



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**TATIANA FADEL**

**A ESCRITA DO PROFESSOR SOBRE O TEXTO DO  
ALUNO: NOTAS EM UM DUPLO LUGAR**

**CAMPINAS**

**2020**

TATIANA FADEL

# **A ESCRITA DO PROFESSOR SOBRE O TEXTO DO ALUNO: NOTAS EM UM DUPLO LUGAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação

Orientadora: PROF. DRA. CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA TATIANA FADEL E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO

CAMPINAS  
2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F12e Fadel, Tatiana, 1972-  
A escrita do professor sobre o texto do aluno : notas em um duplo lugar /  
Tatiana Fadel. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Redação. 2. Produção de textos. 3. Correção de redação. 4. Escrita -  
Avaliação. 5. Formação de professores. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro  
Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Teacher's comments on student's texts : notes from two places

**Palavras-chave em inglês:**

Writing

Text production

Writing assessment

Teacher's training

Correction

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto [Orientador]

Ana Lúcia Horta Nogueira

João Wanderley Geraldi

**Data de defesa:** 27-10-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

• ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3165-1389>

• Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2429723648817445>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A ESCRITA DO PROFESSOR SOBRE O TEXTO DO  
ALUNO: NOTAS EM UM DUPLO LUGAR**

Autor : Tatiana Fadel

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto  
Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira  
Prof. DR. João Wanderley Geraldi

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2020**

## **Dedicatória**

à Regina Bui, pela alegria de estarmos vivas e juntas neste mesmo tempo. E pelo café.

## **Agradecimentos**

À Cláudia Ometto, pela terra em que pude enraizar hoje;

ao Wanderley Geraldi, por ser o fogo nesses anos todos;

à Ana Roxo, pelas águas passadas e futuras em que navego;

às amigas Ju Palermo, Karen, Ana Cristina, Dani, Gabi, Paula, Yara, e às professoras do ALLE/AULA e do GPPL, pelo ar novo que me trouxeram.

aos meus pais e irmãos, o quinto elemento.

## Resumo

Nesta pesquisa, propõe-se a análise dos comentários deixados nas provas de redação por professores do 4º ano de uma escola particular de Campinas, com o objetivo de investigar, sob a perspectiva bakhtiniana, as concepções de linguagem - especialmente os modos de interlocução - que podem ser vistas nestes textos que os professores escrevem para os alunos. Nos comentários, identifico o duplo lugar que o professor ocupa: o de parceiro/coautor/interlocutor do aluno, e o de corretor/disciplinador do texto. Esse duplo lugar decorre de uma contradição de discursos sobre práticas de escrita que circulam na escola e em documentos oficiais como os Parâmetros Nacionais Curriculares e a BNCC. Geraldi (1991) distingue entre “produção textual” e “redação”: esta refere-se a textos produzidos para a escola; aquela, a textos produzidos na escola. Tal distinção fundamenta-se justamente em uma concepção bakhtiniana da linguagem como forma de interação, como campo de negociação de significados entre interlocutores, como atividade constitutiva do sujeito. Nessa concepção, para que um texto seja produzido em sala de aula, é necessário construir uma situação em que o aluno tenha algo a dizer, uma razão a dizer, um interlocutor para quem dizer; escolher estratégias para falar. A produção do texto é, portanto, um processo, no qual aluno-autor e professor-leitor, em interação, colaboram, dialogam, se questionam. Essa dinâmica, porém, se quebra durante os momentos de prova, quando o aluno, sozinho, escreve para a escola, sabendo que seu texto será avaliado e receberá uma nota. O professor, parceiro cotidiano no processo de edição e reescrita do texto, assume outro lugar: o de corretor, que julga o texto a partir de parâmetros estabelecidos externamente. A prova, por sua vez, se estabelece também, como uma forma de controle do professor, de forma que os comentários deixados nas redações respondem também ao sistema escolar – coordenação, direção e pais de alunos. O professor avalia e é avaliado, e seus comentários servem como justificativa para alunos, pais e para seu próprio trabalho. Essa mudança na posição interlocutória expõe uma contradição intrínseca ao trabalho docente no Brasil, e se manifesta nos comentários deixados pelos professores nas provas bimestrais, nas quais conseguimos perceber essa duplicidade. Os dados, bem como os comentários baseados em uma grade de correção interna, são analisados e categorizados usando a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, conceitos da linguística da enunciação e estudos de Geraldi sobre textos na escola. A pesquisa buscou, assim, investigar como os comentários revelam a) a dinâmica de interação entre professor e alunos, b) quais seriam os novos interlocutores que se constituem nesses pequenos textos sobre textos e c) as estratégias de controle sobre a produção de professores e alunos e as consequentes formas de fuga elaboradas pelo professor.

## **Abstract**

In this research, it is proposed the analysis of the comments left by 4<sup>th</sup> grade teachers in writing tests of a private school in Campinas, with the purpose of investigating, under a Bakhtinian perspective, the conceptions of language - especially the modes of interlocution - that can be identified in these texts that the teachers write for the students. In the comments, I identify the double place that the teacher occupies: that of partner / coauthor / interlocutor of the student, and that of corrector / disciplinarian of the text. These two places stem from a contradiction in speeches about writing practices that circulate at school and in official documents such as the National Curriculum Parameters and the BNCC. Geraldi (1991) distinguishes between “textual production” and “composition”: this refers to texts produced for the school; that, to texts produced at school. This distinction is based precisely on a Bakhtinian conception of language as a form of interaction, as a field of negotiation of meanings between interlocutors, as a constitutive activity of the subject. In this conception, for a text to be produced in the classroom, it is necessary to build a situation in which the student has something to say, a reason to say, an interlocutor for whom to say; choose strategies to speak. The production of the text is, therefore, a process, in which student-author and teacher-reader, in interaction, collaborate, dialogue, question themselves. This dynamic, however, is broken during the test moments, when the student, alone, writes for the school, knowing that his text will be evaluated and will receive a grade. The teacher, a daily partner in the process of editing and rewriting the text, takes on another place: that of a proofreader, who judges the text based on parameters established externally. The test, in turn, is also established as a form of teacher control, so that the comments left in the texts also respond to the school system - coordination, direction and parents. The teacher assesses and is evaluated, and his comments serve as a justification for students, parents and for their own work. This change in the interlocutory position exposes an intrinsic contradiction to the teaching work in Brazil, and is manifested in the comments left by the teachers in the bimonthly tests, in which we can see this duplicity. The data, as well as comments based on an internal correction grid, is analyzed and categorized using Bakhtin's theory of speech genres, concepts of enunciation linguistics, and Geraldi's studies of texts at school. The research sought, therefore, to investigate how the comments reveal a) the dynamics of interaction between teacher and students, b) what would be the new interlocutors that constitute these small texts about texts and c) the strategies of control over the production of teachers and students and the consequent forms of escape developed by the teacher.

## Sumário

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Dedicatória .....                                                                       | 5  |
| Agradecimentos .....                                                                    | 6  |
| Introdução .....                                                                        | 10 |
| <i>Apresentação</i> .....                                                               | 12 |
| <i>Os muros</i> .....                                                                   | 13 |
| <i>Outros deslocamentos</i> .....                                                       | 18 |
| <i>Uma apresentação da pesquisa</i> .....                                               | 21 |
| Capítulo 1 – Redação ou produção de textos? Onde nasce o duplo olhar do professor ..... | 25 |
| 1.1. <i>Redação e produção de textos, correção e avaliação</i> .....                    | 26 |
| 1.2. <i>Gêneros textuais e práticas de escrita nos PCN e na BNCC</i> .....              | 29 |
| Capítulo 2 – Do banner às provas .....                                                  | 36 |
| 2.1 <i>Considerações sobre o sistema de provas</i> .....                                | 38 |
| 2.2 <i>As avaliações bimestrais</i> .....                                               | 42 |
| 2.3 <i>Avaliações bimestrais de produção de textos: as provas de redação</i> .....      | 46 |
| 2.3.1 <i>A prova do 1º bimestre</i> .....                                               | 47 |
| 2.3.2 <i>A prova do 2º bimestre</i> .....                                               | 52 |
| 2.3.3 <i>A prova do 3º bimestre</i> .....                                               | 55 |
| 2.3.4 <i>A prova do 4º bimestre</i> .....                                               | 59 |
| 2.4 <i>Os critérios de correção</i> .....                                               | 62 |
| 2.4.1 <i>O sujeito atrás das grades</i> .....                                           | 62 |
| 2.4.2 <i>A grade atrás dos sujeitos</i> .....                                           | 64 |
| Capítulo 3 - Comentando os comentários .....                                            | 69 |
| 3.1 <i>Os comentários: as marcas sobre o texto</i> .....                                | 71 |
| 3.2. <i>A interlocução: onde e com quem falam as professoras?</i> .....                 | 75 |
| 3.3 <i>O duplo lugar da professora – a repetição na diferença</i> .....                 | 83 |
| 3.4 <i>A diferença na repetição</i> .....                                               | 90 |
| Considerações finais .....                                                              | 93 |
| Referências bibliográficas .....                                                        | 96 |

## Introdução

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado “eu”, ou seja, o senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo? Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo. Para contemplar-se a si mesmo o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar.  
(*Ítalo Calvino*)

Este é um texto sem lugar. Ou um texto de muitos lugares. Uma janela, ela em si um limite que separa o que há dentro e o que há fora. Uma narrativa – porque os textos acadêmicos contam uma história - que nasce de uma experiência de duplicidades e contradições. Aqui está uma professora narradora que, ao olhar para aquilo que sempre lhe pareceu um alheamento deslocado, uma cisão em si mesma, percebe que a contradição é estruturante de sua prática. E que só percebe isso ao se debruçar sobre a experiência de outras professoras e analisar a forma pela qual a escola produz contradições reveladas materialmente em um discurso que revela um duplo lugar, o qual de certa forma constitui a atividade docente a partir do século XX. Esta análise é janela, e é espelho: em comentários de professoras de um 4º ano, em redações elaboradas em situação de provas bimestrais de uma escola privada de Campinas, identifico interlocuções que demonstram o duplo papel que interpretam: parceiras/editoras/colaboradoras e corretoras/disciplinadoras da escrita. O uso de termos da dramaturgia não é casual: indicia o espaço da escola como palco de um jogo de imagens e simulações que lhe são próprias. Eu narradora, eu pesquisadora, eu professora observando o mundo em que circulo há 30 anos e percebendo suas estruturas paradoxais. Olhando para fora, sem ser o senhor

Palomar em sua tentativa de apreender o mundo sem um eu, a fim de conseguir olhar para dentro. A duplicidade fundante cuja identificação estrutura esta pesquisa : objetividade e subjetividade, entrecruzadas, interconstitutivas - a escola e seus atores no fio da navalha.

