

INTERFERÊNCIAS DIDÁTICAS SIGNIFICATIVAS NAS AVALIAÇÕES DOS TEXTOS ESCRITOS DOS ALUNOS

Heloana Cardoso Retondar (UERJ)

hcretondar@gmail.com

1. Introdução

Este estudo apresenta alguns achados e conclusões sobre práticas avaliativas e suas repercussões no ensino da escrita. Ele é parte do trabalho desenvolvido durante a pós-graduação *stricto sensu* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar e discutir práticas de avaliação de redações de professores do segundo segmento do ensino fundamental e suas possíveis repercussões no desenvolvimento da escrita. Tais dados foram coletados por meio de entrevistas com professores do segundo segmento do ensino fundamental das redes pública e particular do Rio de Janeiro.

Além das entrevistas, os professores-informantes também forneceram textos escritos por seus alunos e que já haviam sido corrigidos, constituindo, assim, o *corpus* a ser analisado.

Como abordagem de investigação, optei por dois modelos epistemológicos: o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e o paradigma interpretativista. Pretendi, por meio dessas abordagens investigativas, compreender os indícios, os sinais, as marcas deixadas pelos professores sobre o texto do aluno no momento da correção e também durante suas falas. A partir da observação desses indícios, procurei formular hipóteses sobre (i) as concepções de língua subjacentes a cada opção metodológica, o que não será aprofundado neste estudo; (ii) a eficácia das diferentes opções; e (iii) as repercussões dessas escolhas.

Para que a avaliação constitua um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) é preciso que problemas textuais — intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência — sejam identificados, pontuados e abordados e não somente sinalizados. A maneira como o professor corrige uma redação contribui, de maneira decisiva, para a aprendizagem da escrita, isso porque toda prática avaliativa é uma atividade dialógica (BAKHTIN, 2010). Entretanto, o que se observa na prática de ensino de língua é que a correção é entendida mais como medida e menos como pesquisa e/ou instrumento didático.

2. Correção, análise linguística e textual

Segundo a teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana, o ser humano aprende a falar por enunciados e não por palavras, por isso cada aluno, quando chega à escola, já sabe que os diferentes enunciados assumem formas diferentes, sabe inclusive produzir enunciados diferentes considerando os contextos onde já circula, pois isso é inerente à linguagem (BAKHTIN, 2010).

O papel das aulas de língua portuguesa é orientar a produção de texto oral ou escrito pautando-se na análise linguística para que o aluno não apenas reforce sua intuição construída socialmente sobre o fato de um texto ser diferente do outro, mas, sobretudo, que aprenda elementos capazes de torná-lo apto a reconhecer onde estão essas diferenças e como elas podem ser utilizadas para produzir os diversos efeitos de sentido nas situações comunicativas (PCN, 1998). Cabe à escola, portanto, ensinar quais são os recursos linguístico-expressivos, textuais, e gramaticais que tornam possíveis esses diferentes efeitos de sentido.

Por isso, as reflexões sistemáticas são importantes, elas melhoram as práticas de leitura, oralidade e escrita e desenvolvem criticidade no sujeito. À medida que o aluno vai compreendendo os caminhos dos usos da língua, também aprende sobre a linguagem, sobre seus destinatários, sobre seus objetivos, enfim, sobre a complexa relação sujeito-linguagem. Aos poucos aprende não apenas como fazer, mas também o porquê fazer. É esse domínio que a escola deve objetivar oferecer ao aluno: a reflexão sobre a linguagem não apenas para fazer uso dela, mas, sobretudo, para conferir ao sujeito o poder de seu domínio.

A reflexão sobre a língua, a análise linguística e a produção de textos devem caminhar o mais próximo possível. Aparecendo num contínuo durante as aulas. Essa proposta aproxima o conhecimento gramatical das práticas mais reflexivas, já que este está a serviço da melhor qualidade textual. A metodologia de correção do professor se apresenta como um importante instrumento de reflexão linguística.

3. Como os professores corrigem as redações?

As metodologias adotadas pelos professores investigados foram categorizadas e elencadas ao longo desta seção. Entretanto, elas podem

aparecem de maneira híbrida. Baseiam-se nos trabalhos de Ruiz (2001) e Soares (2009).

a) Correção indicativa:

Consiste nas marcações feitas pelo professor no texto do aluno com o intuito de indicar onde ocorreu o erro. Essas marcas podem ser feitas em uma letra, em uma palavra, em um sintagma, ou mesmo em períodos inteiros. Ruiz (2011) define a correção indicativa como uma “estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (...), o problema de produção detectado” (p. 55). Na **Fig. 1** pode-se observar um exemplo de correção indicativa:

