teoria bakhtiniana, que vê, por exemplo, no uso de um articulador lógico como o concessivo “embora” não só a possível aceitação de uma idéia contrária à do locutor no momento de uma argumentação com o interlocutor (discursividade da Lingüística Textual), mas também uma disputa de valores que se dá na arena do processo dialógico da língua que culminou no seu uso. Este mesmo olhar faz suscitar as noções ligadas ao enunciado, tais quais alternância de sujeitos discursivos, acabamento, objeto de sentido, estilo, julgamentos de valor, entonação expressiva (discursividade da teoria bakhtiniana), discutidas no início desta seção.

Logo, foi a pedagogia dos gêneros do discurso, com o apoio da pedagogia da Lingüística Textual, que guiou os planos de aula de nossa pesquisa, impondo-lhe sua dinâmica social por meio das noções de enunciado, texto e gêneros do discurso. Se o texto é a possibilidade material de o locutor expressar-se, o **enunciado** é a própria expressão, cujo ato de compreender só se realiza pela determinação do que o contexto extraverbal lhe destinou, já que a palavra, por si só, é apenas a materialidade pronunciada pelo falante; nada comunicará

até que a ação social sobre o signo a banhe de sentido. Essa ação se realiza justamente a partir dos elementos que constituem, em sua essência, a existência social, quais sejam: **o tempo histórico** (em que momento – micro ou macro – se tomou/compreendeu a palavra), **o espaço social** (em que meio a palavra foi proferida/entendida), **o horizonte axiológico** (que valoração foi dada por aquele que “tomou” a “palavra” e que valoração possui aquele a quem a palavra foi destinada) e até o **tema** (a que conteúdo temático a “palavra” terá de se acomodar, com quais enunciados dialogará). O enunciado é, pois, a presença do extraverbal, do acento de valor a dar sentido ao verbal. Quanto ao **texto**, este será visto como a materialização, em formas verbais (ou outro material semiótico), das ações interativas que um sujeito social exerce sobre o outro, revelando uma ideologia que se torna perceptível na materialidade lingüística – o texto – através de seu conteúdo temático e de seus aspectos composicionais e estilísticos. Esta materialidade verbal é o que torna possível ao sujeito a ação de si sobre o outro; é o que viabiliza a ação do outro sobre si. Sobre os **gêneros do discurso**, estes foram percebidos como um “ente regulador” das interações sociais e seus discursos, um ente que age independente da vontade individual e cuja ação valorativa materializa-se através de conteúdos ideologicamente conformados, os quais ganham uma forma composicional que deixa vaziar, por marcas lingüísticas, traços da posição enunciativa do locutor (ROJO, 2003). Estas noções teóricas foram as que serviram para embasar a pedagogia dos gêneros do discurso.

### 2.2.2 Gêneros do discurso e ensino de produção textual

Rojo (1996) resume a trajetória da prática docente da produção textual. A autora conta que na década de 80, a noção de alfabetização foi sendo substituída pelas noções de letramento e de (sócio) construção da escrita. Mesmo havendo uma alteração nas concepções, o papel do outro e da interação com o outro ainda ficou em segundo plano, já que o foco construtivista era o sujeito cognitivo. A partir de então, surgem, pela perspectiva sócio-

histórica, questões de interesse da Lingüística Aplicada: leitura, produção de textos, construções de conceitos. Essas questões passam a demandar uma revisão acurada dos enfoques sobre a linguagem e a cognição em relação às teorias ditas “de processamento”. Então, a investigação da produção de texto vai passar pela relação com outros campos do desenvolvimento da língua escrita. A partir de um quadro de reformulações, começam-se a adotar as perspectivas enunciativas bakhtinianas ligadas aos construtos psicológicos vygotskianos, as quais se baseiam em produtos sociais, postos em circulação social, nas situações de interações concretas. Por consequência Rojo (1996) diz que se mudam os métodos de pesquisa, havendo novos conceitos interpretativos: plano enunciativo, dialogismo, gênero, vozes, heterogeneidade, etc.

Em virtude desse breve retrato temporal, percebe-se que hoje há um novo olhar sobre o ensino de produção de texto, como é, por exemplo, o de Antunes (2002), que diz não ser difícil perceber que o ensino seria favorecido se, de fato, houvesse o desenvolvimento de uma competência discursiva e textual. Além disso, considera que os gêneros seriam o ponto orientador desse ensino. Uma das consequências benéficas dessa orientação seria “o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais ou escritos) adequados e relevantes” (ANTUNES, 2002, p.71). É através dessa concepção que a produção de textos escritos está tomando corpo nos currículos e, por consequência, nos planos de aula.

Refletindo sobre as renovações teóricas que se têm dado principalmente ao longo das últimas duas décadas, é interessante notar que a palavra “redação” foi sendo substituída pela expressão “produção de textos”. Geraldi (1997) sugere essa substituição porque entende que o texto é o lugar das correlações entre diferentes saberes, do diálogo entre aluno e professor na interação de sala de aula, da busca de sentidos socialmente constituídos, os quais se tornam o verdadeiro objeto de ensino-aprendizagem. Se assim ocorre, a “redação”

– mais solitária – cederia espaço à interação, à produção de sentidos, isto é, daria espaço à produção de textos. Já Ruiz (1998), apesar de concordar com Geraldi (1997), prefere não fazer tal distinção em virtude de as “redações” ainda serem textos produzidos *na* escola.

A autora cita Athayde Júnior (1995) para concordar com a idéia de que a redação escolar também é um gênero, já que não passa de um exercício artificial de um sujeito-redator que se apropria dos diferentes gêneros em uso na sociedade. Dolz e Scheneuwly (1999) tratam deste ponto, isto é, das práticas de linguagem que se tornam objetos de ensino, e concluem que o gênero não precisa ser somente visto como um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, como um objeto de ensino/aprendizagem. Quando ocorre esse desdobramento, deve-se evitar que o estudo da língua também a partir dos gêneros chegue à pura abstração. Esta consequência inoportuna pode vir a ocorrer da seguinte forma: “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero se torna uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p.8). Como não se procura um trabalho pedagógico de domínio dos gêneros que passe por essa visão excessivamente objetificadora, supõe-se que a colocação dos autores serve de alerta para que as aulas de produção de texto não tratem o gênero como apenas um objeto de análise a ser dominado.

Em síntese, para este trabalho, adotar-se-á a noção de “produção de textos” em virtude da concepção dialógica que se tentará criar para a correção e avaliação, bem como devido a sentir-se que prevalece o ideal interacionista ao controle institucional do ambiente escolar. De qualquer maneira, estabelece-se uma concordância com certos argumentos expostos no parágrafo anterior, como o de que se cria uma artificialidade durante o ensino de produção textual, porque a objetificação toma, de certa forma, o espaço da interação. Esta tem sido a consequência inevitável de se transformar os gêneros do discurso, pelo seu importante



enfoque social, em objetos de ensino para produção textual. Todavia, percebeu-se que, desenvolvidas as atividades de produção de texto a partir dos gêneros do discurso, o próprio objeto de ensino tornou-se um dos propiciadores da visão interacionista devido ao processo de condução dessa prática.

Outro problema na relação entre gêneros do discurso e produção de textos na escola é registrado por Santos, Sandoval (2003). O autor preocupa-se com tomar-se um conceito – no caso o de gêneros do discurso – que tem uma história de sentidos a ele relacionados, e transpô-lo para o conjunto de práticas escolares a fim de incrementar o ensino da escrita. O autor, então, expõe uma reflexão, a de que

o ensino da escrita vai além do ensino de tipologias textuais em geral tomadas como estanques, uma vez que passa pela atenção ao processo de produção escrita e aos modos como ele se constitui – isto é, aos gêneros discursivos, por meio dos quais são construídos os sentidos da prática escolar de produzir textos. (SANTOS, Sandoval, 2003, p.551).

Pode-se concluir que o ensino da produção de textos na escola não consegue escapar da ação discursiva quando o objetivo é dedicar-se aos modos de produção de sentido.

Ainda no que toca ao ensino de produção de textos, Bonini (2001a) considera que há dois princípios fundamentais e complementares a atuar sobre os gêneros, a dialogicidade e a convencionalidade. Apesar de o autor definir-se por uma abordagem ligada aos gêneros textuais, e não discursivos, reconhece-se que suas contribuições para a área de ensino devem ser sempre apreciadas, tendo-se o cuidado de não contradizer nem os propósitos aqui expostos nem os pressupostos teórico-práticos que o autor muito bem define. Bonini (2001a), então, reforça que a criatividade de que trata tem a ver com a seleção, a transformação e a criação de recursos genéricos “a partir de outros que estão na linguagem dispostos heterogeneamente em diversos graus de estabilidade convencional”. (BONINI, 2001a, p.20).

O autor resume seus estudos e conclui que ensinar gênero compreende levar o aluno a:

- a) reconhecer a relação entre gênero textual, identidade de grupo e social e ação social;
- b) entender as regularidades genéricas como elementos para a percepção do fenômeno da interação humana e para a criatividade, seja reinvestindo este conhecimento para lidar com as novas situações de interação, seja subvertendo estas regularidades em função de um embate político-ideológico ou em função de obter prestígio em situações em que a criatividade lingüística seja uma condição essencial. (BONINI, 2001a, p.20).

Daí se absorveu o tratamento que se deu aos gêneros em sala de aula nesta pesquisa. Os objetivos foram: **estimular a percepção da dialogicidade, própria do caráter enunciativo da linguagem, e entender a convencionalidade, resultante das condições de produção e das esferas comunicativas nas quais os gêneros surgem e dentro das quais os falantes guiam seus propósitos discursivos.**

Quanto à escolha de gêneros a fazerem parte dos currículos escolares e para dar coerência ao trabalho em sala, Bonini (2001a) propõe que sejam estabelecidos critérios para a seleção dos gêneros e das atividades específicas para seu ensino, tais como atividades que promovam a comparação entre os recursos de linguagem e que ampliem o conjunto de experiências com ela. Sugere que os gêneros possam estar relacionados às vivências e gostos dos alunos, de acordo com o grau de maturidade. Os gêneros selecionados, segundo ele, devem propiciar uma ação social efetiva e apresentar crescente grau de complexidade. Esses cuidados devem corresponder às habilidades que o aluno desenvolverá durante a apropriação do gênero estudado. Marcuschi (2001) parece concordar com esse posicionamento. Ele se indaga se há gêneros ideais para o ensino da língua. Considera que não, mas já adianta que “se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público” (MARCUSCHI, 2001, p.36).

Rodrigues (1999) também se manifesta a esse respeito. Com uma retomada teórica a partir de Bakhtin, a autora afirma ser fundamental a compreensão e o domínio das características específicas dos diferentes gêneros para um bom desempenho discursivo. Para que se realize a compreensão, destacam-se aqui duas peculiaridades exploradas pela autora

sobre os gêneros, as quais podem servir de base para a análise deles enquanto objeto de ensino; são elas: o tema e o estilo genérico. A primeira está relacionada à possibilidade de “esgotamento” do sentido conforme as diversas esferas de comunicação discursiva. A segunda está vinculada com a unidade temática, com a unidade composicional do gênero e com os tipos de relações entre os interlocutores. Rodrigues considera que “o bom desempenho na produção textual passa pela percepção e o domínio das estratégias, regularidades de funcionamento estilístico-gramatical dos gêneros das diferentes esferas.”(RODRIGUES, 1999, p.97). Conclui-se, pois, que para o aluno apropriar-se do gênero estudado, ele precisa envolver-se com essas duas peculiaridades resgatadas de Rodrigues (1999), ou os textos dos alunos, conforme critica a autora, serão produções carentes de feições genéricas, de autoria. Para resumir o que a autora sugere para a presença dos gêneros do discurso como elemento de estudo da língua, traz-se a seguinte referência, a qual esclarece por que se torna importante, na formação de um currículo, tomar como critério as diferentes esferas sociais.

[...] a possibilidade de trabalhar com diferentes aspectos notacionais e discursivos da produção textual, a reflexão sobre a relação linguagem x sociedade, sobre o funcionamento da língua, entre outros aspectos. [...] trabalha-se com um eixo organizador que, além de contemplar a variedade de gêneros, vincula-os com as diferentes práticas sócio-discursivas, estando em consonância com os pressupostos metodológicos de Bakhtin a respeito do estudo da língua [...]. (RODRIGUES, 1999, p.99).

Essas foram, portanto, orientações teóricas a serem analisadas. No ato do planejamento das atividades de produção de texto a partir dos gêneros – que em outro capítulo será tratado –, a percepção da dialogicidade e o entendimento da convencionalidade foram propósitos vistos como pré-requisito para o envolvimento do aluno com as situações sociais de interação e também para a manipulação da materialidade lingüística.

Ainda no que tange à seleção dos gêneros a servirem de estudo, Bonini (2001a) alerta que se analisem os aspectos teóricos a serem selecionados, justificando-se as opções. É o que se fará ao longo da construção deste referencial teórico: justificar as opções teóricas que foram sendo úteis à preparação de aulas que trabalham com os gêneros do discurso.

Pelo recorte teórico já apresentado, destacaram-se dois objetivos para a produção de texto escrito em sala de aula: (a) o aluno deve sentir e compreender que ele é um autor cujo texto será destinado a pelo menos um interlocutor; (b) o professor deve dedicar tempo, através de suas colaborações, para a ampliação da competência discursiva de seu aluno, apresentando-lhe estratégias e procedimentos que tornem seus textos mais adequados aos gêneros a que foi exposto. Oliveira (2003b) salienta, em coerência com o que foi resumido, que se deve considerar a produção textual escrita uma atividade discursiva reveladora de uma prática social e, portanto, portadora de valores; é esta a pedagogia que visa à formação do cidadão crítico, consciente e participante. Dessa maneira, foi pela atenção ao “processo de produção escrita” que se pôde orientar uma possibilidade de correção e avaliação de textos sob a óptica bakhtiniana, considerando a interação verbal, o dialogismo, os gêneros do discurso, a esfera escolar e a interação professor-aluno em sala de aula.

### **2.3 Uma inspiração pedagógica a partir de Bakhtin**

Certamente, a tarefa de extrair subsídios dos densos pressupostos teóricos bakhtinianos sobre a linguagem para avançar no tratamento dado à correção e à avaliação de produção de texto tornou-se um desafio que chegou a assustar. Seria possível essa aproximação? Não estaria essa teoria mais à disposição dos teóricos da linguagem, dos estudiosos do discurso, dos simpatizantes de certas doutrinas sociais? Não seria muito problemático ao professor e ao aluno olhar o discurso de uma maneira tão repleta de ditos e não-ditos? Não seria teoricamente “agressivo” transportar fundamentos bakhtinianos, que tão bem se prestam à leitura e à análise de discursos, para a aprendizagem de produção de textos? Todos esses questionamentos rondaram esta pesquisa no seu desenrolar porque desvendar Bakhtin já não é deduzir sobre as evidências; levar, então, suas idéias para professores –

correndo-se o risco de até desvirtuá-las – é desafio para os amantes de seus postulados e para profissionais da educação que se preocupam com a emancipação de seus alunos.

E foi a emancipação discursiva a meta maior ao se prepararem as atividades de produção de texto<sup>11</sup> e ao se estudarem maneiras de mediar a relação professor-texto-aluno. As atividades planejadas de ensino/aprendizagem de produção textual e as orientações encontradas para a correção e a avaliação dos textos foram centradas no suporte teórico que segue.

### 2.3.1 As condições de produção

Os estudos realizados apontaram para a percepção de que cada esfera discursiva se constitui de especificidades que fluem da situação de interação dialógica. Provavelmente, então, seriam estas especificidades o ponto a ser identificado e compreendido a fim de servir de fonte de aprendizagem para o aluno – sujeito discursivo.

Portanto, através do enfoque pedagógico a partir de uma inspiração bakhtiniana, percebeu-se, em resumo, que a produção de um texto está vinculada a certas condições de produção. Inicialmente o texto está inserido em uma **esfera discursiva** e em um **conteúdo temático determinado**. As relações sócio-culturais e interpessoais que se manifestam em determinada esfera e a partir de determinado conteúdo estão intrinsecamente ligadas a quatro outros aspectos sociais dependentes entre si: a **situação social de interação** em que ocorre a relação entre o “**eu**” e o “**outro**” dentro de um espaço discursivo do enunciado, a **esfera social**, que se manifesta como o espaço social em que o gênero circula e os **juízos de valor** a determinar a forma do todo verbal. Fazendo parte desse conjunto de intersecções, cumpre seu papel a **intenção discursiva**, que só se realiza nesse entrelaçar de aspectos

---

<sup>11</sup> As atividades de produção de texto que tiveram de ser preparadas evidenciando o objetivo a que se propõe esta pesquisa serão comentadas com destaque no capítulo que trata da metodologia deste trabalho.

constitutivos da interação, orientando-se sobre o objeto do discurso e os outros enunciados (já-ditos e pré-figurados).

De acordo com Bakhtin (1998), o **conteúdo temático** está ligado à esfera dos sentidos, é o *objeto* do discurso do falante, e o enunciado requer uma postura ativa do falante dentro dessa esfera. À atuação do falante interpõe-se, por sua vez, um meio flexível de discursos alheios sobre o mesmo *objeto*, isto é, sobre o mesmo tema. Bakhtin afirma que:

A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. (BAKHTIN, 1998, p.86, grifo do autor).

Como se pode concluir a partir dessa afirmação, o conteúdo não deve ser superficialmente visto como um objeto estagnado, à disposição daquele que produz um texto, porque não se trata de o autor simplesmente escrever sobre este ou aquele conteúdo, e sim, de considerar seus sentidos e tons. A intenção (individual e subjetiva) do autor, portanto, se adapta a, e se desenvolve dentro de um conjunto de já-ditos sobre o mesmo objeto. É nesse conjunto multidiscursivo que interagem os enunciados individuais e alheios. Então, quando se trata de pensar em conteúdo temático, há de se perceber que sua noção está associada às especificidades de uma **esfera discursiva** dada (discursos orientados pelas diferentes esferas da atividade humana), e, por conseqüência, há de se notar que a intenção subjetiva se desenvolve dentro de uma força restritiva que se veste de uma forma genérica determinada. Cada esfera discursiva cria seus próprios gêneros do discurso e a eles estão vinculados os interlocutores de um texto. Essas formas genéricas provêm de características distintas da vida de um grupo social, que, por sua vez, deixam transparecer as avaliações dos representantes desse grupo, organizando-lhe o comportamento e as ações.

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete,

do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. (BAKHTIN, 1998, p. 97).

O conteúdo, abrigado por certa esfera discursiva e condensado a um gênero do discurso dado, passa, por conseqüência, a ser também dado ao grupo social, seja pela tipicidade de acentos da esfera discursiva, seja pelo enlace dos fios da multidiscursividade. Sendo assim, é válido aproximar a prática de produção de texto na escola dessa visão de conteúdo temático, fragilizando, dessa maneira, a forte tendência de associar conteúdo, nas redações escolares, ao dito uso ‘criativo’ e ‘inovador’ da palavra. Logo, a noção exposta de conteúdo conferiu às atividades de produção de texto escrito um olhar sobre o que já nos é socialmente posto e a que temos de adequar o nosso dizer. Se certa esfera discursiva já está povoada de seus conteúdos previstos, precisou-se, conseqüentemente, propiciar uma aproximação didática deles, ver como se configuram e, a partir dessa determina esfera e de suas facetas, facilitar o domínio do aluno sobre o previsível e o já-dito.

Quando se trata de conteúdo determinado em uma dada esfera discursiva, é inevitável levar em consideração a **situação social de interação** em que ocorre a interlocução mediada pelo texto, bem como, e em igual medida, a relação entre o “eu” e o “outro” dentro dessa situação de interação. Bakhtin (1926) faz perceber que, para preencher em parte o vazio semântico de um vocábulo, é necessário que os interlocutores conheçam e compreendam comumente a situação; que, também, comumente, a avaliem e que estejam na mesma situação de interação; enfim, os co-participantes da interação são seres que conhecem, entendem e avaliam a situação de uma mesma maneira. Como este espaço de interlocução está sob a guarda de conteúdos temáticos dados, típicos de determinadas esferas discursivas, e se caracteriza por uma comunidade de julgamentos e valores, resta saber como fica a vontade discursiva do produtor de textos dentro desse conjunto de fatores. Retomando Bakhtin (2003, p.270), os outros, a quem o pensamento se dirige, não são ouvintes passivos. Ora, se a composição de um texto depende do “a quem” se está destinando o enunciado, é necessário

que o trabalho pedagógico capte esta “lógica”, estude formas de o aluno entendê-la e perceba maneiras de, através de todo o processo avaliativo, contribuir para a emancipação discursiva do cidadão.

A não-passividade dos interlocutores é o ponto central do tempero dialógico que Bakhtin coloca em sua teoria. Segundo ele, em toda enunciação, o locutor procura “adivinhar” a contestação de seu interlocutor sobre o objeto do discurso. Essa adivinhação resulta em uma contra-resposta antecipada que influencia o enunciado. Compreender é, pois, orientar o próprio enunciado para o enunciado do outro. É o ato discursivo de responder antecipadamente ao enunciado alheio. Essa resposta está envolvida por certo grau de complexidade, pois a contra-resposta não se restringe à compreensão que o interlocutor pode vir a fazer do enunciado do locutor; a situação de interação resulta em uma compreensão ativa muito mais ampla. Bakhtin (2003, p.297) diz que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. E acrescenta que

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p.297).

Como se está podendo notar, a **vontade discursiva do falante**<sup>12</sup> está associada à **relação discursiva entre o “eu” e o “outro”**. Bakhtin (1998) reforça essa associação ao preconizar que qualquer discurso não pode deixar de se orientar para enunciados já ditos e também para os ainda não ditos, para a “opinião pública”, já que o dialogismo é próprio de todo discurso, não podendo deixar de esquivar-se à profunda influência da resposta antecipada. Segundo Bakhtin (2003), até os estilos mais neutros, concentrados ao máximo no objeto da exposição, aparentemente alheios à interferência do outro, pressupõem uma

---

<sup>12</sup>A noção de vontade discursiva do falante foi também comentada na seção 2.2.1, que trata de enunciado, gêneros do discurso e texto.



concepção de destinatário. Se todo e qualquer discurso não deixa de se orientar para interlocutor, como se dá essa orientação?

A disputa discursiva entre os interlocutores tenta ser construída a partir do jogo da entonação expressiva, que se mostra, em parte, através de diferentes níveis de intencionalidade e, em parte, através da entonação típica de certa esfera de sentidos (conteúdo temático). É a entonação que dá, por exemplo, a uma expressão gramatical encaixada em um depoimento político, o tom de indignação ou reprovação, que pode até ser moderado por um certo toque de humor (para ampliar aqui um exemplo de Bakhtin (1926)).

Mas, uma pergunta ainda surge: se o falante dá tom à palavra, de onde vem a possibilidade de variação dos tons e, conseqüentemente, dos sentidos? Relembrando que os interlocutores interagem numa dada esfera discursiva e se referem a um conteúdo temático dado, concebe-se que a entonação também se manifesta a partir desta mesma esfera de sentidos. Bakhtin (1926) salienta que a entonação é sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante e também esclarece que os julgamentos de valor são atos sociais regulares e essenciais. Unindo-se esses dois posicionamentos do autor, chega-se ao resultado dessa soma: a atmosfera social é constituída de **julgamentos de valor** social, os quais entoam disputas ideológicas. Sabendo-se que o puramente verbal não pode ser tomado como verdadeiro ou falso, ousado ou tímido sem que a entonação lhe permita vestir esse sentido, percebe-se agora que essa faceta significativa é de natureza ideológica, isto é, fruto dos julgamentos de valor. É talvez por isso que Bakhtin (1926) tenha dito que os critérios que regem as avaliações são éticos, cognitivos, políticos etc.

Então, no que se refere ao ensino de produção de textos a partir dos gêneros, orientar o planejamento de atividades que facilitassem a materialização da entonação e que lidassem com julgamentos de valor passou a ser um desafio (que vai além desta pesquisa) para os teóricos do ensino de língua. O conflito é expresso pela seguinte pergunta: como

transferir para textos a serem produzidos na escola aspectos que estão nas entrelinhas, esbarrando nos não-ditos? Cada gênero está impregnado de certos julgamentos de valor. O que precisou ser feito foi entender como a entonação se manifesta materialmente no gênero estudado e despertar no professor o compromisso com dedicar-se a fazer uso do ensino da prática de análise lingüística (no sentido que Geraldi (1997) atribui a essa expressão) também com este objetivo.

Para dar conta de entender o entrelaçar de todas as noções discutidas ao longo desta seção e de, por conseqüência, verificar as condições envolvidas na produção de um texto, entendido como enunciado, recorre-se a uma descrição interessante que Bakhtin (1926) faz sobre a realização da entonação. Ele diz que o jogo da *entonação* em direção de uma possível simpatia, em direção do ‘apoio coral’ tem um lado voltado para o *interlocutor* e outro (misterioso) voltado para um *objeto* personificado do enunciado: o receptor da reprovação, da indignação, da ironia, do ataque, da defesa, da intimidação, do carinho... Enfim, é o “**eu**” e o “**outro**” em sua interação numa **situação social de interação**, intencionando determinadas reações-resposta, acentuando **valores** sociais através de entonações e voltando-se para um **conteúdo temático** dado. Estas são quase todas as condições de produção de um texto que foram evidenciadas, nesta pesquisa. O que ainda faltaria enfatizar?

Ora, se se está tratando de interação, pressupõe-se haver um interlocutor que tenha algo a dizer ao outro, que ativamente reagirá ao dito (e também aos não-ditos). Se, retomando, cada esfera discursiva (do trabalho, do jornalismo, da ciência, a escolar, da intimidade...) cria seus próprios gêneros do discurso, torna-se natural que estas formas genéricas venham a ser “temperadas” pela finalidade ideológica de sua **esfera social** (espaço de circulação dos discursos). Se um texto escrito foi, por exemplo, produzido na esfera discursiva jornalística, esta esfera fortifica o tom do texto e sua significação. Certos tons (crítica, ironia, pretensa imparcialidade, parcialidade proposital, tom emocionado, exagerado,

etc) são próprios da esfera jornalística que, por sua vez, tem claro o espaço de circulação dos gêneros que a compõem. Essas entonações específicas a flutuar numa dada esfera discursiva re-significam a palavra, dando a cada um dos tons novas nuances. Por conseqüência, os tons ganham suas colorações dentro de esferas sociais, que são espaços em que o autor consegue marcar encontro com seu interlocutor, ambos respirando os julgamentos de valor de uma dada esfera discursiva e de seus conteúdos dados.

Dentro desses espaços, o gênero circula veiculado por um suporte que o acolhe. Para exemplificar, pode-se citar, dentre tantos suportes existentes nas diferentes esferas discursivas e sociais, o jornal impresso (suporte midiológico de gêneros como artigo, carta do leitor); uma revista científica (espaço de circulação de gêneros como artigo, ensaio); uma folha manuscrita (um bilhete, uma atividade escolar); uma página virtual (*blog, fotolog, e-mail*). Sendo assim, se todos os aspectos que envolvem a produção de um texto-enunciado se entrelaçam de uma maneira indissolúvel, não se pôde trabalhar gêneros do discurso na escola sem trazer à tona a importância da função discursivo-ideológica da esfera social e de seus suportes textuais/midiológicos – dentro da qual se constitui o espaço de circulação material dos enunciados e, conseqüentemente, dos gêneros – na composição da significação da palavra escrita.

Finalizando, constatou-se que a teoria bakhtiniana abre brechas para um rico trabalho em sala de aula porque esparge cidadania à prática textual; porque direciona o conhecimento de uma língua ao conhecimento de suas potencialidades discursivas; porque retira o aluno do marasmo e da artificialidade de escrever sem objetivo; porque, enfim, impulsiona um estudante a viver em e para a sociedade. Para transformar o ensino de produção textual em uma prática cidadã e para não comprometer esse objetivo com uma ação escolar avaliativa imprópria é que se buscou elucidar como a concepção de Bakhtin poderia se fazer vista no ensino de produção textual, e não apenas nas análises de textos já produzidos

por renomados cronistas, articulistas, romancistas, cartunistas, autores de fábulas, de contos... Para tanto, foram extraídos conceitos importantes de obras bakhtinianas, os quais pudessem servir de orientação para a elaboração das atividades de produção de texto e, conseqüentemente, para uma avaliação mediadora que facilitasse a aprendizagem de certas facetas de alguns gêneros. Certamente que teria de haver uma delimitação do que seria apropriado transferir para uma prática pedagógica e, também, do que seria oportuno corrigir e adequar dentro de uma postura avaliativa para produções de textos escritos. Então, fixou-se uma atuação sobre certas condições de produção de um texto, aliando-a à noção de enunciado, as quais são: a **esfera discursiva do enunciado** e o **conteúdo temático determinado**; a **situação social de interação** e o **“outro”** na interlocução; a **esfera social do enunciado** e os **juízos de valor**. O quadro a seguir resume esquematicamente o que se discutiu até aqui e o que será posteriormente detalhado:

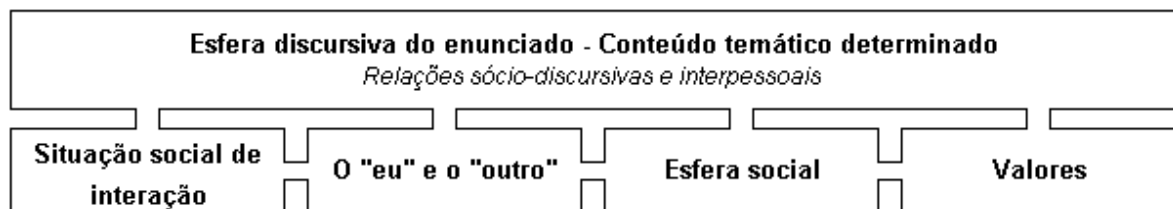


Figura 1: Condições de produção de um texto a partir dos gêneros do discurso – primeiro extrato.

### 2.3.2 Um ponto de partida para a correção de textos a partir de Bakhtin

A seção anterior objetivou esclarecer quais seriam as condições importantes para a produção de textos sob o enfoque dos gêneros do discurso. Percebeu-se que só a partir da definição dessas condições, poder-se-ia estudar a maneira de corrigir uma produção textual – importante passo, crê-se, a fazer parte de uma proposta avaliativa de atividades de produção de texto.

Quais poderiam ser, então, os princípios norteadores das ações interventivas mediadoras do professor a partir da teoria bakhtiniana? Para responder a esta questão, serão retomadas em resumo importantes contribuições teóricas já aqui registradas. São elas:

- Segundo Ruiz (1998), correção é tida como a interferência do professor sobre o texto do aluno. Ela considera que, para o professor tratar dos problemas tipicamente formais e recorrentes, basta fazer uso da correção do tipo classificatória, em virtude de se estar tratando da precisão. Mas, como o código classificatório é por natureza limitado em termos de significação quando se trata de conhecimentos de estatuto diverso (tais quais os ligados aos gêneros), a autora sugere os “bilhetes” (projeto polifônico altamente dialógico, porque vai além da frase). Ela ainda diz que o professor pode realizar seu projeto sobre as “estratégias de dizer” do aluno ou sobre o “dizer” do aluno.
- A noção de erro, de acordo com Carvalho (1997), deve estar associada a conhecimento. Luckesi (1995) expõe que o erro provém da manifestação de uma conduta não aprendida, decorrente de um padrão já produzido e ordenado. A aprendizagem, por sua vez, vem, em parte, da compreensão do desvio desse padrão, o qual sustenta o ponto de partida para a busca do saber. Já Oliveira (2002) esclarece que todo erro consiste no registro informal em situações formais e vice-versa.
- Hoffmann (2003) afirma que a ação de corrigir não deve ser a maior preocupação de um avaliador, mas sugere que seja uma das preocupações a serem mediadas.
- Bonini (2001a) percebe criatividade como a transformação e a criação de recursos genéricos a partir de outros dispostos em diversos graus de

estabilidade convencional, segundo a abertura natural que o gênero vier a possibilitar para essa transformação.

- Rodrigues (1999) considera que o bom desempenho no ensino da produção textual passa pela possibilidade de trabalhar com diferentes aspectos notacionais e discursivos do texto.

A dúvida que havia ficado pendente era a de se podem ser previstos certos padrões de pertinência discursiva já produzidos e ordenados (retomando Luckesi, 1995), que venham a se tornar também um item a que o professor atente quando for interferir em uma produção de texto composta em certo gênero do discurso, e se essas regularidades são, de alguma maneira, passíveis a desvios impróprios às **condições sociais de produção**. Embora se tenha a compreensão de que as condições de produção que foram analisadas a partir da teoria bakhtiniana recobrem a interação pelo texto escrito, oral ou por qualquer outro material semiótico, levar-se-á em consideração que o foco desta pesquisa é o trabalho pedagógico com produção, correção e avaliação do **texto escrito**. Isso posto, as considerações a seguir passarão a ter como perspectiva o texto escrito, mesmo que algumas conclusões não recubram tão somente a interação pela escrita.

Quando se iniciou a busca por referenciais teóricos que facilitassem o alcance do objetivo desta pesquisa, verificou-se que seria inevitável uma aproximação de diferentes campos teóricos. Então, o que a autoria desta pesquisa tem buscado é perceber sutis pontos de convergência entre um e outro campo a fim de correlacionar o que demonstra ser importante para a proposta do trabalho pedagógico que se está construindo. Quando, por exemplo, se extrai de Luckesi (1995) a noção de padrões de pertinência discursiva, está-se ciente que tais padrões não são, na essência, aqueles encontrados nas páginas da filosofia bakhtiniana. Contudo, esta pesquisa percebe que há o dito ponto de intersecção entre os teóricos, o que a

impulsiona a analisar as posições teóricas de base de cada um dos autores pesquisados e contribuir com uma conclusão advinda dessa sintonia.

Sendo assim, tomadas como cabíveis as posições teóricas anteriormente resumidas, julgou-se que o bom desempenho do aluno, ao produzir textos escritos, estaria condicionado à compreensão de aspetos notacionais e discursivos do enunciado que se materializam no texto. Quanto aos aspectos discursivos, como se discutiu anteriormente, eles estão intimamente ligados às condições de produção que se marcam na textualidade, o que faz a produção de texto tomar conta da atuação sobre o estilo e a composição do gênero. Esta ação é sugerida por Bonini (2001a) quando o autor trata da criação e transformação de recursos estilísticos do gênero. É importante lembrar que o estilo individual – vontade discursiva do locutor – atua sobre o genérico em diferentes graus segundo a possibilidade que este ou aquele gênero abre para isso.

Então, tanto o aspecto notacional (padrão inquestionável) quanto o discursivo (padrão mais plástico do texto) podem ser tidos como aspectos decorrentes de um padrão já produzido e ordenado – historicamente –, a partir do qual se busca o saber e que, sendo padrão (sob diversos graus de estabilidade convencional), deve passar a ser uma preocupação pedagógica a ser mediada. Quando se dá uma atenção inicial à noção de padrão indicada por Luckesi e a indicada por Bakhtin, percebe-se que o primeiro cita a existência do “padrão” sem aprofundar-se na natureza de sentido deste vocábulo (já que o foco é o “erro”). Já o segundo reflete profundamente sobre como os padrões relativamente estáveis de discursos surgem e como se relacionam com nossas vidas. Então, aproximando ambos, podemos inicialmente fechar que a noção de padrão pode ser entendida aqui, quando se tratar da discursividade, como **relativa estabilidade**. Mas, qual poderia ser o detalhamento da relação entre a noção bakhtiniana de padrão e aquela citada por Luckesi (1995) (padrão já produzido e ordenado)?

### 2.3.2.1 Da discursividade à normatividade

Normativo, segundo o *Novo Dicionário Aurélio* (1975), é algo que tem a força da norma. Esta, por sua vez, é aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa. Essa definição já parece ser suficiente para direcionar a relação entre a discursividade e a normatividade. Ela revela que não se está tratando de uma imposição arbitrária, mas de algo que, pela sua constituição, tem a força de um padrão de conduta a servir de norte. No caso da relação entre normatividade e gêneros do discurso, percebe-se que a constituição histórica dos gêneros apresenta-se como um “padrão de conduta discursiva” que galga os diversos degraus das relações sociais. Essa **relativa regularidade** pode ser estudada e suas evidências e nuances podem servir de base para um trabalho de ensino de produção de textos e também para critérios a regerem sua correção e adequação.

As unidades **convencionais** podem ser associadas à noção de unidades da língua, que são indiferentes à troca de sujeitos discursivos (BAKHTIN, 2003, p.287). Estas unidades, entende-se aqui, estão relacionadas ao dito “padrão inquestionável”, isto é, aos **aspectos notacionais** da língua como os relativos ao padrão ortográfico, de acentuação gráfica, e até, em muitos casos, aos de regência e de concordância que foram se normatizando a partir da atuação da força histórica e das relações sociais. Não há posição ideológica que dê, por exemplo, nova significação a uma palavra cujo acento gráfico foi deslocado, ou a um verbo que passou a concordar em gênero e número com seu sujeito (a não ser quando se estiver tratando da variação lingüística).

Em relação ao padrão das formas do discurso (gênero) e das formas da língua, ou melhor, em relação a sua estabilidade e normatividade, Bakhtin (2003) diz que as formas genéricas são mais ágeis, elásticas e livres em comparação com as formas lingüísticas e que as primeiras – em que projetamos nosso discurso – diferem consideravelmente das segundas no sentido de sua normatividade. O vínculo discurso-gênero se dá, portanto – reforça o mesmo



autor – por meio de uma **normatividade genérica mais livre** que a obrigatoriedade das formas da língua. O que se subentende deste esclarecimento é que o discurso se manifesta por meio de enunciados, que se constroem pela força de dois veios principais de normatividade: o da forma do discurso (gênero) e o da forma da língua (as formas gramaticais); afinal, conforme pensa Bakhtin (2003, p.283), “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” Sendo assim, é razoável que se ensine o aluno a produzir textos também pela compreensão de uma vontade discursiva que atue sobre os dois níveis de normatividade, já que tanto os gêneros quanto as formas gramaticais organizam o discurso.

Para evitar interpretações errôneas sobre a relação entre gênero e formas gramaticais, Rajagopalan (2003) alerta que as teorias clássicas identificavam os gêneros discursivos mediante as marcas formais e que as mais recentes os entendem como “estratégias padronizadas socialmente” (p.187) as quais “se materializam em formas típicas do discurso que evoluem em resposta às situações e exigências retóricas e recorrentes” (p.187). Essas “estratégias padronizadas”, essas “formas típicas” revelam uma estabilidade que não se constitui em categoria estanque, já que os gêneros do discurso, segundo este mesmo autor, estão em um processo constante de transformação. “Quem os molda, os vigia constantemente, e garante sua sobrevivência é a sociedade ou a ‘comunidade interpretativa’.”(RAJAGOPALAN, 2003, p.187, grifo do autor). Essa normatividade (ou convencionalidade) discursiva em constante transformação provém do fato de os gêneros serem, como o próprio autor a eles se refere, categorias sociais. Ora, se os gêneros são tidos como categorias sociais, presume-se que é porque possuem certos traços que permitem que uma categoria seja diferenciada da outra.

Em um outro momento, o mesmo autor admite a noção de que os gêneros nascem de práticas de produção do conhecimento que distinguem cada comunidade

discursiva. Entende-se, por isso, que a distinção das comunidades discursivas deva se dar pela materialização de formas composicionais e estilísticas que, tendo a força de refletir papéis discursivos de tais comunidades, precisam ser estudadas e servir de reflexão, tanto pelo viés ideológico quanto pelo formal.

Sobre o **objeto do discurso**, de acordo com Bakhtin (2003) ele é inesgotável; porém, adquire um caráter relativamente concluído quando se converte no tema do enunciado. Essa conversão se dá justamente dentro das condições produção, tais quais: enfoque do tema; material dado; no âmbito da idéia definida pelo autor e das condições do gênero do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 281). Passando para relação entre normatividade e objeto do discurso, isso sugere que os gêneros discursivos devem ser entendidos como “formas relativamente estáveis e normativas de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 286, grifo nosso). Bakhtin esclarece tal normatividade. Ele diz que “Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração [...] escolhemos uma oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha.” (BAKHTIN, 2003, p. 286, grifo do autor) porque é a totalidade do enunciado, ou seja, o gênero do discurso, que determina a eleição do tipo de oração.

Em um outro momento, Bakhtin (2003) considera que os lingüistas devem estudar a estabilidade e a normatividade dos enunciados e não só as formas lingüísticas; ele vê importância em haver a percepção de que os gêneros do discurso são tão necessários para uma intercompreensão como as formas lingüísticas o são. Ora, se a forma socialmente estabelecida tem virado objeto de estudo nas escolas e se, a partir dela, tem havido a tentativa de explorar seu caráter ideológico; então esta mesma forma pode ser observada em sua composição e seu estilo com o objetivo de se trabalharem atividades de produção de texto que orientem o aluno segundo a normatividade da língua e a do discurso (dialógico e ideológico). Já que este é marcado por uma posição enunciativa, guiada, em grande parte, pelas condições de sua

produção anteriormente esclarecidas, torna-se pedagogicamente interessante a um ensino de língua mediar a vontade discursiva do aluno, a qual se rende dialeticamente ao conteúdo temático, à composição e ao estilo dados pelo gênero. Seria, portanto, oportuno ampliar os objetivos desse trabalho não só desenvolvendo atividades de produção textual que apenas se guiam pela silhueta dos gêneros, mas também, e principalmente, que promovam um mergulho nos traços lingüísticos mais ou menos pré-estabelecidos pelo objeto do discurso de dado gênero, a fim de partir para um certo domínio de seu estilo e composição.

Quanto às possibilidades criativas, à medida que compreendido tanto o caráter sócio-ideológico quanto (e ao mesmo tempo) o normativo (surgido do sócio-ideológico), é possível entender que elas podem (in) conscientemente dar a adequada matiz expressiva que este ou aquele gênero requer. Bakhtin diz que “É justamente a individualidade do locutor que é reconhecida como o fator que forma o estilo e que transforma o fenômeno lingüístico e verbal em unidade estilística” (BAKHTIN, 1998, p.75).

Para concluir a noção de normatividade a servir de base para um ensino de produção textual a partir dos gêneros, passa-se à relação entre *normatividade, estilo e composição do gênero*, ainda por um olhar bakhtiniano, lembrando que normatividade tem recebido uma carga significativa especial no enunciado deste trabalho, isto é, tem sido dividida em **normatividade da língua** e **normatividade do discurso**. Quanto ao segundo caso, o vocábulo tem sido associado a formas socialmente estabelecidas que carregam em si vários traços de similaridade que muito bem podem servir para um ensino reflexivo sobre o caráter discursivo da língua.

#### 2.3.2.2 Da normatividade ao estilo e composição do gênero

Conforme se estudou em seção anterior, uma esfera discursiva se caracteriza por um conjunto de já-ditos sobre um mesmo objeto, sendo que nesse conjunto multidiscursivo

interagem enunciados individuais e alheios, que se “vestem” de formas genéricas determinadas. Como já se disse, cada esfera discursiva cria seus próprios gêneros do discurso e a eles estão vinculados os interlocutores. Essas formas genéricas provêm de características distintas da vida de um grupo social, formas que deixam transparecer as avaliações dos representantes desse grupo, organizando-lhe o comportamento e as ações.

Retomada a noção de esfera discursiva, usam-se novamente as palavras de Bakhtin, citadas na seção sobre os gêneros do discurso, para de imediato estabelecer a relação entre essa noção e a questão do estilo e da composição do gênero:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Mais adiante, Bakhtin compreende que

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras da ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifo do autor).

O que se vê é que o **estilo** está vinculado ao gênero, mas este também deixa-se respingar ou encharcar pelos limites da intenção do autor, que faz o objeto – de natureza inesgotável – adquirir um caráter relativamente concluído resultante de uma atitude avaliativa. Essa conclusividade garante a compreensão do enunciado porque lhe estabelece limites essenciais e precisos resultantes da capacidade dos sujeitos de prever a resposta daquele com quem se realiza a interlocução, dentro de um “contexto emoldurador” (BAKHTIN, 2003, p.311). É neste contexto emoldurador que “se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista” (BAKHTIN, 2003, p.311), por exemplo, e é esse contexto que desenha os contornos das formas padronizadas, dos “estilos de linguagem (funcionais)”, dos gêneros do

discurso que surgem a partir das relações dialógicas. Os limites essenciais e precisos promovidos pela alternância de falantes – **a composição do gênero** –, a depender das relações dialógicas estabelecidas em dada esfera discursiva, vão compondo o todo do enunciado, vão moldando-lhe a estrutura, isto é, vão lhe oferecendo a forma genérica. Quando o autor dá um determinado enfoque ao problema, ele o ajusta a um dado material já emoldurado, buscando atingir certos propósitos junto a seu interlocutor. Por conseqüência, a seleção de recursos lingüísticos e do gênero discursivo se define, segundo Bakhtin (2003) pela intenção que adota o sujeito discursivo dentro de certa esfera de sentidos.

Recursos léxicos, gramaticais e composicionais do enunciado são, pois, manipulados pela **intenção discursiva** do locutor com respeito ao conteúdo de seu próprio enunciado. Bakhtin salienta ainda que matizes mais delicados do **estilo** também se determinam pelo caráter e o grau de intimidade entre os falantes, isto é, pela compreensão que o falante tem de seu destinatário, já que todo gênero discursivo, em cada **esfera da comunicação discursiva**, possui sua própria concepção de destinatário. Este entendimento do estilo, pensa Bakhtin (2003), seria facilitado se houvesse um estudo mais aprofundado dos gêneros familiares e íntimos.

Para visualizar esquematicamente de que maneira a intenção discursiva se manifesta, amplia-se o quadro<sup>13</sup> que resume as condições de produção envolvidas na produção de um texto-enunciado, segundo certos pressupostos da filosofia bakhtiniana da linguagem:

---

<sup>13</sup> Na seção 2.3.1 foram discutidas as condições de produção de um texto-enunciado e, também por aquela seção, foram apresentadas, através da figura 1, as primeiras definições sobre as condições de produção.

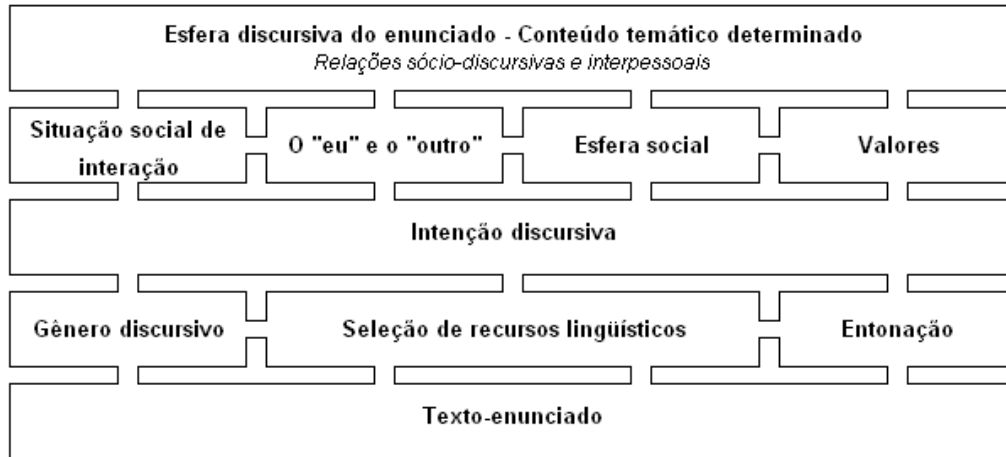


Figura 2: Condições de produção de um texto a partir dos gêneros do discurso.