Dividi essa narrativa sobre duplicidades em uma apresentação e três capítulos. Inicialmente, apresentarei o caminho que me levou a esta pesquisa, explicitando as marcas de uma contradição que se estende por toda minha trajetória profissional: a professora em diálogo e parceria , e a professora que corrige textos. Tal contradição, aparente ou não, me conduziu às escolhas de minha pesquisa, e me levou a buscar a origem desse duplo lugar. No primeiro capítulo, discutirei a produção de textos na escola, ancorando teoricamente a pesquisa nos trabalhos de Geraldi e Bakhtin, e discutindo alguns conceitos que fundamentam a análise: a diferença entre redação e produção de textos, a incorporação dessa concepção de escrita nos documentos curriculares e nas práticas escolares da escrita, as quais parecem subverter, distorcer ou transformar o conceito de gênero discursivo. Também apresento, uma reflexão sobre a metodologia do trabalho com produção de textos na escola, debruçando-me sobre a questão da avaliação de escrita, estabelecendo a diferença entre duas formas de um professor se relacionar com o texto elaborado pelo aluno: como parceiro ou como corretor. Para a definição dos comentários como gênero constituidor de um duplo lugar do professor , também abordo a reescrita como estratégia de trabalho com textos e sua funcionalidade e efeitos nas situações de prova. No segundo capítulo, apresento o sistema de produção de avaliações na escola em que se produziram os dados, analiso as provas e os parâmetros de correção que norteiam a escrita das professoras. Assim, pretendo identificar a gênese institucional do duplo papel do professor . No terceiro capítulo, trago a descrição e análise dos dados: os comentários de duas professoras do 4º ano, buscando identificar nessa escrita os índices que caracterizam essa situação interlocutiva específica e suas implicações, além de discutir aquilo que é da ordem da repetição/padronização e aquilo que é da ordem da diferença/singularidade, enfatizando a contradição intrínseca às práticas de avaliação de escrita na escola.

## ***Apresentação***

*Je est um autre*, disse Rimbaud. Nesta narrativa de percurso, ecoo o poeta: coloco-me diante das experiências passadas como um outro que as olha e atribui-lhes um sentido que certamente só é possível no hoje. O tempo presente é responsável por uma dupla criação: o eu-narradora, juntando fragmentos desconexos, momentos limítrofes, desamparos, amores, equívocos, acertos, organizando as experiências de modo a dar-lhes coerência – uma unidade de sentido; o eu-personagem, o outro de mim mesma, esse meio herói narrado autobiograficamente, construído aqui por um discurso sobre ele. Porém, são as experiências desse eu narrado que, por sua vez, constituem esta voz que narra:

O herói e o narrador são intercambiáveis; qual dentre nós - serei eu? será o outro?- começou a narrativa que conta o outro, esse outro com quem vivo uma mesma vida, com quem compartilho os mesmos valores, no seio de uma família, de uma nação, da humanidade. Pouco importa: entrelaço-me com a narrativa num tom e numa linha formal que nos são comuns. (BAKHTIN, 1992, p. 169)

O presente, como ponto de inflexão, assim institui dialeticamente uma situação peculiar: se são aparentemente cindidos, já que não coincidem, o narrador constrói um personagem que, ao mesmo tempo, constrói o narrador. O que era percebido pelo personagem como uma sequência de eventos aleatórios passa a fazer parte de uma teia de sentidos, uma trama, um enredo, costurado exatamente com os fios com que eu, narradora, alinhavo os acontecimentos. Mas esses fios foram urdidos pela minha existência inteira, anterior à narrativa. Entre vivido e narrado, há tempo e discurso.

O eu que narra na autobiografia tem a vantagem do tempo, o olhar exotópico: quando narro meu percurso, organizo as experiências vividas de forma a fazê-las chegar onde quero. O ponto de chegada me é conhecido: aqui, agora, a questão inicial desta pesquisa: de que e com quem falam os professores quando escrevem comentários nas redações de seus alunos?

Neste momento, eu-narrador e eu-herói se cruzam e projetam um futuro. Uma autobiografia, por mais breve que seja, só separa narrador e herói em estrutura narrativa até o presente. O olhar desse eu-outro que conta uma história

buscando encontrar nela as raízes de suas inquietações só é possível até o momento preciso da enunciação dessa história. O texto autobiográfico, assim, é como redemoinho congelado, em que é possível entrever o movimento, as contradições, os paradoxos, as idas e vindas. É matéria que recebeu sua validação e forma, como diz Bakhtin (1992, p. 69):

É assim que o herói pode tornar-se o narrador da sua vida. Logo, é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poderá ter autoridade e ser produtiva, poderá fazer com que a posição do outro em mim — desse outro que é o possível autor da minha vida — se consolide e escape ao aleatório, poderá fazer com que a base da minha própria exotopia se consolide, que se apóie sobre o mundo dos outros de que não me separo, e sobre a força e o poder dos valores da alteridade em mim, da *natureza humana* em mim, que não será uma matéria bruta e indiferente e sim uma matéria que recebeu de mim sua validação e sua forma, sem que, por isso, esteja necessariamente isenta de elementos inorganizados e anárquicos.

É, pois, desse ponto de vista presente, com um fim em mente, que conto agora, uma a uma, as histórias deste percurso.

## **Os muros**

Sempre achei que minha vida fora um andar sobre muros, por vezes largos como as muralhas medievais, por vezes estreitos, menos muro e mais navalha em cujo fio tentava me equilibrar. E de que nos servem os muros? Separar, delimitar, circunscrever espaços: deixar fora o que é de fora; deixar aquilo que é de dentro preso e gradeado – olha-se para além, mas não se sai do território; olha-se para dentro, mas sem porta ou janela para entrar. Os dois mundos se olham, se sabem, se inquirem. Coexistem, mas os muros, tão sólidos impedem que se fundam, que se entrefluam, que dialoguem. Sobre eles caminhei, até que soube: muros sempre existem. Essa negativa é a última de uma série de negativas que atravessaram minha construção como professora, e que me trouxeram até aqui.

O primeiro desse muros começou a ser construído bem cedo, ainda no ensino básico, quando comecei a dar aulas particulares para colegas de turma, ou para alunos de séries anteriores. Ser professora significava então

compartilhar com outros minha experiência de aluna, falar de outra forma aquilo que já havia sido dito pelos professores. Eu não mediava, apenas repetia o já dito. Porém, algo novo se desenhava: o já dito não era velho - era novo porque era outra a pessoa que o enunciava – o contexto do dizer altera os sentidos do enunciado. Intuí que a horizontalidade da relação era um fator determinante na efetividade da aula. Possíveis constrangimentos causados por hierarquia, ou pelo olhar dos colegas não haveriam de acontecer naquela situação. Começava a constituir-me a ideia de que o lugar de onde falava era absolutamente apartado daquele de onde o professor falava – ser professora começava, assim, paradoxalmente, por uma negação do ser professora.

Foi ao ingressar na graduação em Letras que mais alguns tijolos foram colocados em meu mundo já então fragmentado. Comecei a dar aulas de redação em um colégio em Itu ao fim do primeiro semestre – fora contratada para apenas corrigir os textos dos alunos, e fazer algumas horas de plantão de dúvidas, mas acabei por assumir, aos 17 anos, todas as aulas no ensino médio e curso pré-vestibular. Continuava com a mesma ideia de que ter sido aluna bastava para ser professora, e tentava – evidentemente sem sucesso, agora que ocupava um lugar institucional de docência – garantir que as relações desierarquizadas fossem suficientes para que os alunos entendessem como escrever, e, mais que isso, que gostassem de escrever. O problema: estar ali como professora constituía-me como tal – não era possível desinvestir-me desse lugar social fortemente marcado e tornar-me um ser alheio às relações que se estabelecem em uma escola. Era eu a pessoa que propunha, era eu a que explicava, era eu a que lia, era eu aquela que avaliava a escrita daquelas pessoas. Por mais que eu desejasse ser uma igual - pela idade, pelos gostos, pelos interesses - ali havia um jogo de imagens e discursos próprios daquele cenário, os quais me desidentificavam e me reposicionavam como um OUTRO dos alunos, o que, em via de mão dupla, também lhes conferia alteridade. Ser professora, então, passou pelo reconhecimento da diferença, ou, para dar sequência às negativas, pela negação da igualdade.

Ao mesmo tempo em que ia me fazendo professora, comecei a participar do processo de correção das redações do vestibular Unicamp, o que me colocou em um outro lugar, o de corretora de redações, que considerava apartado da docência, embora os processos de avaliação sejam – infelizmente - parte

significativa das atividades do professor. A correção desses exames vestibulares não pode, por questões intrínsecas a sua própria metodologia, considerar a produção de textos como um processo: o corretor precisa olhar para um único texto, de um indivíduo anônimo, e atribuir-lhe uma nota definitiva, que obedeça a critérios válidos do ponto de vista linguístico, e que também seja justa nesse contexto de seleção. Não se trata, nesse caso, de um aluno: é um candidato, que não é visto como um sujeito-autor, inserido na materialidade do tempo histórico que o forja e constrói suas formas próprias de utilização da linguagem. A maneira que se encontrou para se tentar eliminar um possível, e talvez indesejável, componente de subjetividade nessa atribuição da nota foi a sua compartimentação. A correção é feita em segmentos, que são estabelecidos como parâmetros que limitam e orientam aquilo que se deve observar na leitura dos textos. Nos vestibulares ou outros processos seletivos, esses parâmetros são chamados de grades – uma metáfora interessante quando se pensa nas já excessivas semelhanças entre escolas e prisões.