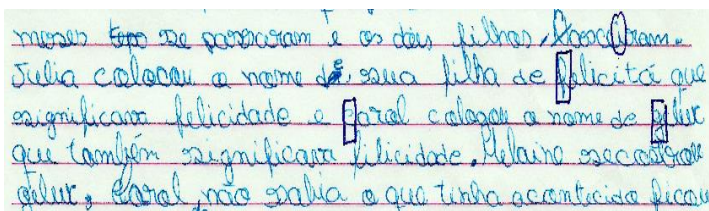


Fig. 1:

Exemplo de correção indicativa (P2). O professor marca o problema ortográfico de *nasceram*, e a letra minúscula nos nomes próprios: *felicita*, *carol* e *felux*

b) Correção resolutiva:

Por meio dessa estratégia, o professor “arruma” o texto do aluno quando encontra algum problema. Ele age como um revisor, resolvendo questões consideradas erradas. O fragmento a seguir (**Fig. 2**) é um exemplo de correção resolutiva.

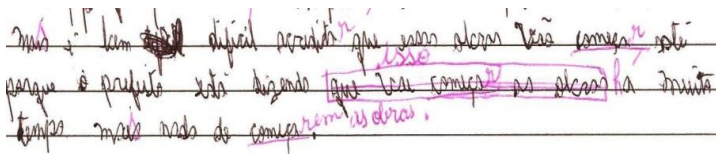


Fig. 2: Exemplo de correção resolutiva (P3).

O professor arruma *mais/mas*, *acredita/acreditar*, *começa/começar*, que vai *começa* as obras *a/isso há*, *mais/mas*, *começa/começarem* as obras.

c) Correção classificatória:

Consiste na elaboração de um código (símbolos ou iniciais) para sinalizar os problemas textuais, de maneira que os erros são classificados. Esse código é conhecido pelo aluno e lhe exige um esforço cognitivo para relacionar a nomenclatura (metalinguística) ao problema textual. A seguir, (Fig. 3) foi destacado um pequeno trecho em que é possível observar a semiótica da correção classificatória:

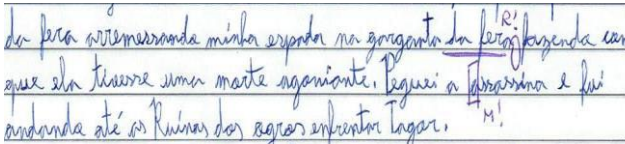


Fig. 3: Exemplo de correção classificatória (P4).

O professor sublinha *da fera* e indica com o símbolo “R!” a repetição da locução. Em seguida, marca a letra “a” e usa o símbolo “M!” para indicar o uso de maiúscula, já que, neste caso, *Assassina* é o nome da espada (o aluno esclarece isso logo no início do texto).

d) Correção textual-iterativa:

A correção textual-iterativa é aquela em que se visualizam textos escritos pelo professor na folha do aluno. Ruiz (2001) classifica o texto feito pelo professor como “bilhete” e mantém o termo entre aspas porque nem sempre se manifestarão todas as características de um bilhete propriamente dito. Para ela, esses “bilhetes” constituem um recurso alternativo para apontar, classificar ou mesmo resolver um problema textual de difícil reflexão linguística, caso fossem consideradas apenas as três correções anteriores. Abaixo (Fig. 4), um exemplo da estratégia de correção textual-iterativa:

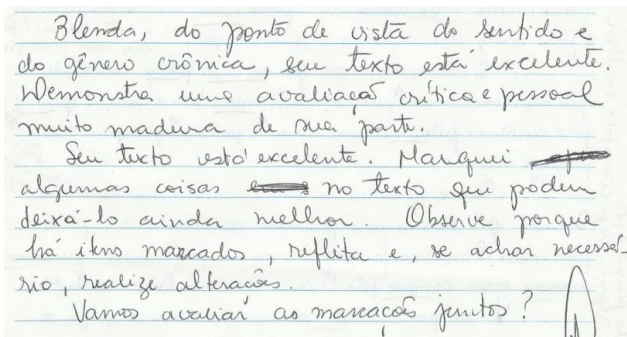


Fig. 4: Exemplo de correção textual-iterativa (P7).

4. Práticas avaliativas e repercussões no ensino-aprendizado da escrita

Os depoimentos dos professores, bem como as correções que fizeram nos textos de seus alunos possibilitaram perceber o papel social que aqueles assumem quando avaliam, inferir as concepções de linguagem que subjazem às suas práticas, além de possibilitar a dedução possíveis repercussões dessas abordagens na história da aprendizagem da escrita dos alunos.