Como já se concluiu da análise bakhtiniana sobre a palavra (enquanto vocábulo)<sup>14</sup>, esta, por si, não avalia nada porque **a entonação** expressiva pertence ao enunciado e não à palavra. Bakhtin (2003) dá prosseguimento ao seu raciocínio explicando que supomos que as palavras são escolhidas pelo tom emotivo característico desta ou daquela palavra. Ele contrapõe essa falsa suposição, alertando que, ao selecioná-las, partimos de uma totalidade sempre expressiva que irradia sua própria expressividade a cada palavra que escolhemos. Isso explica o fato de que, às vezes, o significado deste ou daquele vocábulo não corresponde aos nossos propósitos expressivos quando em relação com outras palavras; é a questão da totalidade do enunciado. É sabido que o significado neutro, dentro de uma realidade determinada pelas condições de produção do enunciado, está pronto para tornar-se expressivo; portanto, a criação linguística só gera a expressividade quando em contato com a realidade concreta que está fora de nós. Bakhtin é quem explica como é realizada a seleção vocabular na construção dos nossos enunciados:

Quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo da nossa enunciação, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade. (BAKHTIN, 2003, p.291).

<sup>14</sup> Esta conclusão pode ser retomada através da seção 2.1.1, que trata do enunciado, texto e gêneros do discurso.

Além da percepção que a palavra só adquire seu matiz expressivo no todo que a abraça, é importante salientar que tomamos as palavras não do dicionário, mas de outros enunciados genericamente afins ao nosso (tema, composição, estilo); por conseguinte, conclui o próprio Bakhtin (2003), escolhemos as palavras segundo sua especificação genérica, já que, sendo o gênero dado, mergulhado nele a palavra adquire certa expressividade típica, assim:

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Foi justamente dessa tipicidade dos gêneros – a normatividade – que pôde ser extraída a maneira de atuar sobre a questão do ensino de língua e suas práticas avaliativas no tocante à produção de textos escritos. Sem dúvida de que, imbricada à questão normativa, esteve a questão do estilo (genérico e individual), ambos elementos fazendo parte das reflexões sobre o uso social da língua e, por conseqüência, sobre o domínio desses usos. Concluiu-se que, para que se dominem os gêneros em produções de texto escrito, faz-se essencial o domínio do estilo genérico (e seus graus de normatividade) e da habilidade de desenvolver um estilo individual, conforme a plasticidade e possibilidade<sup>15</sup> do gênero. Entender que a seleção de recursos lingüísticos – estilo do enunciado – está amarrada à totalidade do gênero, e não apenas a uma inspiração pessoal e transcendental de ordem plenamente individual – e individualmente criativa – passou a ser, sem dúvida, uma meta difícil, mas possivelmente atingível, para o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso.

Entender que se produzem textos escritos a partir do fundo aperceptivo (já dado pelo gênero) que o locutor tem do discurso de seu interlocutor já foi um passo estimulante a fazer mover a engrenagem ainda enferrujada de um ensino de língua que pende para classificações e nomenclaturas.

---

<sup>15</sup> A possibilidade de o enunciado absorver um estilo mais individual depende das condições do gênero (alguns são mais propícios, como os literários, outros não, como os das relações administrativas).

Pensa-se aqui que a teoria dos gêneros do discurso veio preencher um vazio que existia no ensino de produção de textos, já que lança nova compreensão sobre o problema há tanto tempo detectado por Bakhtin (1999), o de que promovemos uma compreensão passiva sobre o signo lingüístico.

Bakhtin diz que “a compreensão que um indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual” (BAKHTIN, 1999, p. 103). É isso que se propôs por meio deste trabalho, ou seja, pretendeu-se orientar a posição que temos de assumir diante dos elementos normativos (notacionais e discursivos), deslocando a visão da norma ligada apenas ao notacional e levando-a a visitar também o discursivo; não como uma mera atividade metacognitiva e ainda especificamente classificatória, mas como uma compreensão ativa com relação ao interlocutor. Bakhtin ainda alerta que a reflexão lingüística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. É importante perceber que o autor está se opondo à teoria lingüística em vigor na época; ainda que muito do que ele analisa e critica encontre ressonância no período atual, entende-se que muito já se avançou ao encontro de uma abordagem mais viva da língua. O que parece, pois, estar faltando é uma visão de normatividade mais apropriada ao potencial dialógico e relativamente estável que a língua e os gêneros mostram nas diversas esferas discursivas, para que esses aspectos mais ou menos normativos venham a tornar-se objetos de ensino e de aprendizagem.

Bakhtin (1999) admite que os problemas de sintaxe são da maior importância para a compreensão da língua, desde que não tratados como os de fonologia e os de fonética. Considera que de todas as formas da língua até então estudadas pela Lingüística<sup>16</sup>, “as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos atos de fala” (BAKHTIN, 1999, p. 140). Ainda diz que todas as análises sintáticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação. Sendo assim, foi possível concluir que a



análise estilística e composicional dos gêneros pode se tornar um interessante e vivo objeto de ensino nas salas de aula. Se os gêneros apresentam certos traços estilísticos relativamente estáveis e se parte desse estilo se compõe da organização das formas sintáticas em seu interior, então pareceu coerente pensar que a análise da normatividade deve passar também pelo estudo de traços sintáticos a comporem textos de um dado gênero. Não só a sintaxe, mas a pontuação também pode ter seu uso orientado pelo estilo ligado à entonação e à dialogicidade. Bakhtin dá exemplo disso aprofundando-se em um estudo detalhado do discurso direto e indireto em *Questões de Literatura e de Estética* (1998) e considera que a lingüística pode voltar seu olhar para a enunciação e, a partir dela, investir em estudos pertinentes à sintaxe.

Foi, pois, apropriado conceber um meio de interferir, ao revisar o texto do aluno, nos procedimentos de estruturação e na seleção de recursos lingüísticos que são a resposta ativa de um autor social, “inspirado” nas condições de produção, a dominar a situação de interação e adequar-se a ela. Dessa maneira, quis-se ensinar a língua não como sendo o estudo do sistema de formas normativas, mas como sendo a reflexão sobre o desempenho das formas normativas quando em uma situação enunciativa única e irrepitível, sob constante nova significação. Isso vem a requerer uma postura certamente mais interativa do professor porque o novo sempre requer nova reflexão.

O que precisa haver, conforme sugere Bakhtin (1999), é a elaboração de procedimentos particulares que dêem conta de não se separar abstratamente a língua do seu conteúdo ideológico ou vivencial, condicionado pelas motivações da consciência. Esta sugestão foi resgatada de um raro momento em que Bakhtin faz uma rápida referência ao critério de correção da língua. Ele diz que “Em condições normais (uso prático), o critério de correção lingüística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar,

---

<sup>16</sup> O “até” de Bakhtin refere-se ao período da década de 20 do século XX.

etc.” (BAKHTIN, 1999, p.96). Como se observou ao longo da exposição de Bakhtin no capítulo cinco de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999), o autor faz referência à Lingüística da época por ele relatada, e, como ele mesmo diz, esta área do conhecimento surgiu quando e onde surgiram as exigências filológicas. É possível então concluir que a visão que Bakhtin tenha de *correção* é, em parte, baseada naquele momento histórico. Ficou subentendido que a *correção* lingüística fora vista por ele como um objeto de estudo de menor interesse se comparado com a percepção do valor ideológico que perpassa a língua. Todavia, se essa busca pelos relativos padrões que resultam de condutas históricas não separar a língua de seu conteúdo ideológico, e, pelo contrário, aproximá-la ainda mais desse fim, estar-se-á tratando de um “propósito teórico e prático preciso” (BAKHTIN, 1999, p.96), que pode resultar em uma abstração fecunda para certos fins e determinadas tarefas, conforme cogita o próprio Bakhtin.

Então, estipulou-se, como um dos propósitos das atividades de produção de texto<sup>17</sup>, o entendimento da normatividade a favorecer uma produção de textos não só relevante, mas adequada às convenções sociais e à normatividade de fundo estilístico e composicional, que, sem dúvida, surgem de um processo dialógico que requer um olhar a partir também da discursividade. Enfim, o objetivo do que se deseja foi há muito antecipado por Bakhtin, e é com suas palavras que encerramos o registro de certas concepções pedagógicas inspiradas neste filósofo da linguagem:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

---

<sup>17</sup> As atividades de produção de texto a partir dos gêneros serão esclarecidas no terceiro capítulo desta dissertação e apresentadas no seu quarto capítulo.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO, A FUNDAMENTAÇÃO BAKHTINIANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Corrigir e avaliar produções de texto a partir dos gêneros do discurso foi a meta maior lançada para esta pesquisa. Produzir textos na escola sob um olhar sócio-discursivo passou a ser um pré-requisito de ordem prática para a realização dessa meta. Essa ampliação de terreno se deu principalmente ao longo do processo de definição da metodologia que guiaria este trabalho junto ao universo escolar, já que o tempo de dedicação à elaboração de uma proposta mostrou exigir mais do que se supunha: corrigir e avaliar produções de texto significou, em resumo, mediar as escritas e as reescritas.

Inevitável, pois, seria que a metodologia desta pesquisa passasse também pela produção de texto. Como a teoria dos gêneros do discurso ainda está no início de uma caminhada rumo às salas de aula, não havia como saltar para o maior objetivo desta pesquisa sem também dedicar o mesmo esforço à metodologia de ensino e aprendizagem de produção de textos a partir dos gêneros do discurso. Mais adiante serão mostrados os planejamentos de atividades de produção de texto e, talvez, ter-se-á a sensação de que o objetivo maior deste trabalho passou a ser a produção, e não a correção e a avaliação. Posteriormente, caso realmente persista essa sensação, presume-se que ela será diluída por entender-se a intersecção que houve entre ambas as ações: ensinar produção de texto e corrigir e avaliar as produções. Isso posto, é de se esperar que o trabalho a que se dedicou essa pesquisa tenha necessitado criar dois focos de interesse, e não mais apenas um. O fato de a pesquisa entregar igual tratamento às temáticas “produção de textos a partir dos gêneros do discurso” e “correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso”, resultou num fim maior: a contribuição com uma proposta (correção e avaliação) que estivesse intimamente articulada com a produção textual escrita.

Quanto ao período de atuação junto ao universo em que se desenvolveu a pesquisa, esclarece-se, em síntese, que o contato efetivo com as professoras parceiras iniciou no segundo semestre de 2003 (a intitulada fase de sensibilização). No primeiro semestre de 2004, iniciou-se o processo de elaboração da alternativa de correção e avaliação para produção de textos. No segundo bimestre deste mesmo ano, quando a alternativa ainda estava se equilibrando nos primeiros e tímidos passos, a parceria foi ampliada e a pesquisa passou a incorporar novas conclusões. No final de 2004, a alternativa chega à firmeza de propósitos – apesar de se ter clareza das limitações que a questão temporal impõe – e a pesquisa junto às professoras parceiras é finalizada. Realça-se, porém, que após ser dado por encerrado o trabalho junto à parceria, as repercussões continuaram ressoando na escola, exigindo da pesquisadora envolvimento com a inclusão da alternativa na rotina de certo grupo de professoras.

Passa-se, agora, a detalhar quais aspectos metodológicos sustentaram a realização de todo esse tempo de estudos e elaboração didática.

### **3.1 Caracterização do universo escolar da pesquisa**

#### **3.1.1 Caracterização do ambiente da pesquisa**

Um importante ponto a ser esclarecido inicialmente é que a conduta metodológica adotada para conduzir esta pesquisa esteve em comunhão com as atribuições profissionais da própria pesquisadora, já que, nos últimos anos, tem exercido um cargo de liderança no Centro Educacional Sistema Unificado, instituição onde a pesquisa foi realizada. Essa instituição, situada em Itajaí (SC), organiza-se através do setor Direção de Ensino, que administra três unidades situadas no litoral catarinense (sedes em Itajaí, Balneário Camboriú e Itapema). São três unidades e três realidades muito distintas no que diz respeito às características dos alunos

(de classe média-alta), à estrutura predial, e, principalmente, a aspectos culturais e econômicos. O prédio que abriga a Direção de Ensino – a 20 ou 30 minutos das unidades – possui espaço apropriado para permitir encontros freqüentes entre os professores de todas as áreas, obedecendo a um cronograma estabelecido no início de cada um dos dois semestres. A função de liderança e as condições organizadas pela Direção de Ensino do Colégio Unificado certamente possibilitam um certo acesso ao conjunto de professores e a possibilidade de orientá-lo em momentos previstos.

O Centro Educacional Sistema Unificado tem elaborado, ao longo dos dois últimos anos, um Projeto Político Pedagógico – que ainda era inexistente e que ainda está em fase de condução. Em contrapartida, adotou, em 2004, um material didático que estabelece uma linha pedagógica contínua para todo o grupo de séries. Esse material disponibiliza uma orientação teórica e um planejamento alicerçado em certas competências, atitudes e valores que se pretendem desenvolvidos ao longo dos anos escolares. Essas capacidades, por sua vez, se balizam em oito finalidades educativas que percorrem todos os conteúdos curriculares e que trazem o compromisso de, dentre outras intenções, desenvolver a capacidade de utilizar, crítica e criativamente, as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo.

No Projeto Pedagógico da Rede Pitágoras, encontram-se considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, que, em resumo prioriza uma concepção de linguagem como uma atividade humana, histórica e social na qual quem produz um texto e quem o interpreta são co-responsáveis pela construção do sentido. Também se é colocado que nesta concepção se privilegiam os elementos lingüísticos em funcionamento na interlocução, ou seja, seus efeitos de sentido numa situação particular, seus contextos e objetivos de utilização. O eixo – chamado eixo integrador – no processo de ensino e aprendizagem da língua é a competência textual e seu objetivo, portanto, é que o aluno seja capaz de comunicar-se com adequação em diferentes situações, que incluem a conversação cotidiana, a interpretação da mídia falada e

impressa e a leitura e produção de textos de diferentes gêneros. O Projeto Pedagógico da Rede Pitágoras disponibiliza ao professor o projeto pedagógico da disciplina, através do qual subsidia teoricamente toda as atividades propostas pelo livro do aluno.

Até a adoção, em 2004, de um corpo teórico a nortear o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nesta instituição, enraizou-se uma prática de ensino de produção textual escrita direcionada para vários e nebulosos pólos de atuação pedagógica, o que parece justificar a desarmonia nos planejamentos de atividades de produção textual entre os segmentos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª, do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª e até do Ensino Médio. O manual do professor, orientação oferecida pela instituição elaboradora do material, veio participar das reuniões, mas, como o tempo de prática através dessa linha condutora ainda é muitíssimo curto, a compreensão ativa sobre o material ainda se desenvolve.

Sendo assim, a escola em que as professoras-parceiras e a pesquisadora atuam caracteriza-se por apresentar uma realidade muito semelhante à de centenas de outras escolas: alteração de material didático e de concepção de ensino, produção textual envolvida por uma forte dependência a um tratamento estruturalista e, por fim, certa incompreensão do projeto pedagógico e do currículo que sustenta e justifica as práticas. Todavia, trata-se de um grupo de professoras bastante criativo, motivado e preocupado em acompanhar as novas orientações teórico-metodológicas, só que confundido por uma tradição pedagógica de ensino e aprendizagem de produção textual historicamente restrita à elaboração de propostas temáticas e à utilização das produções para a higienização gramatical. A ação do grupo tem se dado a partir de certas noções de uma linha mais textual, como as das seqüências narrativa, descritiva e dissertativa, e dos mecanismos de coesão e coerência que as compõem. Resumidamente, a escola em que se tem atuado recém havia iniciado seus trabalhos a partir de uma proposta que tem os gêneros como objeto de ensino.

É nesse espaço de certa inconsistência que houve a decisão de rever práticas, tomando como referencial teórico a teoria bakhtiniana sobre gêneros do discurso. Por consequência, o desafio passou a não somente desenvolver a pesquisa na escola – que culminou na elaboração de uma proposta de correção e de avaliação de textos segundo os fundamentos da teoria dos gêneros do discurso – mas também, e por um compromisso ético-profissional, de ultrapassar a linha que há tempos vem demarcando um terreno relativamente seguro para o grupo. Todavia, essas foram condições bastante interessantes para o desenvolvimento da proposta já que a intenção não se resumia apenas a analisar e propor, mas conviver tanto com os erros do percurso quanto com as respostas positivas da intervenção.

### 3.1.2 Caracterização dos professores da pesquisa

O grupo de professoras que atuou no desenvolvimento e na avaliação das aulas de produção de texto é formado por todas as professoras do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª e pelas professoras do Ensino Fundamental de 8ª série do Centro Educacional Sistema Unificado. Este último foi o primeiro grupo a se compor, já que, inicialmente, a pesquisa tinha sido projetada para focar apenas esta série. Já as professoras de 1ª a 4ª série juntaram-se ao universo da pesquisa na segunda etapa de realização do desenvolvimento dos trabalhos.

O motivo de se focalizar o desenvolvimento das atividades para alunos da 8ª série se deveu ao fato de esta série ser o nível do fundamental que mais tempo tem convivido com as “aulas de redação” voltadas ao objetivo puramente textual de narrar, descrever e dissertar. Além disso, como a metodologia previu duas etapas de realização – sensibilização e desenvolvimento efetivo –, as turmas que estariam cursando a 8ª série enquanto se desse a fase de sensibilização não seriam obviamente as mesmas quando o desenvolvimento efetivo começasse, o que permitiu, conforme previsto, que certos procedimentos didáticos planejados se repetissem, embora revisados. Quanto ao grupo de 1ª a 4ª, sua inclusão, apesar de não

prevista pelo projeto desta pesquisa, muito contribuiu para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados e que certas conclusões fossem clareadas e reforçadas. Isso porque as professoras, através de sua coordenadora pedagógica, sentiam que o trabalho que desenvolviam com os gêneros, em função do novo material didático adotado pela escola, estava incompleto.

As professoras de 1ª a 4ª do Colégio Unificado se caracterizam, como um todo, por apresentar grande preocupação com a forma de o aluno aprender e não somente com a forma de o professor ensinar. Além disso, é bastante compromissado com o “fazer dar certo”, cobrando orientações e apresentando sugestões de bastante pertinência. As professoras de 8ª representam um grupo com formação superior em Letras, já o grupo de 1ª a 4ª não tem a formação específica na área de ensino de língua. O contraste desse dado oportunizou perceber de que maneira a formação continuada disponibilizada às professoras encontrou ressonância quando em contato com a formação superior mais ou menos específica.

Indubitavelmente, a pesquisa direcionada a dois segmentos de ensino – Fundamental de 1ª a 4ª séries e Fundamental de 8ª série – atendidos por diferentes procedimentos, favoreceu a concepção do que sugerir a partir dos resultados desta pesquisa.

### **3.2 Caracterização da pesquisa e a preferência por uma metodologia reformuladora**

Quando houve a certeza de que a produção de texto deveria abraçar-se às concepções sócio-discursivas, lá no início do contato com a elaboração didática da teoria dos gêneros do discurso para a esfera escolar, houve, pelo grupo de professoras que compuseram a população desta pesquisa, certas investidas em planos de aula cujo objetivo era trabalhar com um certo gênero. A investida, com pouca sustentação teórica (mas o início de tudo), não ganhou empolgação das professoras que a conduziram. Uma das causas residiu em utilizar um instrumento de avaliação que, ou não dava conta da proposta, ou parecia mostrar-se vazio



diante dos objetivos do grupo. “Não dá para usar nem a fichinha da narração nem a da dissertação...”; “Não dá para avaliar nada agora...” – contradisseram elas. A resposta precisou ser: “Isso vai ter de ser estudado”. O pior não chega a ser a dúvida sobre qual instrumento usar, porque uma alternativa pode ser criada pelo professor. O danoso reside na criação de um instrumento cujos propósitos choquem com aqueles das aulas direcionadas ao conhecimento e à competência discursiva do aluno. Outra reação própria de quem quer seu trabalho valorizado também se destacou: “A gente já trabalha com vários tipos de texto e a maneira que a gente usa pra corrigir está dando bastante resultado, os alunos estão escrevendo bem melhor”.

Depois dessa experiência, um compromisso de longo alcance se criou. Diz-se de longo alcance porque não há pergunta de cunho pedagógico que passe pela cabeça de um professor do sul que não incomode um outro do norte, ou que desanime um professor de uma instituição particular que não provoque intranquilidade em um outro da pública. Por conseqüência, prever uma proposta alternativa de correção e avaliação para as produções de texto a partir dos gêneros do discurso tornou-se o propósito maior desta intenção de pesquisa, a qual, certamente, irá ao encontro dos questionamentos teórico-práticos de muitos professores de língua, dos que já intuíram a importância de rever posturas e dos que ainda não a perceberam.

Analisando, então, as condições de realização para esta pesquisa, sentiu-se clara a necessidade de dividi-la em dois momentos cronológicos distintos, porém interligados. A primeira etapa – no segundo bimestre de 2003 – foi destinada a ser principalmente utilizada para iniciar o processo de elaboração didática da nova abordagem das aulas de produção de texto escrito, e, por conseqüência, para preparar o primeiro esboço de uma alternativa para correção e avaliação dos textos, prevendo-se, para isso, o tempo dos erros e tropeços; mais do

que isso, foi um momento que se apresentou como um exercício de como promover a *sensibilização* dos professores quanto à necessidade de reformulação da prática.

Já a segunda etapa – no primeiro semestre de 2004 – foi dedicada ao desenvolvimento efetivo da pesquisa, incluindo o re-planejamento de certos procedimentos que já haviam sido desenvolvidos no primeiro momento. Esta etapa partiu para o investimento em novos planejamentos e abriu espaço para a inclusão de novos participantes (grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) a compor o universo da pesquisa. É importante lembrar que tanto o primeiro como o segundo momento requereram meses de atuação já que as aulas de produção de texto têm espaço parcial ao longo do planejamento de todas as atividades que o material didático adotado pelo colégio requer, evitando-se, assim, as famosas atuações-relâmpago dos pesquisadores. Além do que foi exposto, apresenta-se ainda uma última justificativa, talvez a mais importante delas, para a adoção da estratégia comentada: a cautela diante da indefinição teórica. A opção metodológica de que se fez uso levou em consideração a ausência de um porto teórico mais seguro para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não se encontrou um conhecimento consistente sobre correção e avaliação da produção textual a partir dos gêneros.

Diante dessas condições, uma certeza se construiu, a de que uma metodologia reformuladora deveria respeitar a necessidade de tempo para que os envolvidos vivenciassem todo o traçado do caminho a ser percorrido: o tempo de se sensibilizar e de aderir, paulatina e espontaneamente, à participação na pesquisa, o tempo de entender planejamentos propostos, e o tempo de desfrutar dos resultados positivos dessa ação. Enfim, tempo para fazer da pesquisa um instrumento de trabalho diário e não um item a mais no planejamento.

### 3.3 Pressupostos da metodologia da pesquisa-ação

O respeito e a subordinação à rotina escolar foram guiados pela metodologia da pesquisa-ação, a qual contribuiu com uma orientação para a derrubada do principal entrave que, conforme análise inicial, foi encontrado na instituição escolar em que ocorreu a pesquisa: o ensino de produção textual norteado há tempos por um manual didático apostilado cuja proposta pedagógica para a produção de textos escritos não se caracterizava pela abordagem enunciativo-discursiva. Com a troca de material didático, percebeu-se a importância de uma revisão nos planejamentos; todavia, por certos fatores, a alteração por si só não foi suficiente para a ação ser modificada conforme requeria a nova proposta. A opção pela pesquisa-ação, então, deu condições metodológicas para que a adesão dos professores fosse mais efetiva, apesar de paulatina.

A revisão bibliográfica que certificou a opção pela metodologia da pesquisa-ação sustenta-se em Thiollent (2002). O autor entende que os aspectos sócio-políticos devem ser privilegiados num trabalho de investigação empírica destinado a solucionar um problema de um grupo, de instituições ou de coletividades de pequeno ou médio porte, deles requerendo a participação indispensável. A pesquisa-ação também prevê que os envolvidos podem não dar ênfase à solução do problema, e sim, priorizar uma direção de esforços que leve todos a uma tomada de consciência ou à produção de conhecimento. No caso desta pesquisa, a intenção foi iniciar pela tomada de consciência do grupo para a necessária modificação da linha de atuação e, com a participação indispensável dos participantes, chegar à resolução do problema, que é o objetivo central deste trabalho. Foi a partir dessa orientação, inclusive, que se optou pela estratégia de dividir a pesquisa em duas etapas, como já foi exposto. É certo que a tomada de consciência e a produção de conhecimento são ininterruptas quando o ambiente que acolhe a pesquisa é a escola. Portanto, percebe-se agora que esses dois fatores – consciência e conhecimento – são, na verdade, o início e o fim do processo.

Um cuidado, realça Thiollent (2002, p.20), deve ser tomado: “[...] a pesquisa-ação pode ficar repleta de ambigüidades e seu alcance pode ser limitado de modo utilitarista por parte dos dirigentes ao colocarem problemas de seu exclusivo interesse como prioritários [...]”. O possível foi feito para que essa previsão não se confirmasse. O fato de a pesquisadora dirigir certas atividades na instituição de ensino em que se realizou a pesquisa-ação poderia, sim, dar margem a esse tipo de suposição. Contudo, a percepção do professor sobre a possibilidade de ser orientado para uma prática que esclarecesse o rumo que o novo material deveria tomar em sala de aula abafou a possível visão de a “exigência vem do alto”. Além disso, o grupo sentia, pelos contatos com a pesquisadora, que as orientações que recebia vinham bem sustentadas e justificavam a revisão de postura, isto é, não surgiam de um “achismo vazio”.

Thiollent (2002, p.21) também prevê que “os grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar” e que as avaliações dessas decisões resultam em conhecimento. Como se percebe, o autor considera, no bojo de suas idéias, que o dispositivo da pesquisa-ação é dialógico. Foi exatamente esta característica que requereu mais tempo, já que as ações tiveram sempre de ser apreciadas e aprovadas pela participação coletiva. Isso significa dizer que a opção metodológica pela divisão da pesquisa em dois momentos foi realmente uma escolha acertada, visto que esta previu tempo e espaço para o dialogismo constitutivo da ação coletiva. Essa ação se fez real através da argumentação, item em destaque que compõe a metodologia adotada. A argumentação “consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 2002, p.29, grifo do autor). E foi o que ocorreu: os problemas foram, em parte, estudados conjuntamente; as explicações ou soluções apresentadas pela pesquisadora foram discutidas ora por uma das professoras do grupo, ora discutida pelo conjunto de professoras, até porque, segundo Thiollent (2002, p.44):

Numa concepção democrática da pesquisa social é necessário que haja negociação de ambas as partes para se estabelecer um tipo de “contrato” de investigação acerca dos problemas a serem levantados e dos critérios de seleção das soluções e ações a serem implementadas.

Enfim, embora o conhecimento e a experiência do grupo não devessem ser negligenciados, houve a responsabilidade de o pesquisador “pôr em xeque” os argumentos contrários ao estudo científico. O saber informal não foi desprezado, e sim, posto em relação com o saber científico formal a fim de haver enriquecimento mútuo.

Quanto à exigência metodológica de se lançar uma hipótese em um trabalho de pesquisa, a pesquisa-ação concebe esse lançamento como uma “operação que se dá a partir de determinadas instruções (diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação” (THIOLLENT, 2002, p.33). Abstraiu-se, dessa recomendação, a importância de o planejamento de aulas também cumprir com a função de indicar diretrizes de como proceder (modos de ação). Elas se revelaram importantes porque pareceram compensar a falta de tempo para o tanto de orientações que tinham de ser trocadas com as professoras e porque, em substituição a uma hipótese fechada, as diretrizes recomendaram possibilidades de ação que, assim como uma hipótese, precisam de constantes revisões. Então, percebeu-se que a previsão dessas instruções, bem como seu acompanhamento e avaliação, deu ao lançamento da hipótese uma roupagem mais dinâmica: houve a previsão de uma solução a ser desenvolvida, mas houve também a necessidade de essa previsão vir encaminhada por diretrizes renováveis que auxiliassem a encarar o problema a ser solucionado.

Como a pesquisa se realizou num ambiente escolar, e o problema a ser revisto toca no “calcanhar de Aquiles” das instituições educacionais – a avaliação reduzida ao julgamento da nota –, tomou-se o cuidado de não colidir com as ações já instituídas a esse respeito. É bom lembrar que o termo avaliação traz à lembrança a questão da atribuição de nota, fato que não foi objeto determinante de análise nesta pesquisa, mas que não pôde ser

esquecido no momento da construção da proposta de avaliação. Pelo que se pesquisou, ficou evidente que a avaliação não se reduz a julgar subjetivamente alguma produção escolar e, em seguida, estipular um parecer através de um número. A proposta que se apresentará em capítulo posterior não se apegou a esse reducionismo, mas sugeriu uma alternativa de correção e avaliação que, em parte, procurou ampliar os horizontes da maneira como se costuma avaliar e, em parte, ainda não desatou totalmente os laços daquela prática que aqui não está sendo questionada – atribuição de nota – por não se poder dar conta de tantos desafios.

Contudo, não se deixou de perceber o que no processo avaliativo pôde ser de imediato alterado no que diz respeito à produção de textos escritos. Ora, se fosse criado o objetivo de indicar uma alternativa que se tornasse extremamente opositora à atividade avaliativa historicamente constituída na escola, ela seria inviável, porque não se estaria resolvendo o problema imediato mais específico e, em contrapartida, se estaria criando um outro problema de amplitude acentuada: uma relação conflitante com aquela proposta avaliativa que existe na maioria das escolas. Sendo assim, teve-se de analisar o que ainda se manteria na alternativa de avaliação (que compreende em seu interior a correção pelo professor e a reescrita pelo aluno), tendo o cuidado para não permitir a contaminação dos propósitos da pesquisa por aquilo que já está estabelecido pelas escolas. Essa “contaminação”, Thiollent (2002) considera metodologicamente condenável.

Tornou-se, então, essencial prever o alcance das transformações pretendidas, já que iria se lidar com essa resistente prática avaliativa e, ao mesmo tempo, com a recém abordagem dos gêneros do discurso no cotidiano didático nas aulas de Língua Portuguesa. Thiollent (2002) realça que a ação pode ter como alvo as microssituações escolares e até as de transformação pedagógica mais abrangente. O alcance que se almeja é atingir as duas situações, da seguinte forma: em primeira instância, previu-se transformar a realidade do

grupo de professoras do Colégio Unificado (não só do grupo de 8ª série, mas também, posteriormente, do de 1ª a 4ª e, progressivamente, dos outros núcleos). Em segunda instância, pretende-se atingir, se realizada a divulgação deste trabalho, os professores de Língua Portuguesa de outras instituições que já se perceberam necessitados de um estudo como o proposto. E, em última instância, mas não de forma ilusória, intenta-se oferecer um material que contribua com a completude que se faz necessária nas orientações previstas pelos documentos governamentais de diretrizes do ensino. Como se vê, só será possível atender à última instância se a primeira o for.

### **3.4 Certos pressupostos metodológicos para a produção de textos, a partir de Bakhtin**

A partir da ordem metodológica proposta por Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) para o estudo das mudanças da língua, dos enunciados e dos gêneros, Rojo (2003) lembra que o exame das formas da língua é o terceiro passo metodológico. Em primeiro lugar deve vir a análise das condições sociais concretas em que se realizaram as formas e os tipos de interação verbal. Num segundo momento, antes ainda da análise lingüística, deve prevalecer a percepção das categorias dos atos de fala (os gêneros do discurso) na vida e na criação ideológica, determinadas pela interação. Assim a autora propõe, pois assim Bakhtin compreende que se desenvolve a evolução real da língua. Então, quando se chega ao último passo, a autora pensa que, nesse momento, vale a interpretação pelas teorias e análises lingüísticas disponíveis, “desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais” (ROJO, 2003, p.15).

Já Marcuschi (2001) propõe que os alunos produzam ou analisem eventos lingüísticos diversificados e identifiquem características de gênero em cada um, percebendo em sua constituição a natureza do conteúdo, o nível de linguagem, o tipo de situação em que o texto se situa, a relação entre os participantes e a natureza dos objetivos das atividades

desenvolvidas. Como se percebe, a perspectiva pedagógica em que se situa este autor se opõe, em parte, à proposta de Bakhtin, retomada por Rojo (2003). Por Marcuschi situar-se num campo teórico que concebe um ensino da língua mais voltado à análise dos mecanismos de textualidade, o autor segue um traçado metodológico que parece ser executado de trás para frente se comparado aos três passos enfocados pela autora, já que ele, assim como Meurer (2003), vai primeiramente ao texto encontrar os reflexos sociais, tratando a percepção ideológica com menor peso do que ela tem.

A partir dessa revisão teórica que tem mais a contribuir com a análise de gêneros, abriu-se uma claridade a incidir luz sobre a metodologia a ser incorporada pelos planos de aula: analisam-se os textos segundo os três passos sugeridos por Rojo (2003) e incentiva-se a produção de textos a partir teoria sócio-discursiva e também da textual. Refletiu-se sobre a aproximação dessas duas teorias e chegou-se à conclusão de que essa forma de atuar em sala de aula não traz em si incoerências nem choques teóricos, mas sim, e, sobretudo, retrata a participação em conjunto do que as academias de especialistas do texto e do discurso têm para oferecer quanto ao ensino dos gêneros. Concebeu-se que, com a participação das duas referidas teorias, a ação de ensinar funcionaria semelhante a um grupo de atletas numa prova esportiva de revezamento: num determinado momento um suporte teórico passa o bastão ao outro, sendo que este último respeitaria a essência do anterior.

Uma vez que a proposta metodológica, à luz da teoria dos gêneros do discurso, parte sempre dos aspectos sócio-históricos, Rojo (2003) sugere que se privilegie a vontade enunciativa do locutor e também sua apreciação valorativa sobre seu interlocutor e sobre o tema discursivo, certamente porque, segundo Bakhtin (1926, p.15), “um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal.”. Para justificar o procedimento teórico-metodológico proposto por Rojo (2003), que é



o que se adotou para os planejamentos de aula, basta compreender o que diz Bakhtin (1926, p. 10): “tanto a abordagem lingüística formal quanto a abordagem psicológica falham: a essência sociológica, concreta, do discurso verbal, aquilo que sozinho pode torná-lo verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário, permanece fora do alcance e do campo de ambos os pontos de vista.” Assim, de acordo com o que denominamos “pedagogia dos gêneros do discurso”, após as reflexões sobre a essência sociológica entranhada nas condições de produção dos enunciados, parte-se para a compreensão das manifestações desta essência no corpo do texto, com a contribuição do que chamamos aqui de “pedagogia da Lingüística Textual”. Para que se pudesse fazer com que a profundidade dessa orientação metodológica não fosse superficializada, necessário foi orientar o grupo de professores por meio da formação continuada.

Já que, segundo a metodologia que se está costurando, as ações de corrigir e avaliar estão diretamente ligadas à ação de produzir – aqui retomando as noções de acompanhamento e diálogo discutidas no capítulo teórico –, extrai-se, da ordem metodológica bakhtiniana, a percepção de como trabalhar a produção de textos a partir dos gêneros para, com o auxílio da metodologia de ensino, refletir sobre a metodologia de correção e de avaliação. É para fechar certos vazios teóricos que diferentes áreas do saber têm de se completar. Aqui, mais especificamente, se complementaram – para o objetivo deste trabalho – as formas de correção analisadas por Ruiz (1998), a concepção de erro revisada por Luckesi (1995) e por Oliveira (2002), as perspectivas da avaliação mediadora discutidas por Hoffmann (2003) e as noções de enunciado, texto, dialogismo, conteúdo, entonação valorativa, discutidas por Bakhtin (1998; 1999; 2003) ao levantar a problemática dos gêneros do discurso. A maneira como essas tendências teóricas se encaixaram será verificada em capítulo posterior, quando se estiver apresentando as atividades de produção de texto a partir dos

gêneros e, simultaneamente, como tem de ser, a ação mediadora de corrigir e avaliar a produção.

### **3.5 Formação de professores**

Desde o princípio desta pesquisa, pressupôs-se que levar os gêneros do discurso para a sala de aula requereria formar o professor que em sala atuaria. Essa firmeza de propósito se construiu devido à percepção de que uma prática centenária do ensino de língua não enfraqueceria facilmente diante de uma abordagem que só há pouco tem sido recebida com certa curiosidade no território escolar. Oliveira (2003a), quando da realização de estudos junto ao curso de Letras a respeito do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, diz que a formação dos professores revela a hegemonia de um conceito de língua como estrutura que chega, no máximo, até a ênfase sintática-semântica-pragmática do texto. A autora também coloca que as vozes das professoras apontam dificuldades com “os saberes específicos” e com o “saber-fazer”, vozes que afirmam a necessidade de uma formação docente que lhes permita contribuir com a formação de cidadãos reflexivos. A sugestão da autora passa, então, a ser que os Cursos de Formação de Professores assumam um determinado posicionamento e uma determinada concepção de linguagem. Isto é, organizem-se de forma a oferecer ao profissional instrumentais teóricos e metodológicos apropriados, que lhe permitam refletir sobre seus saberes, tanto os específicos de sua área, como aqueles de “ação pedagógica” (GAUTHIER, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2003a, p.67), constituindo-se concretamente em um intelectual, em um processo contínuo de formação, (re)elaborando seus conhecimentos a partir de sua experiência e de suas práticas (SCHÖN, 1992, *apud* OLIVEIRA, 2003a, p.67).

A concepção de linguagem a ser fonte de estudos dos Cursos de Formação, de acordo com Oliveira (2003a), é a que implica conceber a língua como uma prática social,

ultrapassando a noção restrita da procura do que o texto diz. Esta noção pode ser de difícil acesso à maioria dos professores de língua porque, de acordo com a análise dos PCNs feita pela mesma autora, a compreensão da língua, em sua natureza histórica e social, se apresenta de forma restrita à natureza das variantes lingüísticas, mais próxima da Sociolingüística. “Em outras palavras, um uso da linguagem como instrumento, domínio de estruturas e adequações de uso. Longe portanto da linguagem como discurso” (OLIVEIRA, 2003a, p.68). A autora, a partir de uma retomada de Geraldi (*apud* OLIVEIRA, 1996), preocupou-se, por consequência, com a maneira como a discussão das bases teóricas do dialogismo bakhtiniano “poderá vir a se constituir em orientação para um currículo de cursos de formação de professores de língua materna” (OLIVEIRA, 2003a, p.68) no sentido de possibilitar a formulação de estratégias que levem o processo de ensino e aprendizagem da língua a uma prática cidadã.

A preocupação de Oliveira (2003a) tanto com certa postura reacionária dos currículos de língua materna, quanto com o pouco acesso dos professores em formação a concepções mais voltadas a práticas cidadãs foi a bandeira que atraiu a atenção desta pesquisa. Certamente que a meta maior deste trabalho é a avaliação e a correção de textos a partir dos gêneros do discurso, mas, aliadas a esta meta estão outras questões a requisitar atenção, tais quais a metodologia de ensino da produção de textos, certas concepções teóricas sobre o objeto em pesquisa e a dupla de participantes que se move nesse redemoinho pedagógico: o professor e o aluno. Este participante, sem dúvida, estará verdadeiramente mergulhado no processo de aprendizagem se aquele conduzi-lo a um passeio no jogo discursivo que envolve as atividades de produção de texto. O que se quer dizer é que a formação de professores – neste trabalho a continuada – mostra-se como uma aliada da pesquisa-ação, já que possibilita a possível mudança de conhecimentos e métodos àquele que permanecerá atuando junto a inúmeros alunos, por, provavelmente, um longo tempo.

Embora se espere que encontros de formação pedagógica possibilitem mudanças de conhecimentos e metodologias, tem-se noção de que, como eles presumem discussão em torno de adequações a novas propostas, os encontros dão tanto voz a movimentos de tomada de consciência quanto a movimentos de resistência. Bolzan (2002) é quem utiliza esses termos a partir de um levantamento de reuniões pedagógicas que acompanhou ao dedicar-se à formação de professores. A autora mapeou, durante discussões entre professores, as vozes capazes de sinalizar as trajetórias do conhecimento pedagógico e como esse conhecimento circula no grupo. Sua conclusão foi que há três categorias de circulação do conhecimento pedagógico (segundo os elementos discursivos que apareciam nas narrativas das professoras); os movimentos são de (1) resistência, (2) ruptura da resistência e (3) tomada de consciência. Bolzan (2002) esclarece que foram observadas oscilações e permeabilidade entre essas categorias, permitindo o imbricamento de suas características; todavia, houve uma evidente força em direção à tomada de consciência. Esta categoria vem a ser um produto da comunicação entre consciências. “É um produto social que pressupõe interações e mediações” (BOLZAN, 2002, p. 88). A autora explica ainda que:

a tomada de consciência, como categoria, se caracteriza pela possibilidade de o indivíduo estabelecer relações entre teoria e prática, assumir seu papel de mediador no processo de ensino, dispor-se a repensar a prática, assumindo a importância do trabalho conjunto na construção do conhecimento pedagógico compartilhado e, conseqüentemente, apropriando-se do conhecimento pedagógico reconstruído coletivamente.

Já a resistência se caracteriza por movimentos oscilatórios de negação (dissociando teoria e prática) e contradição (avançando e retrocedendo entre novos conhecimentos e os conhecimentos prévios), quando o indivíduo apresenta dificuldade para apropriar-se do conhecimento pedagógico circulante. Como conseqüência da resistência, os indivíduos não conseguem estabelecer trocas durante o trabalho coletivo, pois ainda não compreendem as relações entre o seu ideário e o dos demais.

A ruptura da resistência, em contrapartida, ocorre à medida que o indivíduo, progressivamente, estabelece relações entre seu ideário e o dos demais, abandonando a resistência em direção à tomada de consciência. Para que, então, o conhecimento pedagógico circule, há de haver, segundo comenta a autora, um processo de apropriação do mundo pelo sujeito por meio de um reflexo consciente em que o objeto a ser apropriado se torne cognoscível por tal sujeito. Por fim, esse conhecimento pedagógico e também o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática.

Por essas orientações, é de se esperar que uma metodologia que se ocupe com a formação de professores esteja preparada para os movimentos de negação e contradição; e, para que ocorra a ruptura da resistência, isto é, a tomada de consciência para o conhecimento pedagógico, mais especificamente para a apropriação de conceitos e idéias sobre a produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros, pensou-se que organizar uma metodologia de trabalho tornaria essa apropriação possível.

Concluiu-se, então, que, por meio da atenção focada no professor e por meio de planejamentos apoiados em uma teoria que ainda se mostra no início de um estado de consolidação na escola, poder-se-ia proporcionar uma formação continuada àquele que compõe o universo desta pesquisa. Dessa forma, foi analisada, neste trabalho, a maneira como os resultados surgem quando a pesquisa-ação se dá a partir da formação de professores, a qual necessita que cada momento disponibilizado objetive a compreensão sobre o dialogismo constitutivo da linguagem e sobre a prática cidadã, tão possível pela sugestão teórica bakhtiniana. Resumindo, com a colaboração de Oliveira (2001, p.76), desejou-se

recolocar a necessidade de formar educadores que sejam capazes de transmitir aos estudantes e fazer com que eles construam e apropriem-se de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, transformando-se, então, desta forma em agentes sociais coletivos, cidadãos críticos e reflexivos.

### 3.6 A importância de se propor uma prática avaliativa a partir de um planejamento das etapas de aula

Uma dificuldade bastante grande que poderia ter ocasionado a desistência da pesquisa que se realizou foi o fato de o ensino de gêneros ser ainda objeto novo, o que, certamente, requer um novo olhar pedagógico. Como este novo olhar para o ensino e a aprendizagem da produção textual ainda não está constituído no seio escolar, tornou-se difícil, como já se comentou, chegar à correção e à avaliação sem antes percorrer vias que não foram ainda bem mapeadas. Então, não se pôde esperar por tal mapa, o que forçou a criação de um desenho inicial que previsse novos rumos para a produção textual a partir dos gêneros do discurso.

Partir-se-á, neste momento, para a revisão de alguns pontos centrais que até então neste trabalho foram teoricamente detalhados e que agora se misturarão à prática planejada. A partir das concepções de *acompanhamento* e *diálogo*, esclarecidas quando se tratou de reescrita e dialogismo, é que se foi à procura de um planejamento de aulas que orientasse as professoras envolvidas a assumir parceria com os alunos no momento da produção. Percebeu-se que, para o professor tornar-se o epistemólogo da inteligência do aluno, seria necessário orientar o próprio professor a fim de este promover um acompanhamento dialógico das atividades de produção de texto e ser partícipe de uma avaliação mediadora.

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.** (VASCONCELLOS, 1998, *apud* LEAL, p.23, grifo nosso).

Esse parecer evidencia que não há como avaliar produção de texto sem que haja uma metodologia de ensino que promova um processo de interação entre professor e aluno –

essência do processo avaliativo – e sem que esse mesmo processo possibilite aprendizagem sobre a composição e o estilo do texto em seu gênero. Portanto, lançou-se como necessidade do desenvolvimento de uma proposta de avaliação a definição de etapas claras para as atividades de produção de texto e, acompanhando-as, uma postura atuante do professor (acompanhamento e interação) e, conseqüentemente, avaliativa. O que se quis foi orientar o professor quanto à forma de atuar, junto ao aluno, no texto deste, a partir dos pressupostos bakhtinianos; por conseguinte, expôs-se o professor à finalidade de avaliar. Segundo Leal, “não é justo cobrarmos que os alunos saibam ‘realizar’ ou ‘explicitar conceitos’ que não foram ensinados.” (LEAL, 2003, p.23, grifo do autor). Por isso é que não se poderia costurar com esmero o tecido da avaliação e os detalhes da correção, correndo-se o risco de verificar e avaliar posturas discursivas que não foram refletidas e, conseqüentemente, que não foram ensinadas.

Um dos meios para a aproximação – de caráter epistemológico – entre professor e aluno foi, sem dúvida, a atividade de reescrita, que deu ao professor certas condições de refletir sobre como e por que, por exemplo, o aluno tenta construir um efeito irônico em uma charge, um apagamento de personalidade em uma reportagem, uma descrição sentimental em uma fábula e, a partir dessas reflexões, responsabilizar-se pelo aprimoramento do texto, expondo o aluno ao enfrentamento de novas tarefas. Eis, então, o dialogismo sonorizado pela voz de professores e alunos, postura que se quis tornar essencial nas aulas de produção de texto.