A participação nesse processo causou-me estranhamento – mais um muro que viria a ruir. Duas perguntas formuladas por Geraldini (1997) novamente me levaram a uma reflexão sobre meu lugar: “para que ensinamos o que ensinamos”, e “para que os alunos aprendem o que aprendem?”. O ensino de redação no Ensino Médio sempre foi fortemente pautado pelos vestibulares. Assim, essas questões foram respondidas quase imediatamente: ensino isso, e o aluno aprende isso, porque é isso o que será solicitado em uma situação atípica de produção textual, socialmente valorizada, fundamental para o ingresso em uma universidade. Porém, a sala de aula não era o vestibular, e, assim, embora as aulas costumassem cumprir esse objetivo específico, eu via o trabalho com a produção de textos como um processo contínuo, no qual o professor dialoga com o aluno por meio dos comentários que faz oralmente, ou escritos no texto. Ainda que tais comentários estejam longe de constituir parte de um diálogo real, são elemento significativo de um jogo de simulações característico da produção de textos escolares, em que o professor buscava conduzir o aluno à autoria daquilo que seria o texto ideal - o texto que será considerado “bom” em situações enunciativas específicas.

Dois lugares: professora, entendendo a escrita como processo de interlocução, do qual sou parte ativa, um eu-leitor que também escreve para o

aluno, cujo nome e história eu conheço, assim como conheço as condições de produção; corretora, recortando os textos de sua situação de produção e atribuindo-lhes notas, de acordo com parâmetros que tentam deixar espaço mínimo para a subjetividade. As relações entre a trajetória de professora e de corretora vestibulares tornam-se, assim, basicamente ambivalentes – a corretora nega a professora, a professora nega a corretora. Por um lado, a compartimentação das notas em parâmetros podia passar a guiar o meu olhar de professora ao escrever comentários nos textos dos alunos, uma vez que tinha como objetivo conduzi-los à produção desse texto considerado modelar. Por outro lado, a aplicação desses critérios, justificada na situação específica e inusual de um exame classificatório, não se sustenta quando entendemos a linguagem como espaço de interação, constitutivo mesmo dos sujeitos. Ou seja, como minha perspectiva teórica sobre a linguagem é enunciativo-discursiva, desde a graduação, os objetivos da produção de textos e critérios de análise, nessas condições, podiam ser limitantes e empobrecedores da experiência social e ideológica da expressão verbal, dialógica em sua própria natureza. Como afirma Bakhtin (1992, p.98),

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão.

Quando comentava o texto do meu aluno, aquele com quem convivia semanalmente, a que (ou a quem) estava respondendo? Quem era eu e quem era ele naqueles enunciados deixados à margem ou ao final do texto? O que eu esperava que ele entendesse daquilo que eu mesma escrevia, se meus apontamentos vinham de um lugar distinto, o de corretora? A externalidade dos parâmetros de correção que me guiavam pareciam impedir a manifestação de qualquer forma de subjetividade, impessoalizando as marcas que deixava no texto: havia um “você”, mas o eu não se explicitava, como num diálogo verdadeiro.

Parte-se aqui do pressuposto de que a leitura do professor não é, jamais, neutra. A leitura, de forma geral, sempre é atravessada por componentes subjetivos. Diz Bakhtin (1992, p.333): “O acontecimento na vida do texto, seu ser

autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos”. E acrescenta: “O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele”. Assim, a subjetividade é constitutiva de qualquer texto, em dois lugares: o do autor e o do leitor. Do outro lado do muro, nos processos de correção de vestibulares e avaliações de larga escala (dos quais participei também como formadora de corretores), tenta-se minimizar ou, ao menos, explicitar o que há de subjetivo no olhar do professor: eis o papel dos critérios de correção. Porém, se é da natureza mesma do texto o cruzamento de duas subjetividades, tal tarefa torna-se árdua. Por mais que se pretenda apagar da correção o que há de pessoal e subjetivo, mesmo em redações de vestibulares, o sujeito não se cala e se esgueira em brechas dos descritores.

Como professora, pensar o processo de correção, emprestado dos vestibulares e muitas vezes utilizado como parâmetro de leitura das redações, era um impasse que se colocava no limiar entre uma leitura de textos deslocada de seu contexto de produção e uma percepção do texto escrito como território de manifestação de muitas vozes e espaço de emergência de diversas possibilidades de significação. Dessa forma, poderia transitar entre o imobilismo e engessamento de um olhar de corretora, do qual só se pode escapar pelas frestas da escola, e a dinâmica da escrita como efetivo espaço dialógico.

Dizia Drummond (2013, p.74): “No elevador penso na roça/Na roça penso no elevador”. Como nesses versos, o senso de deslocamento, de não-pertencimento a um lugar, pontuou minha experiência. Como corretora, pensava naquele interlocutor anônimo, mascarado por um código de barras, mas cuja história tentava entrever em suas escolhas de linguagem; os sujeitos – eu e o candidato – emergindo por detrás das grades. Como professora, pensava nos parâmetros que norteariam minha leitura, como se a explicitação das grades tornasse a atividade artificial da escrita na escola mais próxima do real. Esse duplo lugar foi fundante de toda minha vida profissional e acaba por encontrar sua síntese possível aqui, neste trabalho, uma empreitada de demolição dos muros que pareciam cindir-me, com a constatação de que os espaços de interlocução e as relações que neles se estabelecem constituem justamente um *sujeito discursivo*:

O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, ele se constitui nessa relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza. O mundo social não tem a estabilidade que os modelos estruturais constroem como sua explicação. Dos processos saem mudados tanto os sujeitos quanto os lugares sociais por eles ocupados. (GERALDI, 2009)

A separação da vida em categorias pressupõe, assim, uma estabilidade inalcançável. A instabilidade *lhe* é própria. Assim também o fazer discursivo: eu não era duas, meu fazer não eram dois – os deslocamentos eram o que me constituía profissionalmente: professora e corretora, e não, como pensava, professora *ou* corretora. Os processos mais que se entrecruzavam: se entreteciam. Foi então que mais um fio entrou nessa trama.

### ***Outros deslocamentos***

Outro desses estranhamentos, provocado justamente pelo deslocamento de um olhar habituado a uma certa forma de compreender a produção de textos, surgiu quando, em 2014, comecei a fazer um trabalho de assessoria pedagógica para professores de Língua Portuguesa, após um forçado afastamento das salas de aula. Em síntese, encontrava-me semanalmente com professores de uma escola da região de Campinas para discutir aspectos ligados ao ensino de língua portuguesa: assistia a algumas aulas, respondia a algumas dúvidas, elaborava propostas de intervenção quando necessário, e, principalmente, analisava as atividades de avaliação levadas pelos professores. No entanto, quando fui contratada, não supunha que trabalharia também com professoras do Ensino Fundamental I. Não tinha nenhuma experiência com esse segmento, mas imaginei que, dada minha história como professora, não encontraria dificuldades nessa outra forma de interlocução: um engano. Ali se construía um espaço diverso de interação, com professoras como eu, e que, no entanto, por terem formação em Pedagogia traziam à cena um conjunto de questões que acabariam por me levar de volta à universidade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental I, quando a escrita já está mais desenvolvida, e ultrapassou questões de alfabetização, o problema desse

professor que se constitui como um sujeito leitor ao corrigir o que seus alunos produzem também se faz notar, de forma mais evidente, justamente porque os textos vinham, em geral, comentados, com intervenções escritas que não se resumiam apenas a algumas correções gramaticais. De outra forma, os comentários iam além do que Conceição Aparecida de Jesus chama de “higienização do texto”, ou seja, uma profilaxia linguística em que “os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução” (JESUS, 2004, p.102). Porém, na análise das atividades de escrita propostas pelas professoras, pelos textos corrigidos dos alunos que elas levavam, e pelas conversas que tínhamos em reunião, observei a ausência de critérios explicitados de leitura, e comentários que se resumiam a juízos pessoais, como “gostei” ou “bom”, ou a constatações de falta, como “você não descreveu o personagem” ou “faltou fazer os diálogos”. No esforço conjunto para estabelecer alguns parâmetros de leitura desses textos, percebi que essa tentativa esbarrava em dois problemas: a dificuldade em se definir com clareza o que, afinal, seria um bom texto para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a diferença entre as concepções de linguagem que eu trazia e aquelas assumidas pelas professoras com formação em Pedagogia, e não em Letras. Se isso me pareceu assustador, tal impressão se desfez rapidamente quando percebi que tais problemas não eram resultantes apenas do meu deslocamento como professora de Ensino Médio dialogando com o Ensino Fundamental I: eles apontavam um lugar notável de ruptura com a pretensa objetividade de uma leitura escolar de avaliação.

Pouco tempo depois, cursando Pedagogia, deparo-me com outra interlocução, que me levaria ao mestrado: uma disciplina com a professora Cláudia Ometto, que viria a ser minha orientadora, me trouxe de volta, quase trinta anos depois, Bakhtin e Geraldi. Em sua dissertação de mestrado, Ometto (2005) discute justamente o trabalho de produção e reescrita de textos desenvolvidos em duas turmas de terceira série do ensino fundamental, analisando, dentre outros fatores, as intervenções da professora nos textos das crianças. E reflete, sobre sua própria prática:

Para que e para quem meus alunos escreviam? Escreviam redações que eram lidas somente por mim, professora, que as corrigia destacando problemas formais (relacionados à ortografia e às normas gramaticais) e aspectos discursivos (como paragrafação, pontuação, repetição de palavras, relações sintáticas) relacionados à produção de sentidos no texto. O texto corrigido era passado a limpo e aí se encerrava seu ciclo de produção e de circulação.

Com esse procedimento, passei a perceber, eu deixava de explorar a linguagem em funcionamento na relação social professora/aluno/texto. Ou seja, como professora, eu lia os textos produzidos por meus alunos, mais preocupada em corrigi-los do que em tomá-los como um espaço de produção de sentidos – uma relação interlocutiva, no fluxo da qual aquele que escreve percebe-se escrevendo para dizer algo a alguém, de quem espera, por sua vez, uma réplica. (OMETTO, 2005, p.23)

O trabalho de Ometto de fato debruça-se sobre os efeitos produzidos por essas intervenções no processo de reescrita dos alunos: a ênfase está na importância da mediação efetivamente dialógica do professor como fator preponderante no desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever. Grillo (1995), ao analisar textos produzidos por adultos em contexto de EJA, observa como os comentários escritos na primeira versão dos textos dos alunos interferiram nas alterações ocorridas na segunda versão, concluindo que “o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto do tipo de orientação do professor, quanto da habilidade do aluno em alterar seu texto”. D’Elia (2007) estuda as intervenções em textos de 3ª e 4ª séries, partindo de bilhetes deixados pelo professor, para verificar se os apontamentos contribuem na reescrita. Conclui que as marcações no texto servem como guia para futuras intervenções orais, as quais se mostraram mais efetivas na reestruturação que as crianças faziam. Em comum, tais trabalhos enfatizam a importância do processo de reescrita e das intervenções do professor no texto, partindo de uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, e analisam os efeitos provocados por tais intervenções no texto final do aluno. Ou seja, o olhar do pesquisador volta-se para o resultado dos comentários como norteadores de um processo do qual o aluno será o protagonista.