Comparando respostas da entrevista semiestruturada ao *corpus* fornecido, notei ainda que, embora o discurso dos informantes esteja permeado pelas mais recentes teorias da linguagem, em quatro dos sete professores investigados, a prática continua eminentemente estruturalista. Nos outros três, um oscila entre a abordagem estrutural e a sociointeracionista, e dois representam esta última. Nenhum dos sete professores entrevistados apontou problemas formais como o que mais os incomodava nos textos dos alunos. Seis afirmaram, no entanto, que não deixam “esses errinhos” passar e que marcam sempre “todos os erros”.

Ainda que todos os entrevistados tenham apontado os problemas formais como secundários, como os que são “menos considerados na hora de descontar pontos”, o que já indicia uma mudança de perspectiva na concepção de linguagem, eles não conseguem se libertar da concepção estruturalista. Por trás das marcações que sinalizam a preocupação formal, está a representação do próprio lugar do professor de português como *revisor* que corrige os problemas, ou que os sinaliza.

Para Soares (2009), indubitavelmente, a correção linguística é importante, porém o problema dessa abordagem é que os alunos podem ser induzidos a pensar que “escrever bem é sinônimo de escrever sem erros” (p. 21).

Soares (2009) afirma que essa opção está embasada nos estudos que defendem a correção abrangente para melhorar a acuidade gramatical do aluno, o que é justamente negado por P3 e pelos outros seis informantes. Sobre a correção resolutive, seguem algumas opiniões destacadas pela autora. Primeiro, a acuidade gramatical posta em destaque prejudica o processo de criação, pois foca a atenção do aluno na superfície do texto; ao se corrigirem todas as inadequações, chama-se a atenção para aspectos diferentes, sendo que nada se sobressai. Por outro lado, do ponto de vista afetivo e cognitivo, é justificável negligenciar alguns erros para, além de

não prejudicar a autoconfiança do aluno, focar seu trabalho na reflexão sobre questões estratégicas.

Ruiz (2001) se posiciona diante do modelo de correção resolutive chamando-a monofônica, justamente porque afasta a réplica, que, na orientação bakhtiniana, é a possibilidade de resposta do outro, a alternância entre os locutores. Para Bakhtin (2010), o enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal, delimitado, antes do seu início e depois de seu fim, por atitudes responsivas de outros. Cabe acrescentar que em situações como essa, ocorre, sim, a atitude responsiva de efeito retardado, O aluno não pode responder imediatamente, mas em algum momento responde, com atos ou palavras. Ruiz assume que a correção resolutive tem aspecto dialógico, já que equivale a uma conversa entre professor e aluno, mas afirma que ela traz fortes indícios de monologismo. Isso porque

[...] ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz (RUIZ, 2001, p. 101).

Ruiz (2001) comparou a primeira versão e a reescrita após cada modelo de correção, conclui, por sua análise, que praticamente todos os problemas resolvidos pelo professor são revisados pelos alunos, de forma que, na reescrita, o aluno copia o que o professor arrumou. Consequentemente, o texto fica melhor, contudo essa melhora não parte de uma reflexão linguística, mas de uma atividade mecânica. O texto do aluno melhora, mas o aluno não melhora como produtor de textos.

Outro alerta que a autora faz sobre essa opção didática é o fato de o professor se colocar na posição de revisor. Corrigindo os erros, ele passa para o aluno a ideia de que a tarefa de revisar, de ler para melhorar o texto é dele, professor, e não do aluno. Em face desse código simbólico, o aluno entende que não precisa revisar sua produção, já que ele tem um revisor que fará isso, e aprende que um texto não carece de revisão do seu autor.

Refletindo sobre essa prática simbólica, é possível dizer que, ainda que o discurso do professor seja permeado de indicações sobre a importância de reler o texto antes de entregá-lo, a fim de melhorar a escrita, na prática, o que se diz, de verdade, é que, se ele não ler, não há problemas; há o professor, o dono do saber, o revisor técnico e eficaz que está ali justamente para cumprir essa tarefa.

Soares (2009) também conclui que, quando os problemas textuais são resolvidos pela correção, passa-se para o aluno a impressão de que os professores estão mais interessados na forma do que no conteúdo, do que nas ideias apresentadas no texto.

Discorda dessa última postura Oliveira (1999), que na sua tipologia de erros, separa os erros absolutos dos relativos, terminologias adotadas na matemática no que se refere à dicotomia entre valor absoluto e valor relativo de um numeral¹⁴. O erro absoluto não deve ser compreendido como erro grave, mas erro em termos absolutos, independente do contexto. É assim que o autor classifica os erros ortográficos. Como consequência dessa abordagem, o professor deve corrigir, independente das questões afetivas ou cognitivas, o problema ortográfico.

Já que os erros ortográficos são absolutos e que precisam ser sinalizados, qual abordagem seria a mais indicada? A resposta pode ser dada por P4. A **Fig. 5** ilustra a opção do professor para lidar com o problema.