Trata-se de admitir que não se poderia veicular uma proposta pedagógica para o estudo de texto sem cogitar que o veículo vivo dessa proposta – o professor – poderia desconhecer parcialmente os elementos essenciais da teoria que sustenta e dá identidade à prática. Hoffmann (2003), ao retomar alguns teóricos, alerta que o professor deve dominar os conteúdos a ensinar em termos dos princípios organizadores, de campos nocionais, de tramas

conceituais. Por isso, diretrizes de como entender a teoria e de como diminuir a distância de cada um dos objetivos traçados para o ensino de produção de texto a partir dos gêneros foram concebidas cuidadosamente, antecipando ao máximo as dúvidas do professor e a possível vagueza do próprio planejamento. Tal planejamento, conforme já se teorizou, foi inspirado na ordem metodológica sugerida por Bakhtin (1999) e retomada por Rojo (2003): iniciou-se a atividade de produção de texto pela análise das condições sociais concretas (interação); deu-se continuidade a ela percebendo-se as categorias dos atos da fala (gêneros) até se chegar às análises lingüísticas.

A percepção da dialogicidade veio acompanhada do entendimento dos diferentes níveis de convencionalidade próprios dos gêneros. O planejamento primou, sobretudo, pelos modos de construção dos sentidos nas diferentes esferas discursivas. Todo esse trabalho com os gêneros foi acompanhado pelo professor sob a orientação de um planejamento que se comprometeu com certos pressupostos defendidos por teóricos da avaliação, da concepção de correção e erro e, certamente, da própria teoria bakhtiniana. Este planejamento procurou ativar um grande envolvimento de alunos e professor com a atividade de produção de texto na sala de aula. Isso foi realizado por meio de etapas de aulas bem definidas e preocupadas com o tempo de níveis de aprofundamento com cada uma delas – opção metodológica que visou a garantir cada um dos objetivos inseridos nos tempos de o professor:

- estudar previamente o gênero;
- incentivar a reflexão da turma sobre a situação de interação;
- conduzir a percepção dos elementos composicionais e estilísticos do gênero;
- acompanhar ativa e dialogicamente a elaboração do rascunho;
- mediar a verificação de fortes aspectos do gênero no texto recém produzido e facilitar a conseqüente atuação do aluno sobre o próprio texto;



- corrigir aspectos mais convencionais da língua e propor adequações a certas convenções discursivas do gênero (correção como uma etapa do processo avaliativo);
- esclarecer correções e adequações e contribuir para a realização da intenção discursiva (manipulação consciente de algum traço do gênero no texto, através da reescrita);
- ajustar o texto ao suporte do gênero;
- analisar se o texto já acomodado ao suporte avançou em relação ao rascunho no que tange aos objetivos traçados;
- orientar a maneira adequada de o aluno disponibilizar o material produzido ao seu leitor.

Através da previsão demarcada de cada uma das maiores tarefas do professor a interagir **com o dizer e com os modos de dizer do aluno** é que se concebeu um planejamento de aulas por etapas. Dessa forma, preparou-se terreno para corrigir e adequar o texto do aluno a partir do que foi metodologicamente ensinado, e isso quer dizer que foi a partir do que se tornou o foco daquela produção. Tentou-se, por meio das etapas, fazer da correção de aspectos mais convencionais da língua apenas uma dentre tantas necessidades de atuação do professor, indicando-lhe a importância e a maneira de promover interferências de caráter discursivo, alinhadas às condições de produção do gênero. Hoffmann (2003, p.40) diz que “não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente [...] Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre os pontos de passagem, provisórios”. Por isso que a proposta que se lança tem a intenção de acompanhar os pontos de passagem, respeitando a natureza individual do processo de aprendizagem, o que só poderia ser bem conduzido por um planejamento em etapas de aula – cada etapa um ponto de passagem daquela atividade; cada atividade um ponto de passagem de um caminho a ser

percorrido na escola, e até fora dela. A opção metodológica, por definir tempo, teve o intuito de garantir o envolvimento julgado adequado com cada ponto de passagem e não se propôs a prever o tempo para uma aproximação do ponto de chegada.

Segundo Hoffmann,

avaliar as respostas construídas pelos alunos acarreta a reflexão sobre a interpretação das condições oferecidas para se obter determinada qualidade e/ou dimensão de respostas. Para acompanhar cada aluno, em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. [...] a avaliação mediadora é mais exigente e rigorosa para alunos e professores, porque suscita a permanente análise do pensamento em construção (2003, p.107-108).

Não se poderia, pois, nem tentar pensar em avaliar a resposta do aluno diante de uma produção de textos a partir dos gêneros sem lhe oferecer condições de ser acompanhado pelo professor, ambos envolvidos por tarefas direcionadas para o propósito almejado, garantido-se, acima de tudo, análise do pensamento em construção. Este pôde ser averiguado sob o pressuposto de que o aluno não é o único aprendiz. Aluno e sobretudo e primeiramente o professor tiveram de ser acompanhados por um terceiro participante nesse processo de construção do pensamento: o planejamento. Este suporte teórico e metodológico – o planejamento – propiciou o tempo de o professor dedicar-se ao entendimento do gênero e dos traços discursivos, construindo também seu próprio pensamento e não somente facilitando a construção do pensamento do aluno, já que ambos estão diante das tarefas de produção textual-discursiva.

Quer-se esclarecer aqui que certas nomenclaturas (construção do pensamento, tarefas...) utilizadas para denominar ações típicas do universo escolar podem, de alguma maneira, superficializar a questão ou refletir um certo choque de concepções. Corre-se este risco, mas a intenção é não adentrar em outras searas teóricas e aproximar a proposta aqui lançada da rotina e das mãos do professor.

Ficou destacada a importância de se propor uma prática avaliativa a partir de um planejamento das etapas de aula em virtude de que uma avaliação conscienciosa só se dá a partir de uma metodologia de ensino bem planejada. Uma avaliação da produção de texto a partir dos gêneros discursivos ganhará respeito se acompanhar ativamente o que foi refletido e ensinado sobre dialogicidade. Assim, a partir da ordem metodológica sugerida por Bakhtin e da discussão sobre a problemática dos gêneros discursivos, chegou-se a uma opção metodológica que visou a garantir cada um dos objetivos inseridos nos tempos de o professor realizar a importante tarefa de tratar a língua como discurso. Percebeu-se que, pelo planejamento de aulas, poder-se-ia colaborar com o conhecimento do professor sobre os elementos essenciais da teoria que sustenta e dá identidade à prática de ensino de produção de texto a partir dos gêneros. Enfim,

O planejamento pedagógico acaba por revelar múltiplos direcionamentos, e está diretamente vinculado ao processo avaliativo. Isto porque **as decisões metodológicas estabelecem as condições de aprendizagem** e, por decorrência, condições amplas ou restritas e acompanhamento do processo de conhecimento. (HOFFMANN, 2003, p. 72, grifo nosso).

Sendo assim, foi por meio da pesquisa-ação e da formação de professores – facilitada pelo planejamento de etapas de aulas –, que se pôde construir a situação de pesquisa (através da produção de textos escritos a partir de gêneros) e também se pôde elaborar a proposta alternativa de correção e avaliação de textos sob o enfoque sócio-discursivo. Toda essa construção passa a ser detalhadamente exposta a partir de agora.

## **4 A CONSTRUÇÃO DA SITUAÇÃO DE PESQUISA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS**

### **4.1 O terreno movediço da ação em pesquisa**

Quando a escola abre as portas para o desenvolvimento de propostas que surgem da produção do conhecimento acadêmico, um certo caos se forma. De onde surge tal parecer? Quando a escola é o ambiente profissional de muitos anos, quem nela trabalha percebe as variações que se constataam ao longo do tempo. Uma dessas variações tem a ver com o “assédio” dos pesquisadores sobre as salas de aulas. Com o crescimento das universidades e a ampliação numérica de faculdades independentes, tem crescido, na mesma proporção, o número de pesquisas que se voltam ao ambiente escolar. São aquelas orientadas pelas licenciaturas em geral, pelos cursos de pedagogia, pela área da saúde pública, da educação ambiental, da saúde mental... São pesquisas voltadas à área da linguagem, da pedagogia de projetos, das práticas vivenciais de educação ambiental, das novas concepções de ensino da história, da geografia, das ciências, das línguas estrangeiras... São outras tantas pesquisas ansiando a melhoria da convivência através dos estudos ligados à disciplina, ao respeito, à ética, à cidadania... São projetos interdisciplinares e transdisciplinares... É a educação de alunos especiais... Como se vê, parece que a escola tornou-se um chamariz para variadas frentes de pesquisas acadêmicas, todas, certamente, objetivando alterações positivas no cenário educacional. O que se quer com essa descrição é argumentar a favor do fato de que a disputa de espaço para as pesquisas na escola contribui, em parte, para um enfraquecimento das intenções a que elas se prestam, e também contribuíram, em parte, para que a atenção das professoras parceiras desta pesquisa não focasse apenas nos objetivos por este trabalho lançados. O motivo parece ser evidente: o planejamento bimestral de aulas e os planos diários não conseguem dar conta de diversas vertentes teóricas porque se torna difícil a apropriação de cada uma delas.

Sem querer detalhar algumas outras propostas que “rondaram” a sala das professoras a tomar-lhes a atenção para outros interesses que não somente os desta pesquisa, apenas registra-se esse fato a fim de considerá-lo também uma forte interveniente à pesquisa-ação, já que em se havendo muito com que se envolver, a efetiva dedicação com a meta de uma só pesquisa torna-se menos expressiva. Paralelamente a essa disputa por um espaço de pesquisa na escola, três foram as grandes intervenientes com as quais teve de se lidar no trajeto ao objetivo que se lançou para este trabalho. É do que se tratará na próxima seção. Todavia, antes de se partir para essa apreciação, é importante fortalecer a idéia de que as intervenientes a serem discutidas não foram interpretadas como grandes dificuldades, e sim, como desafios naturais da pesquisa-ação. É de se esperar que nenhum espaço onde pessoas interajam se caracterize pela estabilidade de propósitos. Ignorar a alteração é ignorar o próprio pressuposto metodológico da pesquisa-ação. Em contrapartida, rastrear as possibilidades de atuação a partir das condições naturais de mudanças no perfil do universo da pesquisa, bem como rever e alterar passos metodológicos quando o inevitável estremece o projetado só vem a tornar mais confiáveis os resultados. Isso não significa que o terreno se põe movediço aos pés do pesquisador porque este tem de sujeitar-se a qualquer imprevisto; quer, sim, realçar o fato de que se devam respeitar as condições naturais do ambiente em que se desenvolve a pesquisa e fazer uso dessas condições, re-planejando continuamente o que resulta da negociação e conduzindo este re-planejamento aos objetivos da pesquisa. Enfim, o núcleo comum da atuação estrutura a espinha dorsal da pesquisa, enquanto que as intervenientes re-planejadas criam os contornos do corpo pesquisado. Vai-se, agora, ao esclarecimento desse corpo.

#### 4.1.1 A alteração do material didático e a primeira grande interveniente

Embora a chuva de propostas acelerasse a ansiedade diante dos planejamentos, certas metas tomaram proporção significativa junto aos interesses das professoras. Uma delas esteve relacionada com a troca do material didático, que precisou ser estudado e que promoveu a renovação de alguns postulados teóricos e práticos. Então, dada a inevitável interposição deste fato na rotina do Colégio Unificado a partir do ano de 2004, isto é, após o projeto desta pesquisa ter sido arquitetado e lançado (em 2003), teve-se de ir movimentando a direção dos fundamentos desta pesquisa à procura de uma lógica que casasse as intenções prévias com as visitantes. Certamente que o desenvolvimento de uma proposta para correção e avaliação de produção de textos a partir dos gêneros continuaria sendo o fim imutável. Certamente também que os objetivos e o suporte teórico seriam a inspiração maior. A forma de tratamento deste norte inicial e a maneira de trabalhar com o universo previsto é que precisariam plasmar-se diante das novas condições estabelecidas pela adoção de um material didático ainda desconhecido em sua concepção teórica e prática. Afinal, a metodologia requisitada – a da pesquisa-ação – já fazia pressupor que o terreno pode ser bastante movediço quando o intuito maior é não simplesmente observar, analisar e concluir, mas sim, observar, analisar, agir e só concluir resultados após esta ação. A pesquisa, nessas condições, só pode, portanto, ser concluída se puder ter agido e negociado junto às pessoas e aos fatos que do ambiente pesquisado fazem parte.

Felizmente, a adoção do novo material reforçou ainda mais a importância de se inserir no planejamento escolar e nos currículos de formação a dinâmica discursiva. Não se estava, a partir de então, mobilizando o grupo de professores com intenções desvinculadas do material que chegava às mãos dos alunos; outrossim, procurou-se dar mais sustentação às atividades lançadas a fim de colaborar com a redução do ar de vagueza que ainda caracteriza as atividades de produção de texto a partir dos gêneros em tantos materiais que se fundamentam na teoria discursiva.

#### 4.1.2 A atuação junto às professoras da 8ª série e a segunda grande interveniente

Além dos movimentos intelectuais e práticos que foram se acomodando nos planejamentos das professoras – o que implicou tempo de investimentos epistemológicos –, uma interveniente de ordem administrativa provocou o re-planejamento de alguns procedimentos da prática planejada.

O planejamento desta pesquisa havia previsto que a atuação da pesquisadora se daria diretamente junto ao grupo de professoras da 8ª por aquela coordenar o grupo de Língua Portuguesa do Colégio Unificado. Enquanto assim foi (durante o momento de sensibilização), a formação *in loco* das professoras – em encontros quinzenais que de vários anos para cá já vinham sendo pré-estabelecidos pela direção do colégio – foi facilitando a troca de idéias, a negociação, a exposição do grupo aos postulados teóricos que permeiam a pesquisa. Todavia, mudanças administrativas se impuseram entre o grupo e a pesquisadora, a qual não mais cumpriria a função de o coordenar. Sendo assim, após a etapa prevista para a sensibilização, já neste ano, teve-se de re-planejar alguns procedimentos metodológicos da pesquisa, agora levando em consideração uma aproximação indireta junto às professoras. Como os encontros para o cumprimento de várias tarefas pedagógicas logo passaram a dedicar – sob nova coordenação – pouco tempo às discussões necessárias, as ações planejadas pela pesquisa teriam de ser discutidas e compreendidas pelas professoras em um outro momento que não naqueles encontros quinzenais.

Como o propósito original tinha sido não comprometer a rotina dos professores, optou-se, desde o início, por articular previamente um planejamento que introduzisse na prática a teoria. Essa decisão evitou danos maiores quando se precisou convidar as professoras da 8ª para sessões de trocas de idéias sobre a proposta de planejamento das atividades, já que o intuito era levar o planejamento já articulado para, em seguida, ser discutido pelo grupo. A maior agilidade quanto ao uso do tempo dedicado às intenções de

pesquisa diminuiu a sensação de peso sobre as costas das professoras, mas, por outro lado, exigiu-lhes novas tarefas.

Para que a pesquisa se mantivesse fiel a seus propósitos, percebeu-se, pois, inevitável a pré-organização de roteiros de atividades que foram sendo aperfeiçoados em sua forma de orientar e em sua maneira de conceber objetivos para o desenvolvimento de atividades de produção de texto. Em resumo, os roteiros tinham a intenção de satisfazer as expectativas das professoras, de orientá-las com certa precisão de detalhes, de provocar discussões teóricas e práticas e, enfim, e por conseqüência, de se adequar aos propósitos da pesquisa.

Todavia, planejar aulas e desenvolvê-las para, logo em seguida, adentrar nas questões que envolvem a correção e a avaliação de textos não bastou. Todo um tempo de mergulho no cotidiano do professor teve de ser estrategicamente respeitado a fim de que a proposta de pesquisa cumprisse com a premeditada intenção de não cair de pára-quedas sobre o planejamento das aulas de ensino/aprendizagem de produção textual.

Enfim, como se havia previsto, primeiro foi necessário **sensibilizar** as professoras, não apenas por meio da sugestão de aulas de produção de texto ancoradas nos gêneros do discurso e na citação de referenciais teóricos a servirem de base, mas também através do ato de respeitar sua relação com os assombrosos prazos de entrega de notas, com a extenuante carga de correções de materiais, com o vai e volta no planejamento de suas aulas, com a necessidade de adaptações e cortes nas atividades planejadas.

#### 4.1.2.1 O primeiro esboço

O primeiro momento – ainda em 2003 – foi dedicado a realçar a inevitável necessidade de rever o olhar sobre as produções de texto. Tratava-se da primeira tentativa em dar consistência ao “amadorismo” que movia as poucas atividades com gêneros. Como já foi



esclarecido, não houve dificuldades em começar a trabalhar com os gêneros em aula. As professoras percebiam que poderiam também ter mais essa “novidade” como um objetivo para o bimestre. Apesar de o material didático em vigor na época da sensibilização (antes da troca) não definir que concepções subsidiavam as atividades propostas em suas apostilas, a argumentação abstraída dos estudos bakhtinianos ia, a cada contato, sendo trazida à baila. Havia uma certa concordância com o fato de que se estavam trabalhando apenas textos para a escola, para o leitor professor, todos sob uma mesma silhueta.

A boa recepção da proposta abriu caminho para o primeiro planejamento de atividades, que transformou uma **reportagem** – texto de leitura encontrado na apostila ora adotada – em um aprofundado estudo escolar do gênero. Este estudo infelizmente pecou por um excesso de zelo que transformou as atividades de produção de texto numa interminável análise do gênero reportagem. Como se tratava da primeira vez que as professoras analisavam os traços de discursividade do gênero, procurou-se, por meio do planejamento de atividades, submetê-las à maneira como a dialogicidade, a presença do outro, torna-se elemento essencial no momento da produção de um texto. Então, a proposta foi introduzida por uma atividade oral que se propunha a fazer professoras e alunos perceberem que passariam a lidar com certos aspectos em uma produção de texto que anteriormente não eram fonte de preocupação. Depois disso é que se deu por iniciada a proposta de produção de texto, através de mais um tempo de reflexão (ainda não a escrita do texto), destinado à compreensão de aspectos extra-verbais a exercerem influência sobre a temática, a composição e o estilo de um texto. A seguir, ainda a partir de uma análise de gênero, nova reflexão, agora voltada aos aspectos verbais que entraram na constituição do texto em virtude de ele estar enquadrado em certo gênero. Quando, finalmente, se chegou ao momento da escrita do texto, alunos e professoras já se encontravam um tanto esgotados; e ainda tinham mais uma boa caminhada pela frente, a

qual compreendeu um projeto de escrita orientado por aspectos extra-verbais, um rascunho e o texto definitivo.

Quanto à proposta avaliativa, nada ainda pôde ser indicado, primeiro porque a preocupação com o *modus operandi* das atividades de produção de texto a partir dos gêneros roubou a cena, atraindo toda a atenção da pesquisadora para ele; depois porque a atividade tinha sido recém concebida, o que ocasionou a seguinte reticência: o que corrigir se não se sabe bem como será o desenvolvimento de algo que não deu ainda a garantia tranqüila da adequação? Então, precisou-se, quase que arbitrariamente, primeiro dar conta da tomada de consciência para um ensino de produção de texto que dançasse conforme a melodia bakhtiniana, apenas alertando as professoras para que esperassem do aluno uma ação mais consciente sobre o texto e uma compreensão de que estavam agora lidando com uma *relativa* estabilidade da composição e do estilo de um enunciado (gênero). Por conseguinte, na orientação para a atividade de produção textual a partir do gênero reportagem, houve apenas um pequeno registro a respeito da maneira de avaliar uma produção de texto na perspectiva do gênero:

*Professor, garanta o desenvolvimento de todas as etapas, elas são realmente importantes, pois seguem objetivos muito claros. A hipótese inicial que surge para a avaliação de produção de texto a partir de Gêneros do Discurso é a de que observaremos o processo de ampliação da habilidade de produzir textos escritos a partir de objetivos imputados pela estabilização dos aspectos composicionais do texto e também da habilidade em manejar os recursos lingüísticos que se sintonizam com aquele determinado gênero. Daí a necessidade de enxergar o ensino da gramática absolutamente imbricado ao de produção e leitura de textos.*

Este registro chegou tão somente ao olhar do professor e nada se apresentou ao aluno sobre a maneira como ele seria avaliado – começo incomodativo e vago para a pesquisadora, professoras e alunos, principalmente porque a escola estava acostumada a fazer uso de fichas de avaliação que foram ignoradas por esta atividade.

Por esse pequeno traçado metodológico, já se pôde notar que a teoria discursiva, aterrissando na pista de um planejamento pela primeira vez, estava ainda mal

guiada pelas mãos da pesquisa. Metodologicamente, excedeu na quantidade de atividades e subvalorizou a importância do tempo. Todavia, de imediato mostrou uma teoria já comprometida com a prática escolar e explorou um grupo de informações que fez as professoras refletirem sobre uma outra maneira de olhar um texto. Estas mesmas professoras observaram que os alunos acharam interessante trazer à tona o tanto que há por detrás das palavras escritas, mas comentaram que o tempo que a proposta levou para ser encaminhada trouxe prejuízo ao planejamento do bimestre. Quanto à correção, ao interferirem nos textos, as professoras não se preocuparam, como era de esperar-se, com todo o trabalho reflexivo realizado sobre um texto do gênero reportagem. Permaneceram, quase que instintivamente, adaptando a falta de clareza de certos trechos, inserindo pontuações, indicando erros gráficos, reajustando parágrafos, numa ação plenamente textual e minimamente discursiva.

O planejamento, a produção, a correção e a avaliação desta atividade indicaram as seguintes conclusões quanto ao procedimento metodológico: o tempo de estudo do gênero deveria ser reduzido a fim de não ganhar tanto destaque diante de outras importantes etapas; as etapas deveriam ser administradas por uma opção cronológica mais harmoniosa; o número de tarefas reflexivas deveria ser reduzido, pois o mergulho tão grande no gênero não garantiu bom desempenho na produção de texto. Quanto ao aspecto teórico-prático, o início das atividades não deveria se dar, de imediato, pela análise dos aspectos discursivos no texto, mesmo que realçando as relações entre os interlocutores; percebeu-se que teria de se estudar melhor a teoria para dela retirar a maneira de orientar uma produção de texto, tornando o estudo de um texto a partir do gênero apenas uma etapa a subsidiar a produção. Como disse uma das professoras, “A gente fala muito, eles também, mas na hora de escrever, escrevem pouco.” Embora a teoria estudada sugerisse outro traçado metodológico, o planejamento de aulas não conseguiu situar-se nessa orientação, o que só foi percebido com mais clareza após analisarem-se certos depoimentos das professoras. Um outro forte aspecto foi revelado nesta

primeira atividade. A folha destinada à produção do texto deveria ser menos marcada por formatações que fizessem vir à tona a memória social sobre redação escolar, isto é, o propósito era produzir uma reportagem, mas a folha a ser utilizada para a realização da atividade fazia suscitar a escrita que sai da mão do aluno e chega à mão do professor. Percebeu-se que o aluno, ao produzir sua reportagem, iniciava aproximando-se do estilo do gênero, mas desenvolvia e finalizava sua escrita de maneira neutra e “escolar”.

Em contrapartida, o estudo lingüístico elaborado para essa primeira atividade foi, além de bastante variado, voltado à presença do outro (dialogicidade constitutiva da linguagem), o que facilitou a compreensão das professoras sobre como não se está deixando de estudar a Língua Portuguesa quando se parte dos gêneros e da visão sobre o outro.

A finalização desta primeira interação com o gênero – neste caso com o gênero reportagem – cumpriu com o objetivo de situar o professor diante do que, em parte, se intenta com a elaboração didática da produção de texto a partir do gênero e de, também, desacelerar a expectativa da pesquisadora no que compete a uma rápida compreensão das professoras sobre a teoria discursiva, que sofria com suas simplificações. Eram os erros e tropeços aguardados para esta etapa de sensibilização, que não só estava ativando a relação das professoras com uma abordagem diferenciada da que trabalhavam, como também estava dando certa possibilidade de a pesquisadora não se assustar com tais tropeços.

Partiu-se, então, para o momento subsequente, ainda na fase de sensibilização. Após desenvolvidas as atividades com a reportagem, optou-se por um gênero que, na época, tinha surgido explosivamente e que se vestia de certa margem de risco ao ser tratado como objeto de ensino; trata-se do gênero *blog*. A opção por esse gênero trouxe em si a possibilidade de a análise e produção de texto sair da certa formalidade do gênero reportagem e escorregar para a informalidade de produções escritas menos estabilizadas. Além disso, faria professoras e alunos aproximarem o ensino de língua de toda e qualquer prática de linguagem,

respeitando-a e vendo na variedade grande potencial de análise. Outro ponto foi que a atividade faria a pesquisadora refletir sobre como pensar correção e avaliação também a partir de um gênero que não correspondia ao referencial de “bom texto” (segundo uma concepção escolar). Enfim, seria uma excelente oportunidade para trazer novas orientações às professoras e, “de quebra”, ganhar a aprovação dos alunos, enriquecendo os pontos de observação para esta pesquisa.

Dessa vez, o planejamento de aulas foi estruturado de maneira mais didática, com uma cronologia mais dimensionada. Além de atingir mais clareza e objetividade em sua composição, o planejamento conseguiu cuidar de não iniciar as atividades pela análise do gênero em questão, isto é, já se partiu para a tentativa de tornar viva a orientação metodológica bakhtiniana quanto a se perceberem as categorias dos atos da fala (gêneros) apenas após análise das condições sociais concretas (interação). Um importante objetivo, desta vez, se posicionou definitivamente para o desenvolvimento das atividades: “*entender a construção do texto (estilo, composição e conteúdo) pela perspectiva das exigências de produção textual que as relações sociais vão criando*”. Para desenvolver a atividade com o gênero *blog*, inicialmente foi ativado um “bate-papo” a respeito dessa forma de interação a fim de provocar a descoberta do motivo de este gênero vir a desempenhar um certo papel nas interações sociais via escrita. Depois, para aproximar ainda mais cada aluno do objetivo que fora traçado, realizou-se uma análise da composição do gênero ainda sob o olhar atento da presença do outro. Em se tratando que o gênero *blog* é um excelente exemplo para demonstrar a plasticidade dos gêneros (porque traz traços do diário íntimo, do artigo, do poético... numa incontável possibilidade de alteração de tons), a atividade de produção escrita teve de destacar três elementos considerados, pelo estudo realizado a partir de Antunes (2003), mais típicos em um *blog*: a *escrita do eu*; a *escrita do que eu fiz*, a *escrita do que eu penso sobre*, as quais, além de outras possibilidades, se tornaram o conteúdo da produção. A atividade com o *blog*

propiciou uma visão muito interessante sobre composição, estilo e dialogicidade, visto que a seqüência de pequenas atividades não se desligou em nenhum momento da percepção do outro, do estilo a ser evidenciado para que os visitantes daquele *blog* se identificassem com aquele perfil e com aquele conteúdo. Eram as escritas do aluno a serem lidas por quem acessasse seu *blog*. A orientação desta atividade também foi feliz em se afastar da tradicional escrita escolar de redação e de prever uma maneira de o texto chegar ao seu interlocutor, fosse de forma virtual (para quem levou as escritas para a Internet), fosse de forma não virtual (para quem preferiu dispor seu material para os outros através de montagem em papel).

Pelo que se pôde notar, o planejamento de aulas avançou metodologicamente com relação ao anterior e também associou melhor a teoria discursiva à prática de sala de aula para alunos de 8<sup>a</sup> séries. Segundo as professoras, os alunos, de maneira geral, sentiram satisfação na realização da atividade; já as professoras apoiaram a idéia, mas questionaram um pouco se estariam cumprindo com a missão de ensinar o aluno a fazer algo “mais substancial” através de uma atividade como esta. Isso denota que a atividade foi conduzida de maneira procedimental, mas não ainda tão conscienciosa como se gostaria que fosse. É a velha história que vem sendo aqui contada: trata-se de um novo caminho bastante sinuoso e desconhecido a abrir-se diante de um outro absolutamente reto e conhecido. Essa percepção só vem a corroborar a tese de que há de se conhecer e apreciar melhor o caminho curvo para, a partir desse conhecimento, planejar aulas de produção de texto com enfoque na discursividade as quais já sinalizem, com certa precisão de propósitos, o que deve ser mediado pelo professor quando ele corrige e avalia. Quanto a isto, a orientação que constou no planejamento de aulas fez uma referência um pouco menos insegura e temerosa diante do ponto nevrálgico desta pesquisa, embora ainda muito aquém do que se pressentia ser importante. Tal orientação, que ainda procurava uma colaboração teórica, estava sendo tateada; e, na sua indefinição, deu preferência por dividir o foco de atuação avaliativa do

professor em dois pontos de observação e atuação, usando as seguintes expressões: **correção textual** e **avaliação**. Eis o que foi orientado quanto à correção textual, orientação que ainda não tinha claros os limites e as relações entre corrigir, avaliar e atribuir nota:

*o professor corrigirá as 'escritas do eu', preocupando-se apenas com a grafia inadequada à forma como o aluno conduziu seu blog. Observará também, através de pequenos registros, que o desvio gramatical apresentado não parece ter ocorrido em função da composição empregada ao seu blog e indicará sugestões de pequenas adaptações que podem ser feitas a fim de que a produção de texto se aproxime do gênero.*

Agora quanto à avaliação:

*O professor avaliará todas as tarefas que resultam na produção de textos e na criação do blog. Os critérios que seguem serão os que comporão a ficha de avaliação (estudo do blog) a ser entregue preenchida ao aluno.[...].*

E daí seguiu uma pequena lista de perguntas que requereram a aproximação do professor de cada uma das tarefas que culminaram num *blog* pronto para ser contactado por seu interlocutor. Esta lista se alojou na então *ficha de avaliação*<sup>18</sup>, que era o instrumento mediador que chegava à mão do aluno, apresentando-lhe os critérios (perguntas), e seguia para a mão do professor (para registro dos aspectos avaliativos e para a atribuição de nota), retornando ao aluno.

A vagueza com relação ao que na época se chamou de “correção textual” foi certamente resultante da manobra promovida para dar tempo à pesquisadora de refutar muita teoria que não contribuía para a elaboração de uma proposta mais coerente com os pressupostos bakhtinianos e de adquirir a habilidade de pensar por si uma orientação mais ajustada ao conteúdo temático, à composição e ao estilo do gênero. Numa necessidade de mostrar às professoras que a idolatrada gramática – ainda a provocar dependência em qualquer fala ligada ao ensino de língua – não se escondia numa abordagem de produção de texto mais voltada aos gêneros, orientou-se a “aceitação” de determinados desvios gramaticais quando a produção partisse de um gênero absolutamente aberto à informalidade. Era aquele

---

<sup>18</sup> Pelo apêndice A, pode-se verificar a ficha de avaliação para as atividades com o *blog*.

momento histórico, com aquelas interlocutoras a moldar o conteúdo do enunciado da pesquisadora.

O planejamento de aulas do *blog* deu preferência à volta da ficha de avaliação – esquecida pelo desenvolvimento da primeira atividade – a conduzir ainda indefinidas orientações do que corrigir e, em parte, avaliar quando a produção se volta à perspectiva do gênero. Essa opção se justifica pelo fato de que o vazio deixado pela experiência anterior – com reportagem – precisava ser reconduzido de maneira a encontrar a adesão das professoras envolvidas. Enquanto não se tivesse certeza do instrumento a ser utilizado, aquele que se vinha propondo a facilitar a avaliação até o momento da pesquisa precisaria ressurgir e reduzir animosidades. Essa ficha caracterizou-se por requisitar das professoras o acompanhamento de etapas da atividade (envolvimento com a atividade de estudo do gênero e de produção textual, conforme especificidades do gênero) e por identificar certos componentes do gênero que seriam observados no momento de o professor interferir no texto do aluno. Certamente que nessa fase da pesquisa, certas noções importantíssimas ainda não haviam sido concluídas, como as que dizem respeito a erro/correção e as que aliam a teoria de Bakhtin ao ensino. Posteriormente, quando uma definição quanto a isso foi realizada por esta pesquisa e quando se costuraram as noções com um só fio, a firmeza de propósitos reduziu certas incoerências na prática que provisoriamente estava sendo adotada. Dessa segunda realização – atividade com o gênero *blog* –, pôde-se deduzir que haveria de existir uma preocupação maior com as intersecções estabelecidas entre o objeto de ensino mais convencional, o ligado aos estudos gramaticais sistematizados, e aquele menos convencional, originário do estudo dos gêneros do discurso. O ato de direcionar o olhar das professoras para a correção deveria vir da construção de algo que possibilitasse projetar atenções para os dois pólos; e não mais para apenas um, já que, por mais que se tivesse procurado facilitar o entendimento do gênero, no momento de interferirem – usando o termo de Ruiz (1998) – no



texto do aluno, as professoras eram atraídas muito mais pelas forças mais convencionais da língua. A hipótese já estava criada: a prática escolar corrige a partir daquilo que realmente conhece e domina; os gêneros, em contrapartida, ainda carecem do olhar mais atento dos lingüistas aplicados e, certamente, dos professores de Língua Portuguesa.

O primeiro esboço que havia sido planejado não chegou ao ponto a que se imaginava chegar, mas, após a realização das duas atividades, de alguns encontros de discussão dos planejamentos e da análise de textos de alguns alunos, as professoras já estavam um pouco mais engajadas com alguns objetivos da vinda dos gêneros do discurso para o currículo escolar. Este era um avanço que se queria conquistar, mesmo não o supervalorizando. Quanto ao traçado de uma proposta de correção e avaliação para os gêneros do discurso, constatou-se que haveria de haver uma base comum para o planejamento de todas as aulas com os gêneros e, a partir desse “núcleo comum” mais acessível às práticas de ensino, criar as condições adequadas para corrigir – somente após clareada a intersecção entre o estável e o instável bakhtiniano – e as condições para avaliar –conforme os pressupostos teóricos da avaliação mediadora.

#### 4.1.2.2 O re-planejamento: da sensibilização à tentativa

O ano de 2004 já iniciou com as alterações administrativas anteriormente esclarecidas, que forçaram um novo desenho da pesquisa. Para facilitar esse novo desenho, optou-se por repetir a atividade de produção de texto do gênero *blog*. Esta atividade se prestava a isso porque tinha avançado em relação àquela com o gênero reportagem e porque, conforme se havia planejado propositadamente, as turmas de 8<sup>a</sup> série do ano posterior não eram as mesmas turmas do ano anterior. Com o afastamento inesperado da pesquisadora do seu grupo de professoras, a administração de tempo para discutir novas orientações foi

prejudicada. Então, a repetição da atividade proporcionou o tempo necessário para a readequação de planos.

Afastar-se, em parte, do grupo de professoras ocasionou uma desconcentração do propósito da pesquisa e diminuiu o tempo da formação necessária que se destinava a facilitar certa apropriação de um novo objeto de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o replanejamento para o ano de 2004 deveria ser discutido em um outro momento; todavia, presumia-se, sem a mesma eficácia daquela formação que ocorria no tempo previamente conhecido pelo grupo, isto é, dentro da própria rotina estabelecida pela escola para os professores. Solicitar a presença das professoras, fora de seus horários habituais de dedicação àquela instituição de ensino, foi um desafio desgastante e constrangedor. Tais desgaste e constrangimento, todavia, podem ser evitados se a formação continuada puder ser organizadamente prevista pela administração escolar. É a rotina estabelecida não levando golpes inesperados; até porque, ao longo de alguns meses, muitas intenções de pesquisa aplicada visitam, como já se comentou, o ambiente escolar, e se frentes de atuação não forem eleitas, chovem novidades e enfraquece-se o trabalho continuado, que é o mais fértil.

Então, infelizmente, não se podendo mais trazer à rotina o momento de formação, três tempos extraordinários foram agendados com as professoras, cada um deles previsto para a época em que o planejamento da escola podia se abrir para as atividades sugeridas por esta pesquisa; isso significa dizer que os momentos de formação das professoras poderiam ser realizados apenas uma vez a cada bimestre para que a atividade recebesse tempo de ser desenvolvida. Todavia, para que houvesse o *feedback* das professoras sobre o que ocorreu ao longo do desenvolvimento do orientado, inclusive para contato com alguns textos já produzidos, outro encontro passou a ser necessário além do que elas já dedicavam à dita formação proposta pela pesquisadora. É importante retomar que essa soma ainda não leva em conta o tempo que as professoras tinham quinzenalmente com as parceiras de outras séries.

Como se vê, a adesão poderia ter sido “complicada” se não fosse a intenção do professor em rever sua concepção sobre a produção de textos, algo agora motivado – conforme já se relatou – também pelo material didático.

O projeto desta pesquisa, portanto, previu a realização da fase da sensibilização ocorrida no ano anterior para que os primeiros passos fossem dados; além disso, previu-se também a fase da realização efetiva da pesquisa, desenvolvida a partir do primeiro bimestre do ano de 2004, mais definitivamente a partir do segundo bimestre. O que se pensou para ser trabalhado com o grupo, após revista e desenvolvida a atividade com o gênero *blog*, foram, em resumo, atividades com o gênero **carta não familiar** e com o gênero **artigo** (da esfera jornalística). Na fase de sensibilização se havia dado destaque ao gênero reportagem porque este gênero era foco de quase todas as leituras constantes no manual didático anterior. Com a mudança de material, mudou também a opção pelo gênero. Daí se considerou oportuno sugerir a diferença que surgiria de uma escrita do eu no gênero *blog* e no gênero carta. Depois da despreocupação formal propiciada pelo *blog*, dar-se-ia mais um passo em direção do contato com produções de texto envolvidas por diferentes esferas discursivas, agora através de uma carta não familiar (mesma lógica adotada na fase de sensibilização). Enfim, fechar-se-ia a tríade de atividades previstas pelo projeto desta pesquisa, planejando-se, por último, a atividade com o gênero artigo. Dessa maneira se variariam as esferas sociais e também os suportes do gênero, importante condição de produção absorvida das noções bakhtinianas, e se propiciariam diferentes situações de reflexão para a elaboração de uma alternativa que pudesse, em parte, se voltar a diferentes gêneros. Era a tentativa planejada de se retomar a rédea da situação e chegar ao objetivo proposto.

#### 4.1.2.3 A retomada das atividades de produção de texto com o gênero *blog*

Quanto à retomada da atividade com o gênero *blog*, apenas se torna interessante destacar dois pontos que contribuíram para que o planejamento não fosse desenvolvido com o mesmo sucesso anterior: a vinda de uma nova professora ao grupo (que não tinha passado por momentos de formação promovidos pela importante fase de sensibilização) e a queda veloz do gênero *blog* na popularidade virtual (o *photolog* passou a ser a tiete do momento). O primeiro fato contribuiu para concluir que a formação que sustenta a atuação metodológica é realmente essencial para o processo ascendente e paulatino do entendimento de uma proposta de ensino e aprendizagem de produção de texto a partir dos gêneros do discurso. O segundo fato acendeu a percepção de que a proposta a ser lançada teria de ter o ingrediente da plasticidade, já que a relativa estabilidade dos gêneros também é portadora desse ingrediente.

Para rediscutir as atividades com o *blog*, fez-se, com as professoras, uma leitura avaliativa do roteiro que havia sido orientado para a primeira vez em que a atividade era desenvolvida. Por essa leitura se revisaram importantes objetivos da proposta de produção de texto a partir dos gêneros do discurso com cada professora, expondo certas adequações que particularmente gostaria de fazer em função da experiência vivida anteriormente; assim, as propostas foram sendo refutadas ou reconduzidas. A mesma maneira de atuar sobre o texto do aluno no momento de corrigir e avaliar – maior abertura devido a pouca definição – seria a adotada já que novos ares teóricos ainda estavam, nos bastidores, tentando elaborar a alternativa de correção e avaliação objetivada por esta pesquisa. Inclusive, a retomada já justificada das atividades com o *blog* acabou se tornando um marco entre a indefinição e o início da redução da vagueza contra a qual se estava voltando, porque, como se verá, paralelamente ao desenvolvimento dessas aulas se estava podendo extrair da teoria e da metodologia pesquisadas uma proposta alternativa mais definida para a correção e a avaliação de textos a partir dos gêneros.

#### 4.1.2.4 Os itens de observação: o segundo esboço

Quando se percebeu que os estudos existentes sobre a elaboração didática da produção de textos em comunhão com os gêneros do discurso ainda não criavam condições para que se extraísse deles uma concepção prática sobre a importância de a escola lidar com a correção e a avaliação de textos, decidiu-se, após meses de pesquisa bibliográfica, recorrer à pura teoria bakhtiniana para, dali, extrair aspectos que poderiam deslocar-se das páginas dos clássicos de Bakhtin para a prática escolar de correção de textos. Aparentemente, a decisão parece dar a entender que, dessa maneira, os postulados bakhtinianos perderiam sua grande profundidade filosófica e seriam relegados a lugares-comuns nos manuais didáticos. Certamente que qualquer teoria que sai de seu berço para servir a outras linhas teóricas ou práticas corre o risco de ser retirada de sua posição de quase idolatria. Todavia, o que pode pretender um cientista que estuda cada artéria de um complexo sistema circulatório se não assistir à tentativa de médicos em entender os mecanismos vitais que já foram por si analisados? Sendo assim, mergulhou-se na teoria mais pura para tentar dali extrair a prática necessária, tentando não comprometê-la.

Se, como diz Bakhtin (1999), “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação”, então o planejamento de aulas e os critérios para correção e adequação (inseridas na atuação avaliativa) tinham de buscar compreender essa corrente. Quando se coloca lado a lado planejamento de aulas e critérios para correção e adequação é porque se percebe que ambos são indissociáveis quando a prática busca a teoria. Voltando a Vasconcellos, “o melhor método de avaliação é o método de ensino” (VASCONCELLOS, *apud* LEAL, 2003, p.23) e é dentro desse método de avaliação que está a correção, isto é, é do interior do método de ensino que se buscam os critérios de correção e avaliação da produção de texto a partir dos gêneros do discurso. Então, este mesmo método de ensino poderá facilitar o conhecimento sobre os gêneros, já que através dos critérios de avaliação e de correção/adequação, que são buscados com a mediação de tal método, se aprenderá sobre o

gênero. Enfim, se avaliar pode ser um método de aprender e se esta ação pedagógica compreende corrigir/adequar, então os critérios de correção/adequação terão seu papel importantíssimo na aprendizagem.

Sendo assim, para relacionar a metodologia de ensino à visão bakhtiniana de corrente da comunicação verbal dando significação à palavra, voltou-se a atenção da pesquisa – e dos planejamentos de atividades de produção de texto – para quatro núcleos discursivos que, na época, a partir de leituras, foram considerados prioritários no que compete ao contato entre produção de texto e teoria bakhtiniana. Estes núcleos, respeitando a visão bakhtiniana, foram assim denominados: *relações sócio-culturais* na situação concreta, *relações interpessoais* na situação concreta, *juízos de valor* e, por fim, *estilo e expressividade*. Como se detecta, a tônica desse direcionamento foi ter a situação concreta de interação como alvo, e, no turno desse direcionamento, ajustar uma lente de aumento para perceberem-se suas linhas. Por meio de questionamentos, pensou-se em ir conduzindo o olhar de professores e, por consequência, de alunos, para o movimento da comunicação verbal a fim de tentar trazer à tona essas linhas, de tal maneira que elas pudessem tornar-se pontos de observação sobre um texto em produção. Registram-se, a seguir, portanto, os pontos de observação que, naquela fase, seriam levantados para sensibilizar o trabalho pedagógico, fazendo-o não se restringir apenas ao texto, mas avançar também para o gênero.

É importante salientar que, nessa fase da pesquisa, as condições de produção definidas com suficiente rigor teórico no capítulo de referencial bibliográfico ainda não haviam se tornado o fio condutor da energia que faltava à proposta posteriormente desenvolvida. Os quatro focos discursivos são, justamente, o divisor de águas entre o suporte que não se conseguia achar e o início da relação entre a teoria dos gêneros e as outras frentes teóricas acionadas (correção de textos e avaliação). Concluindo, foi a partir do que se

registrará a seguir que se encontrou nas condições de produção o princípio de todo o trabalho por esta pesquisa consolidado.

Quanto às *relações sócio-culturais* na situação concreta de interação, teve-se a intenção de propor a análise da esfera social e seus interlocutores, percebendo por que aquele gênero, e não outro, para o momento de interlocução (BAKHTIN, 1926, p.6); percebendo qual hierarquia social estava estabelecida entre os interlocutores (BAKHTIN, 2003, p.303); analisando em que convenções discursivas os interlocutores estavam inseridos (BAKHTIN, 2003, p.303); observando o que os lugares sociais faziam entrever (BAKHTIN, 2003, p.281); averiguando que vozes estavam sendo assimiladas, reestruturadas, negadas...; compreendendo que falares socialmente típicos faziam-se presentes na situação de interação (BAKHTIN, 2003, p.293).

Sobre as *relações interpessoais* que se desenvolvem numa situação concreta, pensou-se observar a adoção de uma postura de réplica ou de resposta antecipada (BAKHTIN, 1998, p.88; 2003, p.302), isto é, verificar como o interlocutor antecipa a reação do interlocutor, analisando-se qual a concepção o locutor poderia trazer de seu interlocutor (BAKHTIN, 2003, p.305); qual poderia ser a intenção discursiva do locutor sobre seu interlocutor; qual seria o grau de (im)pessoalidade entre os interlocutores; quais poderiam ser as expectativas e as disposições do interlocutor que o locutor deveria observar; a que distância o locutor deveria se colocar de seu interlocutor; com que conhecimento prévio do interlocutor sobre o assunto o locutor poderia contar (BAKHTIN, 1926, p.6).

Já sobre os *julgamentos de valor* a tramitarem na situação concreta de uma interação, verificar-se-ia se o discurso (ditos e não-ditos) mantinha conexão próxima com a situação concreta, analisando-se se o discurso fazia entrever julgamentos de valor (BAKHTIN, 1926, p.6); se o discurso se orientava para um comumente sabido/presumido pelos interlocutores (BAKHTIN, 1926, p.5); se era orientado pelas avaliações sociais

(BAKHTIN, 1926, p.7); se a situação concreta dava o tom ao texto (provocação, intransigência, humor, seriedade, ironia, concordância, indignação, alegria, inocência...) (BAKHTIN, 1926, p.8).

Enfim, o último núcleo discursivo – *estilo e expressividade* na situação concreta – traria a tarefa de haver uma verificação sobre se a palavra corresponderia aos propósitos discursivos (BAKHTIN, 2003, p.292), analisando-se se a palavra adquiria expressividade quando em contato com a realidade concreta (BAKHTIN, 2003, p.295); se a palavra recebia tom expressivo, uma nova acentuação (BAKHTIN, 2003, p.293); se se conservaria, em maior ou menor medida, o tom do gênero e, ao mesmo tempo, o tom do enunciado individual (BAKHTIN, 2003, p.294); refletir-se-ia a posição valorativa do locutor/autor (BAKHTIN, 2003, p.295) e se a palavra alheia era assimilada com consciência (BAKHTIN, 2003, p.294).