Porém, meu interesse nas intervenções era outro: parecia-me que esses comentários feitos nos textos dos alunos apareciam como um indício de como se dá a leitura do professor como avaliador (já que na escola a prática da avaliação é constante) e desvelaram que o conjunto de inquietações que aquele

duplo posicionamento sempre me provocara estava longe de ser uma peculiaridade pessoal. Uma síntese estava prestes a ocorrer.

A materialização dessa síntese estava (como meu eu-narrador deseja contar) em analisar os comentários como um gênero discursivo característico das práticas do ensino de produção de textos. Como se configuraria essa situação interlocutiva específica? Quem seria esse sujeito discursivo? Com quem falam, como falam e sobre o que falam os professores quando escrevem tais bilhetes? Neste trabalho, assim, proponho analisar a dinâmica dessa forma de interação escrita voltando-me ao professor, identificando-o também como um autor, cujas escolhas linguísticas são marca indiciária das relações interlocutivas que estabelece com o aluno, com o texto, com a instituição em que trabalha e com as próprias concepções de escrita, entendendo justamente que os comentários evidenciam um lugar contraditório. Tais questões delineavam para o futuro uma forma de costurar minha própria experiência com a linha da vida do outro.

### ***Uma apresentação da pesquisa***

No projeto que apresentei então para o ingresso no Mestrado escrevi regularmente: O TRABALHO se propõe a analisar os textos das professoras sobre os textos dos alunos. Mudei aqui deliberadamente a forma desse enunciado: EU, que também sou professora, me proponho a analisar os textos sobre textos. Se reconheço e identifico esse eu que olha, também reconheço e identifico o eu que é olhado - vigiado pela instituição – e que por isso mesmo se constitui como um outro que se duplica. Nessa cadeia de subjetividades entrecruzadas, existe um aluno-autor (e leitor dos comentários), cujos textos são respostas a questões de prova que parecem querer lhe apagar a autoria. A eles responderia a professora-leitora, uma parceira e coautora, que elabora comentários na redação, e cuja voz parece ser controlada e vigiada na dinâmica de hierarquias das interlocuções institucionais. Dos comentários, fortemente dependentes do contexto (a redação do aluno e as próprias condições escolares da interlocução) emerge outra voz, a da professora que corrige, de acordo com critérios que procuram minimizar quaisquer traços de subjetividade, os modos e práticas da escrita na escola. Voz disciplinada e disciplinadora, tal como a

minha, neste momento a pesquisadora que lê e escreve sobre aquilo que as professoras leram e escreveram. Para além das concepções de linguagem das professoras, há as minhas próprias. Descrever adequadamente essa teia de relações, das quais eu também faço parte, pareceu-me ser um elemento importante do processo.

Esta foi, então uma história de deslocamentos e desmontagens – uma narrativa em que cada ação desfaz e nega as que a precedem. Também é uma história de perguntas, mais que de respostas: um movimento que parte de hipóteses, nascidas de questões que se colocaram em minha trajetória profissional e chega a definições de percursos que foram transformados em decorrência de minha própria transformação. Um impasse epistemológico se produziu nesse caminho, em duas instâncias: por um lado, compreender e explicar a subjetividade da professora ao ler os textos dos alunos, e, por outro compreender a minha subjetividade ao ler os comentários das professoras – o que eu espero delas, o que eu acredito que elas vão dizer, o que eu acho que são as razões daquele dizer.

A metodologia desta pesquisa por si só apresenta-se como contradição. Em um texto que descreveria a dinâmica de interações que acontecem nos comentários deixados em redações de prova, os dados não resultaram de interação entre mim e as professoras. É uma pesquisa documental, em que, se não houve interação pessoal com as professoras, houve um conjunto de critérios bastante subjetivos (existem pesquisas em que não são?) que orientaram as escolhas. Por dois anos, fui professora do ensino médio e pré-vestibular da escola privada de Campinas em que se deu a pesquisa, o que fez com que eu tivesse facilidade de contato com direção e coordenação pedagógica, além de acesso relativamente livre às provas corrigidas, mantidas em pastas individuais de cada aluno, as quais contêm todos os textos produzidos por ele durante o ano. O contato que tive com as professoras foi muito breve, por e-mail, agendando o dia que seria mais conveniente para que eu fotografasse as provas. O registro fotográfico foi feito em dois dias, no contraperíodo da turma, sem alunos ou professores presentes. Cada prova teve todas as suas páginas fotografadas, inclusive os rascunhos grampeados. Posteriormente, os comentários foram transcritos para que eu pudesse ter uma visão geral do texto dessas professoras.

Ao observar esses cerca de 140 comentários, procurei padrões e diferenças em dois níveis: o que diziam as professoras, e como elas diziam.

Afora isso, por cerca de oito anos, tive a função de revisora de provas do Ensino fundamental II e Ensino Médio dentro do grupo empresarial do qual essa escola faz parte. Assim, também foi possível descrever, de dentro, o processo de produção dessa parte importante do cotidiano escolar: como professora, elaborando as provas; como revisora, corrigindo e comentando as provas feitas por meus colegas. Noto agora, a posteriori – como talvez ocorra com todas as metodologias - que essa dupla função dentro da escola acabou por me conduzir à percepção da constituição desse duplo lugar: estava procurando autoria nos comentários, encontrei junto a ela o padrão, a repetição, provocada justamente pela lógica daquilo que eu mesma fazia como revisora. Os caminhos da pesquisa se desenharam por meio de motores perceptíveis após sua finalização. A escolha de um 4º ano se deu por duas razões: o fato das professoras serem graduadas em Pedagogia, e o fato de que não era eu a responsável pela revisão das provas do Ensino Fundamental I – assim, poderia falar com legitimidade a partir do interior do processo, mas de fato sem estar plenamente aderida a ele, o que poderia comprometer minha análise com um movimento de autocrítica ou autoindulgência: existem alguns limites.

A outra escolha, de ordem menos pessoal, foi que, dentre os inúmeros textos escritos pelos alunos durante o ano, acabei por selecionar aqueles produzidos em situação de avaliação formal, ou seja, as provas bimestrais. Essa escolha se deu pelo fato de que, em geral, fora da situação de provas, as orientações das professoras ocorrem, como apontou D'Elia, predominantemente em interação oral, ou seja, as intervenções escritas eram menos extensas. Assim, não de forma intencional – vejo isso agora – acabei por dirimir um dos paradoxos que se colocaram desde o início de minha história: a ambivalência entre as avaliações processuais e as mais pontuais, ou, de outra forma, o contraste entre uma experiência pregressa como professora – com uma concepção específica de linguagem como interação – e a prática de corretora de processos de avaliação mais amplos, nos quais a presença de parâmetros de avaliação mais objetivos, com as ressalvas já apontadas, se faz imprescindível. A seleção dos textos produzidos em provas, assim, pareceu-me conjugar essas duas práticas presentes na escola, a saber, a prova, corrigida com base em

critérios preestabelecidos e os comentários, que, sendo avaliativos, orientariam o aluno em uma reescrita, o que não acontece nas provas de redação de vestibular ou avaliações de larga escala. Para além dessa razão imediata da extensão e especificidade dos comentários, outra razão me levou a escolher as redações elaboradas em prova como fonte dos comentários a serem analisados: a prova é um dos fortes mecanismos de regulação do trabalho do professor na escola atual, e aquilo que as professoras escrevem parece responder não exatamente aos enunciados do aluno, mas a exigências da própria escola. O comentário é uma justificativa do trabalho.

Inicialmente, havia previsto analisar, além dos comentários das professoras, também os textos reescritos. No entanto, as redações das provas não são reescritas sistematicamente, ou seja, a definição do recorte revelou uma nova dimensão dos comentários e do diálogo estabelecido por eles: se as crianças não reescrevem os textos, aquilo que as professoras escrevem não tem como finalidade a reelaboração da escrita, e sim o retorno de uma nota que precisa ser justificada. A cadeia de interações se altera – os interlocutores das professoras não são mais apenas as crianças, e sim os pais e a coordenação da escola. Os comentários ganham, assim, uma dimensão de legitimação do próprio trabalho, antecipando possíveis contestações de nota e revelando uma dinâmica complexa de relações e hierarquias. O objetivo dos comentários muda. Assim, alguns elementos dos comentários, como a escolha lexical, parecem sugerir a tentativa de supressão de um olhar subjetivo, por estarem estritamente vinculados a critérios estabelecidos previamente, enquanto outros (como vocativos e expressões apreciativas) tentam construir uma personalidade individual. Padronização e pessoalização, nesse caso, longe de serem mutuamente excludentes, constituem a própria estrutura dos comentários. O eu, mais uma vez, apontava a sua natureza dupla.

Seria necessário então analisar essa duplicidade a partir da própria constituição da instituição escolar, intrinsecamente contraditória e, portanto, produtora de contradições, e dos discursos sobre escrita que circulam em dois documentos oficiais: os PCN, de 1996, e a BNCC, cuja versão final foi homologada em 2018. É o que faremos a seguir, no primeiro capítulo, no qual tentarei delinear os pares que, embora se interpenetrem, não deixam de se constituir como oposições: redação X produção de textos, avaliação X correção.

## Capítulo 1 – Redação ou produção de textos? Onde nasce o duplo olhar do professor

Em 1984, a publicação do livro *O texto na sala de aula*, coletânea de textos pensada e organizada por João Wanderley Geraldi, originalmente destinada a ser material de um curso de formação de professores no oeste do Paraná, estabeleceria uma virada na forma como se abordava o ensino de língua materna no Brasil, que sempre fora fortemente marcado pelo estudo da gramática e das normas, e no qual a escrita e a leitura eram nada mais que exercícios desvinculados da materialidade da vida.