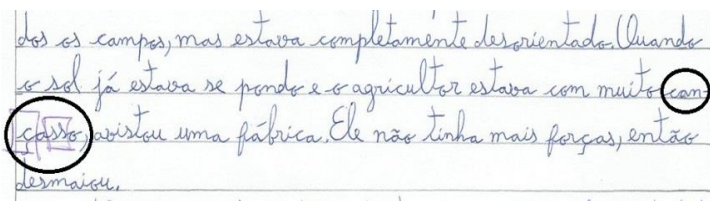


Fig. 5:

Exemplo de estratégia de correção utilizada por P4 para corrigir erros ortográficos.

O procedimento classificatório pode ser bastante eficiente para trabalhar esse tipo de problema. Na entrevista, P4 afirmou que a consulta ao dicionário é uma prática nas aulas de reescrita. Importante ressaltar que o trabalho com o dicionário não garante que o aluno resolverá o problema. Em “*cançasso*”, se o aluno já tiver sido ensinado a procurar por fonema [s] em ambiente intervocálico e nasal nas consoantes “s”, “ss” ou “ç”, facilmente achará a resposta, principalmente porque o professor destacou exatamente em quais letras estavam os erros.

¹⁴ Por exemplo: comparando os números 2, 25 e 247. O valor absoluto de 2, nos três exemplos, é igual a 2. Entretanto, o valor relativo do numeral 2 é modificado de acordo com sua ordem. Assim, o valor relativo de 2 em 2, é 2 (coincidindo com o valor absoluto); o de 2 em 25 é 20; e o de 2 em 247 é 200. Ou seja, o valor relativo é aquele que não muda independente do contexto, enquanto o relativo só pode ser dado pela observação contextual.

Todos os sete informantes afirmaram incomodar-se mais com os “problemas relativos à textualidade”, explicaram que “texto é sentido”, que a “coesão” e a “coerência” são os elementos que recebem maior peso avaliativo e que os “critérios de textualidade” são o principal objeto de suas correções. Na prática, ou seja, nos textos por eles corrigidos e fornecidos, as correções oscilam entre a concretização e o distanciamento desse discurso. Alguns problemas de coesão e de coerência são sinalizados como se fossem de mesma natureza e nem sempre o indicação do professor favorece a reflexão linguística. A **Fig. 6** apresenta um desses casos e ajuda a ilustrar essa afirmação.

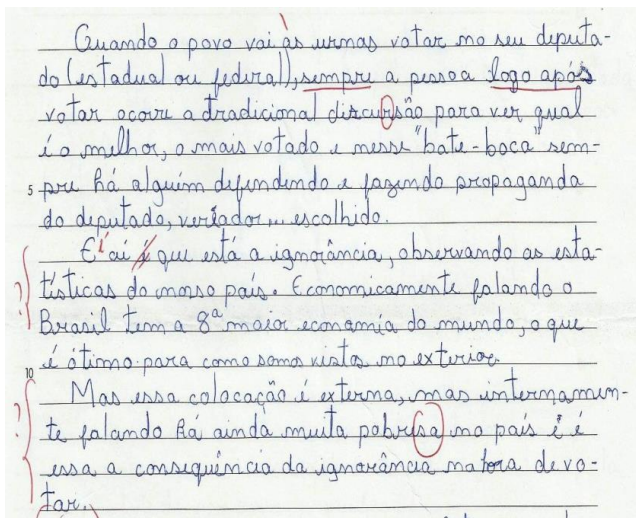


Fig. 6:

Trecho da redação corrigida por P5. A mesma sinalização para problemas diferentes.

O que significam as duas interrogações e as chaves? Parece que o segundo parágrafo foi sinalizado porque a frase topicalizada “*E aí é que está a ignorância*” estabelece coesão com o primeiro parágrafo, mas não progride depois da vírgula na frase “*observando estatísticas do nosso país*”. Trata-se de um problema de estrutura que poderia ter sido solucionado deslocando o trecho topicalizado para o final do primeiro parágrafo.

A má estruturação do parágrafo acabou gerando outro problema: ele apresenta um dado estatístico, que, da maneira como foi escrito, suscita incoerência, em outras palavras, o aluno assegura: “A ignorância está em ter a 8ª maior economia do mundo!”?