O que se intentou com o destaque a esses quatro núcleos discursivos era criar modos de aproximação do texto/gênero a ponto de no texto encontrar o envoltório do gênero a fim de moldar conteúdo, tom e forma. Dessa maneira, havia a pretensão de, a partir desses modos de aproximação, conhecer o gênero a ser ensinado e, desses conhecimentos, extrair também os modos de aprendizagem, que, por conseguinte, seriam os critérios para a correção e a adequação de um texto a partir de um gênero. Todavia, a ânsia de apresentar essa outra forma de aproximação do texto/gênero acarretou numa forte sensação de excesso teórico e conseqüente distância da prática possível, o que foi sinalizado pelas professoras parceiras da pesquisa. Isso fez concluir que a metodologia de acesso pedagógico ao gênero deveria ser alterada e simplificada. Não se poderia prever, de início, uma ação pedagógica que primasse pela filosofia bakhtiniana e que, ao mesmo tempo, afastasse a força mobilizadora dessa teoria do território do ensino e da aprendizagem.

Onde, então, se percebeu estar o erro de traçado? O tratamento que se estava dando ao modo de aproximação do texto/gênero estava apenas possibilitando a aproximação



de um texto já acabado, portanto mais propício ao ensino e aprendizagem de leitura, e não daquele em tentativa ou fase de produção do texto escrito enquanto objeto de ensino, que se desenvolve em situações que tentam se aproximar das autênticas de produção.

Quando a teoria bakhtiniana se debruça numa análise dos falares sociais, percebe-se que a riqueza que ela nos apresenta vem do fato de estarem em observação textos que fluem naturalmente da necessidade de comunicação entre os integrantes desta ou daquela esfera social. Todavia, quando o gênero se coloca no portão da escola, o sinal que lhe permite a entrada não é mais aquele das condições de produções em situação concreta de uso social. Por conseqüência, as aulas de língua precisam atrair para dentro do espaço escolar essas condições de uso social, levando-se em consideração que a produção de um texto nas aulas de produção textual passa a ser a reprodução de um contexto social.

Quando os gêneros são estudados na escola, como já foi advertido por Dolz e Schneuwly (1999), tenta-se dominá-los, e este objetivo tende a transformá-los em puras formas lingüísticas. Nesse momento da realização da pesquisa em ação é que este fato se tornou bastante evidente. Portanto, já que este trabalho havia se proposto a observar, em parte, este parecer, mas, em outra parte, verificar a possibilidade de fazer existir um plano metodológico que atenuasse essa excessiva objetificação do gênero quando ele se tornasse assunto num currículo escolar, percebeu-se que seria preciso ser criada uma metodologia de ensino que transportasse os modos de ação mais investigativa sobre uma interlocução-objeto e os guiasse para uma ação mais centrada no momento da interlocução-produção do texto escrito. Certamente que se atrairia para essa metodologia a noção de que certo texto está sendo produzido na escola, com a ajuda do professor, porém não necessariamente para a escola e para o professor. Esse deveria passar a ser o investimento com que a pesquisa, a partir daquele momento, teria de se comprometer.

Então, a primeira medida à busca dessa meta foi rever os quatro focos de aproximação sobre o texto/gênero – agrupamento didático-metodológico organizado para esta pesquisa –, alterando-lhes em parte o tom teórico e preenchendo lacunas que facilitassem a conexão entre teoria e prática escolar. Dois foram os ajustes: o primeiro se incumbiu de reduzir os itens de observação, atentando para eliminar informações mais próximas. O segundo se comprometeu com a mudança de direção quanto à atenção ao texto/gênero: de análise do objeto lingüístico para um **projeto de dizer a partir das condições de produção**. Quanto ao primeiro ajuste, a redução resultou na seguinte composição: Para o núcleo *relações sócio-culturais*, o questionamento foi: “em que esfera social o gênero irá circular?” Para o núcleo *relações interpessoais*, mantiveram-se três questionamentos: “a que distância devo me colocar diante de meu interlocutor?”; “que intenção discursiva tenho sobre meu interlocutor?”, “o que já posso prever que meu interlocutor dirá/pensará?”. Para o núcleo *juízos de valor*, considerou-se importante questionar “qual tom a situação real dá ao texto?”. Enfim, para o núcleo *estilo e expressividade* questionou-se “que seleção vocabular vou fazer para atingir meu interlocutor?” Quanto ao segundo ajuste, a formação do professor, antes muito voltada à compreensão do fenômeno dos gêneros a partir da *leitura*, deveria atuar mais na reflexão sobre o que acontece com um texto escrito *ao ser produzido*, levando-se em conta que, quando se está tratando de efetivo ensino de produção textual (ou seja, ensina-se a produzir textos e não apenas se cobra o texto produzido), o texto passa a ser produzido de uma maneira mais conhecedora das circunstâncias que envolvem o interlocutor social, numa situação próxima à de interação concreta, mesmo que esta situação seja um tanto tomada pela enunciação própria das atividades escolares.

Foi nesse momento da pesquisa que a teoria sobre correção e erro (RUIZ, 1998), apoiada em SERAFINI (1997); OLIVEIRA (2002); (LUCKESI, 1995)) e avaliação (HOFFMANN, 2003) trocaram os primeiros olhares entre si e com a filosofia da linguagem

(BAKHTIN, 1926, 1998, 1999, 2003). Foi nesse momento também que se concebeu o primeiro instrumento de **planejamento, correção e avaliação** – ações indissociáveis – para as atividades de produção de texto a partir do gênero. O processo detalhado de elaboração do instrumento, que compreende todas as alterações (e causas) por que ele passou – será apresentado em capítulo posterior; o que agora passa a atrair interesse é a maneira como esse instrumento – já o segundo esboço – deu um pouco mais de consistência e segurança às outras duas atividades de produção de texto: uma com o gênero *carta não familiar* e a outra com o *artigo*.

#### 4.1.2.5 O planejamento das atividades de produção de texto com o gênero carta não familiar

A explanação anterior teve por objetivo relatar mais um avanço<sup>19</sup> que se deu nesta pesquisa. As atividades com o gênero carta não familiar iniciam-se com uma maior clareza de propósitos. Definiu-se, por exemplo, que a atividade de produção de texto não teria como início, e nem como fim em si mesma, a análise lingüística de um gênero. Apesar de a escola conseguir bons resultados na aprendizagem de produção de texto a partir de atividades de leitura, a teoria pesquisada sugeriu que se poderia ir mais ao encontro das condições de produção de texto inseridas numa interação social próxima da que nasce e circula nas esferas sociais. Passou-se, pois, a adotar a noção de que uma atividade de produção de texto na escola pode partir da reflexão sobre quatro focos discursivos (relações sócio-culturais; relações interpessoais, julgamentos de valor, estilo e expressividade) e, só a partir deles, dar condições a um projeto de dizer orientado por um planejamento<sup>20</sup>, e ser corrigido, adequado e avaliado<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Esclarece-se aqui que os avanços de que se trata são os que provêm dos estudos efetuados durante a fase de sensibilização e aqueles relativos apenas ao início da fase de efetiva pesquisa. Até esse momento, algumas posições teórico-metodológicas providas do que se chamou de *condições de produção* ainda não estavam bem consolidadas.

<sup>20</sup> Ver capítulo 3, seção 3.6.

<sup>21</sup> Ver capítulo 2, seções 2.1 e 2.2.

a partir das condições de produção<sup>22</sup>. Muitos acréscimos na maneira como desenvolver essa proposta com certa precisão de propósitos e sem estranhamento ou peso por parte das professoras ainda estavam por ser definidos, porém a base sólida parecia finalmente estar preparada para receber outras camadas de ajustes teóricos e metodológicos.

As atividades de produção de texto com o gênero carta não familiar de imediato tentaram afastar a pressuposição de que seria uma produção de “siga o modelo”, maneira comum de tratar o gênero no livro didático que é de uso no universo de pesquisa. Objetivou-se, então, explorar o momento de interação dialógica que a carta traz em si, percebendo-a como uma forma típica de enunciado, provinda das relações sócio-culturais e interpessoais, e comparando-a, em seu estilo e composição, com a escrita do gênero *blog*. As atividades com a carta não familiar destacaram, portanto, no desenvolvimento de suas etapas, a aproximação do aluno de uma situação de interação social. Para desenvolver essa atividade, emergiu a importância de haver uma análise toda especial sobre o interlocutor – a autoridade do diretor da escola – e sobre os objetivos daquela carta.

Para uma previsão de quatro aulas para as atividades com o gênero carta não familiar, puderam ser definidas as seguintes etapas, intituladas desta maneira: “criando a situação de interação concreta”, “refletindo sobre as relações sócio-culturais, interpessoais e seus julgamentos de valor”, “redigindo, lendo, revisando a partir do que se planejou” e “orientando aspectos do gênero e do texto”. É interessante pontuar que a segunda etapa foi regida pelos questionamentos que nasceram dos pontos de observação inspirados em três dentre os quatro focos discursivos (*relações sócio-culturais* na situação concreta de interação; *relações interpessoais* na situação concreta de interação; *julgamentos de valor*), questionamentos estes que foram apresentados na seção anterior e que mapearam a atenção à dialogicidade a ser descoberta pelo professor. Já sobre a terceira etapa, esta previu o rascunho e a revisão do texto pelo próprio aluno, evidenciando, dentro do possível, a coerência entre o

---

<sup>22</sup> Ver capítulo 2, seção 2.3.1.

planejado e o produzido, ambos através do incentivo dos chamados pontos de observação. Consolidava-se aí a importância desta necessária comunhão entre planejar e rascunhar a partir de um planejamento discursivo levado pelos modos de aproximação do gênero. Este plano do autor sobre a produção de seu texto escrito inspirou a utilização de um instrumento<sup>23</sup> que mediasse a reflexão bem como a posterior ação pela escrita. Essa inspiração veio da percepção de que os modos de aproximação do gênero poderiam ser orientados ao aluno e ao professor por uma metodologia de aula mediadora e essa orientação precisaria ser um pano de fundo a servir de norte para toda a atividade de produção de texto em sala de aula, bem como para a correção/adequação e avaliação.

Assim, as três primeiras etapas – envolvimento com a situação de interação, a reflexão sobre as relações e julgamentos, o rascunho e a revisão – funcionariam como um direcionamento do olhar mediador do professor a conduzir e avaliar a produção dos alunos em cada uma das etapas. Sem dúvida de que a parceria maior do professor com o texto do aluno tornar-se-ia mais evidenciada na quarta etapa do planejamento de aulas, quando estava prevista a relação mais cuidadosa do professor sobre o texto do aluno; contudo, embora os princípios discursivos bakhtinianos estivessem sendo explorados no que competia a uma preparação para a produção de textos, ainda se estava à busca de como estes princípios se tornariam critérios para a correção e a adequação do texto, ambas ações compondo a atuação avaliativa mediadora.

Quanto à maneira como as professoras lidaram com a correção e a adequação do texto nesta atividade, ficaram novamente nítidas as interferências oriundas apenas da convencionalidade mais estável da língua. Daí se seguiu um trabalho de releitura dos textos, em semi-parceria com a pesquisadora, para que se mediasse uma orientação de caráter mais

---

<sup>23</sup> A este instrumento (ver apêndice B) se deu, inicialmente, o nome de *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero*, instrumento que se manteve, mas que foi recebendo importantes adaptações ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O vocábulo “*planilha*” foi o primeiramente escolhido em

discursivo, ligada aos tais princípios discursivos. Algumas orientações indicadas aos alunos podem aqui ser destacadas, apenas a título de exemplificação, sobre a maneira como se sugeriram adequações ao texto do aluno (gênero carta): “melhor não iniciar a carta pelas reclamações, primeiro trate com gentileza o interlocutor...”; “contraponha aqui o que você prevê que o diretor dirá”; “boa antecipação”; “mantenha o tratamento formal: ‘senhor’, ‘senhora’”. Estes, dentre outros aspectos, representavam uma normatividade mais genérica (de gêneros), o que impulsionou a pesquisa para uma revisão teórica sobre esse aspecto<sup>24</sup>.

De maneira geral, as professoras consideraram que as atividades encontraram certa lentidão em seu desenvolvimento porque, segundo elas, os alunos tinham de fazer seus registros na própria *planilha* e também no rascunho, dando a entender que o aluno poderia estar desenvolvendo um duplo trabalho. Também revelaram que tinham dificuldade em sugerir adequações sem uma base orientadora. Desse contato mais cauteloso com a produção do aluno começou-se a perceber que seria oportuno haver trabalhos destinados à análise e descrição dos gêneros, que trafegaria entre uma intenção mais metalingüística e uma outra que facilitasse a aprendizagem sobre os gêneros e sobre a produção de textos a partir deles; todavia, esta hipótese ainda não estava coberta da precisão necessária a ponto de abrir mais uma frente de pesquisa. Também se analisaria cada momento de uso da *planilha* pelo aluno a fim de definir o que para a pesquisadora seria imprescindível permanecer e o que poderia ser eliminado para que a agilidade não fosse privada de atuar.

Ainda se pode dizer que uma etapa conquistou definitivo espaço no planejamento das atividades a partir do trabalho com o gênero carta não familiar, sendo prevista não apenas como uma finalização interessante, mas como uma etapa imprescindível, a qual foi assim denominada: “fazendo a carta chegar ao interlocutor”. Na verdade, esta etapa

---

função de vê-lo associado a “plano” e, ao mesmo tempo, a um instrumento de registros. No capítulo 5 deste trabalho, será dada total atenção ao processo de construção deste instrumento.

teve de ficar muito clara já desde o primeiro momento da atividade, visto que o aluno deveria estar sabendo que sua produção seria toda moldada em função do interlocutor a quem seria destinada a produção e também em coerência com o suporte de acolhimento da carta. Era mais uma definição que estava sendo incorporada pelo planejamento de aulas junto às outras anteriormente relatadas, definições estas que se imbuem da missão de propor uma alternativa para correção/adequação e avaliação para produção de textos a partir dos gêneros do discurso totalmente **vinculada à maneira como a produção foi desenvolvida**.

Por fim, nesse momento da pesquisa, a definição maior dos objetivos do ensino de produção de texto a partir de gêneros trazia consigo, por sua vez, uma definição também maior das etapas de aulas. Como numa cadeia de elos interdependentes, em cada etapa passaram a se embutir necessariamente os objetivos teóricos que justificavam a alternativa metodológica específica que estava se moldando, a saber: os objetivos provindos da **teoria discursiva bakhtiniana** (por que iniciar pelo envolvimento com a situação concreta de interação; em que momento é mais interessante analisar o gênero...); os objetivos provindos da **Linguística Aplicada** (elaboração didática dos gêneros do discurso – produção de texto, leitura...); os objetivos inspirados na teoria sobre **avaliação mediadora**, nas contribuições resultantes das vivências com **reescrita**, e, por fim, nas concepções de **correção** a serem relidas pelas linhas textual e discursiva.

#### 4.1.2.6 O planejamento das atividades de produção de texto com o gênero artigo

Antes mesmo de as atividades com o gênero artigo serem discutidas com as professoras de 8ª série, a intersecção entre o projetado para esta pesquisa e o não projetado já estava apresentando suas conseqüências benéficas. Uma dessas conseqüências tem relação

---

<sup>24</sup> No capítulo 2 (seção 2.3) encontram-se as conclusões a esse respeito, as quais passaram a sedimentar importantes noções teóricas a clarearem a prática de ensino de produção de textos a partir dos gêneros e a prática de correção e avaliação de textos.

com a inesperada participação do grupo de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, pois à medida que a pesquisa se inscrevia no cotidiano das professoras deste segmento, mais esta situação agregava valor à metodologia por que se optou. Por consequência, o sopro de vigor que estava sendo dirigido ao grupo de 8<sup>a</sup> passou a ser transferido para o visitante, que se mostrou bem mais estruturalmente preparado para acolher os objetivos desta pesquisa<sup>25</sup>.

Tendo em vista estes fatores, decidiu-se que esta última atividade, prevista para ser debatida e desenvolvida pelas professoras da 8<sup>a</sup> série, seria apenas desenvolvida, isto é, não teria o acompanhamento mais sistemático da pesquisadora. Dois motivos centrais provocaram essa tomada de decisão: a dificuldade de tempos de encontro para a formação das professoras da 8<sup>a</sup> e o maior “assédio” do grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> no tocante ao objetivo da pesquisa. Não que se estivesse desistindo deste corpo já projetado, é que a metodologia através da formação de professores estava surtindo mais efeito com as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, então a pesquisa quis lançar a face para o lado que mais se ajustava às condições de pesquisa almejadas.

Voltando ao planejamento das atividades de produção de texto com o gênero artigo, eles traziam como objetivo maior aproximar o aluno do momento de interlocução entre um articulista e seu leitor, explorando a natureza discursiva que a sustenta. Para que a aproximação ocorresse, cada uma das aulas, pela meta principal a que se vincularam, recebeu os títulos seguintes: “Duas aproximações: da situação de interação e do suporte do gênero”; “Uma aproximação maior dos aspectos estilísticos e composicionais do gênero: leitura e produção escrita”; “Uma aproximação da reescrita”. As duas primeiras aproximações pretenderam criar um contato mínimo com a esfera social e o suporte do gênero que abriria página para as intenções discursivas que logo seriam impulsionadas pelo contato com temáticas palpitantes. A proposta era que o aluno se sentisse “contratado” para opinar

---

<sup>25</sup> A pesquisa ganhou maior qualidade quando ancorou seus objetivos também, e mais efetivamente, junto ao universo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. O histórico dessa correlação de propósitos será detalhado na próxima seção e a causa já



abertamente sobre determinado fato para um determinado jornal impresso. Estava aí estabelecida a situação de interação cujos interlocutores, conforme orientado pela introdução do planejamento de aulas, seriam o articulista (aluno) e o leitor de jornal (que poderia ser aquele que aguarda em sala de espera de consultórios, da direção do colégio, de certas empresas...). A aproximação seguinte, a dos aspectos composicionais e estilísticos, acabou sendo o ponto vago deste planejamento porque, conforme avaliação e conclusão que foram sendo construídas no caminhar desta pesquisa, haveria de vir como auxílio à formação do professor um trabalho de descrição dos gêneros para que, unida esta descrição aos conhecimentos lingüísticos que o professor de língua já traz, ir à busca da dialogicidade que transpassa a interação.

Por outro lado, a essa altura, a então *planilha* – instrumento avaliativo elaborado para as atividades de produção de texto a partir do gênero – já tinha recebido, em paralelo, várias alterações em virtude do avanço propiciado pelas contribuições das professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Então, estando as atividades de produção de texto mais bem conduzidas pela *planilha* e estando as professoras de 8<sup>a</sup> envoltas por maior intimidade com as intenções desta pesquisa, o desfecho dessa parceria transcorreu de forma tranqüila para as professoras, apesar de inconsistentes para a pesquisadora. No entanto, isso não resultou em preocupações maiores porque os objetivos mantinham forte controle sobre a metodologia da pesquisa, não a deslocando do percurso traçado, apenas desbravando outras rotas e alterando os parceiros.

#### 4.1.3 A adesão do grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> e a terceira grande interveniente

Não se havia projetado um campo de pesquisa com um universo duplo, isto é, intentou-se, por motivos já divulgados<sup>26</sup> pesquisar em parceria apenas das professoras de 8<sup>a</sup> série. Embora a adesão do grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> possa causar inicialmente a impressão de que a

---

recebeu devido esclarecimento na seção 3.1.2.

pesquisa poderia prescindir dessa nova parceria, será relatada, a partir de agora, a maneira como essa adesão ocorreu, por que ela foi oportuna e como se mantiveram imutáveis o objetivo e a espinha dorsal da pesquisa proposta.

#### 4.1.3.1 As primeiras intenções

A mesma alteração administrativa que dificultou o engajamento maior das professoras da 8ª série foi a que aproximou as professoras de 1ª a 4ª daquilo que a pesquisa estava propondo. Como já foi dito, as professoras de 1ª a 4ª do Colégio Unificado (das unidades de Itajaí, de Balneário Camboriú e de Itapema) recebem orientação pedagógica de uma única coordenadora, por meio de encontros organizados pela Direção de Ensino deste trio de unidades. Devido à citada alteração administrativa que entregava à pesquisadora, na qualidade de funcionária desse colégio, a função de dirigir as práticas pedagógicas da instituição, um contato mais constante entre a pesquisadora e a coordenadora do grupo de 1ª a 4ª foi ocorrendo. Na época, o que se procurava eram idéias que encaminhassem um relacionamento tranqüilo e eficaz com o novo material didático adotado pela escola. Mais especificamente no que se referia ao material de Língua Portuguesa, verificou-se que ele vinha justificado por uma abordagem mais discursiva sobre a linguagem. A coordenadora trazia consigo uma hipótese e precisava ratificá-la. Em conversas freqüentes de cunho mais teórico com a pesquisadora – e companheira de decisões pedagógicas – ambas concluíram que a produção de textos então “em vigor” na escola não correspondia ao teor das atividades sugeridas pelo livro didático.

A partir dessa intensa troca de idéias, a coordenadora solicitou uma sugestão de como poderia ser encaminhada a produção de textos coerente com o livro didático. A pesquisadora, que já tinha concluído alguns pontos acerca do assunto, apresentou-os à

---

<sup>26</sup> A seção 3.1 pontua os motivos.

coordenadora, que analisou a proposta (ainda insuficientemente definida) a partir de seus conhecimentos acadêmicos e de sua experiência como professora. A partir daí, decidiu-se que seria importante levar ao grupo de professoras o que estava sendo delineado e com elas estudar a questão mais a fundo.

Em virtude do que se narrou, consegue-se presumir que as primeiras intenções de coligação do grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> com este trabalho foram despreocupadas com a pesquisa em si. Por um lado, estava a coordenadora pedagógica, que solicitava um esclarecimento sobre o assunto e uma definição de ações pedagógicas que acompanhassem certas exigências da concepção do material didático, e, por outro, estava a pesquisadora, que tinha apenas a intenção de, a pedido, repassar para alguém de competência pedagógica certas concepções derivadas dos recentes estudos acadêmicos. Foi o que bastou para que surgisse posteriormente um convite promovido pela coordenadora para que se investisse na formação das professoras no que tange ao ensino e aprendizagem de produção de textos, e a conseqüente ação de corrigir, o que precisaria ser encaminhado sob o enfoque dos gêneros do discurso (para as professoras: gêneros textuais). É importante reforçar que o grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> supunha já trabalhar com os gêneros (ditos: do texto), só que este trabalho se desenvolvia mais especificamente com a leitura, porque a maioria das atividades de produção de texto surgia da elaboração de narrativas, a partir da noção de seqüência textual. Uma preocupação relatada – que instigou o início das conversas – residia justamente na maneira como, segundo elas, iriam corrigir e dar nota ao texto, isto é, elas requisitavam o estabelecimento de critérios que se ajustassem às lendas, fábulas e até às cartas e reportagens, que agora se tornavam produções mais encaminhadas pelo livro didático. Há de se realçar também que a preocupação era encontrar critérios apenas para o “conteúdo”, pois nem cogitavam que a produção de texto a partir dos gêneros requeresse certa revisão de postura teórica e prática. Assim se acendeu a fagulha de um trabalho que culminaria numa prática um pouco mais coerente com os

propósitos discursivos apregoados por Bakhtin, a qual teria curso mais garantido após a finalização formal da pesquisa.

#### 4.1.3.2 As intenções posteriores

Declarada a coligação de esforços e definida a pauta – produção de texto – para as reuniões de capacitação já agendadas desde o início do ano de 2004, iniciava-se a alteração pedagógica que seria posteriormente conduzida pela chamada *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero*, a qual passaria ainda por outros muitos ajustes. Estes momentos de formação ocorreram em 24 de abril, 5 de junho, 18 de setembro e 7 de agosto de 2004, caracterizando-se da maneira a seguir descrita.

O primeiro encontro previu uma exposição sobre as concepções discursivas constantes no manual do professor do novo material didático e uma revisão de conceitos que nele apareciam e que teriam de ser elucidados sob a lente da discursividade. Foram estudados termos conceituais como *competência lingüística, competência sócio-cultural, enunciado, texto, gêneros, autoria*. Em seguida foi apresentado um breve relato histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa e partiu-se para uma reflexão sobre certas especificidades do gênero. Para tanto, foram retirados do livro didático de 1ª até 4ª série exemplos de vários gêneros que seriam apresentados aos alunos em forma de atividades de leitura propostas pelo livro. Foram carta, tira, folheto instrucional, cartaz, fábula e reportagem. Sobre estes gêneros tentou-se vasculhar algumas especificidades a partir dos itens de observação<sup>27</sup>, que foram expostos aos professores em transparência e, dentro do possível, elucidados antes e durante o estudo. Como se esperava, essa atividade reflexiva transcorreu com certa dificuldade, já que os fios discursivos costurados pelo texto não estão na evidência e a estrutura material ainda é o foco quando se trata do ensino de produção de texto.

---

<sup>27</sup> Ver melhor na seção 4.1.2.4 sob o título *Os itens de observação: o segundo esboço*.

Logo que os momentos de troca entre a coordenadora pedagógica e a pesquisadora se tornaram mais freqüentes, ambas analisaram cuidadosamente a *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero*<sup>28</sup> e procuraram adequá-la à idade escolar e à necessidade de este instrumento reduzir o excesso de tratamento teórico que lhe foi dado<sup>29</sup>. Acredita-se que era este olhar “de fora” que estava faltando para dar leveza à *planilha* e torná-la mais adequada a um momento inicial de contato com a proposta discursiva.

O segundo momento de formação foi, então, dedicado a expor a *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero* à apreciação das professoras. Este encontro iniciou com o estabelecimento das relações bem como das diferenças entre avaliar e corrigir<sup>30</sup>. Também foi orientada uma concepção de erro<sup>31</sup> que correspondesse à visão sócio-interacionista. Depois dessa base, chegava o momento do estudo da composição da *planilha*, que foi explicada detalhadamente, priorizando a condução das etapas de aula que este instrumento planeja. Até então, a *planilha* tinha evoluído no que toca à avaliação, mas, uma de suas importantes funções – a correção – ainda não tinha sido delineada. Todavia, o instrumento já **transportava para o plano pedagógico uma intenção teorizada por certos pressupostos da avaliação e sugerida pelo tratado sócio-discursivo de Bakhtin**<sup>32</sup>. Após este encontro, a *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero* chegava às mãos dos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, que tiveram, a partir dali, suas produções de texto conduzidas por um plano de etapas de aulas também preocupado com o fenômeno discursivo.

---

<sup>28</sup> Pelos apêndices C e D verifica-se qual era a composição da *Planilha* de avaliação antes de ela sofrer os primeiros ajustes ligados ao segmento de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Até então, todo o trajeto de elaboração desse instrumento tinha sido proporcionado pela parceria com as professoras da 8<sup>a</sup>.

<sup>29</sup> O apêndice E retrata o resultado das alterações que se consideraram pertinentes, naquele momento da pesquisa, para possível utilização pelas professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>.

<sup>30</sup> A seção 2.1 trata dessa diferença.

<sup>31</sup> A seção 2.1.4 esclarece essa concepção.

<sup>32</sup> A seção 2.3 traz de maneira mais completa o que, na época do segundo encontro com o grupo, ainda estava sendo construído.

Entre o segundo e o terceiro momento de formação, diversos questionamentos vieram à tona, fossem os que queriam aperfeiçoar o processo, fossem os que preferiam não aderir à linha pedagógica; a maioria das colocações provinha da luta entre o idealizado e o realmente efetuado na prática diária. Entretanto, eram essas expressões de contraposição que alimentavam a melhoria da proposta, já que, através de algumas contestações, o teórico e o prático iam se transformando num dueto interligado por contatos harmônicos. Sendo assim, o encontro seguinte, o terceiro, abriu espaço para o relato de dificuldades. Uma delas tinha sido a mesma já relatada pelo grupo de 8ª série, e estava diretamente relacionada ao tempo de desenvolvimento, principalmente o da primeira etapa – “muita preparação, muita exemplificação” para ser percebida a discursividade. Outras dificuldades de ordem didática foram apontadas, tais quais o transpasse do planejamento discursivo registrado na *planilha* para a elaboração do rascunho, a manipulação de vários papéis durante a produção e a efetivação de cada uma das etapas em concordância com o orientado. Além disso, constatou-se também a ainda pouca sensibilidade lingüística, por parte das professoras, para levantarem pontos do rascunho que sinalizariam aspectos para a correção e para a adequação<sup>33</sup> do texto do aluno.

O quarto e último momento com o grupo foi produtivo e importante, porque objetivou, através de transparências de *planilhas* e textos produzidos pelos alunos (já com as “interferências” das professoras) orientar a lógica que subjaz a uma adequação ao gênero: o dialogismo. Na idade escolar em que as crianças de 1ª a 4ª se encontram, as intervenções do professor com relação a paragrafação, uso das maiúsculas, estrutura do diálogo, grafia e acentuação são bastante comuns. Por consequência, o olhar do professor passa a enxergar os aspectos mais notacionais, e aqueles que trazem em si a nuance discursiva são obscurecidos pelos notacionais. Isto significa dizer que o professor de produção de texto sente-se

---

<sup>33</sup> A seção 3.6 especifica as etapas de aula previstas pela *Planilha*, inclusive a “Verificando o que consegui antecipar e escrever”.

compelido a supervalorizar a dinâmica estrutural do texto a fim de colaborar com a sua comunicabilidade e a fim de aproximá-lo da norma padrão. Essa necessidade não está sendo aqui contestada. É só observar os textos das crianças do fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> para perceber que os aspectos estruturais precisam de um tratamento todo especial. Todavia, espera-se que, à medida que os objetivos discursivos atraírem a simpatia dos planos pedagógicos e a compreensão de seus executores, ambos propósitos – estrutural e discursivo – ampliarão o domínio dos falantes sobre seus textos (enunciados).

Neste último momento de formação das professoras, então, apresentaram-se algumas possibilidades de adequação ao gênero e aos propósitos discursivos, dentre as quais enumeram-se algumas para melhor exemplificação:

- Aluna X (1<sup>a</sup> série, 3<sup>o</sup> parágrafo): “não revele já a seu leitor o medo de Mariana.”
- Aluno Y (1<sup>a</sup> série, último quadro, história em quadrinhos): “crie uma fala mais adequada à expressão facial de Mônica.”
- Aluno Z (3<sup>a</sup> série, 3<sup>o</sup> parágrafo, fábula): “para dar um tom debochado à fala dos gatos, que tal usar adjetivos como ‘sabichonas’, ‘lerdinhas’... ?”
- Aluna W (4<sup>a</sup> série, reportagem): “o leitor precisa ser informado da conseqüência do peso da mochila, daquela mais pesada e também da de material mais leve.”

Outras adequações mais textuais, porém sob um olhar discursivo, também foram exemplificadas, dentre elas a intenção de explorar a passiva para isentar a posição de um autor de reportagem, o uso de vocativos e sua pontuação para aproximar o diálogo dos quadrinhos do diálogo entre pessoas, o uso de conjunções para concluir dados informativos etc.

É certo que mais poderia ser explorado e outro tanto poderia ser aprofundado, porém o preciosismo em momento inicial já tinha dado sua lição. Não se pode ir de um ponto a outro sem a cautela que os caminhos desconhecidos requerem.

Como se pôde perceber, a intenção inicial de apenas prestar algumas orientações à coordenação de 1ª a 4ª imbuíu-se da intenção um tanto maior de trabalhar com as professoras as preocupações desta pesquisa que, em parte, eram as mesmas do grupo no que se refere ao ensino de produção de texto na disciplina de Língua Portuguesa. Também se tornou fato inquestionável que a formação de professores – aqui a base metodológica para a realização da pesquisa-ação na escola – recebeu uma injeção de vigor e ganhou uma proporção próxima ao que se considera ideal haver para que se conquistem resultados contínuos e efetivos.

#### 4.1.3.3 As diretrizes para planejar

O conjunto de informações que vinha à baila nos momentos de formação e também em outros mais informais requisitaram a elaboração de um material que orientasse as professoras parceiras sobre cada uma das etapas de aulas e seus propósitos. Ficou evidenciado que os momentos de formação teriam de ser finalizados por um manual orientador que previsse diretrizes para planejar. A prática estabelecida pelo uso do manual do professor, que faz parte do material didático adotado pela escola, comprovou ser um instrumento de consulta bastante útil. Sendo assim, um manual que procurasse deixar mais claros os objetivos da produção de texto a partir dos gêneros do discurso parecia ser bastante oportuno. Criou-se, então, na época, um documento intitulado *Planejamento de aulas de Produção de Textos a partir dos Gêneros do Discurso – metodologia e avaliação*<sup>34</sup>. Este documento quis oferecer uma revisão detalhada dos objetivos de cada uma das etapas de aula a serem planejadas. Para tornar o documento mais acessível às professoras, exemplificou-se cada etapa através do gênero cartum, o que possibilitou passear por vários aspectos deste gênero para apresentar uma maneira de como transitar também por outros. Desta vez, a intenção de o documento

---

<sup>34</sup> A essência do conteúdo deste material foi desenvolvida pela seção 5.2.2.



servir de ponto de partida para o planejamento de aulas de produção de texto a partir de qualquer gênero, deu liberdade para o detalhamento que antes demonstrou dar uma sensação de peso ao trabalho. Agora, o objetivo do documento era servir de consulta para o planejamento de aulas e para a avaliação do que nelas foi produzido. Como já foi concluído, a avaliação está diretamente relacionada ao planejamento; logo, para este, seria necessário maior atenção. Também se acrescentaram a essas diretrizes sugestões cronológicas para cada uma das etapas, após, certamente, definir as adequações surgidas do desenvolvimento prático da *planilha*. Ao final do documento, um resumo retoma as etapas sem a exemplificação detalhada. É importante, por fim, relatar que as diretrizes para planejar surgiram da opção metodológica<sup>35</sup> pela qual se optou para esta pesquisa.

#### **4.2 Duas experiências, uma conclusão**

Embora se tenha tido de renovar planos e de rever uma trajetória previamente pensada, passar por duas experiências foi, no mínimo, enriquecedor, pois realizar a mesma tarefa de duas formas parcialmente diferentes propiciou fazer uso das conclusões provindas de uma para encaminhar a outra. Além disso, o caminhar pelas duas formas de atuação suscitou certas comparações a facilitarem conclusões que resultaram em uma sugestão mais ritmada com a prática.

Como a proposta de ação pedagógica inicialmente destoou da ação que vinha envolvendo professores e alunos no seu dia-a-dia escolar, percebeu-se necessário que a nova proposta teria de receber acompanhamento contínuo, o que não foi projetado e, por consequência, não realizado com a maestria que a situação foi requerendo. É sabido que muito do que é idealizado ganha re-direcionamentos quando alça vôos na execução. Então, o que se pôde perceber pela situação de pesquisa com as professoras de 8ª série e também com

---

<sup>35</sup> As seções 3.4, 3.5 e, principalmente, a 3.6 discriminam a opção metodológica bem como a subsidiam com os

as de 1ª a 4ª foi que a pesquisa passou a exigir a ação do pesquisador em três turnos a fim de a ação pedagógica efetivamente ocorrer e colaborar para o avanço de uma postura mais interativa de ensinar produção de texto, corrigi-la e avaliá-la. Os três turnos foram: orientar (teoria e método), acompanhar (diferentes momentos da execução) e repensar (o método diante da teoria). Esses três turnos necessariamente teriam de se repetir quantas vezes fossem necessárias a fim de se ir implantando a solidez das idéias e das ações.

Como esta dissertação é o registro de uma pesquisa com tempo previsto para iniciar e finalizar, a repetição dos turnos ficou inviável, mas, mesmo assim, claramente necessária. Observar, por exemplo, que o desenvolvimento da proposta planejada tropeçou em alguma importante etapa prevista; que uma produção de texto a partir de uma fábula foi desenvolvida pelo olhar neutro de uma seqüência narrativa ou que as sugestões de adequações foram abafadas por apenas correções convencionais tornaram-se indícios que fizeram prevalecer a necessidade de mais orientação teórica (primeiro turno), de mais acompanhamento (segundo turno) e de mais ajustes no método sugerido (terceiro turno). Entretanto, para que todo processo novamente iniciasse – tendo-se deflagrado o ponto em que agir – tornar-se-ia necessário aguardar pela próxima vez em que o planejamento previsse o trabalho com produção de texto, e isso ocorreria apenas no bimestre posterior. Esse ínterim, é certo, favorecia nova orientação (teórico-metodológica), mas dificultava um novo acompanhamento por não ser possível disponibilizar mais tempo à pesquisa. Sendo assim, pela experiência com os dois segmentos, concluiu-se que resultados além dos conquistados permaneceriam surgindo numa situação que possibilitasse o retorno importante aos turnos que se observaram necessários.

Comparando-se o trabalho realizado entre as professoras de 8ª daquele realizado entre as de 1ª a 4ª, pressupõe-se que o desenvolvido com o primeiro grupo tenha proporcionado condições para resultados mais satisfatórios. O fato de a 8ª ser um grupo

menor de professoras e de elas representarem a mesma série sugere uma ação menos pulverizada e, portanto, mais pontual. De fato, em parte, o foi; todavia, faltou uma condição essencial junto a este grupo para que resultados mais interessantes satisfizessem, trata-se de os momentos para a orientação não fazerem parte da rotina das professoras. Já a dita ação mais pulverizada junto às professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> (orientação se expandindo para um grupo maior de professoras) mostrou-se eficiente no que se refere ao propósito de a sugestão paulatinamente elaborada ir fazendo parte dos planos de aula. Com todas as professoras ao mesmo tempo envolvidas, isso foi possível, principalmente porque a base do planejamento bimestral das três unidades de ensino é a mesma no colégio Unificado. Como conclusão, considera-se que uma maneira de tornar mais efetiva a atuação pedagógica é inseri-la numa programação antecipada (conforme ocorreu com 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) de tal maneira que possa prever tempo para, além da orientação, o acompanhamento e, enfim, o re-planejamento.

A orientação foi o turno mais solicitado por esta pesquisa, por ter sido projetado. Com as professoras de 8<sup>a</sup>, como já dito, os tempos de formação foram inesperadamente perdendo o seu vigor por requererem horário extra de participação na pesquisa, mas a formação que foi possível pôde dar às professoras uma noção da nova teoria e do plano metodológico. Já com as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, a previsão evitou tal desgaste e entregou à formação prevista uma qualidade de maior importância.

Quanto ao acompanhamento (segundo turno), este foi realizado não da maneira como posteriormente se concluiu mais eficiente para o alcance dos objetivos. Acompanhou-se o trabalho das professoras por meio de seus depoimentos e por meio da produção dos alunos. Por estas alternativas se pôde extrair diversas contribuições para a elaboração gradativa da alternativa de como desenvolver produção de texto, de como corrigir e adequar e também de como avaliar o envolvimento do aluno com as etapas de aula. Com o grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> um reforço veio a facilitar tais conclusões; este reforço foi a presença assídua, e com qualidade,

da coordenadora pedagógica junto a este grupo. Com o repasse, através dela, das dificuldades das professoras e do que ela própria considerava, foi possível sentir que, numa situação rotineira, de não-pesquisa, a ação pedagógica passa a contribuir efetivamente com o grupo quando uma aproximação naturalmente construída viabiliza as orientações que precisam ser constantes e pontuais. O que se quer dizer é que, além dos tempos pré-estabelecidos para formar, a orientação de alguém também deve manifestar-se quando surge a milimétrica necessidade de re-direcionamentos que mais facilmente são compreendidos quando o orientado já tem estabelecida uma relação de confiança com seu orientador. Constatou-se, portanto, por comparação, que o pesquisador não consegue, em pouco tempo, ou com presença invasiva, estabelecer uma relação tão próxima e tão produtiva com o professor como, por exemplo, um coordenador da escola, com respeito já consolidado, o consegue.

Por fim, quanto ao repensar, terceiro turno, responsável pela mobilização de ajustes metodológicos em coerência com a teoria, ele teve sua participação nesta pesquisa todas as vezes que se analisava a fala de uma professora, a composição textual de um aluno, a incompatibilidade de uma impressão teórica com a adaptação prática. Entretanto, julga-se que esse turno poderá ser muito mais produtivo em uma pesquisa-ação se houver tempo hábil para que seja bem conduzido pelo acompanhamento.

Dessas considerações e comparações, pode-se relatar com firmeza que a pesquisa-ação na escola oferece um direcionamento no que toca à sugestão de idéias teórico-práticas a que se vincular, e é esta ação que vai espargir novos ares sobre os planejamentos. Então, para haver uma revisão teórico-prática alimentada pela realização de uma pesquisa na escola, esta dissertação sugere, principalmente, que tal revisão seja disseminada pela formação dos professores – e não diretamente com os alunos. Também sugere que a formação seja planejada antecipadamente à sua realização e que esse planejamento (datas, objetivos, pautas...) seja acordado com o grupo de professores. Além disso, considera produtivo que a

ação planejada seja acompanhada por um profissional (coordenador, orientador, facilitador...), ligado ao pesquisador, que tenha com o grupo uma relação de confiança. Sendo possível equipar a rotina com essas condições, prevê-se uma ação pedagógica que acumula resultados positivos, gerando uma alteração constante e consistente. É justamente essa a conclusão extraída das duas experiências por que passou esta pesquisa.

### **4.3 O planejamento nas mãos do pesquisador**

O planejamento metodológico imaginado para a realização desta pesquisa adotou como princípio não comprometer a rotina das professoras e de seus planejamentos. É certo que, por mais que se tentasse, um certo ar de intromissão acabou por ser inalado, mas a tentativa foi elaborar a proposta de correção e avaliação evitando ao máximo a instalação de esforços extraordinários na preparação e na condução das aulas dedicadas à pesquisa. Portanto, para garantir o que era imprescindível para o desenvolvimento do projeto, tomou-se a decisão de trazer para as mãos da pesquisadora a preparação do plano de atividades para cada aula. Os motivos para essa decisão estão a seguir detalhados.

#### **4.3.1 A nova abordagem no ensino de língua**

Como se tratava da elaboração de uma alternativa de produção, correção e avaliação de textos bastante destoante da que estava em prática, os momentos de formação tiveram de se concentrar tanto na compreensão do posicionamento teórico que justificava a necessidade de mudança quanto na percepção da alternativa metodológica que tentava dar conta daquele posicionamento. Já que o material didático recém adotado pautava-se, em parte, nos pressupostos discursivos, e isso, na prática, deu provas de que as professoras não estavam teoricamente preparadas para alterar sua atuação diante do ensino de língua, pressentiu-se que não se podia entregar totalmente ao grupo a responsabilidade de planejar atividades sobre a

base de uma teoria desconhecida em sua essência, planejamento que ainda estava sendo tateado inclusive pela pesquisadora. Além do mais, como já se disse, o finito grupo de minutos disponível com as professoras tinha de ser utilizado para compreender a maneira como desenvolver atividades de produção de texto coerentes com a nova abordagem de ensino de língua. É bom novamente salientar que as professoras entendiam que era pertinente acompanhar a atualização que borbulhava em muitas orientações oferecidas pelo material didático (livro e manual do professor), mas sentiam-se ainda confusas com os pequenos resultados diários e pressupunham entender globalmente a proposta teórica que se lançava.

Para agir em torno dessa carência e minimizá-la, prepararam-se as atividades de produção de textos a partir dos gêneros<sup>36</sup> para só então levá-las ao grupo e, através delas, orientar a nova abordagem do ensino de língua no que se refere à produção de textos. Por essa estratégia de formação das professoras, pôde-se oferecer ao grupo uma orientação teórica que já cobrisse uma aplicação prática, o que reduziu de imediato a tendência de considerar a teoria – por quem ficou distante da academia – algo que corre o risco da inviabilidade. Era a teoria discursiva inspirada em Bakhtin tentando ser levada ao conhecimento das professoras através de um procedimento metodológico compromissado com os princípios da pesquisa e com outros previstos pela proposta pedagógica do material didático.

#### 4.3.2 O planejamento da escola e o planejamento das atividades

Uma outra causa para se trazer para as mãos da pesquisadora o planejamento das atividades foi compreender que esta opção evitaria desajustes entre o planejamento das atividades de produção de texto e o planejamento da escola. Entenda-se aqui que ao planejamento de conteúdos curriculares a serem ministrados está vinculada a abordagem assumida pelo material didático, com a qual as atividades planejadas deveriam estar

---

<sup>36</sup> Pela seção 3.6 pode-se entender melhor a preparação dessas atividades.

associadas. Por esse motivo, as atividades de produção de texto a partir dos gêneros teriam de encontrar alguma ressonância no decorrer da rotina de aprendizagem dos alunos. Não se poderia tão somente encaixar as intenções de pesquisa no conjunto de objetivos do planejamento bimestral, tornando-as uma tarefa a ser cumprida. O que se procurou foi absorver em que o material era simpático aos princípios da pesquisa e aproveitar o objetivo que ambos comungam: um ensino de língua também voltado aos gêneros.

Além da preocupação de aliar objetivos, havia outra ainda maior, que foi a de negociar com as professoras a melhor hora de o planejamento dos assuntos curriculares absorver o planejamento de atividades de produção de texto. Não se tratou, portanto, de indicar o que tinha de ser realizado e, na seqüência, as professoras realizarem o indicado. Tratou-se de encontrar, a partir das necessidades de tempo do grupo, o melhor momento para que as atividades fossem cautelosamente acomodadas no planejamento bimestral. Então, com o planejamento das atividades de produção de texto sob a autoria da pesquisadora, as professoras não precisaram tomar para si mais essa tarefa, apesar de administrarem as condições que gostariam que fossem respeitadas.

Logo, não bastou elaborar um planejamento de atividades a partir da teoria que recobre esta pesquisa e do material didático com que as professoras trabalham (o qual precisavam entender com mais consistência); houve, sobretudo, a negociação suficiente para que as atividades fossem desenvolvidas sem subjugar a importância dos outros objetivos do planejamento. Afinal, a pesquisa-ação requer a argumentação e, de acordo com as intenções deste trabalho, também solicita o cuidado com a manutenção da rotina da escola salientada pela exposição das professoras.

#### 4.3.3 Planejar conhecendo o gênero

Sem dúvida, o que mais fortemente foi justificando a opção por a pesquisadora planejar as atividades sem a participação integral, nesse momento, das professoras foi constatar que a construção do planejamento só podia se dar se houvesse o mergulho no gênero. Para tanto, um bom tempo para leitura de textos de um mesmo gênero foi apresentando relevância na pesquisa, fazendo concluir que planejar atividades de produção de texto a partir dos gêneros do discurso pedia mais tempo do que se supunha inicialmente. Planejar conhecendo o gênero exigiu da pesquisadora um exercício de percepção dos traços relativamente estáveis de alguns gêneros, os quais serviram de objeto de estudo para as professoras e para os alunos. Foi um trabalho inevitável de descrição de alguns gêneros que só pôde entrelaçar-se nos planejamentos de aulas quando suficientemente pensado para os propósitos didáticos.