A inovação proposta por Geraldi consiste essencialmente em tomar o texto como unidade básica para o ensino da língua. Em lugar de unidades gramaticais, que compunham tradicionalmente os livros didáticos, o autor propõe, no artigo “Unidades básicas do ensino de português” que o ensino da língua fundamente-se em três práticas: a de leitura de textos, a de produção de textos e a de análise linguística. Nessa proposta já aparecem elementos que seriam posteriormente apropriados e deslocados de seu sentido original por documentos oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais e, recentemente, a BNCC. Dois desses elementos são trabalho de leitura e escrita com gêneros diversos, que de fato circulam socialmente, pertencentes a esferas discursivas diferentes (e não mais os textos artificiais dos materiais didáticos), e a ideia de que leitura e escrita são um processo que se dá por meio de interações reais entre sujeitos, que negociam e produzem sentidos em contexto de uso da língua, e não um ponto estanque e fixo.

Tal proposição ancora-se teoricamente, no mesmo livro seminal, no artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”, em que Geraldi aponta que a resposta à pergunta “para que ensinar isto?” diferencia três concepções de linguagem que podem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula, e que consistem de fato em uma opção político-ideológica, um modo de entender e interpretar a realidade: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação. No contexto da luta pelo fim da ditadura em que o livro é publicado, a explicitação de que a linguagem

é um lugar de produção, de reconhecimento do outro como sujeito e agente da história, é uma forma de trazer para a sala de aula uma proposta democratizadora, em que aqueles que sempre foram silenciados pudessem ter sua voz. Creio ser importante sinalizar essa escolha política no momento obscurantista em que vivemos agora, no qual a retomada de uma concepção anterior aos estudos linguísticos dos anos 70 se faz cada vez mais presente.

### ***1.1. Redação e produção de textos, correção e avaliação***

A expressão “produção de textos” foi cunhada por Geraldi (1997b) nesse contexto de questionamento das práticas de ensino de língua portuguesa. A ideia de que a produção de textos “deve ser o ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” fundamenta-se em uma concepção que compreende a interação verbal – a interlocução – como constitutiva da linguagem e dos sujeitos. Segundo o autor, tal concepção pressupõe que consideremos três aspectos: a) que a língua é algo que se constrói e reconstrói no processo interlocutivo, não é, portanto, um produto acabado, b) que os sujeitos constituem constantemente uns aos outros pela interação verbal e c) que as interações se dão em contextos sócio-históricos, como acontecimentos singulares, elas mesmas produtivas social e historicamente. Percebe-se, assim, que o território da linguagem é movediço, mas ainda assim um território, sobre o qual se estruturam a escola e suas práticas. É a partir dessa concepção que, de forma propositiva, o autor estabelece a distinção entre a redação e a produção de textos:

Minha aposta, então, está ligada a este movimento, às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e que deslocando afirma. É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola. (...) A observação mais despretenhosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discursos). (GERALDI, 1991, p. 136).

A redação, o texto feito *para* a escola, pertence ao eixo da imobilidade, da a-historicidade, dado que seu único propósito é fazer com que o aluno

demonstre que aprendeu um conjunto de conhecimentos selecionados pela própria escola como marcas de desenvolvimento. Não há, na redação, aquilo que existe nos textos produzidos *na escola*: o comprometimento com o próprio dizer, a articulação entre a escrita e a vida. Geraldi (1991) diz, aprofundando a distinção, que

(...) para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
  - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
  - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1991, p. 137).

Diferenciar redação e produção de textos também estabelecerá uma diferença na forma pela qual o leitor primeiro desses textos, o professor, se colocará diante deles. A redação, entendida como um momento independente de seu contexto (ou talvez extremamente dependente de um contexto de escolarização da prática de escrita que a compreende como exercício de repetição e apropriação de formas gramaticais normativas ou regras de um bem dizer), produz uma forma de leitura também normativa e disciplinadora. O professor corrige uma redação, não a lê como um agente na produção dos sentidos, um coautor daquele projeto de dizer. Ele será o que aponta para o aluno suas faltas, suas ausências, seus equívocos. A redação cabe nas práticas mais tradicionais das escolas – as provas, os instrumentos de aferição e controle de conteúdos e de formas linguísticas que devem ter sido aprendidos, porque foram ensinados. A redação é, assim, a linguagem congelada, o rio sem discurso. Como mostra Geraldi (1997) , “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita na escola”. Se é apenas uma devolução do que já foi dito, o processo de leitura disso que se escreve se dá a partir também daquilo que é consolidado, daquilo já dito sobre o que e como se espera que o aluno escreva. Daí os apontamentos, as marcações que mostram com aparente facilidade o que é certo e o que é errado no texto. Quando se

aparta o texto da vida, aparta-se também a leitura de sua dinamicidade: de certa forma, a correção.

A produção de textos, por sua vez, acontece na dimensão viva e móvel da linguagem em uso, o texto escrito com um porquê para além da situação imediata, para um leitor que se constrói junto com a leitura daquilo que se escreveu. O texto entendido como processo constante de reformulação de sentidos e de formas de dizer produz uma leitura colaborativa, um professor interlocutor que se coloca como partícipe desse processo, e que não corrige o texto, mas o avalia, da mesma forma como, fora da escola, avaliamos o que lemos ou ouvimos: concordamos ou discordamos, perguntamos, preenchemos lacunas, gostamos ou não do que se diz. A avaliação de fato faz parte da concepção da linguagem como interação. Diz Bakhtin (1992, p. 132) que

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Redação e correção de um lado do muro, produção de textos e avaliação do outro. Do lado de cá, as marcações sobre ortografia, concordância, pontuação, cumprimento da proposta, que levariam o aluno ao texto passado a limpo sem erros. Do lado de lá, a intervenção responsiva, a parceria na escrita, a mediação que coloca professor e aluno em diálogo, a orientação que levaria o aluno, num processo de edição do próprio texto, repensar as estratégias do dizer. Professor-corretor e professor-leitor, porém, embora partam de concepções de linguagem diferentes e opostas, são obrigados a conviver no mesmo docente. A escola, ao incorporar em seu cotidiano essa dicotomização, uma vez que por mais que se produzam textos, a situação de prova ainda é ponto central das práticas escolares mais tradicionais, coloca essa duplicidade em cena e produz o paradoxo em que transitam os professores.

## ***1.2. Gêneros textuais e práticas de escrita nos PCN e na BNCC***

Geraldi, Silva e Fiad (1996), em artigo em que analisam 14 documentos oficiais, propostas curriculares de diferentes sistemas de ensino, traçam uma retrospectiva de como os estudos de linguística acabaram por compor um novo modo de se pensar o ensino de língua materna. Apontam para a oficialização de um discurso que circulava nas universidades, e que têm em comum quatro tópicos que aparecem de forma mais ou menos explícita na maioria dos documentos: uma concepção de linguagem centrada na interação verbal e no dialogismo; a consequente centralidade do texto no ensino; a afirmação de que a variação linguística é inegável (o que relativiza os conceitos de certo e errado na linguagem); e, por fim, uma proposta de organização das aulas de português que reflita essa priorização do texto, calcada em práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Essa mudança de perspectiva teórica sobre a língua, que se tenta implantar oficialmente a partir da eleição dos governadores em 1982, vem na efervescência do anseio por uma escola pública democrática e inclusiva, e a elaboração dessas propostas curriculares contou de fato com a participação tanto das universidades quanto dos professores das redes públicas. Essa elaboração, ela mesma um exercício colaborativo de escrita e reescrita que transitava entre as secretarias de educação, as salas de professores e os ambientes acadêmicos, demandava tempo, diálogo: era um processo de produção.

Porém, em meados dos anos 90, com a consolidação do pensamento neoliberal no Brasil, a produção do texto oficial passa a ser redação: aquilo que havia de singularidade e dialogismo nas propostas curriculares precisava ser padronizado. São implementados os sistemas de avaliação de larga escala, que pretendiam medir a produtividade das escolas, e também dos professores, com base em dados supostamente objetivos. Segundo Geraldi (2015),

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina

e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996, são elaborados justamente para que pudessem ser formuladas sobre uma base comum as questões dessas avaliações. Os PCN de Língua Portuguesa cumprem à risca aquilo que havia sido extensivamente elaborado com a contribuição dos estudos linguísticos que começavam a ganhar corpo no Brasil, mas com outro propósito, o que muda completamente a sua função nos processos de educação. Logo na apresentação, explicita a concepção de linguagem como interação que o sustenta. Em seguida, descreve blocos de conteúdos, a saber: 1. língua oral: usos e formas, 2. Língua escrita: usos e formas, que se subdivide em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”, 3. Análise e reflexão sobre a língua. A descrição de tais blocos e o tratamento didático a ser dado a cada um deles. reproduzem quase literalmente as propostas de unidades básicas de ensino de português de Geraldi em *O texto na sala de aula*.

Na apresentação do bloco de conteúdo “Prática de produção de textos”, o documento já se mostra uma contradição entre discurso sobre a escrita, tomada como processo de produção, e o que efetivamente ocorre nas salas de aula – a correção.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita. Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. (p.49)

Os professores se queixam que os alunos não escrevem adequadamente, “apesar das correções”, e a resposta dada a eles é a de que o problema é que os alunos escrevem tendo em vista a avaliação. Porém, se os PCN são elaborados como os parâmetros para as avaliações de larga escala, entendo que a avaliação se coloca como o horizonte do trabalho nas escolas. Uma dissociação se produz aí: de alguma forma se modifica o discurso sobre a linguagem, mas a prática da avaliação continua sendo o motor do fazer pedagógico. O professor não deveria, portanto, trabalhar com “redação” – palavra que vira um arcaísmo, signo de pouca familiaridade com as novas teorias discursivas – porém seu desempenho será avaliado também por meio de redações produzidas pelos alunos em situação de avaliações de larga escala. Como seria possível que os professores criassem outras práticas em relação à escrita sem retirar de sua vista a perspectiva da existência de provas?

Sob o título “*Algumas situações didáticas fundamentais para a Prática de produção de textos*”, o documento aponta caminhos para o professor trabalhar discursivamente com a prática de escrita: os projetos, os textos provisórios, as produções com apoio, descrevendo as possibilidades que cada situação proporciona. Sobre os textos provisórios, assume-se a importância de se considerar o texto como algo a que se pode voltar, dada a sua materialidade. Nesse sentido, diz o documento que

a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (p. 51)

Essa percepção do texto como um produto em constante reelaboração é o que conduzirá a uma metodologia de trabalho em sala de aula no qual o

professor será o mediador desse processo de reescrita, de reestruturação e reelaboração do que escreve, ensinando a criança a ler e revisar o próprio texto a partir de intervenções orais ou escritas. No entanto, uma situação de prova, como as que analisaremos neste trabalho, exclui essa possibilidade de retorno: o que será esquadrinhado pelo professor em uma redação é o texto como produto – em uma prova, não há tempo para a reelaboração, e, principalmente, o aluno não conta com o professor e nem com seus pares como leitores/mediadores que o levariam à edição de seu texto.