No terceiro parágrafo, também ocorreu outro problema de sequenciação, similar ao erro anterior, mas as consequências foram outras. O aluno começa o parágrafo fechando a ideia do segundo (“*Mas essa colocação é externa*”) e, logo em seguida, apresenta um dado novo, usando o conectivo “mas”. Percebe-se que ele sabe o que quer dizer, mas não está conseguindo estruturar suas ideias para ser bem compreendido. Ele não consegue estabelecer a relação lógica de oposição entre os argumentos de prova concreta (posição econômica do país) e o de causa/ consequência (voto sem consciência gera pobreza), e acaba escrevendo uma informação confusa: a colocação do Brasil e a pobreza são frutos da ignorância na hora de votar. Mas será que uma boa colocação econômica não é um bom argumento para defender a tese de que há “*ignorância na hora de votar*”?

Para que pudesse perceber o seu erro, o professor precisaria fazê-lo compreender que há um par concessão/restrrição entre os argumentos de causa e consequência e o de provas concretas que ele escolheu usar. Além disso, precisa mostrar a necessidade de reorganizar linguisticamente os argumentos, apresentando essa relação lógica na defesa sua tese.

Observando a recorrência da coordenativa “mas” no parágrafo, pode-se dizer que aluno sabe que se trata de uma oposição, mais do que isso, sabe que se trata de uma discrepância, tanto que usou as informações para argumentar. O que ele não sabe é como relacionar esses conteúdos e quais são os melhores recursos coesivos para fazê-lo. Dificilmente conseguirá solucionar o problema com a opção metodológica de correção da professora. Aliás, pode ser que nem consiga saber qual é o problema porque o ponto de interrogação e as chaves não dão nenhuma pista sobre o que deve fazer.

Sobre esse modelo de correção, Ruiz (2001) demonstra, depois de analisar o *corpus* de sua pesquisa, que, geralmente, o aluno, na reescrita, não modifica o texto, cuja opção metodológica de correção tenha sido a indicativa. Segundo a autora, isso pode ocorrer pelas seguintes razões: a) o aluno não quer efetuar as correções; b) o aluno não sabe o que fazer para resolver o problema; c) o aluno não compreende qual é o problema. Para a pesquisadora, “a indicativa ‘pura’, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie, não fornece, pois, pistas suficientes de revisão” (p. 80). Até para fazer essa análise, eu mesma tive dificuldades de entender exatamente o que o que P5 indicou na correção.

Calkins, Hartman e White (2008) apontam caminhos para identificar a compreensão que o aluno tem das orientações do professor, e também a compreensão que o professor tem daquilo que o aluno diz e faz. Utilizando a teoria das autoras sobre a arquitetura da interação, é possível perceber que o que ocorre no excerto não é propriamente uma interação, mas apenas uma apreciação valorativa que indica vagamente o erro, sem apontar um caminho para a solução.

Voltando à **Fig. 6**, embora em ambos os parágrafos haja problema de sequenciação na progressão temática, eles geram diferentes consequências textuais. Enquanto no terceiro parágrafo a divergência entre o tema (elemento conhecido do leitor) e o rema (o que se diz a respeito do tema) acontece por problemas no estabelecimento de relações lógicas (KOCH, 2009), gerando apenas uma dificuldade na leitura, no segundo, o problema de sequenciação prejudica a coerência da informação já que houve a construção de uma sentença incompatível com a realidade (THEREZO, 2012).

Segundo Oliveira (2000), um eficiente meio de ensinar a argumentar por escrito é demonstrar a utilização do par concessão/restrrição, a fim de persuadir o leitor. Esse procedimento, contudo, é preciso ser demonstrado de maneira pontual. O exemplo do texto do aluno de P5 foi organizado a seguir, sugerindo duas formas estruturais no intuito de ajudar o aluno a solucionar o problema:

Estrutura 1

Concessão	Adversativa + restrição em forma de argumento pró-tese	Conclusiva + TESE
O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>mas</i> internamente ainda há muita pobreza	portanto é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.

Estrutura 2

Concessão	Adversativa + restrição em forma TESE	Explicativa + argumento pró-tese.
Admite-se que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>contudo</i> é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.	<i>pois</i> ainda há muita pobreza internamente.

É importante ainda indicar para o aluno as escolhas estruturais possíveis, suas marcas linguísticas próprias e as diferentes relações de sentido. A seguir, ainda utilizando o problema apontado no texto do aluno de P5, são elencadas as diferentes maneiras que Oliveira (2000) sugere

re como possibilidades linguísticas para apresentar o par concessão/restrrição:

Concessão, mas (porém, contudo, no entanto) **restrrição**.

Ex.: O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo, mas **internamente há muita pobreza**

É claro que (é evidente que) concessão. O problema é que **restrrição**.

Ex.: É claro que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo. O problema é que **internamente há muita pobreza**

Mesmo [+ *gerúndio*] concessão, **restrrição**.

Ex.: Mesmo o Brasil *tendo* a 8ª maior economia do mundo, **internamente há muita pobreza**.

Embora [+ *subjuntivo*] concessão, **restrrição**.