Mais uma vez teve-se a nítida certeza de que o planejamento das atividades e suas tantas etapas precisava ser antecipadamente preparado para poder chegar às professoras com novas alterações metodológicas e com crescente clareza de propósitos. Estes, por conseguinte, seriam compreendidos (teórica e metodologicamente) quando houvesse o momento de encontro com o grupo a efetivar a formação das professoras.

Quando os planejamentos de aulas para a 8ª série foram preparados, eles tiveram de se construir através de uma análise descritiva do gênero, apesar de, na época, ainda não ter sido concluído que se tratava de uma necessidade imprescindível. Para as professoras de 1ª a 4ª, em se tratando de serem quatro séries e, portanto, quatro gêneros diferentes a cada atividade de produção de texto, o *Planejamento de aulas de Produção de textos a partir dos Gêneros do Discurso – metodologia e avaliação*<sup>37</sup> foi desenvolvido a partir de um gênero-exemplo, a fim de que a metodologia fosse entendida na sua condução didática. Todavia, não demorou muito para que se notasse, principalmente com esse grupo, a falta que fazia um trabalho descritivo sobre os gêneros; por dois motivos: as professoras o requeriam, e o



desenvolvimento das atividades em sala de aula não trazia à tona os aspectos do gênero, apesar de as professoras partirem de fábula, reportagem, história em quadrinhos, anúncios.

Neste ponto, a especificidade existente nos planejamentos para a 8ª série favoreceu mais a aproximação do gênero, o que fez concluir que a descrição de gêneros para os manuais didáticos é uma maneira de reduzir distância entre gêneros e aqueles que o ensinam e o aprendem. Como a retomada teórica indicou que se corrigissem e avaliassem produções textuais levando em consideração tanto o método de ensino quanto o conhecimento sobre o objeto de ensino, a pesquisa, em ação temporária, concluiu que o avanço dos propósitos didáticos do ensino e aprendizagem de produção de textos, facilitado também pela ação de corrigir e avaliar, será mais promissor se apresentar ao professor uma descrição dos gêneros a serem ensinados. A formação de professores, apoiada num material assim, despertará no professor, aos poucos, a habilidade de implementar seus próprios estudos, tornando-o mais autônomo diante desse novo objeto de ensino e aprendizagem.

Entrelaçados os referenciais teóricos sobre correção, avaliação, gêneros do discurso e produção textual nos planejamentos de aulas, proporcionou-se às professoras o trânsito em uma metodologia de ensino e aprendizagem de produção de textos a partir do enfoque bakhtiniano, a qual compreende uma proposta alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso, proposta que inevitavelmente passou a requisitar o conhecimento do professor sobre este objeto de ensino e aprendizagem. A construção paulatina dessa proposta foi a culminância de um sistemático percurso envolvendo a formação de professores – no que toca ao ensino de produção de textos – e a revisão contínua – enquanto durou a pesquisa – da forma de mediação do professor sobre o texto do aluno. Segue, portanto, no capítulo em seqüência, a **alternativa de correção e avaliação** de produção de textos a partir dos gêneros do discurso, apresentada através da narrativa de todo o seu processo de construção.

---

<sup>37</sup> Pela seção 4.1.3.3 pode-se retomar o que foi esclarecido sobre esse procedimento.

## 5 A CONSTRUÇÃO E A AVALIAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: A ALTERNATIVA PARA CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DOS GÊNEROS

Quando houve o interesse de trabalhar junto aos professores de Língua Portuguesa numa alternativa para a **correção e avaliação de textos a partir dos gêneros**, não se havia imaginado, segundo já se comentou, que o objetivo final estaria tão estreitamente ligado a um outro objeto de estudo da lingüística aplicada: **a produção de textos a partir dos gêneros**. Este objeto de estudo ainda está sendo tateado na academia, e, aquele, não tinha, até então, movimentado o olhar dos que se interessam pelas questões de ensino e aprendizagem de produção textual. Sendo assim, a alternativa para correção e avaliação que será apresentada através deste capítulo foi construída de maneira inextricavelmente coligada à forma como se trabalha com produção de textos em sala de aula e, além disso, à forma como se pode trabalhar com produção de textos a partir dos gêneros. Retomando essa posição metodológica para ratificar o que a mobilizou, destaca-se novamente a consideração de Vasconcellos (1998) sobre a intercalação entre a atividade de produzir textos escritos na escola e a de avaliar:

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**. (VASCONCELLOS, 1998 *apud* LEAL, p.23, grifo nosso).

Por essa ratificação, presume-se que o fato de esta pesquisa ter de avançar para os limites da produção de texto – tão tratada neste trabalho – tenha sido esclarecido com pertinência teórica e metodológica. Quanto ao resultado daí surgido, ele revelou que a **avaliação de uma produção de texto, por essa opção, torna a avaliação um meio de contribuição para o processo de ensino e, principalmente, da aprendizagem de produção de texto, desde que o professor tenha conhecimento sobre seu objeto de ensino**.

Passa-se, pois, a partir de agora, a entender como as contribuições teóricas se materializaram em uma alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso. Para tanto, será apresentado o processo de corporificação da alternativa, montada pelas mãos da sustentação teórica referenciada no segundo capítulo deste trabalho. Sendo assim, a primeira seção deste capítulo retomará os quatro pilares teóricos que sustentam a proposta.

Quando aqui se estiver falando da *alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros* (ou apenas, e em resumo, “alternativa”), deve-se lembrar que ela se constitui de um planejamento de etapas de aulas<sup>38</sup> em que professor e aluno interagem com constância: **metodologia de ensino e de avaliação** (dentro da qual reside a correção).

Apresentada a metodologia de ensino e de avaliação de produção de textos – exposição das etapas que a compõem – ter-se-á contato com o instrumento que surgiu desta metodologia, o qual se destina a professores que trabalham com produção de textos a partir dos gêneros. Essa narrativa, numa constante postura avaliativa do que se realizou, incluirá episódios de como a alternativa foi, até o término da pesquisa, sendo revista e tentando ganhar certo espaço na rotina escolar.

Antes de finalizar o registro da construção e da avaliação da *alternativa*, será sugerida a maneira prevista para lidar com a correção e a adequação do texto a partir dos gêneros do discurso. Esta atuação será sugerida por uma exemplificação que incluirá a descrição de três gêneros. A descrição precisou ser realizada porque, dentro dela, estarão os aspectos do gênero e da textualidade a serem ensinados e, posteriormente, corrigidos e adequados. Pensou-se em somente três exemplos por se considerar que a descrição de gêneros é um outro objeto de estudo que não pode ser aqui explorado a fim de não se correr o risco de abrir mais uma frente de pesquisa.

---

<sup>38</sup> Ver seção 3.6.

Por fim, por meio deste capítulo, ter-se-á acesso à construção e à avaliação da *alternativa de correção e avaliação de textos* a que se propôs esta pesquisa.

## **5.1 A sustentação da alternativa nos quatro pilares teóricos**

### 5.1.1 Correção

A definição que se obteve sobre correção de textos sugeriu, já de início, que corrigir deveria ser apenas “uma etapa na construção de textos a serem avaliados” (SANTA CATARINA, 1998, p.63). Dessa maneira, já se foi pensando em uma proposta que se apresentasse em **etapas**, prevendo-se que uma delas seria destinada à correção. Segundo Ruiz (1998), não há como o professor fugir do papel de ler para corrigir; então **a alternativa tornou a correção parte do desenvolvimento de atividade de produção de textos escritos, e não apenas uma tarefa do professor após o fim do turno do aluno**, a qual presume como encerrada a produção de um texto escrito.

Os tipos de correção – *indicativa, resolutive e classificatória* – expostos por Ruiz (1998) não foram foco de interesse nesta pesquisa porque eles, conforme constatado pela autora, já são os comumente utilizados pelos professores para tratar dos aspectos mais notacionais do texto. Inclusive, revisando o que se pinçou da Proposta Curricular de Santa Catarina, “é no nível notacional [...] que se pode efetuar a correção gramatical” (SANTA CATARINA, 1998, p. 79).

Estudou-se, também por Ruiz (1998), que a *correção* – meio de intervenção do professor sobre o texto do aluno – está envolvida por três tipos de atividades: a atividade *lingüística* (o professor é um leitor que simplesmente reage ao que foi dito, e não exatamente ao como foi dito); a atividade *epilingüística* (o professor toma como objeto de reflexão os recursos expressivos da língua que estão sendo usados no texto escrito) e a *metalingüística* (o

professor “constrói uma língua” para discorrer acerca do uso que o aluno faz da língua – do erro ou acerto, da propriedade ou impropriedade no uso de certas expressões). O que se percebeu por Ruiz (1998) é que os professores de sua pesquisa tiveram o olhar mais inclinado para aspectos que vão até o nível da frase ou, no máximo, para o nível da textualidade que se estabelece pela coesão e coerência. A ação pedagógica de corrigir pareceu estar mais voltada ao notacional e, quando invadiu a discursividade, interferiu textualmente (coesão, coerência, seqüenciação) nas estratégias de dizer, não vinculando as interferências ao dizer do aluno. A partir dessa contribuição, resolveu-se, na construção da alternativa para correção e avaliação de textos, haver um momento em que o professor se sentisse provocado a ampliar a reflexão sobre os recursos expressivos (estilísticos) da língua, ampliação esta propiciada pela visão sócio-discursiva da linguagem. Para tanto, as três atividades agiriam juntas, mesclando-se em suas características: a **epilingüística** (em que se enquadram mais os tipos resolutivo, indicativo e classificatório para a frase, para o texto e até para o gênero), a **lingüística** (o professor se posicionando mais como leitor) e, também, a **metalingüística** (o professor, discorrendo acerca do uso que o aluno faz da língua, orienta-o, oralmente ou por “bilhetes” escritos, para ambos articularem os recursos estilísticos do gênero). Pelas conclusões de Ruiz (1998), a correção textual-interativa (“bilhetes”) é a que melhor media a relação de aprendizagem de produção de texto porque se torna uma correção-enunciado, isto é, conclui-se, torna-se a própria interação entre o aprendiz e o professor. Além disso, segundo ainda a retomada teórica extraída de Ruiz (1998), este tipo de correção é o que tem condições de facilitar a percepção de aspectos lingüísticos formais e também daqueles ligados ao que a autora reconhece como conteúdo.

Logo, o tipo de **correção textual-interativa** de imediato acomodou-se em uma das etapas da alternativa de correção e avaliação construída já que, por haver concordância com a idéia de que a correção é o momento da contrapalavra do professor à palavra do aluno,

precisava-se garantir essa contrapalavra. Para isso, **há um espaço e um momento destinado ao “bilhete”** para que o professor tematize com o aluno o dizer e os modos de dizer de dada esfera discursiva, em dado gênero do discurso e que, com o aluno, haja um olhar para a globalidade do texto no seu aspecto discursivo (temático, estilístico e composicional). Inclusive, para a questão do estilo, Ruiz (1998) expõe que passa ser importante a experiência de troca, e não de descarte; são, segundo autores da Lingüística Textual em que Ruiz se apóia, atividades de substituição lexical, acréscimo informacional, reordenação lingüística e redistribuição de tópicos discursivos. Conforme ponderou a autora, é de se esperar que a correção textual-interativa seja mais polifônica, já que o que se quer é que haja interação entre o professor e o aluno, e a interação, por si só, resulta em enunciados. Assim como convivemos com a polifonia própria dos enunciados proferidos em situações sociais de interação, então deve ser tido como inevitável que a *correção*, movida pela interação entre os interlocutores, seja também polifônica.

Um outro ponto a ser retomado a respeito do tipo de correção textual-interativa é que ele é mais dialógico e quebra a assimetria institucionalmente marcada na relação entre professor e aluno já que promove a troca de turnos na interlocução. Ruiz (1998) explica que o “bilhete” normalmente vem mais distanciado da fala do aluno; então, ele acaba por refletir, devido a esse distanciamento, a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Por esse motivo é que **a alternativa construída para corrigir e avaliar a produção de textos vem a separar o espaço para o “bilhete” do corpo do texto do aluno**, como posteriormente se verá.

Enfim, mais importante do que indicar erros e inadequações no corpo do texto do aluno, passa a ter muito valor a relação de aprendizagem provinda da aproximação entre o turno do professor e o do aluno, tornando-os, várias vezes, um só turno. O *corrigir* é, portanto, um bom motivo para tal aproximação.

### 5.1.2 Erro, inadequação e aprendizagem

Quando se abordou a noção de *correção*, fez-se questão de definir qual seria a relação epistemológica entre *erro* e a alternativa de correção e avaliação em torno da qual se estava circulando. Chegou-se à conclusão de que por o erro estar associado a situações de desmoralização – só corrige quem é superior, só erra quem é inferior – a contribuição que esta pesquisa teria de dar era orientar uma postura do professor que amenizasse esse desnível, essa assimetria. Como os julgamentos de valor se originam das relações sociais nas diferentes esferas discursivas, supôs-se que se, na esfera escolar, professor e aluno se posicionassem de maneira mais simétrica diante da construção do conhecimento e, por conseqüência, diante da ocorrência inevitável do erro, os julgamentos valorariam a presença do erro de uma outra maneira. Esta pesquisa não teve a pretensão de banir o uso da palavra erro, considerando-o uma reação insatisfatória ao processo de aprendizagem. Sendo erro uma determinada reação a um padrão estabelecido pelas interações discursivas, adotou-se, para a alternativa que posteriormente será apresentada, o **uso dos vocábulos erro e inadequação para lidar com as manifestações de desconhecimento de um determinado padrão notacional ou discursivo que ainda não foi aprendido (definição adotada para *erro*) e para lidar com os graus de formalidade que caracterizam os diferentes registros (gêneros) do uso social da língua**. É certo que tanto um vocábulo quanto o outro espelham o desvio do relativo padrão discursivo de determinado gênero; todavia, fez-se uso da palavra erro para desvios de padrões mais notacionais da língua (erros absolutos), e inadequação para aqueles que aparentemente não se ajustaram à relativa estabilidade do conteúdo temático do gênero, do seu estilo e da sua composição (incluindo os graus de (in)formalidade das situações de interação) (erros relativos). Então, na alternativa construída, **há uma etapa prevista para que aluno e professor trabalhem com a indicação ou classificação de erros e para que o professor sugira adequações e o aluno reflita sobre elas (processo dialógico), também dando a sua**

**contrapalavra a partir do que considerou coerente com seu projeto discursivo.** Para que se reforçasse essa relação dialógica e de parceria diante do erro/inadequação, **o plano de aulas incentivou a interação professor-aluno em várias etapas;** por exemplo: as sugestões são encaminhadas na etapa do rascunho do texto, na etapa da verificação do que se conseguiu antecipar e escrever (oralmente), e, além disso, na etapa que compreende o turno do professor-corretor (através da correção textual-interativa). Essa maneira de trabalhar com o aluno – a partir dos *erros* e das *inadequações* – provém do fato de que não há certos e errados absolutos, principalmente quando se está tratando de gêneros provindos de variadas esferas discursivas com seus conteúdos temáticos dados, com seus estilos próprios e, portanto, com os diferentes graus de (in)formalidade, questões relacionadas à relativa estabilidade dos gêneros.

Dessa maneira, procurou-se uma metodologia de ensino e aprendizagem de produção de textos que tentasse **associar erro com aprendizagem**, objetivo que será ainda mais reforçado pela opção feita pela avaliação mediadora.

### 5.1.3 Avaliação mediadora

Antes de iniciar os esclarecimentos sobre de que maneira a teoria sobre avaliação mediadora conduziu a construção da alternativa de correção e avaliação a partir dos gêneros, salienta-se que **o processo avaliativo aqui delineado acompanha o aluno, a partir da interação com o professor, desde que se inicia a atividade da produção de um texto até o momento em que esse texto chega à mão de seu interlocutor.** Avaliar, em comunhão com a linha desenhada por esta pesquisa, significa acompanhar cooperativa e dialogicamente a produção do texto do aluno a partir de um dado gênero e, como uma das etapas desse acompanhamento dialógico, corrigir e sugerir adequações quanto ao dizer e aos modos de dizer do aluno-autor para dar-lhe condições de prosseguir atuando à busca de seu objetivo



discursivo. Sendo assim, a avaliação recobre todo o processo da produção de um texto escrito como atividade escolar e, em seu interior, em determinado momento, a avaliação **recorre à “correção” como mais uma forma de atuar dialogicamente no texto do aluno.**

Os objetivos pretendidos pelos PCNs (1997) apresentaram o fim, mas não indicaram o meio. A PC-SC (1998) orientou que é a partir de um trabalho cooperativo que se pode entender a avaliação e sua finalidade. Hoffmann (2003) pontuou que avaliar é ler cooperativamente. Portanto, não havia escapatória. A alternativa de correção e avaliação de produção de textos tinha de encontrar um meio para incentivar a cooperação.

As conclusões que surgiram do estudo sobre o *erro* e sua concepção já indicavam que teria de ser desestabilizada a posição de poder resultante do saber do professor a abafar o saber do aluno. Também se concluiu que não se deveria tratar do assunto *norma* por uma visão maniqueísta, isto é, apenas analisando a existência da norma culta e da popular. Por os gêneros do discurso passarem a ser também um objeto de estudo no currículo de Língua Portuguesa, ficou perceptível que o binômio culta/popular se dissiparia e, em seu lugar, viriam as questões voltadas à relativa estabilidade de diferentes gêneros. Isso, por si só, já diminui a visão preconceituosa sobre os usos da língua e lança outros juízos de valor sobre o que vem a ser erro em uma produção textual escrita a partir dos gêneros do discurso.

Reduzida a valoração negativa sobre a palavra erro e criada a situação cooperativa em sala de aula (que colabora muito para essa redução), o ensino e a aprendizagem de produção de textos na escola teve mais chances de facilitar a emancipação discursiva do aluno.

**A fim de criar condições para uma leitura cooperativa do professor sobre o texto do aluno, optou-se por um plano de aulas que, em suas etapas, requisitasse do professor uma postura constantemente atuante.** Para isso, as etapas de aulas exigiram do professor, dentre outras atuações, o *estudo prévio do gênero* antes de iniciar o trabalho com o

aluno (o professor não retém todo o saber); a *condução de uma reflexão* participativa sobre as condições de produção na perspectiva do gênero<sup>39</sup>; a percepção da co-responsabilidade dele pelo rascunho do texto do aluno a fim de tornar-se *leitor do dizer* daquele que escreve e, por fim, e a partir da atuação anterior, a realização da tarefa de *coletar aspectos do gênero* a partir dos dizeres dos alunos-autores, com o propósito de continuar orientando o aluno quanto aos modos de dizer. É importante salientar que a etapa de rascunho tornou-se um momento de o professor analisar como o aluno estava entendendo o gênero, isto é, foi um importante momento para o professor saber como o aluno apreende. Dessa maneira, sob orientação da avaliação mediadora, **as etapas de aulas deslocaram o professor para a posição de busca do conhecimento junto ao aluno (simetria), tornando o professor epistemólogo da inteligência do aprendiz para ajudar ambos a reorganizar o saber.**

Como resposta à intenção de cooperar, a avaliação de uma atividade de produção de texto passa a requerer a reescrita do texto produzido. Segundo Ruiz (1998), a reescrita é um trabalho de quatro mãos que leva em consideração a participação efetiva do mediador, já que a avaliação mediadora tira o professor da posição de observador (numa concepção positivista) e o coloca como co-produtor do texto (numa concepção dialógica que vê no diálogo um meio para a aproximação). Sem dúvida, então, de que uma das etapas de aulas teria de ser o tempo para a interação que permeia a reescrita. Esta importantíssima atividade propicia a reflexão sobre o dizer e sobre os modos de dizer, resultando na contrapalavra do aluno-autor à palavra do professor-corretor, palavra cuja expressão resulta das intervenções orais – durante o rascunho – e escritas (“bilhetes”), ao se dar o turno do professor. Na alternativa que se construiu, **levou-se a reescrita para o “durante o processo”, e não mais como a tarefa final a ser desenvolvida pelo aluno.** Isso porque o professor só expõe seu parecer sobre o texto produzido e sobre o processo de sua produção após desenvolvidas todas as etapas de aulas. É por isso que a avaliação não pode ser

---

<sup>39</sup> Ver seção 2.3.1.

desvencilhada da produção de textos – o que impôs a esta pesquisa a tarefa de envolver-se com um duplo foco de interesse. Retomando o que já foi dito, “avalia [se] para dar chance, não para acabar com a chance” (DEMO, 2003, p.5); por isso a reescrita tornou-se uma etapa anterior à finalização do processo de produção.

Em suma, todas essas opções resultam na tentativa de **avaliar para possibilitar a aprendizagem**, e não apenas, e tão somente, para indicar erro e aferir nota.

#### 5.1.4 A produção de textos a partir dos gêneros

Não se faz necessária uma apurada análise de manuais didáticos para se constatar que as atividades de leitura predominam dentre as outras vagas atividades realizadas com os gêneros. Quanto à produção de textos a partir deles, é comum encontrarem-se apenas solicitações como: “agora é com você, escreva uma carta para...”, ou algo que a isso se assemelhe. Constatado esse fato, partiu-se para a elaboração de uma alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros que planejasse uma maneira de ensinar produção de textos, e não de apenas reconhecê-los ou lê-los, muitas vezes sem a reflexão que teria de ser oriunda dos pressupostos da teoria que estuda os gêneros a fundo. Como se teve a certeza de que o professor não podia avaliar o que ele ainda não sabia ensinar e, por conseguinte, o que o aluno ainda não tinha como aprender, optou-se por **incluir nas etapas de aulas as concepções bakhtinianas a respeito do dialogismo que atravessa a produção de um texto escrito** para que a proposta de avaliação realmente se tornasse um meio para a apropriação do conhecimento – neste caso a respeito dos gêneros do discurso –, resultando em aprendizagem.

Os PCNs (1998) lançaram como objetivo, quanto ao ensino e aprendizagem de produção de textos, que os alunos viessem a produzir textos respeitando as características próprias de cada gênero e que se escrevessem textos que encontrassem leitores reais, embora ausentes do espaço de sala de aula. Serafini (1997), por sua vez, adiantou que se deveria

assumir uma postura diferenciada para cada gênero. Isso alertou esta pesquisa para o fato de que **a alternativa a ser construída teria de ser aberta o suficiente a fim de orientar o aluno a partir deste ou daquele gênero ao longo de um letivo, mas também fechada o suficiente para ser coerente com os aspectos composicionais e estilísticos daquele dado gênero, em uma dentre as diversas atividades de produção de texto a ocorrerem durante o ano letivo.** Então, através do referencial teórico deste trabalho, registrou-se um apanhado de concepções bakhtinianas para entender o fenômeno da interação humana e suas regularidades genéricas. A partir desse entendimento, sentiu-se que a meta maior das aulas de produção de texto (com a ajuda da metodologia de avaliação por esta pesquisa elaborada) teria de ser a emancipação discursiva do aluno. Para isso, houve interesse em não ignorar “as relações interpessoais e os confrontos conflituosos presentes na conversa” (ROJO, 2003, p.17).

Arriscando, em um parágrafo, um resumo de tudo o que se estudou<sup>40</sup>, as aulas de produção de texto procuraram trazer à tona como o irrepetível (**enunciado** individual) se insere no repetível, nos falares típicos (**gêneros do discurso**) das diferentes **esferas discursivas** e, por conseguinte, nas diferentes **esferas sociais**. A partir desses falares típicos, procurou-se, para as aulas de produção de texto, orientar a percepção e o entendimento da **relativa estabilidade** dos gêneros do discurso (também pela ação de corrigir/adequar e avaliar), chegando ao ponto em que se deveria ter em conta os padrões **mais estabilizados** (notacionais) da língua e os **menos estabilizados** do discurso, portanto, mais plásticos. A composição teórica deste trabalho trouxe, em certo momento, a visão de Luckesi (1995) a respeito de que os padrões já produzidos e ordenados socialmente serviriam positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que fossem identificados e compreendidos. Foi

---

<sup>40</sup> Este parágrafo tem o objetivo de retomar concepções da teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, as quais foram fazer parte dos planos de aulas de produção de textos. As definições apropriadas não foram novamente comentadas, mas podem ser revistas por meio, principalmente, da leitura das seções 2.2; 2.3; 3.4 e 3.6. Optou-se por um resumo aberto para facilitar a revisão das concepções centrais a fim de chegar à especificidade da entrada dessas concepções na metodologia de avaliação das aulas de produção de texto.

justamente a compreensão destes padrões que as professoras precisaram ter para promover o avanço. Essa compreensão é orientada por algumas noções sobre a constituição dos gêneros.

Movimentando-se por entre as margens de cada gênero do discurso está a relação entre os interlocutores; uma relação de **alternância** constante em que um está sempre prevendo a **atitude responsiva ativa** para com o enunciado do **outro**. É essa condição de alternância que possibilita o **acabamento**, o qual se rende à forma do gênero. Na interlocução vista dessa forma, a **vontade discursiva** do falante procura sensibilizar seu ouvinte – por motivo de algum objetivo – sem extrapolar os limites da **composição** e do **estilo** próprios daquele gênero, já que as reações discursivas dos interlocutores se dão dentro de uma ou outra **esfera do objeto de sentido**. Então, a possibilidade **expressiva** do falante é tão plástica quanto o gênero o permitir, e os recursos expressivos da linguagem que estão a seu dispor são capazes de materializar no texto sua **posição valorativa** sobre o que tenha a dizer.

Essas concepções foram, pois, compor os planos de aulas de produção de texto a partir dos gêneros do discurso, buscando ser entendidas, paulatinamente, pelos professores e pelos alunos. A pergunta a ser respondida – que é o motivo deste capítulo – é: como tais concepções foram fazer parte dos planos de aulas?

Para que houvesse o entendimento de dado gênero – antes e ao longo do processo de ensino e aprendizagem sobre ele – determinaram-se quatro aspectos discursivos que estão aliados à situação de interação entre os interlocutores que participam daquele momento sócio-interativo; são eles, seguidos da maneira como foram identificados: a situação concreta que requereu aquele gênero (*pensando sobre o espaço*); os participantes da comunicação e a relação entre eles (*pensando sobre mim e a “pessoa” a quem escrevo*); o suporte que acolhe aquele gênero (*pensando sobre a circulação do texto*); o tom requerido por aquela intenção discursiva (*pensando sobre os valores*).

Basicamente, estes quatro aspectos de um só conjunto discursivo foram “inspirados” na análise ampliada das vivências sociais feita por Bakhtin (por meio de todas as obras referenciadas deste autor), a qual ele compõe através das particularidades da comunicação verbal; a saber: *tempo histórico*, *lugar social*, *acento de valor* e *conteúdo temático*. Então, para ensinar (e aprender), corrigir e avaliar a produção de texto a partir de um gênero, reuniram-se certas concepções bakhtinianas<sup>41</sup> sobre a linguagem e se as introduziram na metodologia elaborada através das etapas de aulas<sup>42</sup>. Estas etapas dinamizaram a leitura do gênero e conseguiram torná-la apenas um dos momentos de trabalho com o gênero, e não mais a única atividade com ele.

Para a *primeira* etapa, os quatro aspectos discursivos conduziram uma reflexão prévia do professor sobre o gênero a ser transformado em objeto de ensino. Para a *segunda* etapa, o professor orientou e participou do planejamento discursivo que o aluno-autor foi articulando, também a partir dos quatro aspectos discursivos ligados à situação de interação social que foi trazida para os limites da sala de aula. Para a *terceira* etapa, os quatro aspectos discursivos colaboraram para a criação de um retrato dos elementos composicionais e estilísticos que caracterizam o gênero, entrando aí o momento da leitura. Na *quarta* etapa, a do rascunho, como ela se volta para a primeira e para a segunda, isto é, para o resultado das reflexões e para o plano discursivo, os quatro aspectos discursivos se consolidaram no texto rascunhado; de acordo com o que foi compilado no capítulo teórico, foram as condições de produção instalando-se no texto. Como se previa uma participação atuante do professor durante o momento de produção do aluno, aquele mediou o trabalho deste, orientando-se pelos quatro aspectos discursivos do gênero. Inclusive, a etapa seguinte, a *quinta*, exigiu do professor um trabalho de “auscultar” a maneira como o aluno ia entendendo aquele gênero, ou

---

<sup>41</sup> A figura 2 (seção 2.3) apresenta a reunião de concepções.

<sup>42</sup> As etapas de aula encontram-se resumidamente expressas na seção 3.6, quando se tratou da metodologia a ser desenvolvida através de planos de aulas. As etapas serão melhor compreendidas na seção 5.2, quando se apresentará ao uma descrição delas.

melhor, o que estava faltando para que o aluno conseguisse aproximar seu texto do conjunto de características daquele determinado gênero. Essa mediação foi possível na proporção em que o professor foi formando uma compreensão dos quatro aspectos discursivos centrais que compõem as condições de produção de um texto a partir do gênero. A *sexta* etapa, a da correção (para “erros absolutos”) e das propostas de adequações (para “erros relativos”), conforme o grau de (in)formalidade do gênero, buscou cumprir sua função mediadora, levando para o texto do aluno intervenções que surgiram não só dos padrões mais estabilizados (notacionais), mas também, e sobretudo, que provieram dos padrões menos estabilizados (discursivos). Após o turno do professor, vem o turno do aluno. Se o professor, em seu turno, propuser sugestões que não encontrem ressonância na compreensão que o aluno precisa ter, o turno deste estará comprometido. Portanto, para a *sétima* etapa, a da reescrita, tornou-se importantíssimo que professor e aluno tivessem de apresentar uma compreensão compartilhada do gênero, o que foi articulado pelos quatro aspectos discursivos terem fluído por todas as etapas, promovendo a construção do conhecimento sobre o gênero. Terminado o processo de produção e reescrita, o texto passou a receber ajustes para estar disponível àquele a quem se destinou, o interlocutor. Este, por sua vez, interagiu com o autor do texto numa situação de interação em dada esfera social que tem seus suportes próprios para veicular o gênero. Sendo assim, a *oitava* e a *décima* etapas de aulas<sup>43</sup> tiveram a responsabilidade de fazer o texto escrito tornar-se acessível a quem se destina, sendo que esta condição de acessibilidade é um dos aspectos discursivos a ser levado em consideração. Enfim, por essa dinâmica pôde-se perceber que os quatro aspectos discursivos tentaram dar condições de viabilizar a compreensão mais aprofundada que o professor tem de ter sobre o gênero discursivo, já que o objetivo é que o aluno, aos poucos, alcance sua emancipação discursiva.

---

<sup>43</sup> A nona etapa compreende a avaliação do processo de produção do texto ligada a uma atribuição de nota. Esta etapa será comentada em seção posterior.

Em síntese, as condições de produção<sup>44</sup> representadas pelos quatro aspectos discursivos envolvidos num processo de interação entre interlocutores foram amarradas aos planos de aula que compõem a alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros, tornando a aprendizagem de produção de textos – fim desta pesquisa – um meio para o trabalho com os gêneros e, por conseguinte, para a emancipação do sujeito discursivo.

## 5.2 O processo de construção da alternativa

O capítulo anterior relatou os pontos de partida das decisões teórico-metodológicas que foram dando os contornos da alternativa de produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso. Esta alternativa será apresentada a partir de agora, com a composição completa a que se chegou até o término da pesquisa; entretanto, antes de apresentá-la, um breve histórico sobre a constituição da proposta será resgatado para que seja lembrada a linha de conclusões que a construiu. Aproveita-se o momento para definir que *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso* é o todo que foi para as mãos do professor e também para as mãos do aluno, orientando o professor a uma maneira possível de desenvolver atividades de produção de textos a partir dos gêneros e, também, de como corrigi-las e avaliá-las. Um resultado deste todo é o instrumento que foi elaborado para ajudar o professor a desenvolver a autonomia de planejar suas próprias aulas de produção de texto a partir deste ou daquele gênero.

Para que haja compreensão do processo de construção do *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso*, esta seção esclarecerá como a situação de interação com as professoras foi impondo certas características no *Plano coordenado*. Em seguida, será apresentado o planejamento das etapas de aula, que culminou no *Plano coordenado*.

---

<sup>44</sup> Sugere-se voltar à seção 2.3.1 e rever figura 2.



### 5.2.1 A construção gradativa das definições iniciais

No início, mesmo ainda na fase de sensibilização, sentiu-se que *roteiros de atividades* seriam oportunos para promover, dentre outros, a discussão sobre o planejado, a condução da teoria discursiva para a prática e o não comprometimento da rotina das professoras da pesquisa, disponibilizando-lhes, por isso, os objetivos das atividades e a maneira de desenvolvê-las. Como, no início, o nó a ser desatado ainda era a metodologia de ensino, os *roteiros* ainda estavam abrindo espaço para as primeiras definições concernentes ao modo como corrigir e avaliar. Depois de desatado este nó, passou a ser importante ajustar a metodologia de ensino já que ela estava ainda muito centrada na análise de gênero – condicionamento criado pela supremacia das atividades de leitura – e estava ainda mal governada pelo tempo.

Após esse início “cambaleante”, já na fase da realização efetiva da pesquisa, as concepções bakhtinianas estudadas para este trabalho começaram a definir que seria mais coerente com a linha teórica seguida iniciar as atividades de produção de texto pela análise das condições de interação, deixando a análise dos gêneros para uma etapa posterior. Quando os *roteiros* começaram a ter variadas funções (indicar objetivos, dar suporte teórico, orientar aula, organizar a questão tempo, indicar a previsão de recursos didáticos necessários), percebeu-se que a idéia de orientar o professor a partir de um material com esses elementos indicativos era uma maneira realmente útil de conduzir a situação de aprendizagem. Sendo assim, os *roteiros* saíram do improvisado e passaram a transformar-se num todo mais completo e com informações mais seletas.

Assim que a metodologia de ensino foi tomada de maior definição, a maneira de interferir no texto do aluno começou a lançar seus primeiros lampejos. O “bilhete” estreou já na fase de sensibilização, quando houve a realização das primeiras atividades com o gênero

*blog*. Naquele momento se orientou ao professor, sem um porquê definido, que ele observasse, através de pequenos bilhetinhos no texto do aluno, o que poderia ser alterado no que tocava aos modos de dizer. Posteriormente, essas alterações foram direcionadas por um estudo orientado pelo planejamento de etapas de aulas; já se tratava de um estudo sobre o estilo e a composição do gênero.

Também, nessa época – início da fase de pesquisa efetiva – lançava-se à construção de algo que possibilitasse projetar atenções para os dois pólos da língua: os aspectos mais convencionais e, com nascedoura importância, os mais discursivos. Porém, a convivência com as professoras, após o contato delas com os textos produzidos por seus alunos, deflagrou um fato importantíssimo: só se pode corrigir o que se conhece e o que se domina. Como os gêneros ainda não se encontravam (e ainda não se encontram) sob o domínio da grande maioria dos professores de língua, ficou muito difícil a tarefa de mediar a ação sobre o texto através da correção sobre os aspectos menos convencionais. Devido à decisão de concentrar esforços na leitura da teoria bakhtiniana para nela encontrar possíveis critérios de correção de texto a partir dos gêneros, nesse momento se rendeu ao fato de que é do interior da metodologia de ensino que teriam de ser buscados não só os critérios de avaliação, mas também os de correção. Foi quando se extraíram da teoria discursiva quatro modos possíveis de aproximação do gênero<sup>45</sup>, a saber: *relações sócio-culturais* na situação concreta, *relações interpessoais* na situação concreta, *julgamentos de valor* e, por fim, *estilo e expressividade*. Estes modos de aproximação sofreram alguns ajustes de ordem teórica e prática e foram definitivamente compor a alternativa que se estava construindo. É interessante salientar que esses focos discursivos procuraram servir ao objetivo de montar as peças da engrenagem de um texto escrito *em produção*, e isso tornou essa prática o divisor de águas

---

<sup>45</sup> Sugere-se rever a seção 2.3 e também a seção 4.1.2.4 para notar que os itens de observação iniciaram a difícil relação que teve de ser estabelecida entre *ensinar* produção de textos a partir dos gêneros e, de dentro do processo de ensino, *encontrar critérios para a correção*.

entre o que não tinha relação com a produção a partir dos gêneros e o que estabeleceu a relação entre a teoria dos gêneros e as outras frentes teóricas.

A avaliação mediadora e alguns de seus pressupostos passou a tornar, a partir do segundo planejamento de atividades, o processo de escrita mais cooperativo e com uma participação menos positivista do professor. Também se percebeu, principalmente ao longo do desenvolvimento das atividades com o gênero *blog*, que, devido à plasticidade constituinte dos gêneros, a proposta teria de também ser plástica, isto é, teria moldar-se às variadas composições e estilos dos inúmeros gêneros que possam vir a participar dos currículos de Língua Portuguesa.

Após este breve histórico de acertos e erros, foi-se, aos poucos, chegando a uma forma de como pode ser conduzida a alternativa a que se chamou *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso*, que tem o propósito de orientar professor e aluno no que toca à produção de textos a partir dos gêneros. Ela pretende dar conta de oferecer à prática docente uma metodologia interativa de ensino e aprendizagem de produção de textos por ter-se concluído que a avaliação está comprometida com a mediação da metodologia de ensino.

### 5.2.2 O planejamento das etapas de aulas

Como já se antecipou<sup>46</sup>, o planejamento das atividades de produção de texto a partir dos gêneros é composto de dez etapas, cada qual promovendo, de alguma maneira, as orientações manifestadas através do referencial teórico desta pesquisa. Interessa à leitura dessa proposta a percepção de que o planejamento de etapas de aulas reúne as concepções metodológicas e teóricas que foram eleitas para dar a diretriz deste trabalho. Também

---

<sup>46</sup> A antecipação foi feita ao se desenhar a metodologia de trabalho (seção 3.6) e ao se aliar teoria e desenho metodológico (seção 5.1.4).

interessa novamente salientar que foi a partir desse planejamento que se construiu o instrumento *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso* – instrumento que anteriormente havia sido denominado por *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero* – o qual será apresentado na seção 5.3.1.

A apresentação do “esqueleto” das aulas<sup>47</sup> será feita por meio da indicação da etapa; da determinação do nome que a identifica (e que também identifica seus objetivos); do esclarecimento de seus participantes; da sugestão do tempo a ser dedicado aos objetivos daquela etapa e, principalmente, da orientação flexível de como a conduzir.

### **1ª etapa**

**Nominação:** Análise e Reflito

**Envolvimento direto:** professor

**Tempo previsto:** a critério

**Condução:** em casa, ao preparar suas aulas destinadas à produção de texto, o professor “debruça-se” sobre o gênero com o qual trabalhará e levanta-lhe um grupo pequeno de características que o diferencia de outros gêneros. Essa análise exige que o professor se volte, primeiramente, a quatro aspectos discursivos que estão aliados à situação de interação entre os interlocutores que participam daquele momento sócio-interativo; são eles:

- (a) a situação concreta que requereu aquele gênero (*pensando sobre o espaço*);
- (b) os participantes da comunicação e a relação entre eles (*pensando sobre mim e a “pessoa” a quem escrevo*);
- (c) o suporte que acolhe aquele gênero (*pensando sobre a circulação do texto*);
- (d) o tom requerido por aquela intenção discursiva (*pensando sobre os valores*).

Para que se conheça o gênero cuja produção textual será ensinada ao aluno, é necessário, pois, que haja uma reflexão sobre os aspectos discursivos que o cercam e, para

que essa reflexão ocorra, faz-se uso dos questionamentos propostos no primeiro campo do *Plano coordenado de produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso*.

### **2ª etapa**

**Nominação:** Análise e Reflito e Planejo e Antecipo

**Envolvimento direto:** professor e aluno

**Tempo previsto:** 20 minutos

**Condução:** em sala de aula, o professor incentiva a reflexão sobre o gênero (por meio essencialmente das perguntas propostas pelo *Plano coordenado* e até de recursos didáticos que venham a dinamizar a discussão) e conduz ou acompanha o registro que o grupo vai fazendo a respeito do que deve levar em consideração ao realizar seu plano de escrita. Para tanto, entrega aos alunos o impresso que contém o *Plano coordenado* e vai passeando por cada um dos quatro aspectos discursivos que estão aliados à situação de interação, orientando os alunos a partir dos questionamentos propostos no Análise e Reflito. Este momento quer justamente promover uma aproximação do eu discursivo (autor do texto) de seu interlocutor, ambos participantes de um momento interativo que resultou na necessidade desse projeto discursivo.

### **3ª etapa**

**Nominação:** Analisando o gênero

**Envolvimento direto:** professor e aluno

**Tempo previsto:** 25 minutos

**Condução:** o professor apresenta aos alunos um texto, a ser lido, a partir de um dado gênero. Através de uma mediação oral, vai questionando os alunos com perguntas – com base nos quatro aspectos discursivos – cujas respostas **vão criando um retrato dos elementos composicionais e estilísticos que caracterizam o gênero** (já estudados na 1ª etapa pelo professor). Desse pequeno levante de traços do gênero, o professor se dedica e **deixar apenas**

---

<sup>47</sup> Para ter-se contato com o Planejamento das etapas de aulas, optou-se por apresentar, por esta seção, uma maneira mais abrangente de como as aulas podem ser planejadas quando “preparam terreno” para a correção do

**dois deles bem definidos**, já que esses dois aspectos serão recuperados pelos alunos no momento em que rascunharem seus textos. Por exemplo, dois aspectos que podem se destacar no gênero *Cartum* são a estrutura narrativa (personagem, espaço, enredo, narrador) articulada em um curto espaço de tempo e a criação de efeitos irônicos como elemento que penetra nessa articulação seqüencial. Após desenvolvida a análise, o professor escreve no quadro os dois aspectos, chamados aqui de **pré-fixados**, e solicita que os alunos os registrem no quadro que finaliza a folha do Produzindo o rascunho. Estes aspectos servirão de foco de atenção no momento da etapa Corrigindo e propondo adequações. Esclarece-se que a opção por salientarem-se apenas dois aspectos do gênero surge do pouco tempo que se tem para alcançar determinados objetivos de aprendizagem, o que requer, portanto, a delimitação de propósitos.

#### **4ª etapa**

**Nominação:** Produzindo o rascunho

**Envolvimento direto:** aluno

**Tempo previsto:** 40 minutos

**Condução:** o professor entrega ao aluno a folha destinada ao Produzindo o rascunho, a qual não apresenta linha nem qualquer cabeçalho a fim de tornar-se um material o mais neutro possível, que quebre a percepção dos textos muito escolarizados. Enquanto entrega o material, retoma oralmente os traços do gênero que farão parte da produção textual. A atuação do professor mais importante neste momento é, a partir da ‘intenção de dizer’ de cada um dos alunos, aproximar-se de seus textos para levantar a necessidade de orientação sobre um melhor tratamento aos aspectos do gênero. Pela análise que o professor vai realizando sobre o rascunho em produção, ainda sem interferir, vai percebendo que aspectos do gênero precisam de uma mediação sua para se materializarem no texto dos alunos, tanto os que ele pré-fixou quanto outros que ele vai percebendo ao longo da produção. À medida que o professor vai definindo o que se torna importante ser orientado ao grupo, vai anotando no quadro, para si, os itens que servirão de pauta para a orientação, isto é, vai **montando uma lista de alguns**

**itens** que, aos serem orientados para o coletivo, servirão aos alunos para melhor atuarem em seu dizer e seus modos de dizer. Trata-se de um momento em que o professor tenta entender como o aluno está construindo seu conhecimento para, em seguida, orientar. Salienta-se que professor e aluno não podem perder de vista quem é o interlocutor e qual reação se quer obter deste interlocutor no momento em que ele se depara com o texto. Então, **orientações que resultem numa atuação lingüística e metalingüística são previstas** a fim de aliar a produção do rascunho aos propósitos discursivos previstos no campo Planejo e antecipo.

### 5ª etapa

**Nominação:** Verifico o que consegui antecipar e escrever

**Envolvimento direto:** aluno e professor

**Tempo previsto:** 25 minutos

**Condução:** É através dessa etapa que o professor proporcionará ao aluno a oportunidade de melhor fazer uso dos traços composicionais e estilísticos que caracterizam o gênero. Se a etapa anterior requeria do professor uma atitude de análise silenciosa, esta precisa que ele **transforme o produto de sua análise em fonte de orientações**. Para isso, faz uso das percepções registradas no quadro anteriormente para conduzir a verificação dos aspectos que se tornam pertinentes a uma produção de texto a partir do gênero em estudo. Além de conduzir uma rápida explanação sobre a percepção de tais aspectos, o professor pede que o aluno registre, na terceira coluna do *Plano coordenado*, o que ainda pode ser mobilizado para a produção de seu rascunho. Depois de o aluno ter verificado e registrado certos aspectos do gênero que ainda podem ser incorporados ao texto, o professor dá, então, um tempo para que o aluno promova as alterações em seu rascunho (essa etapa pode ser até indicada para ser feita em casa). Após a verificação e a “mexida” no texto, o professor **escolhe dois aspectos que foram recém orientados** (chamados **pós-fixados**) e solicita o registro deles no quadro que finaliza a folha do Produzindo o rascunho (relembrando: o professor já havia pré-determinado dois aspectos do gênero e da textualidade para compor o quadro dos critérios de avaliação,

agora determina mais dois, que surgiram do contato direto do professor sobre o dizer e os modos de dizer dos alunos em seus textos). Depois de tudo pronto, recolhe folha de rascunho e o *Plano coordenado* para iniciar o trabalho de mediar o desempenho discursivo do aluno através da correção e da proposição de adequações.

### 6ª etapa

**Nominação:** Corrigindo e propondo adequações

**Envolvimento direto:** professor

**Tempo previsto:** a critério

**Condução:** Em casa, o professor, analisa a produção rascunhada do aluno sempre visitando a seção Planejo e Antecipo do *Plano coordenado* para avaliar a coerência entre o planejado e o desenvolvido. **Para corrigir** os aspectos convencionais da língua, vai sinalizando ao aluno o que deve ser corrigido por ele no que toca às convenções que já devem ser respeitadas a partir do que o professor previr para aquela série escolar (grafia, acentuação e a pontuação que dá clareza ao texto). **Para adequar** o texto rascunhado, o professor analisa a produção **a partir do que o aluno projetou e a partir dos quatro aspectos do gênero e da textualidade que foram pré e pós-fixados** (3ª e 5ª etapas). Através de uma simbologia acessível (de caráter apenas indicativo, na própria produção) e de “bilhetes” (no quadro disponibilizado ao final da folha de rascunho), o professor vai contribuindo com orientações que recubram a necessidade de a produção aliar-se aos propósitos discursivos do gênero. Por exemplo, se o aluno perdeu de vista a forte ação que o interlocutor exerce sobre o texto, o professor deve ajudá-lo a resgatar. Se o aluno não conseguiu dar o tom ao texto, o professor precisa esforçar-se em indicar uma possibilidade. Se o aluno escapa da composição daquele gênero, o professor precisará estar preparado para apresentar-lhe uma orientação específica sobre o que o está despersonalizando. Após registradas as sugestões que devem ser úteis ao propósito discursivo e dialógico do texto do aluno, o professor registra os créditos<sup>48</sup> de participação e

---

<sup>48</sup> Em seção posterior, quando se estiver tratando do instrumento *Plano coordenado*, abrir-se-á um certo espaço para apenas comentar a questão que envolve avaliação e nota.



envolvimento nas etapas de Planejamento, Produção e Verificação e também define se a realização da Produção do rascunho demonstra um esforço inicial em aproveitar as orientações resultantes da etapa da Verificação.