Porém, é na situação didática seguinte, a de produção com apoio que podemos ver com mais clareza que elemento dos PCN foram incorporados nas práticas escolares. Esse tópico afirma que, devido às dificuldades inerentes ao processo de escrita, decorrentes da necessidade de coordenar muitos aspectos simultaneamente, é preciso que o professor apresente aos alunos iniciantes propostas que eliminem algumas dessas dificuldades, para que os estudantes possam se preocupar apenas com as variáveis que o professor priorizou. Dentre essas propostas, estão :

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios). (p.52)

Essas sugestões aparecerão, como se verá, em todas as provas de redação do 4º ano, com exceção do último item, que, pela configuração do sistema de provas, que avaliam o aluno individualmente em um recorte de tempo delimitado, não pode ser executado.

Assenta-se também no discurso oficial uma concepção de linguagem que prevê práticas de produção de textos em gêneros diversos, que, a partir daí,

passariam a ser tomados como objetos de ensino, o que de certa forma os descaracteriza como gêneros, o que se aprofunda com a BNCC.

A BNCC, cuja versão final foi homologada em 2017, amplia, aprofunda e detalha os conceitos sobre o trabalho com linguagem já trazidos pelos PCN. Explicita-se, na apresentação, que a proposta

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (p.67)

No entanto, parece que o que ocorre na BNCC como um todo é o aumento exponencial da quantidade de gêneros textuais que se tornam objetos de ensino. Geraldi (2015), ao analisar esse documento, aponta para os perigos dessa exigência. Se o professor precisa ensinar uma determinada quantidade de gêneros a cada ano, determinados não pela necessidade ou pela diversidade de situações que ocorrem na escola, e que podem ser significativas, mas sim pela exigência curricular – que, como se sabe, é a matriz das avaliações de larga escala, os gêneros passam a ser um simulacro, contradizendo o próprio princípio teórico sobre a linguagem enunciado na apresentação. Geraldi destaca que

reproduzir em sala de aula essas condições quando se ensina um gênero discursivo qualquer, apontando até mesmo para as condições de seu uso real, e depois pedindo que o aluno escreva um texto nesse gênero, paradoxalmente, uma escrita que não atende sequer às condições de emprego do gênero recém-estudadas com os alunos, é um contrassenso, particularmente considerando os fundamentos assumidos na BNCC.(p.392)

Um outro ponto a ser ressaltado na BNCC seria, de acordo com a autor, uma espécie de pretensão da escola de dar conta de todos os gêneros existentes, desconsiderando a história pregressa e futura dos sujeitos, que já tomaram contato com muitos tipos de texto, e que no decorrer de sua vida, tomarão contato com muitos outros. Essa didatização dos gêneros, retirando deles a vida que os constitui como tais, contribui para uma sobrecarga expositiva

que impede justamente o que se propõe como prática de leitura e produção – o tempo com projetos de planejamento e reescrita e de edição.

Transcrevo a seguir as habilidades que a BNCC aponta como necessárias à produção de textos no 4º ano do Ensino Fundamental, que é a série analisada neste trabalho (não entrarei na discussão a respeito de como o próprio termo “habilidades” de certa forma também contradiz os pressupostos teóricos que fundamentam a Base e traduzem uma concepção produtivista neoliberal que grassa na educação brasileira):

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.

(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.

(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.

Na escola em que colhi os dados, o que se observa é um fenômeno interessante, considerando que o trabalho com diversos gêneros já é proposto desde os anos 80. Embora nessa escola exista a produção de textos nas práticas cotidianas da disciplina de Língua Portuguesa, nas provas de redação o que se pede é sempre uma narrativa. Entende-se, assim, que de todas as possibilidades de trabalho, a prova exige o que sempre foi tradicional: existe de fato uma dicotomia entre as práticas de produção e a redação na prova, visibilizada pela própria escolha do gênero mais característico da escolarização. Em certo sentido, a escola aponta para si mesma e afirma que é duas: a que entende o texto como processo, em seu cotidiano, e a que reproduz em seu sistema um fazer anterior aos anos 80. Com base nessas considerações, poderemos melhor entender por que nascem e como se estruturam os comentários das professoras: se a prova produz uma redação, que demanda correção, e a teoria que sustenta o trabalho diário com a produção gera textos que demandam interação, explica-se o duplo lugar que ocupam em seus enunciados, e as contradições que isso produz.

## Capítulo 2 – Do banner às provas

Neste capítulo, apresentarei o sistema de elaboração de provas da escola em que se obtiveram os dados, e em seguida analiso as quatro provas bimestrais que, corrigidas pelas professoras com base em critérios de correção que também serão discutidos, são a fonte dos comentários que fazem aos alunos. Os enunciados que compõem as provas e os critérios de correção são o que provoca as respostas dos alunos, analisadas pelas professoras, que por sua vez respondem não apenas aos alunos, talvez o elo mais frágil dessa cadeia de respostas, mas também aos pais e à escola.

No banner do site da escola em que se produziram os dados, lê-se: “Educação também é resultado. Isso quer dizer que o trabalho feito com cuidado e afeto vira parte importante do sucesso alcançado”. Em seguida, muda-se a imagem, e sobre o rosto sorridente de uma adolescente, aparece a lista:

“Mais um show do colégio X no Enem 2019

1º lugar em Campinas (com redação)

2º lugar em Campinas (sem redação)

1º lugar em Vinhedo

2º lugar em Indaiatuba

3º lugar em Santos”

Bakhtin (1988, p.100) afirma que

(...) a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. (...) A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.

Note-se que, no slogan do banner, usam-se duas estratégias que nos permitem inferir uma contradição intrínseca à atividade escolar em cenários como esse. A primeira é a afirmação de que educação “também” é resultado, que produz a implicação de que a escola não educa apenas para os resultados,

mas que estes são uma parte daquilo que se obtém com a educação. Os itens lexicais “sucesso” e “resultado”, tomados de empréstimo do discurso neoliberal e meritocrata e incorporados ao vocabulário pedagógico desde os anos 90, mostram a escola aderida a uma concepção de gestão empresarial que dialoga com parte de seu público-alvo, a classe média-alta campineira. Porém, a inserção do advérbio “também” tenta acrescentar uma outra camada de significação, que assim procura se precaver de possíveis críticas a um pragmatismo mal visto nas esferas mais acadêmicas, e apresenta seu posicionamento nos rankings como um efeito, e não como um motor das atividades escolares. A voz da empresa nos resultados, a voz da escola no “também”.

A segunda é a escolha lexical de “cuidado” e “afeto”, associados, por meio do verbo “virar”, a “sucesso”. Cuidado e afeto são termos que pertencem a uma esfera discursiva distinta daquela do neoliberalismo. São da ordem da família, dos amigos, das relações. Afeto e cuidado só existem em relação a um outro, por quem se sente algo. O cuidado, originalmente pertencente ao campo da família, é aqui apropriado e ressignificado em um slogan comercial. Ademais, percebe-se duas indeterminações interessantes: na frase “o trabalho feito com afeto e cuidado” quem é o elemento que preencheria o lugar do agente do verbo “fazer”? A escola, o aluno, ou ambos? Em seguida, o predicado “vira parte importante do sucesso alcançado”, em que também cabe a pergunta sobre o agente de “alcançar”. Ora, se o trabalho feito com cuidado e afeto vira “parte do sucesso”, significa que há outras partes do sucesso que não são alcançadas por esses meios. Seriam alcançadas então por que caminho? Essas estratégias de indeterminação e impessoalização, como o uso de substantivos como “trabalho” e “sucesso”, sem a indicação de quem trabalhou e de quem obteve sucesso, e contribuem para a construção de um discurso genérico sobre a função da escola, que ora se apropria de palavras vindas do universo da gestão empresarial, ora incorpora termos do universo familiar/pedagógico. Junto ao “também”, mostram uma escola que, além de apresentar resultados (comprovados pelo banner seguinte, que mostra sua posição nos rankings do Enem na região), também zelaria por relações de afeto e cuidado. Para estas, no entanto, não há rankings, não há provas – o afeto só cabe na propaganda como palavra, e constrói uma intencionalidade ambígua e generalizante que é assumida pela maior parte das

escolas privadas tradicionais, e que se manifestará nos comentários das professoras nas provas, os quais expressam justamente a duplicidade de uma pedagogia que caminha na corda bamba entre o ensinar, e demonstrar que ensinou por meio dos resultados de provas internas ou externas, e o educar como trabalho a ser feito como parceria com famílias e crianças.

Assim, a ideia de avaliação, qualquer que seja a forma que assume, mais que atravessa o horizonte escolar: ela o constitui. O trabalho pedagógico, em especial nessas escolas privadas tradicionais, cujo marketing, como visto, fundamenta-se na quantidade de aprovações em vestibulares e ranqueamento no Enem, acaba então por ser fortemente pautado por provas, sejam elas externas (como vestibulares ou Enem), ou internas, que funcionam, desde o ensino fundamental, como uma estratégia de treinamento e disciplinação dos corpos para a obtenção do que, dentro deste específico recorte de classe, convencionou-se chamar “sucesso” ou “resultado”. Porém, como conciliar resultado e afeto, sucesso e cuidado?

Ao que parece, a estruturação da autoimagem da escola, expressa publicamente em um banner na internet, indicia que a produção daquilo que estamos aqui chamando de um duplo lugar para os professores, aqueles que de fato precisam fazer o trabalho de levar (com afeto e cuidado?) seus alunos aos resultados anunciados, não é uma singularidade: faz parte de um modo de ser das escolas do século XXI, o qual configura uma conjunção naquilo que é disjuntivo.

## ***2.1 Considerações sobre o sistema de provas***

A escola em que foram obtidos os dados faz parte de um grupo empresarial que possui outras oito unidades escolares. As provas são produzidas por um setor gráfico-editorial que implantou nas escolas um complexo esquema de elaboração, que envolve professores de todas as unidades de ensino, que elaboram em um sistema de rodízio as provas de sua disciplina, revisores e coordenações pedagógicas, e um cronograma que prevê a entrega dos originais cerca de dois meses antes de sua aplicação. É importante acentuar que as mesmas provas serão aplicadas no mesmo dia e horário, em todas as unidades, ou seja, o professor não elabora as provas apenas de sua

turma, mas de todas, e a prova aplicada a uma turma não necessariamente foi elaborada por seu professor. As mesmas provas são aplicadas em salas diferentes e serão corrigidas por todas as professoras daquela série. Subjaz a esse sistema uma concepção de avaliação como forma de estabelecer estratégias de regulação e controle não apenas da aprendizagem dos alunos, mas também das práticas dos professores.