Ex.: Embora *tenha* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.

Apesar de [+ *infinitivo*] concessão, **restrrição**.

Apesar de *ter* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.

Restrição, embora [+ *subjuntivo*] concessão. (Equivalente invertido de “d”)

Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, embora *seja* 8ª economia do mundo.

Restrição, apesar de [+ *infinitivo*] concessão. (Equivalente invertido de “e”)

Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, apesar de *ser* a 8ª economia do mundo.

Como se vê, é possível promover reflexão linguística para solucionar problemas relacionados à coesão e à coerência, contudo admite-se que não seja assim tão simples, principalmente porque, em casos com esse, não bastará sinalizar o texto, será preciso também planejar a interferência, que pode, inclusive, ser discutida com toda a turma a partir do problema identificado.

Conjugar reflexão linguística e solução de problemas de superestrutura textual exige, portanto, muito mais que um ponto de interrogação ao lado do parágrafo. Abordagens metodológicas significativas como a descrita acima podem ser adaptadas e aplicadas na ocorrência dos seguintes problemas: repetição (sequência textual desajeitada, presença de rupturas); falta de progressão (aspecto semântico comprometido, falta de ba-

lançamento entre o dado e o novo); contradição (falta de harmonia entre os elementos semânticos); ausência ou comprometimento de relações (relação entre os fatos, os dados).

Cada um dos itens anteriores diz respeito a elementos supraestruturais (coerência) orientando os elementos estruturais (coesão). A concepção estruturalista de linguagem não abrange elementos textuais, principalmente porque sua maior unidade de análise é o período. Por isso, sublinhar estruturas, inserir um ponto de interrogação, uma chave, um colchete ou mesmo a palavra “confuso”, além de sinalizar uma concepção estruturalista, não dá pistas de como solucionar o problema. Nesse caso, a abordagem teórica torna-se incompatível para interferir no campo da didática.

Apesar de opções metodológicas como a de P5 terem sido recorrentes no *corpus* analisado de alguns informantes (P5, P1, P2), esse resultado não foi regra. Encontram-se também trabalhos que conseguiram conjugar o discurso sociointeracionista, ou o interacionista sociodiscursivo, às práticas dialógicas próprias dessas teorias, indiciando um início de mudança no papel do professor de português no desenvolvimento da escrita do aluno. Na **Fig. 7**, é possível observar como a intervenção do professor pode conduzir o aluno a uma reflexão sobre seu próprio texto:

Seu Luis voltou para casa, sua mulher e seus filhos estavam preocupados, mas ficaram muito felizes com o marido (pai), sendo um operário da fábrica. A partir deste dia, o homem todos os dias, olhava para o céu e agradecia a Deus seu destino conquistado pelo seu suor.

O pai ficou? Voltaram a estudar? É

Fig. 7: Trecho da redação corrigida por P4 em que há uma interferência significativa para a orientação da reescrita

Aqui, o professor aponta exatamente a sua dúvida diante do texto. Houve uma incoerência interna na estrutura da narrativa. É preciso dar um desfecho para os fatos narrados, e os filhos aparecem como personagem no início e se apagam ao longo do texto. Portanto, quando falta um dos constituintes da estrutura narrativa, o problema precisa ser sinalizado. A pergunta poderia ter sido mais aberta, como “O que aconteceu com os filhos?”, mas tal pergunta poderia gerar novos problemas, tais como

falar algo para responder à pergunta do professor, mas não necessariamente solucionar o problema do desfecho da narrativa, pois o aluno pode simplesmente responder ao bilhete, sem considerar o texto.

Penteado e Mesko (2006) chamam de réplica quando um aluno, na reescrita, estabelece o diálogo com o bilhete, mas não incorpora a resposta no texto, já que, nesse caso, não é possível perceber estratégias discursivas que garantam o fio temático da primeira versão. Embora o professor não tenha falado nada sobre a melhor maneira de responder a um texto, sua atitude leitora, mais do que avaliadora, direciona o pensamento do aluno para que, no momento da reescrita, ele resolva o problema do desfecho e não somente responda ao bilhete. A partir deste exemplo, pode-se afirmar que os papéis de leitor e avaliador não são dicotômicos, mas complementares.

P4 confessa que é mais fácil fazer interferências que dialogam com o texto em tipologia narrativa. Diz que, quando está ensinando a argumentar, aparecem problemas pontuais que dizem respeito à própria natureza do argumentar, como, por exemplo, a falta de argumentos. Isso deixa o texto mais expositivo do que argumentativo. Afirma que precisa descobrir estratégias para lidar com os textos argumentativos. Conforme sua concepção de correção, ele não deve interferir demais no texto do aluno. Cita, como exemplo, uma proposta de redação que pedia um posicionamento sobre os meninos de ruas. Uma das redações falava que a situação era triste, que os meninos precisavam de ajuda, que algo precisava ser feito para mudar aquela situação etc., mas não expunha o motivo do problema. P4 diz que tentou perguntar no bilhete: por que esses meninos estão na rua? E, segundo seu depoimento, o aluno respondeu com um sintagma preposicionado “por causa do governo”, e continuou não argumentando.