### **7ª etapa**

**Nominação:** Reescrevendo o texto

**Envolvimento direto:** aluno e professor

**Tempo previsto:** 90 minutos

**Condução:** esta é, sem dúvida, a etapa mais importante para a aprendizagem. É através desse tempo e das correções e sugestões indicadas pelo professor que o aluno-autor poderá agir sobre seu texto, refletindo sobre o uso da linguagem. Para isso, o professor devolve os rascunhos aos alunos e também lhes entrega o *Plano coordenado*, já que neste impresso estão, além do planejamento e dos itens sobre os quais se sugeriu uma verificação, as sugestões, em forma de “bilhete”, ligadas à adequação ao gênero. Logo após a devolução, o professor apresenta aos alunos **uma rápida explicação sobre certas simbologias que adotou para corrigir os aspectos percebidos como mais convencionais**. Também esclarece um determinado uso da vírgula, uma reestruturação que teve de impor sobre vários textos, um traço do gênero que ainda não foi bem compreendido pelo grupo e, finalmente, incentiva-os a dedicarem-se a esta etapa já que sugestões foram registradas para que o texto ainda pudesse realmente interagir com seu leitor (que não é o professor, já que este é um colaborador da feitura do texto). Enquanto a turma vai remexendo o texto *ainda na folha de rascunho* (fazendo legenda e adicionando partes, trocando vocábulos, optando por uma nova personagem, mudando a forma de falar de outra...), o professor vai acompanhando esse trabalho e, continuamente, **encontrando o que orientar e o que esclarecer**, aproximando-se de quantos alunos puder para facilitar-lhes o processo de movimentação dos modos de dizer do gênero.

**8ª etapa****Nominação:** Ajustando o texto ao suporte do gênero**Envolvimento direto:** aluno**Tempo previsto:** 30 minutos

**Condução:** o professor requisita antecipadamente dos alunos os materiais que serão necessários para **coordenar o trabalho da composição estética que caracteriza o suporte constitutivo do gênero, ajustando, em seu interior, o texto reescrito**. Trata-se de um momento de desempenhar habilidades manuais, mas de, também, refletir sobre o porquê de o texto estar se ajustando àquele suporte. Por fim, recolhe novamente todo o material de desenvolvimento da atividade: Plano coordenado, rascunho reescrito e texto no suporte do gênero, para avaliar progressos.

**9ª etapa****Nominação:** Avaliando e atribuindo créditos**Envolvimento direto:** professor**Tempo previsto:** a critério

**Condução:** em casa, o professor faz uma análise sobre o texto reescrito, avaliando se o aluno dedicou-se a reescrever seu texto a partir do que lhe foi orientado e do que foi planejado. Analisa, também, a maneira como o aluno se envolveu com a última etapa de produção: o ajuste ao suporte do gênero. Para tanto, **relê a produção do aluno e verifica a aprendizagem que houve ao aluno reescrever seu texto**. Torna-se essencialmente importante que o aluno saiba, sempre, que sua atividade será efetivamente avaliada quando mediada a reescrita, que será o momento de também atribuir o crédito final à produção. O ponto de referência, para isso, é **o que** o aluno conseguiu articular após receber a colaboração do professor.

**10ª etapa****Nominação:** Fazendo chegar ao interlocutor**Envolvimento direto:** aluno e professor**Tempo previsto:** mínimo, o suficiente para a orientação de como proceder.

**Condução:** o professor organiza a estratégia de chegada do material produzido **para que o leitor, que já fora previsto desde a etapa 2ª, possa ler o texto escrito ao manusear seu**

**suporte.** Esta etapa, como todas as outras, não é optativa. Se o interlocutor do texto não o puder ler, não há por que o texto ser escrito e reescrito.

De maneira geral, as dez etapas de aulas colocam em primeiro lugar a produção focada nos aspectos menos convencionais da língua, isto é, nos ligados aos gêneros do discurso, inclusive quando se trata da questão da atividade de correção do texto. A eleição dos aspectos pré-fixados e pós-fixados ao longo da produção entrega ao planejamento a característica mais aberta que se pretendia dar à alternativa para que os professores tenham condições de fazer uso dessas diretrizes para montar aulas de produção de texto **a partir de qualquer gênero**. Então, a seleção de critérios de correção *ao longo do processo de produção* aciona a participação do professor, requerendo dele uma atitude epistemológica diante do conhecimento sobre o gênero e sobre o modo como o aluno o compreende.

### 5.2.3 O Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos

O *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso* passou por inúmeras alterações. O resultado final a que se chegou só está sendo considerado *final* porque a pesquisa certamente teve tempo marcado para seu desfecho. Se assim não fosse, estar-se-ia dando continuidade a outros ajustes, não na sua essência, mas na maneira como torná-lo usual. Eis, portanto, o instrumento resultante da pesquisa teórica e metodológica, bem como das críticas e contribuições da professoras parceiras desta pesquisa:


**PLANO COORDENADO PARA PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DO GÊNERO \_\_\_\_\_**

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

ANÁLISE E REFLETO (Professor e aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno e professor)		VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno sob orientação do professor)	
Pensando sobre o espaço	- Quem sou eu no momento da produção deste texto? ( <i>repórter, jornalista, cozinheiro, poeta, cientista, compositor, cartunista, cronista, filho, professor...</i> )	Pensando sobre o espaço			
Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	- Quem irá ler meu texto? - Como é o leitor do meu texto? - Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? ( <i>que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, sentir-se convencido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comprar um produto...</i> )	Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo			
Pensando sobre a circulação do texto	- Por qual meio irá circular meu texto? ( <i>jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoor, manual, livro de receita, cartaz, conclusão de pesquisa...</i> ) - Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?	Pensando sobre a circulação do texto			
Pensando sobre os valores	- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? ( <i>provocação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...</i> )	Pensando sobre os valores			
		Analisando o gênero (Professor e aluno)			
		Produzindo o rascunho (Aluno)			
				Corrigindo e propondo adequações (Professor)	
				Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor)	
				Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor)	
				Avaliando (Professor)	
				Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)	



PRODUZINDO O RASCUNHO



### CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			
Aspectos da língua	Grafia, acentuação, pontuação		
Aspectos do gênero e da textualidade	Aspectos Pré-fixados	Professor e Aluno	Professor
	Aspectos Pós-fixados		

### AVALIANDO E ATRIBUINDO NOTA

Etapas	Planejamento	Produção	Verificação	Correção e Adequação	Reescrita	Ajuste ao suporte	TOTAL
Previsto	0,3	0,5	0,2	0,5	2,0	0,5	4,0
Obtido							

Como se vê, o *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso* se organiza em duas folhas. Uma delas é a que traz as dez etapas de aulas. A outra, em frente e verso, prevê espaço para a produção do rascunho e um quadro para o registro dos critérios de correção (os **pré e pós-fixados**) e de avaliação. A folha que mapeia o *Plano coordenado* é estruturada por colunas que orientam as dez etapas de aulas a serem conduzidas. Cada título de cada etapa esclarece o objetivo metodológico daquela etapa e ainda destaca a constante interação dos participantes desse trabalho (professor e aluno). As três primeiras colunas – que comportam as etapas Análise e reflito, Planejo e antecipo e Analisando o gênero – fazem da produção de texto um trabalho de reflexão, análise e projeção sobre a interação entre interlocutores, evidenciando a dialogicidade latente nas produções de texto (o “antecipo” extrai do autor um diálogo contundente com o interlocutor de seu texto para montar o projeto discursivo a partir dos quatro aspectos que envolvem o *espaço de interação, os interlocutores, a circulação do texto* e os valores que no texto virão à tona).

Após estabelecida a interação e elaborado o projeto de dizer dentro de um dado gênero cujas peculiaridades foram analisadas, inicia-se o jogo de turnos entre aluno e professor. As colunas posteriores, que vão do Produzindo o rascunho ao Avaliando, requisitam a participação de ambos, que vão experimentando a posição de protagonista a cada etapa, numa troca constante.

Ainda quanto às colunas, elas foram tomadas de diferentes formatações, segundo suas finalidades. As que requerem um registro resultante dos objetivos a que se destinam e que, portanto, precisam de um local adequado para realizar esses registros, apresentam o fundo branco e têm o nome da etapa escrito no presente e na primeira pessoa do singular. As etapas que se caracterizam pela evolução do trabalho sobre o gênero e sobre o texto apresentam-se em colunas estreitas e em tom cinza, com o nome da etapa escrito no

gerúndio. Dessa maneira, todas as dez etapas são indicadas ao aluno e ao professor, já que formam um planejamento de aulas; e é por isso que a esse instrumento deu o nome de *Plano coordenado*.

Em síntese, o *Plano coordenado*, antes intitulado *planilha*, teve uma história de alterações, até chegar ao ponto a que chegou, resultante do contato com as professoras e dos estudos que se foram realizando ao longo da pesquisa. Interessa muito a essa pesquisa fazer o registro dessa história porque ela é a responsável por todas as características que compõem a alternativa.

### **5.3 O processo de construção do instrumento: o *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos***

A meta desta pesquisa, desde o início, foi oferecer a professores de Língua Portuguesa, uma alternativa de correção e avaliação de textos que fossem produzidos a partir dos gêneros do discurso. Até se chegou a pensar, apenas quando da definição dessa intenção, que se poderia ter como ponto de partida muitos textos de alunos que fossem produzidos no interior da dinâmica de variados gêneros. Pura inocência de iniciante. Tanto a necessidade prática, junto ao grupo de professoras, quanto as referências teóricas dirigiam esta pesquisa para a construção de uma alternativa que se comprometesse com o todo, e não apenas com a parte, isto é, não apenas que estudasse talvez uma lista de critérios para, a partir deles, o professor proceder à correção. É devido a essa busca do todo que o *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso* foi fruto de lapidações diversas por motivos também diversos, os quais serão assunto desta seção. Para viabilizar a apresentação do processo de construção (e avaliação constante) do *Plano*



*coordenado*, selecionaram-se cinco versões<sup>49</sup> que demonstrarão o trabalho de parceria proporcionado pelos momentos de formação das professoras<sup>50</sup>.

### 5.3.1 A primeira versão

A primeira composição do *Plano coordenado*<sup>51</sup>, ainda denominado *Planilha*, já trazia a base da concepção de um trabalho em etapas que iniciasse pela *análise e reflexão* sobre a situação de interação, que passasse pelo *planejamento discursivo* em torno da antecipação, que previsse um momento para *verificação* de como ocorreu a antecipação, que separasse as preocupações com *corrigir e adequar*, que incentivasse a *reescrita* e que, ao final, realizasse a *avaliação* das etapas. Já, desde o princípio, tinha-se apreendido que a alternativa em elaboração queria permitir um processo de construção do conhecimento sobre o gênero. As etapas tinham de possibilitar a relação epistemológica entre professores/alunos sobre o gênero e se considerou que a avaliação seria a mediadora dessa relação.

O grande esforço que foi feito nesta primeira versão<sup>52</sup> foi elaborar questionamentos que poderiam transportar o autor do texto – e o professor – para cada um dos quatro aspectos discursivos que compuseram a primeira versão do *Plano coordenado*, os quais foram *Relações sócio-culturais*; *Relações interpessoais*; *Julgamentos de valor* e *Vocabulário e expressividade*. Antes mesmo de a *planilha* chegar às mãos do professor, percebeu-se que este último aspecto estava inteiramente relacionado aos *Julgamentos de valor*, então ambos teriam de tornar-se um só aspecto. Depois, quando tomou corpo a primeira versão, o último aspecto passou a ser *Escritura do texto*, que espelhava a atração pela entrada das características do gênero na materialidade do texto. O *Plano coordenado* estava ainda no

---

<sup>49</sup> Para ter acesso às diferentes versões do *Plano coordenado* será necessário lidar constantemente com os apêndices B a F a fim de compará-los com o que se comenta sobre eles.

<sup>50</sup> Lembra-se que o capítulo metodológico deste trabalho coloca a formação de professores como outra frente necessária para dar conta do objetivo de pesquisa.

<sup>51</sup> Ver apêndice B.

início de sua composição e ainda passaria por mais alterações antes de ser levado às professoras.

### 5.3.2 A segunda versão

A segunda versão<sup>53</sup> do Plano coordenado – a então *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto* – deu às colunas referentes às etapas do rascunho (turno do aluno), correção (turno do professor) e reescrita (turno do aluno) uma formatação diferenciada das demais, porque se julgou que o espaço que a *planilha* destinava a elas ou seria subutilizado ou se tornaria insuficiente. As outras colunas – referentes às outras etapas – ainda destinaram espaços para que aluno e professor (em seus turnos) pudessem fazer seus registros.

É neste momento que se quer salientar o motivo de se idealizar uma alternativa de correção e avaliação – ligadas à produção – que adicione mais um material – o *Plano coordenado* – nos comumente usados para as atividades de produção de texto (como: folha de rascunho, folha para reescrita e ficha de avaliação). O que se quis foi ampliar os objetivos práticos de uma ficha de avaliação, tornando-a não um material que lista critérios e indica a nota, mas, sobretudo, um plano de aulas que coordena o conhecimento sobre o gênero e sobre a preparação de atividades de produção de texto, orientando uma postura avaliativa do professor. Além disso, desde o início notou-se indispensável provocar a interação entre professor e aluno através de algum mecanismo; e o *Plano coordenado* posteriormente provou dar frutos.

A última coluna da segunda versão foi incluída para definir três aspectos que guiassem o olhar do professor no momento da correção do texto: *aspectos convencionais da língua, clareza e coesão textual* e *aspectos do gênero no texto*, todos inclusos num aspecto

---

<sup>52</sup> Ver apêndice B.

<sup>53</sup> Ver apêndice C.

maior – *aspectos da Língua*. Posteriormente, após o aprofundamento teórico, passou-se a separar aspectos da língua dos aspectos do gênero.

Também foi acrescido, nas colunas referentes às etapas, espaço para a indicação de créditos que viriam a compor a nota final.

### 5.3.3 A terceira versão

A terceira versão<sup>54</sup> do *Plano coordenado* – ainda denominado *planilha* – trouxe algumas definições importantes. De acordo com o parecer das professoras, ficava nebuloso trabalhar um determinado gênero e não ter “um modelo” dele, como ponto de partida, para trabalhar com os alunos. Quando se optou por uma ordem metodológica para as etapas de aulas, reduziu-se a importância desproporcional que se tinha entregue à análise do gênero. Esta redução, todavia, também não se importou com o equilíbrio. Quando a prática quis que a análise de gênero retomasse seu posto, percebeu-se que seria favorável à produção de texto visualizar a composição do gênero e também perceber certos elementos estilísticos típicos que o compõem. A pergunta que passou a ser feita foi saber em que momento seria realizada a análise. Decidiu-se, junto ao trabalho com as professoras, que a análise só poderia ser feita após o envolvimento necessário do aluno-autor com uma situação de interação, o que significa dizer que a análise ocorreria apenas após se pensar sobre o *espaço*, sobre os *interlocutores* e sobre os *valores*.

Além do acréscimo da etapa para análise do gênero, foi registrado na antiga *planilha* que o texto escrito precisaria chegar ao seu interlocutor. Esse acréscimo foi inicialmente tímido, mas mostrou-se como um guia a orientar qual seria a finalidade da interlocução em sua esfera e, por consequência, qual seria o suporte do gênero. Essa

---

<sup>54</sup> Ver apêndice D.

finalização foi considerada crucial para dar destaque ao texto no que toca ao seu potencial discursivo.

Outro importante investimento foi feito nesta versão do *Plano coordenado*. De todos os esforços dedicados à construção desse instrumento, o maior deles, sem dúvida, foi o de adequar a linha teórica ao ambiente mais informal e bem menos teórico da sala de aula. Em primeiro lugar, foi alterada a nomenclatura dos quatro aspectos discursivos. De *Relações sócio-culturais* para Pensando sobre o espaço; de *Relações interpessoais* para Pensando sobre mim e a pessoa a quem escrevo; de *Julgamentos de valor* para Pensando sobre os valores e, por fim, de *Escritura do texto* para Pensando sobre a escrita do texto. Em segundo lugar, no interior de cada um dos quatro aspectos discursivos, mudou-se o tom dos questionamentos (do mais teórico para o mais informal) já que eles seriam os responsáveis pela produção de texto se pautar neste ou naquele gênero e, portanto, precisariam ser muito acessíveis. Na verdade não foi apenas uma reescrita do tom dos questionamentos; foi, através disso, um trabalho de adequação da escrita ao seu interlocutor, que seriam principalmente estudantes do Ensino Fundamental.

Dentre essas reflexões sobre o que seria mais acessível ao aluno, a utilização das palavras texto e gênero passou a trazer conflitos. Se para os acadêmicos a definição de texto e gênero requer consistência teórica, imagina-se esse dueto entrando na rotina de aprendizagem de produção de textos. Após discussão em grupo, optou-se por não adentrar na seara das *definições teóricas* sobre esses dois termos ao se trabalhar com o *Plano coordenado*.

A questão relativa ao *objetivo do texto* mostrou-se dúbia. A qual dos quatro aspectos discursivos ela se vincularia? Sem detalhar argumentos favoráveis a este ou àquele posicionamento, percebeu-se que a reflexão sobre os objetivos do texto se ajustaria melhor ao aspecto das relações interpessoais por se o estar relacionando à reação que o autor desejaria que seu leitor tivesse ao ler o texto escrito.

Além de ajustes relativos à reflexão sobre os aspetos discursivos, também se optou por uma alteração de posicionamento dos aspectos que pretendiam orientar a correção do texto. Eles passaram a se posicionar, na então *Planilha*, abaixo e ao longo de todas as colunas, por já se perceber que seu posicionamento não poderia dar a sensação de que a correção (e – na época – seus três critérios) finalizaria o processo de produção.

#### 5.3.4 A quarta versão

Até a terceira versão, os motivos das alterações provinham de pequenas e constantes percepções ao se imaginar professor e aluno interagindo com o auxílio do *Plano coordenado* e também dos contatos possíveis com as professoras de 8<sup>a</sup> série<sup>55</sup>. Quando a pesquisa tinha chegado até a segunda versão, os contatos com a coordenadora do grupo de professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup><sup>56</sup> séries haviam se tornado mais freqüentes e mais instigantes. Quando a segunda versão da planilha chegou aos olhos da coordenadora, a pesquisa abriu a guarda para trocas de idéias com a realidade de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Essa troca agilizou a adequação da escrita dos questionamentos e, posteriormente, sugeriu alterações em sua formatação para poder chegar às mesinhas dos pequenos. Sendo assim, todas as colunas da então *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero* tiveram suas proporções ampliadas na quarta versão<sup>57</sup> para, principalmente, dar mais espaço ao tamanho da letra dos alunos.

Outro interessante ajuste também foi trazido para esta quarta versão. Os questionamentos para o Pensando sobre a escrita do texto passaram a não mais requisitar os registros dos alunos no momento da preparação do seu plano discursivo. Isso se deveu a ter-se percebido, ao longo do desenvolvimento de atividades, que as respostas dadas às perguntas

---

<sup>55</sup> Na seção posterior encontrar-se-ão registros de contribuições propiciadas pelas professoras parceiras desta pesquisa. Estas contribuições surgiram das discussões promovidas nos momentos de formação para análise das atividades e nos momentos destinados à análise da correção do texto do aluno.

<sup>56</sup> Esta aproximação já foi relatada no capítulo metodológico desta pesquisa.

<sup>57</sup> Ver apêndice E.

que realmente se relacionavam à escrita do texto não a facilitavam. Inclusive, causou estranhamento prever vocábulos a serem selecionados para a composição do texto sem ainda o estar redigindo. Por isso, o aspecto Pensando sobre a escrita do texto, que foi incorporado à planilha sem muita solidez de propósitos, passou a constar em sua quarta versão para causar reflexão e não para, efetivamente, montar o plano discursivo.

Como última alteração destinada a essa versão, atendeu-se a sugestão das professoras de retirarem-se as subdivisões relativas aos quatro aspectos discursivos constantes na coluna da etapa Verifico o que consegui antecipar e escrever. Observou-se que não haveria necessidade de uma orientação para cada um dos aspectos discursivos que compõem o *Plano coordenado*; as anotações dos aspectos a serem verificados poderiam nascer mais de um do que de outro e também se evitaria que se “forçasse a barra” para o professor orientar a verificação de cada um dos quatro aspectos discursivos.

O grupo de alterações para a quarta versão se dá por finalizado quando se prevê uma proporção para o valor em créditos (nota) a ser destinado a cada grupo de etapas, delegando à etapa da reescrita o posto de maior importância.

### 5.3.5 A quinta versão

A quarta versão do *Plano coordenado* foi a primeira versão a entrar em efetivo uso pelas professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Essa experiência fez o instrumento *Plano coordenado*, bem como o *Planejamento das etapas de aulas*, avançar expressivamente. Também nessa época, os estudos que procuravam extrair da teoria bakhtiniana pontos de partida para a correção de texto estavam resultando no que se chamou de *condições de produção* do texto escrito. A soma desses dois fatores colaborou para uma posição metodológica menos aberta a dúvidas e de uma formatação mais prática do instrumento. Dessa feita, elaborou-se a quinta versão do *Plano coordenado para produção, correção e avaliação da produção de texto a partir dos*

*gêneros do discurso*, que só passou a se chamar assim a partir da sexta versão – em substituição à denominação *Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero*. Essa troca (o vocábulo *planilha* não estava obtendo sucesso) quis manter pelo nome a idéia de planejamento e também quis trazer à tona a amarração dada às três ações pedagógicas: produzir, corrigir e avaliar.

Voltando às novidades ocorridas na quinta versão do *Plano coordenado*<sup>58</sup>, percebe-se que os quatro aspectos discursivos – definidos pela finalização do estudo envolvendo as condições de produção<sup>59</sup> – parecem ter se ajustado à teoria e à metodologia em uso. O item Pensando sobre a escrita do texto (nascido do item de observação *estilo e expressividade*<sup>60</sup>), que tinha fragilmente se colocado após os outros no *Plano coordenado*, realmente não se manteve e os motivos se revelaram. Concluiu-se que a questão relativa à *composição e ao estilo do gênero* era o que precisava ser ensinado; portanto, não poderia ser ainda antecipado.

As questões relacionadas à *circulação do gênero* e à maneira como o texto chega à mão do interlocutor estão intimamente ligadas e, segundo observaram os estudos sobre as *condições de produção do texto escrito*, uma dessas condições é justamente a **esfera social**, que se manifesta como o espaço social em que o gênero circula; por isso, substituiu-se o enfraquecido aspecto Pensando a escrita do texto pelo Pensando sobre a circulação do texto.

Quanto às perguntas sobre as palavras (idéias) minhas e de outras pessoas que posso utilizar e também sobre a reação que posso prever e tentar evitar, por estes questionamentos estarem ligados à relação dialógica entre os interlocutores, eles passaram a compor as reflexões sobre o aspecto Pensando sobre mim e a “pessoa” a quem escrevo.

---

<sup>58</sup> Ver apêndice F

<sup>59</sup> Rever seção 2.3.

<sup>60</sup> No quarto capítulo deste trabalho, interrompeu-se a descrição da situação de pesquisa para incluir certas conclusões teóricas que estavam sendo estudadas. Tratava-se de prever *itens de observação* que aproximassem do gênero o trabalho pedagógico. Posteriormente, como já se discutiu, os quatro itens (*relações sócio-culturais, relações interpessoais, julgamentos de valor e estilo e expressividade*) deixaram-se interferir pelos estudos mais avançados, resultando numa fusão entre *julgamentos de valor e estilo e expressividade*.

Durante um dos momentos de formação com todas as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> reunidas, abriu-se especial espaço para que o grupo debatesse e indicasse sugestões de alterações no instrumento *Plano coordenado*, em função de atividades de produção de texto já terem sido orientadas pela quarta versão da planilha; logo, as sugestões que estavam apenas sendo expostas a miúdo puderam ganhar um único corpo, o que envolveu as parceiras no processo de construção da alternativa pretendida. Após definidas quais sugestões poderiam fazer parte do *Plano coordenado*, a quinta versão foi elaborada e os quatro aspectos discursivos finalmente chegaram ao ponto de respeitar os pressupostos teóricos estudados e de estes pressupostos deixarem-se banhar pelas necessidades praxiológicas do processo de ensino-aprendizagem.

Para essa união entre teoria e prática, optou-se por continuar a busca da clareza e da simplicidade no que tange à redação dos questionamentos relativos aos quatro aspectos discursivos. Para tanto, realizou-se nova seleção de questionamentos, fazendo o *Plano coordenado* se constituir por quatro aspectos discursivos e por sete questionamentos reflexivos sobre o gênero. A reescrita dos aspectos discursivos, que já tinha sido feita anteriormente, não precisou de retoques. Porém, havia alguns questionamentos que ficavam muito mal entendidos pelas professoras. Um deles dizia respeito ao espaço. O questionamento “onde eu estou?” não levava a uma reflexão sobre o espaço discursivo. Sendo assim, com a colaboração do grupo, refez-se a redação, optando-se pela estratégia de exemplificar tipos de respostas que estariam dentro do grupo das possíveis. Outro questionamento que causou bastante dúvida foi o ligado aos valores. A pergunta “que tom a situação real dá ao texto?” não teve aceitação. A palavra “tom” não conseguiu espaço na rotina de termos das professoras porque, segundo elas, havia um desgaste para elas se fazerem compreendidas pelos alunos e, no fim, elas tinham de encontrar outras formas de fazer os alunos refletirem sobre a entonação. Por esse motivo, acatou-se a sugestão das professoras, até porque a exemplificação



que acompanha a nova redação da pergunta resulta numa reflexão sobre o tom do texto e acaba requerendo do autor o trabalho expressivo com a linguagem, mesmo que conscientemente ele não se aperceba disso.

A formatação da quinta versão ficou bastante diferente da anterior, tornando-se mais usual, econômica e sem excessos. Foi a partir dessa versão que se conseguiu alocar todas as dez etapas de aulas em uma mesma folha (isto trouxe mais facilidade em lidar com o material) e, por importantes motivos, uma folha de rascunho veio expandir o *Plano coordenado*. Um dos motivos surgiu de que o desenvolvimento das atividades de produção de textos a partir dos gêneros veio trazer um pouco de “desorganização” ao andamento habitual das aulas de produção de texto. As professoras sentiam falta de a atividade ter seu lugar determinado para ser desenvolvida. Outro motivo, ao anterior ligado, é que a produção de texto – seu rascunho – continuou a ser elaborado na antiga folha destinada à “redação” e isso fazia a nova proposta permanecer envolvida pelos contornos muito nítidos da redação escolar. Como preparar o rascunho de uma reportagem numa folha que carrega todos os traços de uma tarefa escolar? Como pensar uma história em quadrinhos numa folha cheia de pautas? Concluindo, para resgatar a organização solicitada e, portanto, para garantir que o rascunho tivesse um espaço, mas que este fosse mais isento das marcas da prática anterior de produção de texto, “anexou-se” ao *Plano coordenado* (fazendo parte dele) uma segunda folha, destinada à produção do rascunho, sem pautas (para composição de qualquer gênero a ser ensinado).

O outro importante avanço desta versão está inserido justamente na folha de rascunho. Esta folha traz um quadro intitulado Corrigindo e propondo adequações que o professor utiliza para estabelecer, com os alunos e ao longo do processo de produção de texto, os aspectos pré-fixados e pós-fixados para correção do texto a partir de dado gênero. Este mesmo quadro tem o objetivo de ser utilizado para que o professor, através da correção

textual-interativa (“bilhetes”), venha a mediar a ação do aluno sobre os modos de dizer que os recursos da língua lhe possibilitam e, conseqüentemente, sobre seu dizer. Além de o quadro possibilitar uma forma escrita de interação entre professor e aluno no que compete à ação de corrigir e adequar, ele também conduz o olhar do professor para as etapas de aulas que requerem um grande envolvimento do aluno. Este olhar sobre as várias etapas também serve de apoio para a atribuição da nota dedicada à atividade de produção de texto. É, pois, através do Atribuindo os créditos, que o professor define a questão da nota ao aluno.

Enfim, a quinta versão do *Plano coordenado* refletiu o investimento teórico feito neste instrumento e comprovou a participação das professoras parceiras da pesquisa no processo de construção da alternativa – pressuposto básico da pesquisa-ação. A última versão – a sexta – é a que foi apresentada na seção anterior, sendo que as alterações posteriores a esta quinta versão dizem respeito apenas a alguns ajustes na formatação da apresentação do *Plano coordenado*.

### 5.3.6 Avaliação e nota

O referencial teórico que orientou a construção da alternativa de avaliação de produção de textos a partir dos gêneros não faz referência à relação entre avaliar e *atribuir nota*. Também não foi de interesse desta pesquisa aprofundar-se em mais um aspecto teórico que não fosse o objetivo que originou esta pesquisa. Em contrapartida, a alternativa que foi sendo elaborada surgiu da e para a sala de aula e, no ambiente em que se desenrolou a pesquisa, a atribuição de nota faz parte do sistema de avaliação – este recorte do tema avaliação tem muita força no ambiente escolar. Percebeu-se, inclusive, pela atribuição de nota a etapas, que esta ação – ligada ao *Plano coordenado* – pareceu ser uma forma indicativa de avisar ao aluno que ele tinha de avançar neste ou naquele aspecto, com a ajuda do professor.

Sendo assim, apesar de não haver um comprometimento teórico que sustente a inclusão da atribuição de nota na alternativa construída, optou-se por lançar uma proposta que fosse ao encontro da necessidade imposta e do cotidiano do professor, visto que é o professor o potencial leitor da alternativa em descrição. Aliás, uma importante experiência vem, em parte, justificar essa decisão: no início da pesquisa, a vagueza ainda aberta da proposta de trabalho resultou em um retrocesso para o professor no que tange a transformar o acompanhamento das atividades em nota. Faltaram critérios para dividir o olhar avaliativo do professor para diferentes planos.

Pelo que foi relatado, julga-se que esteja justificada a maneira como esta pesquisa tratou da questão. O que se fez foi, em primeiro lugar, manter a atribuição de nota realizada, pela escola, a partir de créditos. Basicamente, para cada atividade avaliativa de determinada disciplina, a escola orienta que sejam destinados créditos. Esta divisão de créditos é feita de maneira ponderada, isto é, se o professor julga a atividade *A* mais importante que a *B*, ele atribui a *A* um grupo maior de créditos que a *B*. Então, em meio a várias atividades avaliativas, as professoras destinaram quatro créditos à produção de texto.

Além de esta pesquisa optar pela manutenção da distribuição ponderada de créditos, quis-se vincular essa atribuição a dois aspectos: ao **acompanhamento das etapas** de trabalho e ao posicionamento da nota final apenas **após dar-se a reescrita do texto**. Isso significa dizer que o peso maior dos créditos destinados à atividade só é atribuído após mediada a reescrita da produção do texto.

Para estimular o **acompanhamento das etapas**, resultante da interação entre professor e alunos, o *Plano coordenado* chamou a presença mais ativa do professor em cada etapa de aula. O **planejamento discursivo**, a **verificação** do que se conseguiu antecipar e o **ajuste ao suporte** são etapas que se desenvolvem “em dueto” – professor e aluno – em sala de aula; sendo assim, atribuiu-se a estas três etapas juntas um valor inferior à da reescrita,

motivo que logo se conhecerá. A etapa de **produção** do rascunho compreende justamente o tempo que o aluno tem para desenvolver o que pretende; portanto, ela é muito importante, já que lhe requer autonomia. Porém, como o aluno ainda não obteve uma orientação mais específica com base no produzido – que resultasse em aprendizagem –, julgou-se que esta etapa deveria ser valorada apenas a fim de que o aluno se sentisse desafiado a realmente *envolver-se* com a produção inicial. Depois do turno do aluno, numa atuação mais isolada, o professor **corrige** e **adequa** o texto do aluno, numa perspectiva de orientação para com o dizer e os modos de dizer do aluno-autor. Apesar de este momento servir para entregar ao professor a importante tarefa de avaliar um “ponto de passagem” – expressão de Hoffmann (2003) – e a partir dele promover a orientação, não se pôde abdicar da atribuição de crédito para esta etapa com a intenção de que o aluno desempenhasse um esforço inicial na produção e não se postasse passivamente à espera da “co-autoria” do professor sobre os modos e o dizer do texto. Percebeu-se que isso faria o aluno não ver a **reescrita** como o único momento ao qual valeria dedicação. De qualquer maneira, a reescrita ganhou destaque no que compete à valoração; por isso, metade do total de créditos é atribuída pelo professor após o aluno ter tido contato com a correção e adequação indicada e sugerida pelo professor.

Para finalizar os esclarecimentos relativos à postura adotada diante da atribuição de créditos, reforça-se que as concepções sobre avaliação que permearam a alternativa surgida da pesquisa não foram as que orientaram a opção pela atribuição de créditos, todavia, foi com base na idéia de avaliação para **acompanhar** e para **dar chance** que se optou pela distribuição de créditos recém exposta.

#### **5.4 O Plano coordenado e o conhecimento sobre os gêneros**

Esta seção pretende passear por algumas produções de texto realizadas pelos alunos e orientadas pelas professoras parceiras desta pesquisa. Tais produções traçam algumas

imagens da maneira como a pesquisa se comportou em sala de aula e dão uma noção de como houve a busca, via metodologia de ensino, de um processo de ensino e aprendizagem de produção de textos a partir dos gêneros. Além disso, a discussão a seguir exposta apresenta o motivo da dificuldade de as professoras se incluírem como co-autoras na produção de texto do aluno.

O relato mostrará que o ponto a que chegou a pesquisa tornou-se o princípio de um trabalho mais aprofundado a ser realizado com os gêneros. A metodologia foi criada, os pressupostos teóricos misturaram-se harmonicamente a essa metodologia. Faltou, entretanto, uma diretriz a ser oferecida às professoras no que compete à existência de um material didático que comporte em si a descrição de gêneros. Se isso existisse, esta pesquisa certamente passaria por um outro traçado, e os resultados esperados seriam mais completos porque as professoras poderiam se sentir mais seguras no que tange ao uso do *Plano coordenado*; além disso, e como fim maior, os alunos poderiam aprender mais por meio deste método avaliativo.

Embora se esteja apresentando um resultado que aparentemente está aquém do que se idealizara no que tange à ação de corrigir, há a crença de que esta pesquisa-ação conseguiu chegar a, ao menos, duas conclusões importantíssimas a este respeito: (a) **os critérios para correção/adequação do texto (quando se está atrelando a produção a um determinado gênero) são estabelecidos somente a partir da compreensão que o professor tem dos traços relativamente estáveis do gênero e de seu potencial discursivo**; (b) **a correção é uma ação que faz parte do processo avaliativo, e ambas existem para propiciar o ensino e a aprendizagem da produção de textos**. Sendo assim, uma conclusão está intimamente atrelada a outra, o que faz a segunda inevitavelmente depender do resultado da primeira. E foi esta dependência que causou o resultado que a seguir será descrito.

Então, a partir de agora será avaliado o trabalho realizado em parceria com as professoras desta pesquisa, a fim de apresentar, por apenas alguns exemplos ilustrativos, como as professoras agiram após entrar em contato com a teoria discursiva e com a construção da metodologia de ensino e aprendizagem que traz em si a atividade da correção de textos.

#### 5.4.1 A produção de textos e o momento da correção

A primeira produção de texto<sup>61</sup> realizada pelos alunos no período da pesquisa – com o gênero *blog*, para a 8ª série – ficou marcada pelo “choque” entre o extremamente formal exigido em textos produzidos anteriormente e o extremamente informal no que compete ao uso da linguagem. Por ter sido a primeira ação em busca da metodologia de avaliação, as professoras sentiram – presume-se que pela escolha de um gênero informal – pequena possibilidade de intervenção no texto dos alunos. No corpo do texto, muito pouco foi indicado ao aluno porque as professoras demonstraram ter o olhar muito habituado aos aspectos notacionais (grafia, acentuação, pontuação ligada à estrutura da frase) e pouquíssimo movido pelo caráter discursivo da língua. Então, essa produção deu, ao menos, margem a uma discussão sobre os níveis de intervenção do professor, a depender do gênero, mas não proporcionou material de análise para que a ação do professor sobre o texto pudesse ser entendida.

A segunda produção a estar sob a tutela desta pesquisa promoveu uma participação um pouco maior do professor ao longo do processo, pois requereu sua atuação desde o momento do refletir sobre a interação entre os interlocutores até o de dar-se por concluída a reescrita pelo aluno. A carta não familiar<sup>62</sup>, produzida por alunos de 8ª através da então “planilha de avaliação”, deu indícios de que a reflexão sobre a discursividade do gênero

---

<sup>61</sup> Ver anexo A.

estava começando a assumir seu posto, mas a atividade com esse gênero não conquistou uma postura mais dialógica do professor no que tange às interferências destinadas a corrigir e a sugerir adequações. Isso mostrou que as contribuições desta pesquisa avançavam no aspecto da preparação para a produção (interação), mas não alavancavam um trabalho de orientação do professor ao aluno a partir da discursividade.

A terceira produção<sup>63</sup> com a parceria das professoras da 8ª série – gênero artigo – foi orquestrada por uma versão mais consolidada do instrumento avaliativo, que é a própria metodologia de trabalho. Pela produção em anexo selecionada para esta análise, vê-se ainda um certo vazio na mediação escrita do professor sobre o texto do aluno. Parece que, quando não se faz necessária uma intervenção no nível notacional, a voz de co-autoria do professor emudece. E era essa voz que se queria ouvir. Inclusive, a professora parceira que analisou o texto evitou atribuir créditos (nota) para as etapas de “planejamento”, “verificação” e “ajuste ao suporte”, porque teve a sensação que estava “dando nota”. Isso sugere que, para o professor, a “nota” (como resultado de um movimento avaliativo) só faz sentido se vier da indicação de erros notacionais.

Também produções desenvolvidas pelos alunos de 1ª a 4ª deram conta de que a metodologia de ensino estava criando suas próprias pernas, mas as concepções discursivas que foram postas em evidência pelas etapas iniciais de tal método não conseguiam manter-se até as últimas etapas já que à medida que o professor ia chegando ao momento de interferir no texto do aluno, o tema de sua ação voltava a ser a indicação ou a resolução de aspectos notacionais. Isto quer dizer que parte do objetivo estava se concretizando. Para a outra parte faltava descobrir como avançar.

Como as produções de textos do grupo de 8ª se deram ao longo da elaboração da alternativa, passa-se a discutir, agora, a respeito de produções de 1ª a 4ª, que já estavam

---

<sup>62</sup> Ver anexo B.

<sup>63</sup> Ver anexo C.

fazendo uso da metodologia de ensino e de avaliação elaborada por esta pesquisa, embora essa metodologia ainda estivesse recebendo adaptações.

As produções dos alunos de 1ª a 4ª apresentaram, de maneira geral, um esforço das professoras em entender a proposta e em pô-la em ação. Todavia, como o gênero com o qual trabalharam não era compreendido em sua discursividade, em suas manobras ideológicas, em seu dialogismo latente, não se conseguia, portanto, a ação mediadora do professor sobre o caráter discursivo da linguagem.

Pela produção de texto a partir do gênero história em quadrinhos<sup>64</sup> – 1ª série – vê-se que o planejamento da aluna A permite constatar que a percepção do interlocutor começa a aproximar-se do campo das intenções. Esta aluna planeja uma história em quadrinhos para “crianças alfabetizadas e espertas”, tendo o objetivo de que seus leitores achem “engraçado” o dizer. Então, quando chega o momento de uma orientação mais específica da professora por meio da adequação, volta a visão menos discursiva, que é estabelecida por orientações neutras, tais quais: “cada personagem ter sua fala”; “título”; “começo, meio e fim”; “ortografia”) e de menor familiaridade com os aspectos estilísticos do gênero. Para exemplificar o que se esperava da professora naquele momento, expõe-se o que se poderia orientar aos alunos em vez de solicitar “falas interessantes”: a professora poderia, apenas a título de exemplificação, refletir sobre qual aspecto torna as falas das personagens atrativas às crianças leitoras de histórias em quadrinhos. Então, ela poderia orientar aos alunos como chegar à escrita de falas “interessantes”, ensinando o grupo a revelar, pelas falas, o jeito de ser das personagens; também poderia apresentar a possibilidade do uso de onomatopéias (comuns em gêneros que representam o diálogo vivo); poderia sugerir o uso de letras graúdas para representar reações emocionais pela escrita. Poderia, inclusive, trazer à tona, de maneira acessível, o jogo ideológico (meninos versus meninas) que pode ser sugerido pelos diálogos. Também seria interessante evidenciar a coerência que precisa existir entre a fala e a expressão



facial das personagens. Uma orientação assim poderia proporcionar maior intimidade entre a produção do texto e o momento de interação que o fez surgir.

O que se quer dizer é que, por a professora não ter intimidade com os traços do gênero, o momento de indicar correções e adequações não resultou em reflexão sobre o dizer nem sobre os modos de dizer, tornando a reescrita uma mera cópia.

Pela produção de texto da aluna B<sup>65</sup> – 2ª série – verifica-se que a seqüência narrativa é tratada como um gênero. A consequência dessa típica confusão já fica evidenciada na etapa de *planejamento e antecipação*: a produção de texto de imediato toma a posição de apenas uma atividade de interlocução escolar. A reflexão sobre “*quem sou eu na produção de meu texto*” não remete ao social (que seria prever um texto feito por um autor em determinada esfera discursiva e para alguém). Também a escolha do tom do dizer demonstrou que a entonação precisaria ser melhor entendida. Presume-se que esse entendimento ocorrerá na medida em que o professor conhecer o gênero do qual partirá a produção. Conforme previsto pelas etapas de aula, a orientação do professor sobre aspectos do gênero e da textualidade surge de uma reflexão prévia sobre o gênero a ser ensinado e também sobre a produção em desenvolvimento (os rascunhos). Pelo exemplo em análise, os *aspectos pré-fixados* (“personagens” e “problemas e solução”) não se caracterizam por uma contribuição mais específica ao aluno. Por consequência, não constam sugestões da professora à aluna, já que o que foi pré-fixado não traz à superfície o que realmente diz respeito ao gênero. Lembra-se que a discursividade do gênero para a atividade em análise foi neutralizada por a produção ser tratada como “narrativa” e também por o suporte não ser alojado por uma situação de circulação social do texto. Como resultado, a ação da professora sobre o texto de B curva-se apenas ao domínio da grafia. Sente-se que a professora acompanhou as etapas, mas lhe faltou suporte – conhecimento sobre o gênero – para mediar a produção do texto.

---

<sup>64</sup> Ver anexo D.

<sup>65</sup> Ver anexo E.

Na produção de texto do aluno C<sup>66</sup> – 3ª série – já se percebe que o maior grau de conhecimento do professor sobre aspectos do gênero facilitou o envolvimento do autor-aluno com o gênero fábula. Mesmo que a professora ainda não tivesse tido uma percepção mais apurada dos aspectos estilísticos de uma fábula, algumas características deste gênero chegaram à materialidade do texto. Todavia, é interessante notar que, pela *verificação do que se conseguiu antecipar*, a professora enfocou a importância da repetição não intencional de palavras, os cuidados com a pontuação – notacional – e com a ortografia e isso não condiz com os aspectos discursivos indicados pelo próprio aluno no planejamento do texto. Resultado, a professora apenas orientou os problemas gráficos, através de uma correção textual-interativa (o “bilhete”), sem relacionar a produção com o planejamento e sem sugerir adequações quanto aos aspectos do gênero.

O último texto a servir de análise<sup>67</sup> – a partir do gênero reportagem, para a 4ª série – parece refletir certa proximidade da professora com o gênero e, por conseqüência, da aluna com o gênero. Todavia, essa intimidade ainda não é suficiente para entender o jornalismo como uma esfera discursiva, e não como um gênero. Assim, os aspectos pré-definidos a regerem a mediação do professor em relação ao dizer do aluno cumpriram o fim a que se propuseram (olhar sobre a composição), mas ainda não deram conta de ampliar o potencial discursivo da reportagem, pois não lidaram com as entrelinhas discursivas de uma reportagem.

Logo, daquilo que se relatou sobre a relação entre aluno, professor, metodologia de ensino e gênero, pôde-se concluir que se **torna imprescindível o conhecimento do professor sobre o objeto de ensino, já que, à medida que o professor o domina, ele pode melhor desenvolver a atuação mediadora**. Como os materiais teóricos ou didáticos ainda não adotaram esta abordagem, isto é, ainda continuam descrevendo muito mais a língua-sistema (e

---

<sup>66</sup> Ver anexo F.

<sup>67</sup> Ver anexo G.

as variantes lingüísticas) do que a língua-discurso, o avanço com relação à correção/adequação de textos a partir dos gêneros torna-se resultado diretamente proporcional ao acesso que o professor pode ter ao objeto de ensino “gêneros do discurso”.

Supondo-se que o professor tenha chegado ao ponto de ter oportunidades de ampliar seu conhecimento sobre gêneros, pensa-se que esta pesquisa deva agora abrir espaço para exemplificar como o professor pode agir, quando sua ação estiver regida pelas etapas do *Plano coordenado*, a fim de extrair da leitura reflexiva – primeira etapa – os aspectos que servirão para o ensino e a correção/adequação de textos.

É importante que fique evidenciado, antes dessa exemplificação, que a pesquisa aqui formulada objetivou apresentar uma proposta de correção e avaliação de textos. Então, o **que esta pesquisa desenvolveu foi uma metodologia na qual têm seu posto a produção, a avaliação como mediadora dessa produção e a correção como integrante do processo avaliativo.** Conclusão: não se pode mais pensar em tratar do assunto “correção” sem tratar da produção e da avaliação, ou melhor, não se pode mais tratar a “correção” como um conjunto de itens não construído pelo processo de ensino/aprendizagem. Sugere-se, por conseguinte, que se tenha a “correção” como uma atividade mediadora do professor sobre o texto do aluno, resultante de uma outra atividade, a de investigação sobre o objeto de ensino e aprendizagem. Simplificando, se existe a necessidade de corrigir é porque existem “padrões” de conhecimento a serem alcançados; e a correção é justamente a ação mediadora que busca fazer acessível este conhecimento. Por isso, o *Plano coordenado* entrega à atividade da correção o importante papel de exigir daquele que ensina o conhecimento sobre o assunto que é ensinado; para as atividades de produção de texto, requer o conhecimento sobre cada um dos gêneros que vierem a ser objeto de ensino e aprendizagem. Logo, pela maneira como o *Plano coordenado* rege o desenvolvimento das atividades de produção de texto a partir dos gêneros do discurso, **os parâmetros de o que corrigir ou adequar passam a ser**

**construídos nas etapas de aulas que antecedem o momento efetivo da correção/adequação, e recebem uma definição ao longo do processo de aprendizagem sobre o gênero.**

Sendo assim, este trabalho apresentará três exemplos de como sugar os traços discursivos relativamente estáveis de um gênero e transformá-los em **objetos de ensino e aprendizagem** e, por conseqüência, em **critérios de correção/adequação** como facilitadores dessa aprendizagem. Conforme prevê a metodologia desenvolvida – *Plano coordenado* –, o estudo e a identificação de aspectos do gênero e da textualidade que servem de objeto de ensino e aprendizagem da produção de um texto é uma atividade que o professor, em isolado, tem de realizar para ter o que previamente ensinar, e também uma atividade de observação da maneira como o aluno se apropria desse conhecimento para, no desenrolar da atividade, avaliar o que precisa ainda ser ensinado. Estes aspectos, selecionados pelo professor no início e ao longo da atividade, serão também os que, por caracterizarem este ou aquele gênero, servirão de parâmetros para correção e adequação de uma produção de texto. Portanto, os três exemplos a seguir pretendem demonstrar como podem surgir os parâmetros de o que corrigir/adequar em uma produção de texto quando a descrição do gênero subsidia o conhecimento que o professor utilizará ao longo do desenvolvimento da atividade de produção de texto.