O Setor de Provas (SePro) é o departamento editorial do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc). Ele atua a fim de estimular de maneira provocativa o interesse pelo conhecimento e compartilhar o pensamento de que a avaliação é um dos instrumentos de análise e incentivo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (...) O SePro, por meio de diagnose percebida pelos revisores técnicos do editorial, provoca uma estratégia corretiva de ações em parceria com o setor pedagógico, deixando transparecer, entre outros, os objetivos gerais que norteiam a instituição responsável pela veiculação dos conteúdos. (Livro digital SePro, 2020, p.24)

Note-se que nesse material de divulgação do Setor de Provas, de circulação restrita aos funcionários do grupo empresarial, menciona-se uma “estratégia corretiva de ações” após um diagnóstico feito pelos revisores técnicos. De fato, uma das etapas do processo de editoração das provas é uma revisão técnica, que faz apontamentos sobre a forma e o conteúdo dos itens em balões chamados FIP (Formação individualizada do professor), que são encaminhados para os professores elaboradores e coordenadores pedagógicos de cada unidade, para que se estabeleça um diálogo anterior à validação final das provas. Depois disso, os professores não elaboradores têm acesso a essa interlocução entre revisores e elaboradores, para que possam tecer também seus comentários sobre a versão final da avaliação.

Depois da aplicação das avaliações, ocorrem momentos de orientação dos professores:

As orientações FIP são momentos de diálogo entre a Assessoria Pedagógica – SePro e os principais sujeitos da elaboração de avaliações que pretendem ser formativas e mediadoras – os professores em parceria com as suas respectivas coordenações –, a fim de garantir os pressupostos do grupo XXX sobre avaliação e a excelência das elaborações. A pauta emerge da coleta e análise dos dados (fragilidades e acertos) indicados pelo primeiro momento (revisão com balões

FIP) e do feedback a partir da aplicação das avaliações e da correção feita pelos alunos”. (Livro digital SePro, 2020, p.24)

Do texto do material de divulgação, depreendemos que as provas, para além de avaliarem a aprendizagem, pretendem medir e regular o trabalho do professor, tanto na elaboração dos itens, quanto na sala de aula, a partir da análise dos dados de desempenho dos alunos. A voz da instituição, disfarçada sob um discurso da individualização e interlocução na formação docente – não à toa a utilização da palavra “balões”, característicos dos diálogos dos quadrinhos - , se estabelece como detentora do poder de julgar, classificar e eventualmente punir os professores que escapem dos padrões de “excelência” da empresa.

Embora pertença a um quadro teórico distinto, não há como não mencionar Foucault (2014) quando se pensa nas provas como estratégia de vigilância e punição. Na terceira parte de *Vigiar e Punir*, o filósofo aponta a produção de corpos dóceis, aqueles que podem ser transformados para serem utilizados. Para tanto, utilizam-se métodos que ele chama de disciplinas, cujo poder principal se encontra no adestramento, que usa recursos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. O exame, segundo ele, “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (p. 181), e permite ao professor, “ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos” (p. 183). Ora, pelo que vemos, o sistema de elaboração e aplicação de provas na escola expressa justamente o exercício do poder hierárquico: da direção/coordenação sobre seus professores, dos professores sobre os alunos.

De certa forma, o setor de provas produz e reproduz a mesma duplicidade que verificamos no papel das professoras: apresentando-se como parceiro, constitui-se de fato como corretor. Nesse sentido, a prova, tanto em seu processo de formulação, como após sua aplicação, cumpre uma tripla função: avaliar o aluno, avaliar o professor que elaborou a proposta (que é parte do grupo de professores da escola) e avaliar o professor da sala de aula, a partir dos resultados obtidos pelos seus alunos, para daí eventualmente corrigi-lo.

Dado esse cenário, observa-se, nos trechos do manual, também uma dicotomização que nos deixa entrever uma concepção tradicionalista de

educação, a qual contribui, em grande parte, para a forma como serão estruturados os comentários das professoras: quando se menciona que o SePro age “em parceria com o setor pedagógico”, implica-se que toda a cadeia responsável pela formulação, edição, aplicação e feedback das provas não é parte do setor pedagógico, e sim externo a ele. Essa “externalização” do processo avaliativo fundamenta-se em dois pilares: uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), na qual o setor pedagógico deposita o conteúdo nos alunos, e o setor de provas, tal como auditor, verificará se tal depósito foi efetivo; e o pressuposto de que, para a não apenas os alunos, mas também os professores precisam ser avaliados, e que tal avaliação só poderá ser “confiável” caso seja executada por uma instância externa à dinâmica de sala de aula: tanto a elaboração quanto a aplicação e resultados das provas valida ou não o trabalho do professor.

Tal pressuposto ancora-se em um discurso sobre eficácia e produtividade das escolas que ganha força em meados da década de 1990 (sob a égide de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e Banco Mundial), com a implementação de avaliações de larga escala como o Saeb. De acordo com Coelho (2008),

Segundo Locatelli (2002, p. 5) coube à avaliação sistêmica da educação básica o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. O conceito de monitorar, formulado pela Cepal (1995) relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais.

Quando o Estado legitima a avaliação externa como forma de produção de dados “objetivos” para a construção de um modelo de gestão pública tomado de empréstimo da iniciativa privada, consolida um discurso pedagógico positivista, dualista e produtivista, que de forma mais ou menos velada, já circulava nas escolas. A ideia de monitoramento da atividade docente, da qual, na concepção tradicional, faz parte a elaboração de provas, sustenta a lógica de um setor que, tal qual os professores, caminha sobre uma duplicidade: a parceria pedagógica, sinalizada em seu discurso, e o controle e correção do

desempenho do professor. Emulam-se assim, no âmbito da iniciativa privada, os mesmos procedimentos que caracterizam, na rede pública de ensino, essas avaliações governamentais externas de larga escala, como SAEB, Prova Brasil, SARESP, Enem e afins (lembre-se que a posição no ranking do Enem é um dos elementos do marketing da escola). Uma das mais notáveis diferenças parece ser, além da escala, o grau de explicitação da intencionalidade normativa e reguladora do método de obtenção dos dados sobre a atuação do professor.

Se as avaliações são padronizadas, aplicadas no mesmo dia e horário em todas as unidades, e não necessariamente foram pensadas e elaboradas por quem conduz a situação cotidiana de ensino, professores e alunos vivenciam, então, de lugares distintos, a mesma expectativa sobre a prova. Assim como a escrita do aluno será esquadrinhada, classificada, julgada, pontuada, também o será a escrita do professor que elaborou as provas, ou daquele que, não as tendo elaborado, as aplicou em sua sala de aula e, por diversos motivos, não obteve de sua turma o desempenho desejado pela instituição.

Tais considerações sobre o processo de produção das provas na escola, bem como a análise das provas bimestrais e dos parâmetros de correção dos textos, que se seguem, são pertinentes para que seja possível entender a que ou a quem as professoras estão respondendo quando comentam as redações de seus alunos. A duplicidade da posição discursiva da professora que também está sendo avaliada em sua ação de avaliar ou corrigir emerge em alguns elementos que constituem os comentários como discutiremos no capítulo 3.

## ***2.2 As avaliações bimestrais***

Vemos, em Bakhtin (1992, p.283), que nem todos os gêneros são propícios a refletir a individualidade nos enunciados. A prova, da forma como circula na escola, faz parte de um conjunto de gêneros que apresentam uma formulação padronizada. O estilo individual “não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar”. Nesse sentido, José (2010) discute a prova escolar como um gênero do discurso, que, como tal, integra o projeto discursivo de alunos e professores na sala de aula. Caberia ao professor, como autor e enunciator primeiro, “num ato de vontade discursiva,

responsabilizar-se por imprimir um estilo ao enunciado, abordar um conteúdo temático e dar-lhe uma construção composicional” (2010, p. 55). Aponta que, na relação assimétrica de sala de aula, as provas impõem um apagamento da autoria do aluno, que deve apresentar em suas respostas apenas uma reorganização do já dito pelo professor, que atestaria assim se houve ou não a compreensão dos conteúdos ministrados.

(...)afirmamos haver, já na pergunta, a imposição de um apagamento da autoria do sujeito-aluno, impossibilitando-o de exercer o agenciamento discursivo, algo típico da dinâmica interlocutiva no espaço escolar: professor “fala” e alunos “ouvem”; professor “pergunta” e alunos “respondem” (JOSÉ, 2010, p. 60)

A figura 1 a seguir, da qual foram apagados os nomes do aluno e da professora, mostra a aparência da prova bimestral que os alunos fazem. As provas são comuns a todas as unidades, e são impressas e distribuídas pelo SePro.

**SePro** Sistema de Avaliação Escolar

ENSINO FUNDAMENTAL I - AVALIAÇÃO BIMESTRAL - AB1

UNIDADE SP-AT DISCIPLINA PRODUÇÃO DE TEXTO 1º BIMESTRE

NOME [REDACTED] NÚMERO [REDACTED] PROFESSOR [REDACTED]

4º ANO C DATA 18/03/2019 RUBRICA DO PROFESSOR [REDACTED] NOTA 8,0

**INSTRUÇÕES**

1. Preencha o cabeçalho.
2. Fique atento à leitura dos enunciados.
3. Escreva com letra legível.
4. Confira a ortografia das palavras e a pontuação.
5. Escreva respostas completas.
6. Releia suas respostas antes de entregar a avaliação para o professor.

Fig 1

Inicialmente, é notável o espaço ocupado pelo logotipo do sistema de provas. Não há evidência do nome do colégio: apenas uma sigla (SP-AT) identifica a unidade em que aquela prova será aplicada, o que instaura a ideia de uma prova que é ao mesmo tempo interna e externa: interna para o sistema empresarial, e externa para alunos e professores. Embora o professor possa, eventualmente, ter participado do processo de elaboração da prova, esta é apresentada como um produto de autoria coletiva/institucional. O que ocorre nas

provas, então, como resultado do processo de elaboração, e visualmente sinalizado, vai além desse apagamento da autoria do aluno: de certa forma também apaga a autoria do professor.