Outro aspecto discutido Calkins, Hartman e White (2008) é o papel do elogio. Que deve ser utilizado não só por uma questão de estima do aluno, mas também como estratégia didática. Quando o professor conhece bem as dificuldades do aluno, ele pode utilizar um acerto mínimo, como, por exemplo, o uso de pontuação correta para dizer que aquela vírgula foi uma boa escolha, deixando claro que ele está em processo. Segundo as autoras, indicar o caminho da solução por pequenos acertos é mais motivador do que reforçar o erro.

Nesse sentido, afirmam que a primeira decisão a ser tomada, antes de fazer uma intervenção significativa, é pensar “O que esse aluno fez

que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?” (p. 77). Um exemplo desse tipo de interferência é o fragmento da **Fig. 4**, em que o professor, começa a correção textual-interativa com a seguinte orientação: “Blenda, do ponto de vista do sentido e do gênero crônica, seu texto está excelente. Demonstra uma avaliação crítica e pessoal muito madura de sua parte (...)”.

Cavallari (2011) se destaca por sua tese de doutoramento, transformada em livro, em que procurou compreender os efeitos das práticas avaliativas formais e informais na constituição identitária do sujeito. Sua contribuição foi analisar os discursos que circulavam na sala dos professores, o que chamou de práticas avaliativas informais, e avaliações comuns no ambiente escolar, a aferição de nota, ou práticas formais. Seu trabalho buscou compreender como tais práticas contribuíam para a formação da identidade do sujeito-aluno. Sendo que as práticas por ela descrita estariam mais relacionadas ao que Luckesi (2011) chama de avaliação tradicional.

[...] é justamente na prática de avaliar que a sua [*do professor*] subjetividade irrompe, uma vez que toda avaliação é constituída por julgamentos, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição de valores não só numéricos, mas também de julgamentos de valor, atrelados às representações de quem avalia (CAVALLARI, 2011, p. 81).

A autora reforça a ideia de que a subjetividade do professor também é componente desse ato pedagógico, uma vez que se misturam a essa prática não apenas critérios previamente selecionados, mas também as representações que emanam desse avaliador em relação ao aluno, à escola, ao seu lugar social de professor, além das demais representações que constituem o imaginário do sujeito que corrige.

Apoiada em Foucault (1990), no que diz respeito às relações de poder, e trazendo contribuições de Coracini (2000) quanto ao poder operando por meio de suas práticas, Cavallari (2011) ainda afirma que o professor é imaginado como aquele que domina o saber e é esse imaginário que constitui e legitima seu poder e seu “discurso avaliador”. Para pensar o discurso avaliador dentro do trabalho de Cavallari, sem haver dúvidas sobre qual concepção de avaliação está se falando, é importante ressaltar que se trata de uma avaliação na perspectiva tradicional.

Quando a autora levanta a perspectiva discursiva da avaliação, está se referindo, em outros termos, em medição. Interessa, portanto, não a ideia de avaliação desenvolvida por ela, já que, em análise do discurso é preciso levantar outras questões ao se discutir representações que emergem de um discurso. Interessa sua contribuição tanto no que diz respeito

à legitimação do lugar social que o professor ocupa, como em relação à repercussão de suas atitudes avaliativas emitidas desse lugar sobre sujeito.

Os resultados da pesquisa de Cavallari atestam o lugar social do professor-avaliador como legítimo. Ademais, o imaginário define o lugar que pode e deve ser ocupado pelo aluno, lugar constituído pela oposição, ou seja, pelo não saber, em relação àquele que detém o saber. Graças à legitimidade do poder do professor, ele pode se colocar na posição de constante avaliador do aluno. As imagens evocadas de acordo com esse lugar ocupado pelos sujeitos na escola regulam suas práticas discursivas, e, conseqüentemente, o modo como se representam.

Para Bronckart (2007), um texto empírico é sempre produto da dialética “entre as representações sobre o contexto de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (p. 108). Assim, todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem e é formado a partir de um gênero, que pode ou não ser um modelo adaptado aos valores individuais de acordo com sua situação de ação, por isso mesmo passível de estilo particular. Todo texto empírico está impregnado de representações sobre a escrita, bem como de discursos de outros (BAKHTIN, 2010).