#### 5.4.2 Parâmetros para a correção e a adequação de textos com o apoio da descrição de gêneros

Ao longo desta dissertação, ora ou outra, foi-se registrando a conclusão de que se torna necessário que lingüistas afins ao estudo dos gêneros apresentem trabalhos destinados à descrição dessas formas do discurso. Um estudo assim, aliado ao comprometimento da Lingüística Aplicada com a elaboração didática a partir da teoria discursiva, agilizaria a harmonia que há de haver entre gêneros do discurso e o ensino e a aprendizagem da produção

textual ancorados neles. Após a realização de boa parte deste trabalho, a resposta que mais soou do contato com as professoras foi que os gêneros precisavam ser conhecidos. Não se tratava de apenas reconhecer sua composição e seus traços mais evidentes, e sim, de apoderar-se do potencial discursivo de cada um deles. Essa resposta destacou-se de duas maneiras: pelo próprio pedido das professoras parceiras da pesquisa em ter acesso a um material que lançasse uma luz sobre o que poderia ser ensinado, e pelo comportamento da pesquisa quando em desenvolvimento.

As etapas de aulas do *Plano coordenado* solicitam ininterruptamente a atuação do professor sobre o processo de aprendizagem da produção de um texto. Na primeira etapa, o professor é convocado a refletir sobre a composição e o estilo do gênero para, na segunda etapa, conduzir o aluno a esse mesmo movimento de compreensão. Se, portanto, o professor ainda não consegue chegar sozinho à percepção das características composicionais e estilísticas do gênero – por se tratar de um novo objeto de ensino e de aprendizagem – os manuais didáticos precisam dar sua contribuição. À medida que o professor for compreendendo o gênero, presume-se, vai se sentindo mais autônomo para construir seus próprios conhecimentos. Voltando ao *Plano coordenado*, além das três primeiras etapas, todas as posteriores requerem, de uma forma ou de outra, uma ação de conhecimento sobre o gênero e para a produção de textos a partir dele.

Em função do que se relatou e da até então rara bibliografia que venha a levar a descrição de gêneros aos propósitos pedagógicos, considerou-se interessante pelo menos sinalizar, por meio desta pesquisa, qual seria o caminho de uma atividade de produção de texto se ela passasse a receber o reforço desse suporte descritivo. Conforme sugere o *Plano coordenado*, num primeiro momento o professor estudaria o gênero, auxiliado por uma descrição deste objeto de ensino; depois seria a vez de o professor **destacar uma ou duas características relativamente estáveis do gênero e ensiná-las aos alunos** (aspectos pré-

fixados); por fim, o professor avaliaria, ao longo do momento de produção dos alunos, como eles, de maneira geral, estariam se apropriando desse conhecimento. Dessa avaliação, o professor se prepararia para – ainda apoiado pela descrição que o fez conhecer melhor dado gênero – selecionar **mais uma ou duas características que aproximassem o texto dos alunos do gênero em estudo** (aspectos pós-fixados). Logo, **é no interior da concepção metodológica do *Plano coordenado* que se pode imaginar uma descrição de gêneros favorecendo a compreensão de características que vão se tornando parâmetros para o ensino e para a correção/adequação de textos**. Trata-se de eleger o **conteúdo para o ensino e a aprendizagem de produção de textos a partir de uma descrição de gêneros** e também de determinar **critérios para a correção e a adequação do dizer e dos modos de dizer dentro de determinado gênero**.

Para exemplificar como o professor poderia definir os aspectos para o ensino e a aprendizagem de produção de texto e, por consequência metodológica, para a correção/adequação, selecionaram-se textos de alguns gêneros constantes na coleção 2005 de 1ª a 4ª séries do material didático usado pela escola<sup>68</sup> e arriscou-se uma descrição sobre eles a partir da qual se podem eleger parâmetros para a ação do professor (**ensino e correção/adequação** para chegar à aprendizagem) sobre o dizer e sobre os modos de dizer do aluno-autor.

Como se comentou, a descrição dos gêneros passou a ser vista como importante principalmente quando a pesquisa aplicada já estava em sua reta final. Pressupõe-se, antes de iniciada a pesquisa, que poderia ser montada uma grade de critérios a partir dos textos dos alunos; logo esta hipótese se dissipou porque não seria possível corrigir e avaliar uma produção textual tendo em vista as características mais ou menos estáveis do gênero se

---

<sup>68</sup> A opção por analisarem-se gêneros apenas do material de 1ª a 4ª se justifica pelo superior envolvimento deste grupo com a pesquisa. Também não se preocupou em analisar os gêneros já trabalhados pelos professores por ter-se claro que esta pesquisa objetivou uma metodologia que inclui em si a correção **de qualquer gênero** e não

os textos dos alunos não materializavam as reflexões sobre a situação de interação (gênero). Depois de concebida a metodologia de aulas para produção de texto, imaginou-se que a aprendizagem sobre o gênero apresentaria respostas imediatas. A prática demonstrou que o trabalho de conhecimento sobre o novo objeto de ensino, porém, tardaria um tanto mais. Assim, ficou inviável, durante a pesquisa, oferecer às professoras um material consistente que evitasse grandes dificuldades de entendimento dos gêneros trabalhados em aula. Este capítulo, por certo, não intenta tal consistência, pois, como já foi posicionado, estar-se-ia adentrando mais uma seara teórico-metodológica – outro motivo para a pesquisa não se dedicar também à descrição de gêneros. Em compensação, a partir da pequena descrição a seguir exposta sobre certos gêneros, será possível, **apenas a título de exemplificação**, perceber características típicas que podem ser transformadas em objeto de ensino, isto é, que podem ser os **aspectos pré e pós-fixados que o professor poderá optar para servirem de parâmetros de correção e adequação de textos**, segundo este ou aquele gênero. Já que se considerou que seria metodologicamente razoável corrigir e adequar os textos a partir de não mais que quatro critérios, isto é, de não mais que quatro elementos do gênero e de sua textualidade, far-se-á uma descrição de três gêneros selecionados, apresentando apenas quatro características do gênero e da textualidade que se julga poderem ser ensinadas aos alunos através do *Plano coordenado*, principalmente na fase dedicada à análise do gênero. Enfim, considera-se que a análise de gêneros exemplificada por esta seção não tem o propósito de reduzir um dado gênero a apenas o que dele foi dito aqui, mas demonstrar que um olhar mais atento do professor sobre o texto inscrito em determinado gênero, facilitado por uma descrição constante nos manuais didáticos, indicará um caminho de como ensiná-lo através da alternativa que está sendo sugerida. Presume-se que alguns aspectos têm de ser eleitos, dentre vários, para se adequarem aos propósitos didáticos.

---

somente do grupo de gêneros escolhido pela pesquisadora ou pelas professoras parceiras para desenvolver a pesquisa.

#### 5.4.2.1 Uma análise do gênero receita<sup>69</sup> na esfera instrucional

As receitas se moldam a partir da percepção de que o interlocutor nada sabe sobre o que será orientado. Neste gênero, a preocupação com a compreensão ativa do interlocutor fica evidente já que o texto se compõe de maneira a **antecipar as dúvidas de quem seguirá as instruções**. Por esse motivo é que a relação entre, por exemplo, um conhecedor do *modus operandi* de um bolo e aquele que quer aprender a fazê-lo é tão dialógica. Já que o conteúdo temático dessa esfera é o como realizar algo, as receitas normalmente, e sinteticamente, se restringem a indicar **o que é necessário para o fazer e o como deve ser este fazer**.

Como a situação de interação via texto escrito presume que o *como fazer* será realizado ao mesmo tempo em que estiver se dando a compreensão ativa do texto, o gênero receita compõe-se por frases curtas e dispostas em forma de itens a fim de tornar a interação via texto mais ágil e prática. Na verdade, a receita esconde em sua composição uma narrativa que **cuida da seqüenciação** e omite os advérbios (primeiro, depois, em seguida, para finalizar...).

Para orientar o “*o que é necessário para o fazer*” o autor antecipa a exposição de elementos como a quantidade e o tipo. Para explicar o “*como deve ser este fazer*” faz-se necessária uma construção frasal que dá o tom instrucional ao gênero, isto é, a receita se constrói por frases que giram em torno de **verbos no imperativo**. Este entorno é formado por **expressões de modo, de instrumento, de lugar e de tempo**. É interessante notar como o conteúdo temático deste gênero tira do imperativo a posição autoritária que em outros gêneros ele pode assumir. Também é curioso perceber como o estilo do gênero receita não sente falta dos adjetivos, isto é, seu tom é marcado pela seqüência verbal.

---

<sup>69</sup> Solicita-se que a análise seja acompanhada através do anexo H.



Para este gênero, portanto, os aspectos pré e pós-fixados podem ser: a antecipação apropriada das prováveis dúvidas do leitor; a previsão de “*o que é necessário fazer*” e de “*o como deve ser este fazer*”; a seqüenciação das orientações através do sentido dos verbos; uso de verbos no imperativo e de expressões adverbiais.

#### 5.4.2.2 Uma análise do gênero conto moderno<sup>70</sup> na esfera literária

O gênero conto moderno mostrou ser o preferido para as aulas de produção de texto de 1ª a 4ª séries porque a esfera discursiva literária permite a interlocução por narrativas que se inspiram na realidade ou na fantasia para oferecer às pessoas um universo paralelo ao vivido. Nessa possibilidade discursiva se inserem os interlocutores que fazem do mergulho em “histórias” uma maneira de se aproximarem, de encantarem ou se sentirem encantados, de experimentarem sensações variadas. Trata-se, pois, de se proporcionarem o tal mundo paralelo ao vivido.

Como não há fato sem a existência daquele que o realizou, os contos valorizam suas **personagens**, centrando-as em situações das quais os interlocutores querem compartilhar, seja apenas como meros observadores, seja como personagens que atuam. Para isso, o autor de um conto, como o que serve de análise, sabe que seu interlocutor são crianças e tem como objetivo provocar a admiração delas pela personagem “Vovó Neném”. Como se vê, o nome da personagem de imediato lhe entrega carisma, assim como a **descrição do ambiente** que a rodeia (“casinha muito clarinha, cercada de flores e de passarinhos”). A **descrição da personagem** vovozinha continua por meio da facilidade em ela se envolver com as preferências da garotada: balas, brigadeiros, doces e bolos de chocolate. O trabalho de provocar o envolvimento do leitor com a personagem continua sendo realizado pela descrição; trata-se de uma **construção de atitudes** a partir da significância que se deu aos

---

<sup>70</sup> Solicita-se que a análise seja acompanhada através do anexo I.

valores ligados ao ideal de avó. Vovó Neném, por exemplo, considerava a todas as crianças seus netos; vivia inventando brincadeiras; ensinava às crianças as brincadeiras tradicionais; contava histórias.

Garantida a relação próxima entre o interlocutor e a personagem, o fato passa a se tornar relevante – não se pode esquecer de que o objetivo do autor era envolver a criança leitora, proporcionando a ela um mundo paralelo ao seu. A criança provavelmente quer saber alguma “coisa legal” que a avó – que passou a ser sua também – tenha realizado. Este fato se mostra por meio do **discurso relatado direto e indireto das personagens**, muito comum nos contos, e através das inserções do **discurso do narrador**. No texto-exemplo, pelas falas da vovó e de seus netos o autor do texto **conta o que aconteceu** com as personagens envolvidas (a avó contando uma história clássica de maneira divertida).

Sendo assim, os quatro aspectos do gênero a serem pré e pós-fixados podem ser: a construção da personagem segundo objetivos pré-definidos; a descrição do ambiente coincidindo com o tom da descrição da personagem; o desenrolar do fato através da estrutura do discurso direto; a composição do diálogo com a participação do narrador.

#### 5.4.2.3 Uma análise do gênero entrevista<sup>71</sup> na esfera jornalística

A entrevista seguiu seu espaço cativo principalmente em revistas, já que este suporte midiológico escrito não apenas foca a notícia – que atrai para si apenas uma atenção efêmera – mas também exibe fatos menos suscetíveis ao tempo, os quais são recobertos por diferentes modos de dizer, por diferentes objetivos discursivos.

Por esse gênero, a relação dialógica se estabelece numa **triangulação discursiva que envolve o autor do texto, o autor das respostas e o leitor**. O leitor, então, torna-se foco, em um mesmo texto, do dizer de dois autores: entrevistador (autor de texto) e entrevistado

---

<sup>71</sup> Solicita-se que a análise seja acompanhada através do anexo J.

(autor das respostas); inclusive, a escolha sobre quem será o entrevistado já se faz por um movimento de antecipação da reação resposta do leitor, que é quem vai decidir ou não pela leitura da entrevista, dependendo da personalidade convidada e dependendo do assunto que entrevistador e entrevistado irão discutir. É preciso perceber também que **o entrevistador é quem guiará a abertura para os julgamentos de valor** que fluirão do contato do leitor com o texto, já que o entrevistador poderá optar por perguntas mais do campo do trabalho ou do campo pessoal, por perguntas umedecidas, por exemplo, de certo atrevimento ou de certo fanatismo; por questões destinadas à adesão do entrevistado ou à crítica a ele, por questões que privilegiem a informação ou que queiram deixar no ar uma crítica velada às pessoas ligadas ao assunto enfocado. O entrevistado, por sua vez, ao ser tocado pelo tom das perguntas, assumirá seu lugar no posto de autoria, **contracenando tanto com as contra-palavras de seu entrevistador como com as contra-palavras do público leitor**. Mas, conforme já se comentou, o entrevistador montará seu projeto discursivo **até os limites de um projeto discursivo maior, o da revista ou jornal** em que a entrevista será veiculada. É nesse entrelaçar de propósitos discursivos que a entrevista vai revelando seu estilo e sua composição.

Pela seqüência de perguntas do entrevistador no texto-exemplo, percebe-se um tom mais informativo e de menor tensão. O entrevistador faz uso de **perguntas diretivas, normalmente iniciadas pelos interrogativos “o que”; “qual”; “como”**. Por seus questionamentos não virem acompanhados de comentários, dá a entender que o entrevistador não tem intenção de promover uma situação de luta ideológica com o pensar do entrevistado. Ele abre espaço para que o entrevistado se exponha diretamente ao leitor, sem ter de “guerrear” com os julgamentos entoados pelas perguntas. No texto-exemplo, **as perguntas parecem ser elaboradas com a finalidade discursiva de fazer o leitor conhecer as realizações do entrevistado**, inserindo nelas os termos-chave relacionados aos seus feitos

(“Programa de Envelhecimento e Saúde”; “bom envelhecimento”; “programa eficaz de envelhecimento saudável”; “questão dos maus tratos”; “relação entre o idoso e seus familiares”). Sendo assim, o entrevistador precisa, antes de montar seu projeto discursivo, inteirar-se das realizações de seu entrevistado a fim de montar perguntas a partir do interesse discursivo de quem pergunta (aliado ao interesse discursivo do suporte que veiculará a entrevista) e daquilo que o leitor precisará saber sobre o entrevistado.

Já o entrevistado, ao expor as suas respostas, também o faz tanto a partir de suas intenções discursivas quanto a partir do conhecimento que supõe que seu leitor tenha sobre o assunto. Já que no texto-exemplo o entrevistador proporciona ao entrevistado uma relação menos tensa, este privilegia, em suas respostas, o **esclarecimento em torno do “o que”; “qual” e “como”**, mas não deixa de **contrapor possíveis maneiras de o leitor** (pessoa do povo ou de algum órgão governamental envolvido no assunto) **enxergar a questão** (“o envelhecimento virá”; “não adianta as pessoas estarem convencidas de que ser sedentário não é uma boa se...”; “é preciso investir também na saúde das pessoas que estão envelhecendo”; “isso porque a partir dos 45 anos, seja no Nepal seja na Suécia, os problemas são as doenças não transmissíveis”; “pode-se até sofrer abusos físicos. Mas a principal queixa é a falta de respeito”; etc). Como se vê por alguns trechos destacados, o autor pressupõe que o leitor é dos que tentam negar o envelhecimento; que autoridades governamentais não investem o suficiente na saúde dos idosos; que o leitor pode pensar que o principal problema contra os idosos é de ordem física. Detectado o possível pensar dos “potencial leitor” da entrevista, **o autor vai antecipando a compreensão ativa deste leitor sobre o assunto e vai dando sua contra-resposta.**

Como o gênero entrevista – na mídia escrita – registra o texto falado, percebe-se que a autoria das respostas é atravessada pela autoria do entrevistador – autor do texto – em virtude de haver a necessidade de trazer para o registro escrito idéias apresentadas pelo

registro falado. Por isso, apesar de a resposta do entrevistado vir muito possivelmente permeada de hesitações próprias da fala, **a escrita do entrevistador-autor reduz as marcas do texto falado** e, num processo de co-autoria, mantém a idéia do entrevistado, mas reorganiza a escrita, pela qual acabam vazando as duas vozes. Na materialidade do texto, percebe-se, então, a marca da oralidade na construção de frases aparentemente soltas, sem conectivos e, portanto, com uma seqüenciação menos refletida. Para exemplificar, destacam-se dois trechos: “É preciso investir também na saúde das pessoas que estão envelhecendo. Temos de pensar na saúde do adulto, em políticas de prevenção de doenças não transmissíveis”; “O profissional de saúde ou um assistente social pode ser um intermediário importante. Ele pode ajudar a conciliar essas pessoas. A mídia também tem papel de destaque. Ela tem de ser educada para não idolatrar o jovem”. Esse aparente registro de idéias soltas está intimamente ligado à tentativa do entrevistador-autor de acompanhar o fluxo de pareceres exposto pelo entrevistado, levando a fala para o registro escrito. Isso tem de ocorrer porque a entrevista de que se está tratando é veiculada em um suporte escrito e a ele têm de se adequar.

Por fim, a composição desse gênero é a própria materialização dessa triangulação entre o dizer do entrevistador, do entrevistado e do leitor. Para que o leitor tenha a oportunidade de decidir pela leitura ou não da entrevista, ela apresenta uma **idéia-síntese já no início**, a qual apresenta o tema e a personalidade entrevistada. Em seguida, o entrevistador-autor pode ainda apresentar um pequeno texto que resuma a entrevista, e que, dialogicamente, preveja o que mais agradará ao público leitor. Após a apresentação, vem o registro da entrevista por meio da **delimitação dos turnos do entrevistador e do turno do entrevistado**, sendo que é dado a este último o espaço maior de verbalização. Essa delimitação faz o leitor ter noção sobre qual é o dizer do entrevistador e qual é o dizer do entrevistado, facilitando a possibilidade de engajamento ideológico com as idéias do convidado.

Para, então, os quatro aspectos pré e pós-fixados, sugere-se que haja o enfoque sobre a ação do entrevistador (autor e co-autor). Os aspectos podem ser: definição do tom das perguntas a partir do veículo midiológico e da intenção discursiva (para espelhar-se no exemplo, pode-se optar pelo tom mais informativo e menos crítico); elaboração de perguntas após estudo das realizações do entrevistado (uso do “o quê”; “quem”; “qual” e “como”); registro escrito relativamente aproximado do oral para que a autoria do entrevistado não seja minimizada pela do entrevistador; manutenção do tom das respostas, o qual se exterioriza pela antecipação da compreensão ativa do leitor.

Após o contato com esses três exemplos de descrição de gêneros, espera-se que tenha sido possível a percepção de que o potencial discursivo de um gênero poderá, por um material didático que priorize este fim, ser mais acessível ao professor, para que este, por sua vez, possa melhor cumprir com seu papel de ensinar, avaliar e corrigir produções de textos apoiadas num encaminhamento de natureza sócio-histórica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa exposta por esta dissertação comprometeu-se, através da contribuição das professoras parceiras, com oferecer aos professores de Língua Portuguesa uma alternativa de correção e de avaliação de textos que partisse da teoria dos gêneros do discurso. Para chegar a esse objetivo – corrigir e avaliar textos escritos –, a pesquisa envolveu-se também com a produção de textos, por ter chegado a duas conclusões principais: (a) não há como avaliar textos produzidos sem participar do percurso de sua produção; (b) falta ainda uma posição consistente sobre a atuação pedagógica no que concerne à produção de textos a partir dos gêneros. Por esses dois motivos, a pesquisa tratou com igual importância os três eixos (*produção, correção e avaliação*) que compõem a atuação do professor ao desenvolver atividades de produção de texto.

Esses três eixos reuniram-se em uma metodologia de aulas que prevê professor e aluno como sujeitos da busca do conhecimento sobre um novo objeto de ensino e aprendizagem: os gêneros do discurso. Percebeu-se que ambos os sujeitos teriam de ocupar esta posição epistemológica em função de ter-se concluído que o professor tem dificuldades para mediar a produção de texto do aluno porque também desconhece o objeto de aprendizagem. Em função dessa conclusão, a metodologia de aulas intitulada *Plano coordenado para produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros* incluiu, em suas etapas de aulas, uma atuação do professor que mediasse seu próprio conhecimento sobre o gênero e também uma atuação que mediasse a aprendizagem do aluno. É neste último ponto que entra em cena a correção como uma ação mediadora, vendo nos “erros” apenas manifestações de desconhecimento de um determinado padrão notacional ou discursivo que ainda não foi aprendido, muitos deles surgidos do maior ou menor grau de estabilidade que caracteriza os diferentes gêneros.

Junto à atividade de correção, entrou em cena, então, a da adequação. A primeira manteve a visão sobre os aspectos notacionais do texto. Já a segunda, precisou ir à busca do discursivo, levando em consideração os tais graus de estabilidade dos diferentes gêneros. Como o *Plano coordenado* prevê que os parâmetros de o que corrigir/adequar devem ser eleitos pelo professor ao longo da realização das etapas de aula, antes e durante a produção do aluno, não se poderia pensar em apenas eleger um grupo de aspectos a serem identificados pelo professor, no texto do aluno, como certos ou errados, adequados ou inadequados. Não se queria criar uma alternativa que fosse útil apenas para o trabalho com os gêneros escolhidos para a realização desta pesquisa. Tinha-se, outrossim, o ideal de apresentar aos professores de Língua Portuguesa em geral uma alternativa que lhes preparasse para atuar diante de qualquer gênero de um currículo escolar. Já que os materiais didáticos, de maneira geral, quando trabalham com os gêneros, o fazem através basicamente de atividades de leitura – e assim é com o material didático utilizado pela parceria desta pesquisa – não se considerou interessante fechar a proposta para um grupo reduzido de gêneros. Quis-se, portanto, garantir ao professor a autonomia necessária para construir seu conhecimento sobre o objeto de ensino ao longo de um tempo que, sem dúvidas, precisaria ser bem maior do que o de duração desta pesquisa.

Assim, por meio de momentos dedicados à formação das professoras parceiras e pela dinâmica promovida pelo *Plano coordenado*, conseguiu-se despertar o grupo para a abordagem teórico-metodológica aqui tratada, mas, até o término da pesquisa, ainda não se havia podido obter conclusões definitivas de como professoras e alunos dariam continuidade ao processo de aprendizagem que recém tinha começado. Na verdade, essas conclusões não precisariam ser obtidas, já que o objetivo maior, em conjunto com o grupo, era elaborar uma alternativa de correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso e não necessariamente analisar resultados do uso efetivo dessa alternativa ao longo de um determinado tempo, após completada sua elaboração. E assim ocorreu; após mudança de



estratégia metodológica, a parceria deu certo e quase todo o tempo da pesquisa foi utilizado para a **elaboração** de uma proposta que fosse sustentada por pressupostos vinculados à avaliação mediadora, à correção de textos, à noção de erro e aos gêneros do discurso. Essa alternativa recebeu inúmeras alterações que partiram, na grande maioria, de sugestões das professoras parceiras, numa constante atitude avaliativa que tomou todo o tempo de duração da pesquisa.

Quanto às intenções ligadas ao uso da alternativa em sua fase de construção, mesmo incluindo nesta alternativa o tempo de o professor envolver-se com o gênero e aprender sobre ele, percebeu-se que algo ainda mantinha o professor com dificuldades de não atuar apenas sobre os aspectos notacionais do texto. Chegou-se, então, à conclusão, pelo depoimento das professoras parceiras e pelo contato com as atividades desenvolvidas, que o professor precisaria ser subsidiado por um material didático que trouxesse em sua composição a descrição dos gêneros a serem ensinados. Infelizmente não houve tempo para lançar às professoras tal material e verificar o quanto seria enriquecedor desenvolver a proposta tendo-se um certo conhecimento sobre o potencial discursivo de cada um dos gêneros do currículo da escola. Realmente foi este o elemento de maior entrave para que as professoras tivessem um conhecimento mais amplo do que ensinavam, para que construíssem sua autonomia na promoção da aprendizagem. De qualquer maneira, foi possível chegar a uma combinação de elementos que possibilitaram tornar o *Plano coordenado* uma alternativa metodológica capaz de mediar toda a atividade de produção e de fazer das atividades de avaliação e de correção mediadoras da aprendizagem do professor e do aluno.

Para, enfim, evidenciar quais objetivos foram alcançados e quais ainda exigiriam mais tempo de dedicação, resume-se que o objetivo de elaborar uma alternativa de correção e de avaliação de texto a partir do enfoque da teoria dos gêneros do discurso foi realmente alcançado, partindo do pressuposto que a atividade de corrigir é parte integrante de uma

atividade mediadora de maior proporção: a de avaliar. À medida que os estudos teóricos foram-se firmando, reconstruíram-se determinadas noções sobre erro, correção e avaliação e isso resultou na tentativa constante de elaborar uma alternativa que priorizasse uma postura avaliativa voltada à parceria e à oportunidade de repensar dizeres e modos de dizer. A correção, mantida numa posição de coadjuvante, passou a ser tida não como a ação mais importante do professor, e sim como uma das ações. Essa definição de propósitos não deu à correção o posto que inicialmente se esperava que ocuparia, o que pode causar a sensação de que a pesquisa não alcançou seus objetivos neste sentido. Salienta-se que, para chegar ao ponto mínimo que se esperava no aspecto correção (uma atuação mais discursiva das professoras sobre os textos de seus alunos), precisaria haver uma base de conhecimento sobre o gênero, o que esta pesquisa não teria chances de oferecer, por falta de tempo e por falta da colaboração de uma outra frente de estudos: a descrição de gêneros. Como resultado, há a sensação de que aparentemente se avançou menos no item da correção; isso se presume quando se entra em contato com a análise da maneira como as professoras passaram a corrigir os textos dos alunos, após certo contato com a teoria bakhtiniana. Todavia, a postura diante do planejamento das aulas foi alterada; as atividades de produção de texto passaram a ser gradativamente reformuladas, apesar de atestarem que a falta de conhecimento não propiciava um mergulho nas potencialidades discursivas do gênero.

Quanto à elaboração de planos de atividades para o ensino e a aprendizagem de produção textual escrita, presume-se que se tenha ido adiante do que se pressupunha. A conjunção de intenções desta pesquisa conseguiu se estabelecer em uma única metodologia, ajustando com equilíbrio os propósitos de *planejar*, de *promover a aprendizagem através da avaliação*, de *construir o conhecimento*, de *definir parâmetros de aspectos a serem ensinados e, posteriormente, corrigidos/adequados*, de *promover a reflexão sobre o dizer e os modos de dizer*. Assim, através da alternativa elaborada, professores de Língua Portuguesa poderão,

através de uma única fonte, planejar suas aulas de maneira coerente com os pressupostos bakhtinianos, com os estudos sobre produção de textos, com a avaliação mediadora, e com a correção que vê no erro o conhecimento ainda a ser seguido.

Pelo exposto, considera-se que esta pesquisa deu mais um passo em direção à elaboração didática do ensino e aprendizagem de produção textual a partir dos gêneros do discurso, mas falta ainda o apoio de uma outra frente de pesquisa: a descrição de gêneros para o universo escolar.

Por fim, deseja-se expor que, ao se optar pela pesquisa-ação, criou-se um compromisso de grande proporção com a escola e com as professoras que incluíram em sua rotina o desafio de se embrenharem em mais uma reformulação sugerida pelo mundo acadêmico. A pesquisa-ação não fecha as portas de sua atuação quando o último ponto final é registrado no relatório de impressões. Ela segue. E segue com problemas típicos dos novos desafios; problemas que continuam exigindo a participação de quem introduziu a reformulação na prática diária. Este compromisso tem de ser respeitado; aliás, a rotina escolar e suas especificidades não pode ceder todo espaço e tempo para que todos os resultados esperados sejam apresentados num término de pesquisa. Por isso, a continuidade não só se faz necessária, mas também, como no caso desta pesquisa, faz-se real. Esta continuidade de propósitos já tem colhido alguns frutos que não puderam ser registrados. A pesquisa se tornou ação. A reformulação tomou espaço. O *Plano coordenado* segue seu curso e não é mais apenas um apêndice num trabalho didático que terminou.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. As escritas do eu na era da *internet*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v.39, n. 3, p.43-49, set. 2003.

BAKHTIN, M.(1926) **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução: Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v.37, p.7-23, jan/jun. 2001a.

\_\_\_\_\_. **A escritura como prática social no ensino de redação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001b.

Disponível em: <[http://sw.npd.ufsc.br/abralin/anais\\_con2nac\\_tema051.pdf](http://sw.npd.ufsc.br/abralin/anais_con2nac_tema051.pdf)>. Acesso em: 24 jun.2003.

\_\_\_\_\_. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, p. 23-47, jan/jun. 2002.

BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores** – compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensinos fundamental e médio – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, J.S.F. As noções do erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: Aquino, J.G. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 11-24.

CONCEIÇÃO, R.I.S. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP/IEL, jul/dez., p.45-61, 2002.

CORACINI, M.J.R.F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. **Anuário da Pesquisa**, Campinas Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuário/98/iel>>. Acesso em: 18 ago. 2003.

DEMO, P. Avaliar, para quê? **Pitágoras em Rede**, Belo Horizonte, mai.2003, ano I, n.1, p.5-7.

DOLZ,S.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: mai/jun/jul/ago, n.11, 1999.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

FURLANETTO, M.M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p. 77-104, jan/jun. 2002.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W;CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento Série Idéias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994, p. 51-59. Disponível em: <<http://www.cрмаirocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover** – as setas do caminho. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, T.F . Intencionalidades da Avaliação na Língua Portuguesa In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M.T. (Org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. p. 19-31.

LUCKESI, C. Do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**, São Paulo: Cortez, 1995. cap.III, p. 48-59.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, H.F. **Como e quando interferir no comportamento lingüístico do aluno** COLL Consultoria de Língua Portuguesa e Literatura, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com>>. Acesso em: 1 jan. 2002.

OLIVEIRA, M.B.F. Produções escritas e processos identitários: um estudo de textos de alunos do ensino fundamental. **Ensino & Linguagem**, São Paulo, v.4, n. 1, p. 67-77, 2001

\_\_\_\_\_. Sala de aula de línguas e práticas cidadãs. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: UNICAMP/IEL, jan./jun., p.65-74, 2003a. 2003.

\_\_\_\_\_. Relações dialógicas, vozes, instauração do outro e o ensino da produção textual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza. **Anais...** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 166-169, 2003b, número especial.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

RAJAGOPALAN, K. Sobre a instabilidade dos gêneros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza, **Anais...** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 613-615, 2003, número especial.

RODRIGUES, R.H. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. **Intercâmbio** – Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC, São Paulo, v.VIII, p.93-100, 1999.

\_\_\_\_\_. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza. **Anais...** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 613-615, 2003, número especial.

ROJO, R.R. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. In: CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 4, 1996, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL/UNICAMP, 1996, p. 285-290.

\_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. 2003. [inédito].

RUIZ, E.M.S.D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 207f. Tese (Doutorado em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Suzanne L. **Atitudes de escrita em sala de aula**: uma abordagem interacionista sócio-discursiva. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Sandoval .N.G. O conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n.3, p. 545-552, set. 2001.

\_\_\_\_\_. A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de gênero discursivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza. **Anais...** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 339-341, 2003, número especial.

SAVIOLI, F. P. Nem tudo o que escandaliza é aberração: “Error comunnis facit jus”. **Alfa**, São Paulo , v. 44, p. 309 – 330, 2000.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 8 ed. São Paulo: Globo, 1997.

SILVA, A.J. Ensino de gramática através da reescrita: um estudo colaborativo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza. **Anais...** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n. 26, p. 632-634, 2003, número especial.

SILVA, J.Q.G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, 1º sem. 1999.

SUASSUNA, L. et al. Leitura, produção de texto e análise lingüística: articular para melhor avaliar. In: CARVALHO, M.H.C.C. (Org.). **Avaliar com os pés no chão da escola**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000. p. 75-118.

TAILLE, Y., O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997, p. 25-44.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.



APÊNDICE A: Ficha de avaliação para as atividades com o gênero *Blog*



Aluno: \_\_\_\_\_

8ª série

**Avaliação:** (2,0)

- 1) Trouxe um blog para sala de aula?
- 2) Participou do levantamento de idéias sobre o que é um blog?
- 3) Desenvolveu a análise (leitura reflexiva) sobre o gênero blog?
- 4) Produziu os textos “as escritas do eu” em coerência com a composição do blog?
- 5) Escreveu a produção a partir também das interferências corretivas do professor?
- 6) Apresentou a acriação do blog, resultante de todas as aulas, atentando para as características do blog?

**Recadinho para você:** (quando necessário) \_\_\_\_\_

**Correção:** (2,0)

		A	B
Aspectos gramaticais e textuais	• Acentuação	0,2	0,1
	• Ortografia	0,2	0,1
	• Pontuação	0,2	0,1
Adequação ao gênero	• Estilo (vocabulário, pontuação, grafia...)	0,5	0,3
	• As três “escritas do eu”	0,4	0,2
	• Imagem, outros textos	0,5	0,3

Nota parcial:

**Reescritura:** (1,0)

Reescreveu o texto de acordo com as orientações do professor ?

Nota final:

APÊNDICE B: Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (1ª versão)



**PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO**

	<b>ANÁLISE E REFLITO (Professor e Aluno)</b>	<b>PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)</b>	<b>AVALIO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno)</b>	<b>ADEQUO E ORIENTO (Professor)</b>
<b>Relações Sócio-Culturais</b>	- Em que espaço eu estou?			
<b>Relações Interpessoais</b>	- A quem estou me dirigindo? - Que imagem faço de meu interlocutor (pessoal, social, posição hierárquica)? - O que acho que meu interlocutor sabe sobre o assunto? - O que eu conheço sobre o assunto que facilitará minha ação sobre o interlocutor? - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Como me relaciono com este interlocutor? - Como me relaciono com este interlocutor com esta interação?			
<b>Julgamentos de Valor</b>	- Que tom a situação real dá ao texto (provocação, aborrecimento, seriedade, compaixão, intransigência, afetividade, seriedade, ironia, concordância, indignação, alegria, inocência...)?			
<b>Escritura do Texto</b>	- Qual o objetivo de meu texto? - Como meu texto chegará ao interlocutor? - Qual o suporte do meu texto? - Que composição tem meu texto (forma geral)? - O que posso trazer para o texto que venha a favorecer meu objetivo? * Por que palavras posso optar? * De que outras idéias, de outras pessoas, posso fazer uso? * Que contra-argumentos já posso antecipar? * Que possível contra-resposta do interlocutor já posso tentar evitar?			

APÊNDICE C: Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (2ª versão)



**PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO**

ANÁLISE E REFLETO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)	Crédito: ( )	AVALIO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno) (sob orientação do professor)	Crédito: ( )	ADEQUO E ORIENTO (Professor)	Total de Créditos:
<b>Escritura do texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o objetivo de meu texto?</li> <li>- Como meu texto chegará ao interlocutor?</li> <li>- Qual o suporte do meu texto?</li> <li>- Que composição tem meu texto (forma geral)?</li> <li>- O que posso trazer para o texto que venha a favorecer meu objetivo?               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Por que palavras posso optar?</li> <li>* De que outras idéias, de outras pessoas, posso fazer uso?</li> <li>* Que contra-argumentos já posso antecipar?</li> <li>* Que possível contra-resposta do interlocutor já posso tentar evitar?</li> </ul> </li> </ul>	<b>Julgamentos de Valor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tom a situação real dá ao texto (provação, aborrecimento, seriedade, compaixão, intransigência, afetividade, seriedade, ironia, concordância, indignação, alegria, inocência...)?</li> </ul>	<b>Relações Interpessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A quem estou me dirigindo?</li> <li>- Que imagem faço de meu interlocutor (pessoal, social, posição hierárquica)?</li> <li>- O que acho que meu interlocutor sabe sobre o assunto?</li> <li>- O que eu conheço sobre o assunto que facilitará minha interação sobre o interlocutor?</li> <li>- Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)?</li> <li>- Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?</li> </ul>	<b>Relações Sócio-Culturais</b>	Em que espaço eu estou?
<b>RASCUNHO (ALUNO)</b>							
<b>Escritura do Texto</b>	<b>Julgamentos de Valor</b>	<b>Relações Interpessoais</b>	<b>Relações Sócio-Culturais</b>	<b>Escritura do Texto</b>	<b>Relações Interpessoais</b>	<b>Relações Sócio-Culturais</b>	<b>Crédito: ( )</b>
<b>CORRIJO (PROFESSOR)</b>							
<b>Escritura do Texto</b>	<b>Julgamentos de Valor</b>	<b>Relações Interpessoais</b>	<b>Relações Sócio-Culturais</b>	<b>Escritura do Texto</b>	<b>Relações Interpessoais</b>	<b>Relações Sócio-Culturais</b>	<b>Crédito: ( )</b>
<b>REESCREVO (ALUNO)</b>							
<b>Aspectos da Língua</b>							<b>Crédito: ( )</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos convencionais da língua</li> <li>- Clareza e coesão textual</li> <li>- Aspectos do gênero no texto</li> </ul>							

## APÊNDICE D: Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (3ª versão)

UNIFICADO		<b>PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO</b>				Total de Créditos:
ANÁLISE E REFLITO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPRO (Aluno)		VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno) (sob orientação do professor)		ADEQUO E ORIENTO (Professor)
Pensando sobre o espaço		Pensando sobre o espaço		Pensando sobre o espaço		
	- Onde eu estou?					
Pensando sobre mim e a pessoa a quem escrevo		Pensando sobre mim e a pessoa a quem escrevo		Pensando sobre mim e a pessoa a quem escrevo		
	- Quem irá ler meu texto? - Como ele é? - Que posição social ele ocupa (profissão, condição financeira, escolaridade)? - O que ele sabe sobre o assunto? - Que tipo de relação há entre nós? (nos conhecemos? Somos distantes? Somos amigos?) - Qual reação desejo que ele tenha ao ler meu texto? (objetivo do texto)					
Pensando sobre as situações		Pensando sobre os valores		Pensando sobre os valores		
	- Que tom a situação real dá ao texto? (provocação, aborrecimento, seriedade, compaixão, afetividade, ironia, indignação, alegria, surpresa, tristeza...)					
<b>RASCUNHO (ALUNO)</b>						
Pensando sobre a escrita		Pensando sobre a escrita do texto		Pensando sobre a escrita do texto		
	- Que composição tem meu texto (composição do gênero)? - Qual o meio pelo qual irá circular o meu texto (jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoors, manuais, livros de receita...)? - Como meu texto chegará à pessoa a quem escrevi? - O que posso trazer para meu texto que venha a favorecer meu objetivo? - Que palavras posso utilizar? - Que ideias minhas e de outras pessoas posso usar? - Que tipo de reação posso prever e tentar evitar?					
<b>CORRIJO (PROFESSOR)</b>						
Pensando sobre os valores		Pensando sobre os valores		Pensando sobre os valores		
<b>REESCREVO e faço chegar ao interlocutor (ALUNO)</b>						
<b>ANÁLISE DE TEXTO DO MESMO GÊNERO</b>						Crédito: 60%
<b>ASPECTOS DA LÍNGUA</b>						Crédito:
Aspectos do gênero no texto - Aspectos convencionais da língua - Clareza e coesão textual						( 20% )

APÊNDICE E: Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (4ª versão)

UNIFICADO		PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO		Total de Créditos:	
Nome: _____		n° _____		Série: _____	
ANÁLISE E REFLITO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)			
Crédito: 10% ( )					
Pensando sobre o espaço	- Onde eu estou?		Pensando sobre o espaço		
	Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	- Quem irá ler meu texto?		Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	
		- Como ele é?			
Pensando sobre os valores	- Que posição social ele ocupa (profissão, condição financeira, escolaridade)?		Pensando sobre os valores		
	- O que ele sabe sobre o assunto?				
	- Que tipo de relação há entre nós? (nos conhecemos? Somos distantes? Somos amigos?)				
	- Qual reação desejo que ele tenha ao ler meu texto? (objetivo do texto)				
	- Que tom a situação real dá ao texto? (provocação, aborrecimento, seriedade, compaixão, afetividade, ironia, indignação, alegria, surpresa, tristeza...)				
ANÁLISE DE TEXTO DO MESMO GÊNERO					
Pensando sobre a escrita do texto	- Que composição tem meu texto (composição do gênero)?				
	- Qual o meio pelo qual irá circular o meu texto (jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoors, manuais, livros de receita, cartazes)?				
	- Como meu texto chegará à pessoa a quem escrevi?				
	- O que posso trazer para meu texto que venha a favorecer meu objetivo?				
	- Que palavras posso utilizar?				
	- Que idéias minhas e de outras pessoas posso usar?				
	- Que tipo de reação posso prever e tentar evitar?				

APÊNDICE E (Continuação): Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (4ª versão)

VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno) (sob orientação do professor)		ADEQUO E ORIENTO (Professor)	
Crédito 10%: ( )			
RASCUNHO (ALUNO)		CORRIJO (PROFESSOR)	Pensando sobre o espaço
			Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo
			Pensando sobre os valores
	Pensando sobre a escrita do texto		REESCREVO e faço chegar ao interlocutor (ALUNO)
ASPECTOS DA LÍNGUA			
Crédito (20%)			
Aspectos do gênero no texto - Aspectos convencionais da língua - Clareza e coesão textual			

## APÊNDICE F: Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (5ª versão)



### PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

	ANÁLISE E REFLETO (Professor e aluno)	PLANEJO E ANTECIPO (Aluno e professor)	VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno sob orientação do professor)
Pensando sobre o espaço	- Quem sou eu no momento da produção deste texto? ( <i>repórter, jornalista, cozinheiro, poeta, cientista, compositor, cartunista, cronista, filho, professor...</i> )		
Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	- Quem irá ler meu texto? - Como é o leitor do meu texto? - Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? ( <i>que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, sentir-se convencido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comprar um produto...</i> )		
Pensando sobre a circulação do texto	- Por qual meio irá circular meu texto? ( <i>jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoor, manual, livro de receita, cartaz, conclusão de pesquisa...</i> ) - Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?		
Pensando sobre os valores	- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? ( <i>provocação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...</i> )		
		Analisando o gênero (Professor e aluno) Produzindo o rascunho (Aluno)	
			Corrigindo e propondo adequações (Professor) Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor) Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor) Avaliando (Professor) Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)

APÊNDICE F (continuação): Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (5ª versão)



PRODUZINDO O RASCUNHO



APÊNDICE F (continuação): Planilha de avaliação da atividade de produção de texto a partir do gênero (5ª versão)

--

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			AVALIANDO		
Aspectos convencionais da língua	Aspectos do gênero e da textualidade		Etapas	Previsto	Obtido
	Pré-fixados	Pós-fixados			
Grafia Acentuação Pontuação			Planejamento	0,3	
			Produção	0,5	
			Verificação	0,2	
			Correção e Adequação	0,5	
			Reescrita	2,0	
			Ajuste ao suporte	0,5	
			TOTAL		

ANEXO A: Atividades de Produção de Texto com o gênero *Blog* (8ª série do Fundamental)

**UNIFICADO**

Aluno: \_\_\_\_\_ 8ª série

**Avaliação:** ~~(2,0)~~ 0,5

- 1) Trouxe um blog para sala de aula? ✓
- 2) Participou do levantamento de idéias sobre o que é um blog? ✓
- 3) Desenvolveu a análise (leitura reflexiva) sobre o gênero blog? ✓
- 4) Produziu os textos "as escritas do eu" em coêrencia com a composição do blog? ✓
- 5) Escreveu a produção a partir também das interferências corretivas do professor? ✓
- 6) Apresentou a acriação do blog, resultante de todas as aulas, atentando para as características do blog? ✓

**Recadinho para você:** (quando necessário)

*começar pela segunda 05/04*

*João*

**Correção:** ~~(2,0)~~ 1,0

		A	B
Aspectos gramaticais e textuais	• Acentuação	0,2	0,1
	• Ortografia	0,2	0,1
	• Pontuação	0,2	0,1
Adequação ao gênero	• Estilo (vocabulário, pontuação, grafia...)	0,5	0,3
	• As três "escritas do eu"	0,4	0,2
	• Imagem, outros textos	0,5	0,3

Nota parcial: 1,0

**Reescritura:** ~~(1,0)~~ 0,5


Reescreveu o texto de acordo com as orientações do professor ?

Nota final: ~~2,0~~

3,0

ANEXO A (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero *Blog* (8ª série do Fundamental)

^QuELidiNhA^

Sexta-feira, 02 de abril de 2004 

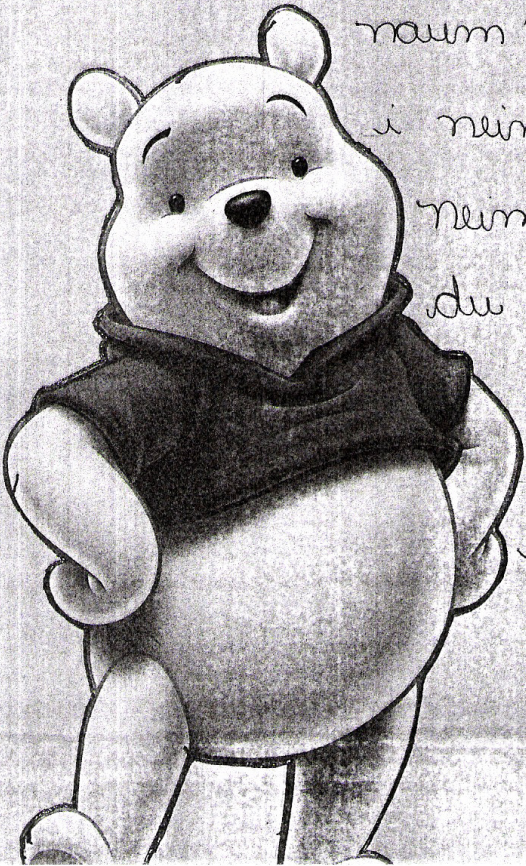
Cui que odiu ...

Já to vendu que esse fimd vai se  
uma merda ã

Beiquei Kum u meu pai i eli  
naum vai denca eu  
i neim nu pagodi  
neim nu uheu  
du Bota keta ...  
Ki odiu ã  
Jô mtu  
interessada ã  
= @ @ @ "

"Queria salee  
você, pra lá  
do alto pode  
ver u"

Nome: Macione  
Apelido: Nama  
Idade: 13  
Nasci em: Itajaí  
Dia: 11/12  
Let das elhas: castanhes  
Uso óculos: naum  
Teim iq? naum  
E-mail: macione-rossini  
@hotmail.com  
Mam? Imho... e-mail  
Uso aparelho: uhum  
Teim piercing? nu um kige  
Moco: Itj  
Personalidade: uzi lah...  
digno: sagitário ã  
Colegio: umil  
Série: 8ª  
Estilo: o mes  
Uma estação: veraum  
Gosto de: amigos, mic,  
tel, lja, duemi, fla, mam,  
come, chocolati, vija...  
Não gosto de: faldade,  
unreja, aloda, cedu,  
estida, interesse, sefa...  
Eu amo: minha fami-  
lia, meus migos, ps...  
Não tiro pra rd: uzi lah ã  
Cântec: um menti...  
Banda: 3 deos de um  
Ger: uza



ANEXO A (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero *Blog* (8ª série do Fundamental)

Sábado, 03 de abril de 2004

Oji fikei u dia todú  
nervadandu...

Uinc Uinc...

Naum aguento mais  
Bleh

=@@@~

"Amor naum  
eh adorar e  
sim sentir  
algo de mais  
profundo"



...aduden  
animal preferido?  
...canceru  
Sermão? Guilherme  
Um desejo: ser feliz  
Desejo ou Coca? Coca  
Número preferido? 10  
A melhor coisa que  
existente? Éja qm qdnto genti  
Um objeto: meu pc  
Um perfume: Kauak  
Sem nomeado ou fi-  
kante? não  
Sempre medo de: perde  
meus amigos  
Kicupção: profiss num  
Jab... = X  
Laxe: eh duru se  
nd pah kem eh tudu  
pah genti... :vv

Segunda-feira, 05 de abril de 2004

Oji meu dia foi um saio pah usia  
neh

Ela saiu q vidinha ⊕ mendona

Fui pah aula i dibeinc jazz...

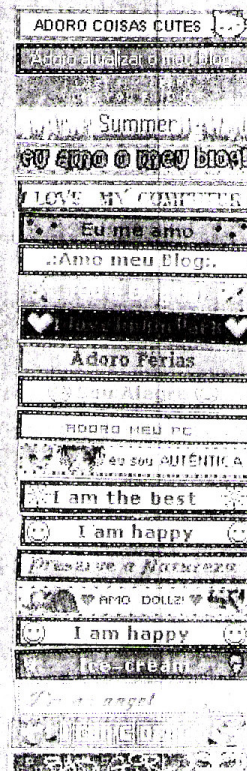
Wibeinc liguei pah Esthee. Pah fla  
meada obviamente...

hUahUahUahUa

I dibeinc durmi...

=@@@~

"Oei inkecar  
di mim i vc



ANEXO A (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero *Blog* (8ª série do Fundamental)



Nome: \_\_\_\_\_

Número: E008Série: 8ª B

ANÁLISE DA LINGUAGEM DO BLOG

Análise Geral

As pessoas criam um blog a fim de passar o tempo, e de demonstrar o que sentem para seus amigos. Existem vários tipos de blogs, os amigos, os curiosos que "fugam" sites...

Blogs atacam a curiosidade pelo fato de serem tão pessoais.

A diferença entre um blog e um diário, é que geralmente o blog é contado de maneira mais divertida e menos detalhada.

Análise do Estilo e da Composição do Blog

Pode-se notar que as palavras são quase todas abreviadas, e não se liga-se muito para a pontuação. As frases são muito usadas de acordo com o "momento" pelo qual a pessoa está passando.

Análise do Conteúdo do Blog

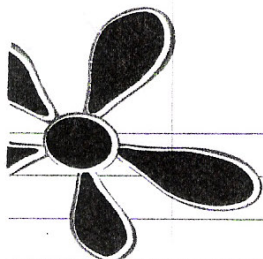
Focarse-se sobre sentimentos, festas, etc. Geralmente o estilo de um blog é mais desleixado, não se liga-se muito para vocabulário, mas, depende da idade da pessoa.

Num blog, pode-se incluir versos, citações populares, trechos de música, figuras, desenhos, fotos, entre outros.

ANEXO B: Atividades de Produção de Texto com o gênero carta não familiar (8ª série do Fundamental)

INÍCIO		PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO			
ANÁLISE E REFLETO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)		Crédito: (0,5)	
<b>Sócio-Culturais</b> - Em que aspecto se estour?	<b>Interpessoais</b> - A quem estou me dirigindo? - Que mensagem faço de meu interlocutor (pessoal, social, posição hierárquica)? - O que acho que meu interlocutor sabe sobre o assunto? - O que eu começo sobre o assunto que facilitará minha ação sobre o interlocutor? - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Relações Sócio-Culturais</b> Brevemente	<b>Relações Interpessoais</b> - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Julgamentos de Valor</b> Qualidade, dignidade, respeito	<b>Escritura do Texto</b> - Qual o objetivo de meu texto? - Como meu texto chegará ao interlocutor? - Qual o suporte do meu texto? - Que composição tem meu texto (tema geral)? - O que posso trazer para o texto que venha a favorecer meu objetivo? - Por que palavras posso optar? - De que outras ideias, de outras pessoas, posso fazer uso? - Que contra-argumentos já posso antecipar? - Que possível contra-reação do interlocutor já posso tentar evitar?
<b>RASCUNHO (ALUNO)</b>					
ANÁLISE E REFLETO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)		Crédito: (0,5)	
<b>Sócio-Culturais</b> - Em que aspecto se estour?	<b>Interpessoais</b> - A quem estou me dirigindo? - Que mensagem faço de meu interlocutor (pessoal, social, posição hierárquica)? - O que acho que meu interlocutor sabe sobre o assunto? - O que eu começo sobre o assunto que facilitará minha ação sobre o interlocutor? - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Relações Sócio-Culturais</b> Brevemente	<b>Relações Interpessoais</b> - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Julgamentos de Valor</b> Qualidade, dignidade, respeito	<b>Escritura do Texto</b> - Qual o objetivo de meu texto? - Como meu texto chegará ao interlocutor? - Qual o suporte do meu texto? - Que composição tem meu texto (tema geral)? - O que posso trazer para o texto que venha a favorecer meu objetivo? - Por que palavras posso optar? - De que outras ideias, de outras pessoas, posso fazer uso? - Que contra-argumentos já posso antecipar? - Que possível contra-reação do interlocutor já posso tentar evitar?
<b>CORRIGO (PROFESSOR)</b>					
ANÁLISE E REFLETO (Professor e Aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno)		Crédito: (0,5)	
<b>Sócio-Culturais</b> - Em que aspecto se estour?	<b>Interpessoais</b> - A quem estou me dirigindo? - Que mensagem faço de meu interlocutor (pessoal, social, posição hierárquica)? - O que acho que meu interlocutor sabe sobre o assunto? - O que eu começo sobre o assunto que facilitará minha ação sobre o interlocutor? - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Relações Sócio-Culturais</b> Brevemente	<b>Relações Interpessoais</b> - Quem sou eu nesta situação de interlocução (pessoal, social, posição hierárquica)? - Que reação quero obter do interlocutor com esta interação?	<b>Julgamentos de Valor</b> Qualidade, dignidade, respeito	<b>Escritura do Texto</b> - Qual o objetivo de meu texto? - Como meu texto chegará ao interlocutor? - Qual o suporte do meu texto? - Que composição tem meu texto (tema geral)? - O que posso trazer para o texto que venha a favorecer meu objetivo? - Por que palavras posso optar? - De que outras ideias, de outras pessoas, posso fazer uso? - Que contra-argumentos já posso antecipar? - Que possível contra-reação do interlocutor já posso tentar evitar?
<b>REESCREVO (ALUNO)</b>					
				<b>Aspectos da Língua</b> - Aspectos convencionais da língua - Clareza e coesão textual - Aspectos do gênero no texto	
				Total de Créditos: <b>3,0</b> Crédito: <i>[assinatura]</i>	

ANEXO B (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero carta não familiar  
(8ª série do Fundamental)



Itajaí, 06 de julho de 2004

Caríssima Diretora,

Nós alunos da E<sup>3</sup>B, fizemos uma análise das regras do colégio. E chegamos à conclusão de que é sim necessário ter regras, pois em um ambiente escolar deve haver harmonia entre as pessoas.

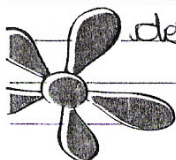
Cheguei aqui como no colégio Unificado, no início estranhei bastante, pois o método é diferente, mas com o decorrer de tempo fui me adaptando. E gostei muito!

Gostaria que a regra de uso do uniforme fosse revista, pois é apenas o Ensino Fundamental que está usando, vemos vários alunos do Ensino Médio andando pelas cercaduras sem o uso de mesmo. Na minha opinião deveria adotar em o colégio inteiro ou liberar todos.

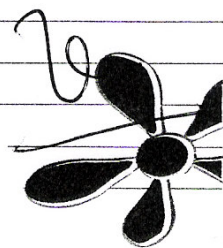
Um outro ponto a ser observado é a questão da grosseria na secretaria, pois quando chegamos na recepção esperamos um bom atendimento, ágil e educado. E está acontecendo o contrário, principalmente com nós alunos, que além da demora somos muito mal atendidos. Mas por outro lado não posso reclamar de este atendimento da coordenação, diretoria.

Estou adorando estudar neste colégio!

Espero sua resposta, e se possível a melhoria dos temas adotados nesta carta.



Grata pela atenção,



ANEXO C: Atividades de Produção de Texto com o gênero artigo (8ª série do Fundamental)

<p><b>ANÁLISE E REFLETO</b> (Professor e aluno)</p> <p>- Quem sou eu no momento da produção deste texto? (<i>repórter, jornalista, cozinheiro, poeta, cientista, compositor, cartunista, cronista, filho, professor...</i>)</p> <p>- Quem irá ler meu texto?</p> <p>- Como é o leitor do meu texto?</p> <p>- Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? (<i>que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, sentir-se convencido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comparar um produto...</i>)</p> <p>- Por qual meio irá circular meu texto? (<i>jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoar, manual, livro de receita, cartaz, conclusão de pesquisa...</i>)</p> <p>- Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?</p> <p>- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? (<i>provocação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...</i>)</p>	<p><b>PLANEJO E ANTECIPRO</b> (Aluno e professor)</p> <p><i>jornalista</i></p> <p><i>conhecer minha crítica</i></p>	<p><b>VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER</b> (Aluno sob orientação do professor)</p> <p><i>Artigo descreve claro se é crítica ou elogio? O objetivo do meu texto se manteve?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>ce</i></p>	<p>Nome: _____</p> <p>nº <u>08016</u></p> <p>Série: <u>8ª</u></p> <p style="text-align: right;"><b>ARTIGO DE OPINIÃO</b></p>
<p>Pensando sobre os valores</p>	<p>Pensando sobre a circulação do texto</p> <p><i>pelos meus meios</i></p> <p><i>surpresa, ironia</i></p>	<p>Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo</p>	<p>Pensando sobre o espaço</p>
Analisando o gênero (Professor e aluno)			
Produzindo o rascunho (Aluno)			
Corrigindo e propondo adequações (Professor)			
Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor)			
Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor)			
Avaliando (Professor)			
Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)			



ANEXO C (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero artigo (8ª série do Fundamental)

Blank area for student work.

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			AVALIANDO		
Aspectos convencionais da língua	Aspectos do gênero e da textualidade		Etapas	Previsto	Obtido
	Pré fixados	Pós fixados			
Grafia Acentuação Pontuação			Planejamento	0,3	
			Produção	0,5	0,5
			Verificação	0,2	
			Correção e Adequação	0,5	0,5
			Reescrita <i>avançada</i>	2,0	1,3
			Ajuste ao suporte	0,5	
			TOTAL		2,3

ANEXO C (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero artigo (8ª série do Fundamental)



**UNIFICADO**

Artigo de Opinião

**PRODUZINDO O RASCUNHO**

Atualidade

Hoje em dia o número de programas apelati-  
vos de televisão estão aumentando cada vez mais,  
junto com a falta de censura desses canais abertos.

Noticiário um tanto quanto diferente chegou ao  
Canadá, o "Naked news" (notícias nus), é um jornal de  
TV transmitido via satélite, que mostra as notícias  
do dia-a-dia por apresentadoras que vão tirando  
as roupas ao longo do programa.

Essa absurda ideia começou em 1999 na Rússia, e  
o sucesso planejado cruzou o Atlântico.

Uma das apresentadoras, Samantha Page, resalta  
que procuram trabalhar com o maior respeito possível,  
as lindas garotas com pose de inocência plane-  
jam transmitir as notícias dentro de um pedaço de  
roupa e outro...

Com sede em Toronto, o jornal que pretende  
fazer sucesso mostra o nível educativo da nossa te-  
levisão hoje em dia, o objetivo é educar os niona-  
bras que assistem ao canal enquanto se tira um  
rútió <sup>de</sup> denúncia uma manifestação pelos direi-  
tos humanos.

Começar com uma introdução sobre "o apelo"  
na TV.

segã: Mundo

ANEXO C (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero artigo (8ª série do Fundamental)

## Artigo de Opinião

### Verdade Nua e Crua

Hoje em dia o número de programas apelativos de televisão estão aumentando cada vez mais junto com a falta de censura dos canais abertos.

Noticiário um tanto quanto diferente chega ao Canadá, o “Naked News” (notícias nuas), é um jornal de TV transmitido via satélite, que mostra as notícias do dia-a-dia por apresentadoras que vão tirando as roupas ao longo do programa.

Essa absurda idéia começou em 1999 na Rússia, e o sucesso planeja cruzar o atlântico. Uma das apresentadoras, Samantha Page, ressalta que procuram trabalhar com o maior respeito possível, nuas!

As lindas garotas com pose de inocência planejam transmitir as novas dentre uma peça de roupa e outra.

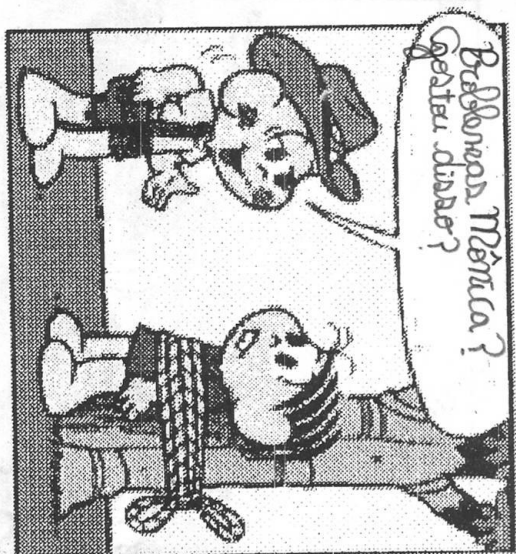
Com sede em Toronto, o jornal que pretende fazer sucesso mostra o nível educativo de nossa televisão hoje em dia, o objetivo é educar as criancinhas que assistem ao canal enquanto se tira um sutiã e se anuncia uma manifestação pelos direitos humanos.

*Jóia!*

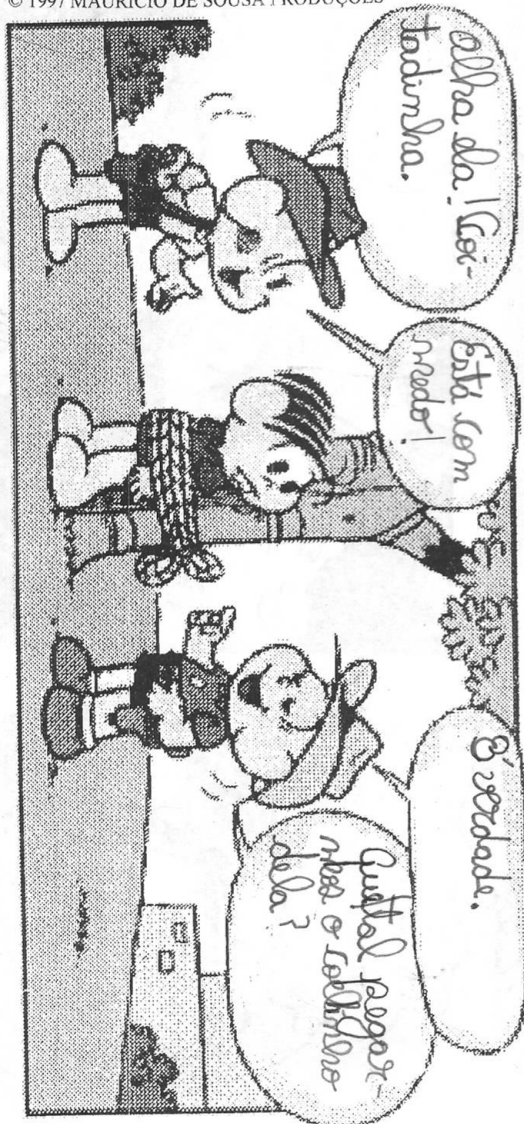
Esther 8ª série B  
Número: 08016.



ANEXO D (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero história em quadrinhos (1ª série do Fundamental)



© 1997 MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES





ANEXO E: Atividades de Produção de Texto (2ª série do Fundamental)

UNIFICADO  
**PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO** Narrativa

Nome: \_\_\_\_\_ nº 02.088

Série: 2ª

ANÁLISE E REFLETO (Professor e aluno)		PLANEJO E ANTECIPRO (Aluno e professor)		VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno sob orientação do professor)	
Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto	Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	Pensando sobre o espaço	Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto
- Quem sou eu no momento da produção deste texto? (reporter, jornalista, cozinheiro, poeta, cientista, compositor, cartunista, cronista, filho, professor...)	- Quem irá ler meu texto? - Como é o leitor do meu texto? - Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? (que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, sentir-se convencido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comprar um produto...)	- Por qual meio irá circular meu texto? (jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, outdoor, manual, livro de receita, cartão, conclusão de pesquisa...)	- Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?	- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? (provocação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...)	- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? (mistério, alegria...)
Analisando o gênero (Professor e aluno)					
Produzindo o rascunho (Aluno)					
Corrigindo e propondo adequações (Professor)					
Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor)					
Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor)					
Avaliando (Professor)					
Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)					

## ANEXO E (continuação): Atividades de Produção de Texto (2ª série do Fundamental)



## PRODUZINDO O RASCUNHO

O Zoológico

Num belo dia, uma menina bem bonita estava falando. O nome dela era Mariana, uma menina bem alegre cheia de amigos. O melhor amigo dela era a Gabriela, que era muito legal e engraçada.

Mariana não tinha medo de nada. Um quase nada, ela foi no shopping com Gabriela e compraram muitas coisas, quase a loja toda. Depois foram tomar um sorvete.

Logo, não contou pra mãe o medo dela: era de ir ao zoológico. Porque todos diziam que lá tinha bichos enojados, e ela tinha medo de matá-los.

No outro dia, o pai dela <sup>diz</sup> que ia ao zoológico, e ela já estava assustada. Então o pai dela <sup>diz</sup> disse: — Minha filha, não tenha medo <sup>mas</sup> não! — Não tem <sup>mas</sup> esse um animal me ataca, a culpa não é minha.

Então eles estavam no carro e ela falou. E a menina não parava de falar pra mãe dela e o pai dela disse: — Calma.



ANEXO E (continuação): Atividades de Produção de Texto (2ª série do Fundamental)

Quando eles chegaram, ela descobriu que os animais ficaram presos e ~~ela~~ <sup>então</sup> falou:

- Ô pai, eu sempre quis saber ver as zoológi-  
as. \* <sup>passaram</sup> se passou muitas horas e o pai dela disse:

- Vamos embora!  
- E pai, já?  
- Manhã nós voltamos!  
- Tá bom!

E assim ela não teve medo de mais nada

Faça as correções necessárias

Use letra maiúscula após os pontos para iniciar uma nova frase!

nota = 4,0    média = 2,8

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			AVALIANDO		
Aspectos convencionais da língua	Aspectos do gênero e da textualidade		Etapas	Previsto	Obtido
	Pré fixados	Pós fixados			
Grafia Acentuação Pontuação	1. <u>Personagem</u> 2. <u>Problemas e solução</u>	1. <u>Começo mais fim.</u> 2. <u>desc.</u> 3. <u>Reflexão</u>	Planejamento	0,3	0,3
			Produção	0,5	0,4
			Verificação	0,2	0,2
			Correção e Adequação	0,5	0,4
			Reescrita	2,0	1,9
			Ajuste ao suporte	0,5	0,5
TOTAL					3,8

## ANEXO E (continuação): Atividades de Produção de Texto (2ª série do Fundamental)



Itajaci, 30/08/04

Cidreú\*

3,8

Aluno:

Assunto: Relatório produção de texto  
Geológica

Num belo dia, uma menina tem bastante estresse <sup>de</sup> pois o nome dela era Mariana, uma menina tem alegre e cheia de amigas. A melhor amiga dela era a Gabriela, que era muito legal e engraçada <sup>de</sup>. Mariana não tinha medo de nada. Bem que se nada, ela foi no shopping com Gabriela e compraram muitas coisas, quase o mês todo. Depois foram tomar um sorvete.

Logo, seu contar para vocês o medo dela: era de ir ao zoológico, porque todos diziam que lá tinham leões e onças e ela <sup>na</sup> tinha medo.

No outro dia, o pai dela disse que ia ao zoológico e ela já estava <sup>separada</sup>. Então o pai dela falou:

— Minha filha, não tenha medo, vamos!

— Já vem com se um animal me atacar, a culpa não é minha.

Então eles <sup>am</sup> estavam no carro e foram. A <sup>menina</sup> não <sup>parou</sup> de falar <sup>se</sup> se meu Deus <sup>o</sup> e o pai dela <sup>disse</sup>:

— Calma.

Quando eles chegaram, ela descobriu que os animais ficaram presos e falou:

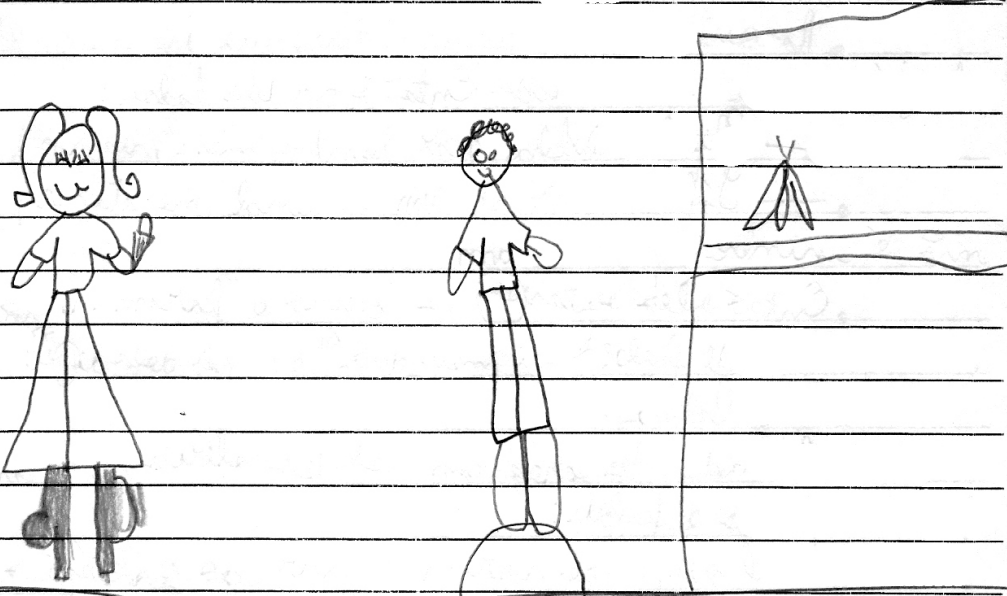
— O pai, eu sempre vou ir ao zoológico. De passei um mês e o pai dela disse:

— Vamos embora.

## ANEXO E (continuação): Atividades de Produção de Texto (2ª série do Fundamental)

li pai, já?

- - Invenção não vamos!
- - Já vem!
- E assim ela não teve medo de mais nada



EI04

Folha 607

250504

ANEXO F: Atividades de Produção de Texto com o gênero fábula (3ª série do Fundamental)



PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO Fábula

Nome: \_\_\_\_\_

nº 03.036

Série: 3ª

ANÁLISE E REFLETO (Professor e aluno)		PLANEJO E ANTECIPO (Aluno e professor)		VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno sob orientação do professor)	
Pensando sobre o espaço	Pensando sobre o espaço	Pensando sobre o espaço	Pensando sobre o espaço	Pensando sobre os valores	Pensando sobre os valores
<p>- Quem sou eu no momento da produção deste texto? (repórter, jornalista, cozinheiro, poeta, cientista, compositor, cartunista, cronista, filho, professor...)</p> <p>- Quem irá ler meu texto?</p> <p>- Como é o leitor do meu texto?</p> <p>- Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? (que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, sentir-se convenido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comprar um produto.)</p>	<p>- Por qual meio irá circular meu texto? (jornal, panfletos, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, cartão, manual, livro de receitas, cartões, conclusão de pesquisa...)</p> <p>- Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?</p>	<p>* Escritor de fábula</p> <p>* Crianças</p> <p>* Estudantes</p> <p>* Refletir sobre a moral da história</p>	<p>* Livro</p> <p>* através da biblioteca</p>	<p>* do compromisso da moral</p>	<p>* Repetição de palavras</p> <p>* Identificar o personagem</p> <p>gens</p> <p>* Narração</p> <p>* estapasias</p>
Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto	Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	Pensando sobre a circulação do texto	Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto
<p>- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? (provação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...)</p>					
Analisando o gênero (Professor e aluno)					
Produzindo o rascunho (Aluno)					
Corrigido e propondo adequações (Professor)					
Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor)					
Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor)					
Avaliando (Professor)					
Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)					



ANEXO F (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero fábula (3ª série do Fundamental)

Blank area for student work.

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			AVALIANDO		
Aspectos convencionais da língua	Aspectos do gênero e da textualidade		Etapas	Previsto	Obtido
	Pré fixados	Pós fixados			
Grafia Acentuação Pontuação	- Personagens: apenas com características de humanos	- moral da história - cenário	Planejamento	0,3	0,2
			Produção	0,5	0,4
			Verificação	0,2	0,2
			Correção e Adequação	0,5	0,4
			Reescrita	2,0	1,5
			Ajuste ao suporte	0,5	0,4
			TOTAL		3,1

ANEXO F (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero fábula (3ª série do Fundamental)



Itaipi, 27/08/04

Aluno:

Assunto: Produção de texto (2ª parte)

Os raposas e os gatos na escola  
Gostei!

Na escola tinha uma escola de animais e todos eram amigos. Dá os raposas que não são <sup>são</sup> amigas dos gatos, por serem mais velhas ficaram zombando dos gatos quando estavam sozinhos.

Esperava de ter só duas raposas, Marc e Mir, duas irmãs, e muitos gatos, elas conseguiram enganar todos.

Mas um dia os gatos perceberam ~~se~~ as raposas: fizeram uma armadilha para as duas. Quando os gatos foram <sup>lá</sup> lá estavam as duas raposas penduradas de cabeça para baixo, então zombaram delas.

E nunca mais as raposas ~~nunca~~ zombaram dos gatos.

Moral: "A UNIÃO FAZ A FORTALEZA"

ANEXO G: Atividades de Produção de Texto com o gênero reportagem



PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO Paralítica

Nome: \_\_\_\_\_ n.º 04.016 Série: 4º

ANÁLISE E REFLETO (Professor e aluno)		PLANETO E ANTECIPO (Aluno e professor)		VERIFICO O QUE CONSEGUI ANTECIPAR E ESCREVER (Aluno sob orientação do professor)	
Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto	Pensando sobre mim e a "pessoa" a quem escrevo	Pensando sobre o espaço	Pensando sobre os valores	Pensando sobre a circulação do texto
- Quem ir/á ler meu texto? - Como é o leitor do meu texto? - Que objetivo tem meu texto diante de meu leitor? (que reação desejo que meu leitor tenha ao ler meu texto: ser informado, senti-se convencido, conhecer minha crítica, refletir sobre uma lição de moral, sensibilizar-se, achar engraçado, comprar um produto...)	- Por qual meio ir/á circular meu texto? (jornal, panfleto, Internet, folder, papel de carta, livro, revista, out-door, manual, livro de receita, cartaz, conclusão de pesquisa...) - Como meu texto chegará a pessoa a quem escrevi?	- Qualquer pessoa interessada na leitura do meu jornal. - Ler os tipos: cultos, intermediários, simples, com pouca leitura. - Ser informado e que sair da com a informação.	- Dar um repórter ou jornalista.	- Que ele se conscientize e encare o fato com sua realidade.	- Escaloria num jornal. - Tipos de distribuição, em bancas, automatizados, internet...
- Que sensações posso tentar passar através de meu texto? (provação, seriedade, alegria, aborrecimento, ironia, indignação, afetividade, surpresa, tristeza...)					
Analisando o gênero (Professor e aluno)					
Produzindo o rascunho (Aluno)					
- manchete (título) não tem substituir (lado) período jornal - referenciar com o metáfora - autor (a) - ideia central (arrecadação de posse nos municípios) - opinar a transmissão de fatos e dados (sem opinião). - deixar parágrafos - iniciar frases com marcadoras? - e letras tem sentido? - e título combina com o texto? - orientar as palavras quando necessário?					
Corrigindo e propondo adequações (Professor)					
Reescrevendo o texto (Aluno - sob orientação do professor)					
Ajustando o texto ao suporte do gênero (Aluno - sob orientação do professor)					
Avaliando (Professor)					
Fazendo chegar ao interlocutor (Aluno e professor)					



## ANEXO G (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero reportagem

Blank space for student work.

CORRIGINDO E PROPONDO ADEQUAÇÕES			AVALIANDO		
Aspectos convencionais da língua	Aspectos do gênero e da textualidade		Etapas	Previsto	Obtido
	Pré fixados	Pós fixados			
Grafia Acentuação Pontuação	- manchete (título) - chamada (lide)	- linguagem culta mas simples - autor (a) - ideia central - transmitir conhecimento e não dar opinião.	Planejamento	0,3	0,3
			Produção	0,5	0,5
			Verificação	0,2	0,2
			Correção e Adequação	0,5	0,5
			Reescrita	2,0	1,9
			Ajuste ao suporte	0,5	0,5
			<b>TOTAL</b>		2,9

## ANEXO G (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero reportagem

*Parabéns!  
fantástico!  
Ótimo!*

**UNIFICADO**  
*Júlio*

**PRODUZINDO O RASCUNHO**

**PAIS ESTÃO FICANDO PREOCUPADOS COM O PESO NA MOCHILA**  
Pais da comunidade se manifestam devido ao peso da mochila de seus filhos.

Ontem, dia 22, homens e mulheres envolvidos na tarefa da paternidade foram dar queixa na diretoria do colégio Santo do Boque, aqui na rua da Uleira, em Itajaí.

“Querem acabar com a coluna de nossas crianças” - diz Lucinda Moura Ubergmãe do garoto Júnior, 10.

No meio dos pais estavam dois ortopedistas: Caio Cuda e Wilson Cole. Estava lá também o dono das indústrias Melo Mais (fábrica de mochilas).

“Os estudos mostram que nos últimos 5 anos aumentou 6% o número de crianças de dez anos com dores nas costas” - diz Caio.

“Além do mais a massa da mochila deve ser 10% o peso de quem a usa ou no máximo 20%” - complementa Wilson.

O senhor Melo diz que está trabalhando no projeto de uma mochila feita com materiais mais leves.

A diretora do colégio se defende:  
“A culpa está toda virada de casa pois os livros ficam no armário”.

Depois de toda a conversa foi concluído que o peso das mochilas era culpa das crianças e não do colégio.

ANEXO G (continuação): Atividades de Produção de Texto com o gênero reportagem

o poten-  
peñiciado  
teluto; c  
ado Joac  
ro, 65.  
erente na  
ta. "Nãc

137.1110 DO IDOSO

# Passageiros não podem viajar de graça

## Idosos não podem viajar de graça

MARILENE RODRIGUES  
marilene.rodrigues@...  
ta.com.br

BLUMENHAU - O disposto no Estatuto do Idoso que beneficia pessoas com mais de 60 anos a viajar de graça ou com desconto de 50% no valor da passagem ainda não saiu do papel. A liminar obtida na Justiça pela Associação Brasileira dos Transportes Interestaduais (Abrati) ainda vigora para desânimo de usuários e transportistas para funcionários das empresas que já não sabem mais o que dizer aos exigentes seus direitos.

A aposentada Efting, 71 anos, não tem ido diariamente

## Associação a contrapelo

A lei estava prevista para vigorar a partir do sábado do Idoso, mas o lugar de cada

### PAIS ESTÃO ficando preocupados com o peso na mochila.

Pais da comunidade se manifestam devido ao peso da mochila de seus filhos

Ontem, dia 22, homens e mulheres envolvidos na tarefa da paternidade foram dar queixa na diretoria do colégio Santo do Barro, aqui na rua da Clébera, em Itajaí.

"Querem acabar com a coluna de nossos crianças"- diz Lucinda Moura Alves, mãe do garoto Júnior, 10.

No mais os pais estavam dois ortopedistas: Luis Costa e Wilson Vale. Estava lá também o dono das indústrias Melo Mais (fábrica de mochilas).

"Os estudos mostram que nos últimos 5 anos aumentou 6% o número de crianças com dores nas costas"- diz Luis.

"Querem de mais a massa da mochila deve ser 10% o peso de quem a usa ou no máximo 20%"- complementa Wilson.

O senhor Melo diz que está trabalhando no projeto de uma mochila com materiais mais leves.

A diretora do colégio se defende:

"A tralha está toda vindo de casa pois os livros ficam no armário."

depois de muita conversa foi concluído que o peso das mochilas era culpa das crianças e mães do colégio

...nativos par...  
...Instituto  
...Floração, a  
...pressões

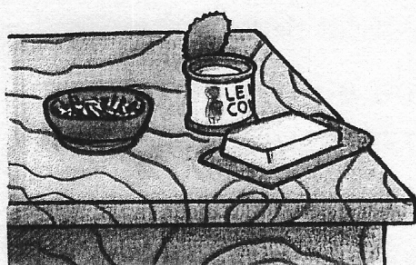
...age  
...me  
...uma  
Cent  
já  
zem  
men  
...ito pre-  
...Não acred  
que um dia  
será precí  
pagar  
passagem  
ônibus pa  
saie do Est  
João Monteiro, apelo  
...efic  
Lourdes acre  
o destino rá p  
ente epí de d  
...alega qu  
rtida do  
...da pam  
último

ANEXO H: Texto-exemplo (gênero receita)

## BRIGADEIRO

### Ingredientes

- 1 lata de leite condensado
- 2 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 1 colher (sopa) de margarina ou manteiga
- chocolate granulado



### Modo de fazer



Peça a um adulto para colocar em uma panela o leite condensado, o chocolate em pó, a margarina ou manteiga, em fogo brando, mexendo sempre com uma colher de pau, cerca de 5 minutos.



Despeje em um prato e deixe esfriar.



Passe um pouco de manteiga ou margarina nas mãos (não esqueça de lavar bem as mãos) e, com uma colher, pegue pequenas porções e enrole em forma de bolinhas.



Em seguida, passe as bolinhas no chocolate granulado e coloque em forminhas de papel.



ANEXO I: Texto-exemplo (gênero conto moderno)

## VOVÓ NENÉM

Vovó Neném vivia numa casinha muito clarinha, cercada de flores e de passarinhos.

Ela sabia fazer as melhores balas do mundo, daquelas branquinhas que se desmancham na boca... E brigadeiros, daqueles cobertos de bolinhas coloridas, e doces de coco e bolos fofíssimos de chocolate!

Vocês já sabem por que os netinhos de vovó Neném adoravam visitar a avó. E todas as crianças que moravam por perto se consideravam seus netos.

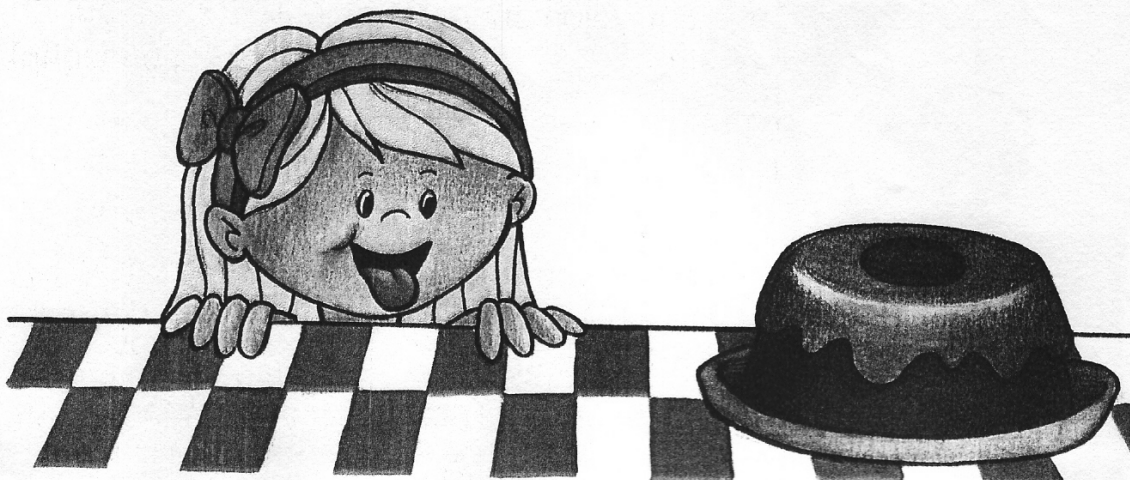
Mas não era somente por causa dos doces gostosos que as crianças gostavam de ir à casa dela.

Vovó Neném era cheia de idéias, estava sempre inventando alguma brincadeira.

Foi ela que ensinou o Beto a jogar bolinhas de gude, ensinou o Catapimba a empinar pipa, ensinou a Mariana a pular corda.

Foi ela que fez a rede da cesta de basquete do Alvinho e ensinou todo mundo a brincar de mímica, de telefone-sem-fio e de pular sela.

Mas o que a vovó fazia como ninguém era contar histórias. Não que ela contasse muito bem, não. É que era uma graça o jeito que ela contava.



ANEXO I (continuação): Texto-exemplo (gênero conto moderno)

— Era uma vez uma menina muito bonitinha, muito boazinha, chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia ela ia andando pela floresta quando encontrou... encontrou... ah! encontrou a Bela Adormecida!

As crianças riam, riam...

— Não, vovó! A história é de Chapeuzinho! Chapeuzinho Vermelho! Ela encontra o lobo!

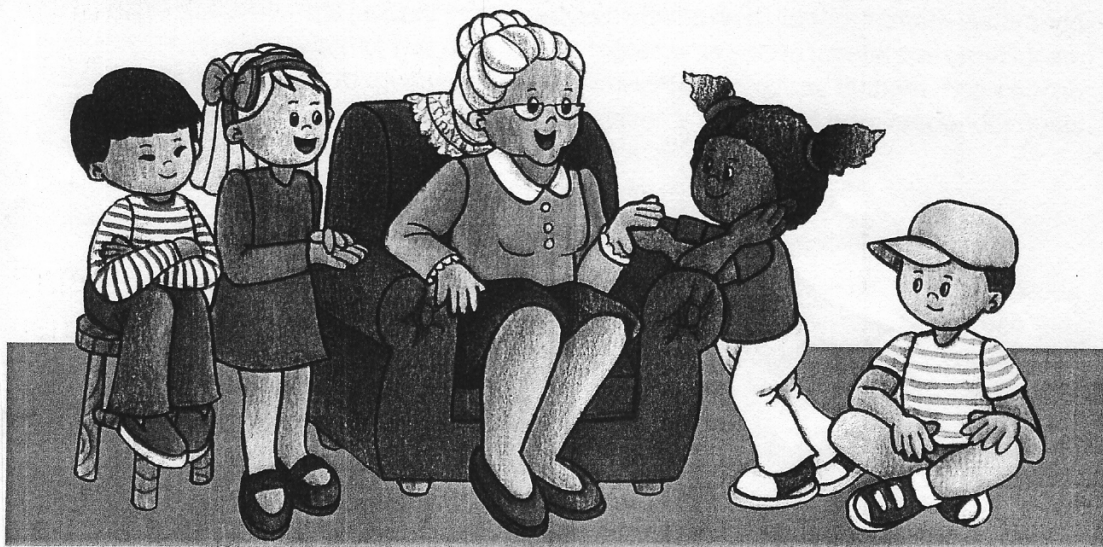
— Ah, é verdade, que cabeça! O lobo! Isso mesmo, o lobo. Então o lobo bateu na porta com toda força: “Abram, abram já, senão eu vou bufar, eu vou soprar e a casinha vai voar!”

As crianças adoravam:

— Não, vovó, não! A história é de Chapeuzinho Vermelho!  
Vermelho!

— É claro, é claro! Eu sei muito bem. Vermelho. Então a rainha disse: “Eu quero uma filha que tenha cabelos negros como o ébano, pele branca como a neve e lábios vermelhos! Vermelhos como o sangue!”

As crianças gostavam mais das histórias malucas de vovó Neném do que das histórias certinhas dos livros...



ROCHA, Ruth. *A Cinderela das Bonecas*. São Paulo: FTD, 1992. s.p.

## 1 MAIS RESPEITO AOS CABELOS BRANCOS

*Responsável pelo Programa de Envelhecimento da OMS, médico brasileiro diz que o idoso continua sendo ignorado na maioria dos países.*

3 Lena Castellón

4 Exultar quando alguém diz que não se aparenta a idade real é uma atitude comum entre os brasileiros. Isso porque nossa cultura valoriza em excesso a juventude. É o que garante o médico carioca Alexandre Kalache, doutor em saúde pública pela Universidade de Oxford, na Inglaterra. Ele próprio já ouviu frases do gênero, mas não demonstra entusiasmo com esse tipo de elogio. Kalache se orgulha de seus 56 anos e da experiência que o tempo lhe trouxe. Pudera. Há quase três décadas, o médico se dedica à terceira idade.

Em 1995, assumiu a coordenação do Programa de Envelhecimento, que acabava de ser criado. O projeto consiste em trocar informações com outras iniciativas da entidade, inclusive as dedicadas à infância, para desenvolver trabalhos que ajudem as populações a envelhecer com saúde, mantendo a autonomia e vivendo em harmonia com a sociedade.

5

**ISTO É** – *Qual é a diretriz do Programa de Envelhecimento e Saúde da OMS?*

**Alexandre Kalache** – Ele procura influenciar as políticas da entidade, sempre lembrando que existe o envelhecimento. Faz com que o programa de saúde mental pense no idoso. Que o programa de saúde da mulher, o de adolescentes e outros tenham a percepção de que o envelhecimento virá. Por outro lado, estimula pesquisas para responder quais os determinantes importantes para o envelhecimento com saúde.

**ISTO É** – *O que é necessário fazer para garantir um bom envelhecimento?*

**Alexandre Kalache** – É preciso envolver a sociedade, conversar com entidades não-governamentais, com a mídia, a escola. Não é uma atitude isolada. E você tem de sensibilizar os políticos. Não adianta as pessoas estarem convencidas de que ser sedentário não é uma boa se elas vivem numa cidade violenta, com iluminação inadequada, com péssimo transporte público.

## ANEXO J (continuação): Texto-exemplo (gênero entrevista)

**ISTO É** – *Nesse panorama, quais as chances de o Brasil implementar um programa eficaz de envelhecimento saudável?*

**Alexandre Kalache** – A nossa saída é estimular primeiro políticas que ajudem uma grande maioria das pessoas da terceira idade a manter seu grau de saúde. É preciso investir também na saúde das pessoas que estão envelhecendo. Temos de pensar em saúde do adulto, em políticas de prevenção de doenças não transmissíveis. Isso porque, a partir dos 45 anos, seja no Nepal, seja na Suécia, os problemas são as doenças não transmissíveis. Morre-se de hipertensão, diabetes, derrame, câncer.

**ISTO É** – *Como está a questão dos maus-tratos?*

**Alexandre Kalache** – Um dos programas que temos é o de prevenção do abuso e do mau-trato, uma questão vergonhosa no Brasil. Fizemos um estudo em nove países: Canadá, Argentina, Brasil, Inglaterra, Suécia, Áustria, Quênia, Líbano e Índia. Conversamos com idosos, tentando fazer que eles nos dissessem suas percepções sobre o que é abuso e mau-trato. O idoso se considera maltratado quando não é respeitado e é excluído na sua própria sociedade. Quando não tem suas considerações respeitadas e é negligenciado. Em qualquer um desses países, existe o abuso, mas o que ocasiona o problema é muito diferente. No Brasil, constatamos que a raiz principal é a falta de solidariedade entre as classes e entre as gerações. O abuso é da família. Por exemplo: o dinheiro da aposentadoria vai para os familiares. Se o aposentado não o entrega, há uma tortura psicológica em torno dele. Pode até sofrer abusos físicos. Mas a principal queixa é a falta de respeito em relação a suas opiniões. O idoso não é consultado para nada, nem mesmo sobre a programação da tevê. Não é só isso. É o ônibus que não pára para ele. É o desrespeito quando ele tem de responder a um formulário e os atendentes exigem pressa. Na Suécia, há muitos idosos e poucos cuidadores. As pessoas não têm tempo.

**ISTO É** – *Como melhorar a relação entre o idoso e seus familiares?*

**Alexandre Kalache** – O profissional de saúde ou um assistente social pode ser um intermediário importante. Ele pode ajudar a conciliar essas pessoas. A mídia também tem papel de destaque. Ela tem de ser educada para não idolatrar o jovem. É necessário ainda que as instituições públicas sejam mais treinadas para aprender a lidar com o idoso e ser mais tolerante. A intolerância é grande no Brasil. Há também uma obsessão por beleza, pelo físico. O maior elogio a um brasileiro é dizer que ele parece ser mais novo.

**ISTO É** – *De 0 a 10, que nota o senhor dá para a maneira como os brasileiros tratam seus idosos? E quais são os países com as melhores políticas de envelhecimento?*

**Alexandre Kalache** – Em termos da América Latina, o Brasil é medíocre. Dou 5. Meus destaques são o Canadá, a Holanda e os países nórdicos. Entre os latino-americanos, os melhores são Chile, Costa Rica e Cuba.