Consoante Bronckart (2007), cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica das representações sociais, tanto relativas aos gêneros de textos, quanto relativas à língua e às relações de pertinência e ao uso dos textos nas situações de ação. Aplicando-se esse entendimento no nível individual, o novo texto também contribui para a transformação do próprio sujeito, no que diz respeito às suas representações sobre os gêneros de textos, à sua relação com o texto, com o produzir textos e, portanto, com a aprendizagem; por isso, o componente avaliativo do ato pedagógico é tão importante. É mediador direto entre representações, identificação e construção da identidade.

Considerando o pensamento do autor, as relações de poder legitimadas no espaço da sala de aula, o imaginário que delas emerge e o discurso avaliador do professor, é possível afirmar que aquilo que é feito desse texto pode ser, portanto, constitutivo das representações do aluno sobre a sua própria escrita. Talvez isso justifique a grande resistência dos alunos para escrever. O sujeito-professor, em meio à sua aparente neutra correção linguística, provavelmente ecoa discursos avaliativos e julgamento de valores de outros e, na maioria das vezes, não percebe esse movimento de maneira consciente. Isso acaba influenciando na constru-

ção da identidade do aluno e construindo uma história da escrita avessa àquela preconizada pelos documentos oficiais, ou mesmo pelo ideário da educação.

5. Conclusão: o que é importante na hora de corrigir?

Conforme demonstrado, corrigir implica escolhas metodológicas mais pensadas por parte do professor, porque elas constitui uma ação didática, que provocará uma atitude responsiva do aluno. Pensar numa maneira de interferir positiva e significativamente é assumir o compromisso com a educação e o respeito pela ação verbal do aluno.

A partir de uma maior conscientização da aura que envolve a avaliação, bem como do conhecimento das várias maneiras de se prosseguir em sua prática, de tal forma que reflita a abordagem teórica escolhida, pode-se dar mais atenção a esse recurso de ensino tão comum, e ao mesmo tempo tão significativo da profissão de professor e na história do aluno.

Nesse ponto, vale lembrar que as identidades são construídas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com aquilo que falta ou por meio da diferença. O sujeito se constitui na oposição com o outro, com o que lhe falta (CAVALLARI, 2011). Se o sentimento de identidade repousa no ser e no dever-ser, e as relações de poder permeiam o espaço escolar, então, aquilo que o professor entende por eu-ideal do aluno é formador da sua própria identidade. Assim, correções, rabiscos, falas, vistos, inserções, substituições que aparecem no seu texto corrigido lhe dizem muito acerca do modo como ele se projeta identitariamente. Afinal, quem o aluno entende que deveria ser? como acredita ser representado? o que deve se tornar?

Essas perguntas que podem estar sendo respondidas ingenuamente pelo professor como: “o aluno deve escrever bem, com correção gramatical, com coesão e coerência e deve se tornar alguém competente na prática da escrita, por isso corrijo seus erros” originam respostas também aparentemente óbvias que, refletidas nos textos corrigidos, escondem outras representações, ou seja, em vez de demonstrarem o lugar aonde se deseja que o aluno chegue, se reforça o lugar onde este ainda não está, e isso faz com esse mesmo aluno acredite estar sendo representado como aquele que não sabe, que não é capaz e que, portanto, é melhor escrever menos para errar menos.

Por isso, seja qual for a prática, ela refletirá uma abordagem teórica e, além disso, significará para o aluno, mas nem sempre esse emaranhado de significados garantirá melhora na produção textual. A interferência pode funcionar como uma ação didática que o impulsionará no universo da escrita ou pode funcionar como reforço sobre o não saber do aluno, o que lhe dará a certeza de que “português é muito difícil”, de que “eu não sei escrever bem”, ou de que “eu não gosto de escrever”. Representações comuns observadas empiricamente nas nossas escolas.

É prudente ressaltar que discutir as representações que podem emergir das práticas de correção não significa dizer que é errado corrigir. Afinal, para que serviria a figura do professor se não pudesse nortear as conquistas e mediar novos avanços. O que se discute aqui é a importância de não somente riscar os erros, mas também reforçar o que há de positivo no texto, para que as representações emergentes possam, no mínimo, estarem equilibradas entre o que o eu-aluno acredita sobre si a partir do que lhe chega pela prática avaliativa do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula*. Trad.: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CAVALLARI, S. J. *Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno*. Curitiba: Appris, 2011.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad.: Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 143-180.

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, H. F. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, N. et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999. p. 65-82.

_____. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores. In: GÄRTNER, Eberhard et alii. (Orgs.). *Estudos de linguística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000, p. 173-190.

PECHÊUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PENTEADO, A.; MESKO, W. Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 71-91.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado da Letras, 2001

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. 7. ed. Campinas: Alínea, 2012.