Outra sigla, AB, identifica o instrumento de avaliação: a avaliação bimestral (existem também as avaliações mensais, as substitutivas e as de recuperação, cada uma identificada por uma sigla distinta). O uso das siglas, ainda que acompanhadas de sua decodificação, confere à prova mais uma marca de externalidade da avaliação.

Em seguida, o nome da disciplina: *produção de texto*. É interessante notar que existem duas provas distintas para avaliação de Língua Portuguesa: aquela no formato perguntas-respostas, em que se cobram assuntos relacionados a leitura, interpretação de textos e análise linguística, e esta, denominada “produção de texto”, que não deixa de apresentar o mesmo formato, ainda que mascarado, como se verá. Essa divisão da mesma disciplina em duas instâncias de avaliação é um indicador claro de como a centralidade da leitura e escrita nas salas de aula, mesmo que incorporada ao vocabulário institucional público ou privado, ainda não foi apropriada como prática efetiva nas escolas.

Nesse sentido é que nomear uma prova, que é uma epítome da atividade cujo fim acaba por ser ela mesma, como “produção de texto” indica a incorporação do termo à linguagem escolar oficial (inclusive nos documentos, como se viu), sem que tenha havido a compreensão dos aspectos intrínsecos e pressupostos a uma concepção de linguagem que entende a escrita como algo da ordem da vida e de sua dinamicidade, e não da preparação para a vida, onde estão os saberes congelados nos currículos e nas práticas.

Da mesma introdução, que aparece nas provas de todas as disciplinas, também consta uma lista de instruções. Escritas no modo imperativo, como bem cabe às diretivas, tais comandos ensinam procedimentos de como fazer uma prova – a metalinguagem que disciplina a prática daquilo a que escolas como essa se destinam: o desempenho em exames. Preencher o cabeçalho e fazer letra legível são orientações que têm como pano de fundo a própria existência material da prova e sua função: a identificação no cabeçalho é o que possibilitará a classificação e atribuição de nota, a letra pressupõe a legibilidade daquilo que se escreve – o outro-avaliador precisa entender a escrita para que possa então atribuir-lhe um valor. Ler atentamente os enunciados, dar respostas completas e

reler as respostas indicam, por sua vez, uma prática do aluno consigo mesmo: para obter um bom desempenho, o aluno precisa ler o que se pede para que ele faça e reler aquilo que produz como resposta. Há aqui duas pressuposições: a primeira, a de que o aluno saberia o que são respostas completas, e que não as dar seria resultado de não saber escrever, e não de não ter o que dizer, e a segunda, a de que a leitura é algo homogêneo e dado, não construído, que por si só garante a execução da tarefa proposta pela prova.

Note-se que, nessas instruções padronizadas, a proposta de escrita é vista como uma pergunta, à qual o aluno dará uma resposta completa, que deve ser relida antes de entregar a prova ao professor. A exigência de respostas completas indicia um outro elemento interessante, uma espécie de comprovação de que, em situação de prova, ocorre um falseamento da interlocução. Vejamos como se dá esse falseamento.

Voloshinov (2013), afirma que

“ As palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não dito. Aquilo que se costuma chamar “compreensão” e “avaliação” da enunciação (acordo/consenso ou desacordo/dissenso) sempre abarca, junto com a palavra, a situação cotidiana extraverbal. Deste modo, a vida não atua sobre a enunciação desde o exterior: essa a impregna desde o interior da enunciação, enquanto unidade e comunidade, seja da realidade objetiva que circunda os falantes, seja das substanciais valorações sociais que brotam dessa realidade objetiva, fora das quais é impossível existir qualquer enunciação plena de sentido (p.86)

Ora, se na vida as palavras em si não dizem tudo, se são fortemente dependentes de contexto, e se o processo de significação se dá justamente na interação, há que se questionar o que se chama aqui de completude de um enunciado. Para a compreensão, deve-se contar com a participação colaborativa do outro, o interlocutor. Grice (1982), ao analisar a produção de implícitos na conversação, aponta que os diálogos são, em maior ou menor grau, esforços cooperativos. Quando alguém rompe, voluntária ou involuntariamente, as máximas do princípio de cooperação, produz um implícito. A absoluta explicitude da linguagem inexistente, o que corrobora a perspectiva de que o sentido dos enunciados se constrói na relação. Porém, o que ocorre na prova é que o professor não se constitui como um outro em cooperação, como se dá naturalmente nos processos interlocutivos, mas como um corretor, detentor de

um olhar exógeno à relação, que simula desconhecer o contexto de enunciação e tenta levar o aluno à produção de enunciados que seriam pretensamente autônomos. A “resposta completa”, assim, é parte de um saber escolar – curiosamente, não ensinado como gênero característico dessa esfera - que descarta a existência de uma relação prévia entre alunos e professores. A prova, ao que parece, ainda que localizada no tempo e no espaço, traz a exigência de respostas que se descolam do tempo e do espaço, já que se desconsideram as razões e o contexto de sua produção. Por fim, a instrução de conferir a ortografia das palavras e a pontuação traz em seu bojo a imagem de que para a boa prática do fazer provas, é necessário o domínio de determinadas regras da língua, sem as quais não é possível demonstrar que se sabe algo, finalidade última de uma prova.

A repetição de tais instruções em todas as provas do ano, de todas as disciplinas, homogeneiza as singularidades de cada área do conhecimento: a prova é o denominador comum entre a matemática, as ciências da natureza, os estudos de história e geografia. A “produção de textos”, nessas condições específicas, não se diferencia das demais disciplinas, embora, pelas instruções, seja perceptível que a prática de produção de textos esteja, de fato, encerrada na formulação de respostas, estas sim textos em circulação verdadeira no ambiente escolar.

### ***2.3 Avaliações bimestrais de produção de textos: as provas de redação***

O que se pede em uma prova de produção de textos, já considerados os limites deste termo no contexto de avaliação? O que podemos entender como concepção de texto escrito a partir do que a escola avalia no 4º ano do Ensino fundamental? Compreender o que se propõe nas avaliação é fundamental para que seja possível analisar de que forma as professoras atribuirão valor aos textos produzidos pelos alunos nessa situação específica: os comentários, como veremos, fazem constantemente referência àquilo que foi solicitado na prova: o texto do aluno, como vimos, é considerado, nesse caso, uma resposta a orientações específicas. A seguir, apresento e analiso as quatro avaliações de

produção de texto, aplicadas ao longo de 2019. Todas elas apresentam a mesma estrutura (para além da introdução comum a todas as disciplinas): um texto de apoio, que funciona como referência, como modelo, ou como parte da introdução do texto a ser produzido; uma proposta de narrativa apresentada na forma de um “item único” (a escolha da tipologia narrativa faz parte do planeamento para a série); um roteiro a ser seguido, do qual constam direcionamentos quanto a elementos que devem constar do texto; e, finalmente, um conjunto de instruções complementares, que indicam outros aspectos que o aluno deve levar em consideração ao escrever seu texto.

### **2.3.1 A prova do 1º bimestre:**

No primeiro bimestre, solicitou-se aos alunos que escrevessem uma narrativa de ficção, um dos gêneros trabalhados nas aulas de língua portuguesa.

#### **Rei Midas e o toque de ouro**

“Após a morte do rei Górdio – que era camponês e havia sido escolhido pelo povo para ser rei, como realização de uma antiga profecia de um oráculo – seu filho, Midas, tornou-se o rei.

Certo dia, o rei Midas recebeu a visita de alguns camponeses que levaram a ele um velho, bêbado e perdido, que haviam encontrado em um dos caminhos do reino. Midas reconheceu o velho: era Sileno, o mais velho e mais sábio seguidor de Dionísio – deus das festas e do vinho.

Midas cuidou de Sileno e o levou a Dionísio. O deus do vinho, muito benevolente, concedeu um pedido a Midas. Este, sem refletir muito, pediu o dom de transformar em ouro tudo o que por ele fosse tocado. Mesmo percebendo o desejo ganancioso de Midas, Dionísio realizou o pedido.

O rei Midas ficou feliz e surpreso com a capacidade adquirida. No caminho de volta para casa, transformou várias coisas em ouro: pedras, folhagens, frutos... Ao chegar em seu reino, ordenou aos criados que servissem a ele um banquete. Ao tocar no pão, este foi transformado em ouro. Ao pegar a taça de vinho e tocar com seus lábios na bebida, esta se transformou em ouro líquido. Midas ficou desesperado ao perceber

que jamais poderia se alimentar novamente. Sua filha, Phoebe, vendo seu desespero tentou socorrê-lo e, ao tocá-lo, transformou-se em uma estátua de ouro.

Mais desesperado ainda, Midas orou a Dionísio, pedindo que este o livrasse daquilo que, na verdade, era uma maldição. Dionísio aceitou e disse a Midas que deveria se banhar na fonte do rio Pactolo para que pudesse se lavar do castigo. Ao se lavar, Midas passou às águas do rio o poder de tudo transformar em ouro, sendo que a areia do Pactolo se tornou dourada.

Arrependido de sua ganância, Midas voltou a ser um camponês, deixando de ser rei.”

<[www.historiadomundo.com.br/grega/mito-do-rei-midas.htm](http://www.historiadomundo.com.br/grega/mito-do-rei-midas.htm)>. Adaptado. Acesso em: 12fev2019

**Item único.** Imagine que você adormeceu e sonhou que estava na Grécia Antiga. Escreva uma **narrativa de ficção** sobre o que viveu nesse sonho. Assim como o rei Midas teve o direito de fazer um pedido ao deus Dionísio, você também pode fazer um pedido para esse ou outro deus/deusa.

### **Roteiro**

#### • Introdução

- Inicie a narrativa contando que você adormeceu e sonhou que estava na Grécia Antiga. Descreva como era o local em que se passava seu sonho.
- Apresente as características da personagem mitológica que você encontrou – um deus ou uma deusa.

#### • Conflito

- Narre como foi o seu encontro com a personagem mitológica – por qual motivo esse deus/ou deusa lhe concedeu um pedido.
- Conte qual pedido fez e as consequências que este desejo lhe trouxe.
- Insira diálogos.

#### • Resolução e desfecho

- Escreva o que você achou desse pedido, se ficou satisfeito ou se arrependeu de tê-lo pedido.
- Escreva sobre o acontecimento final da história e como tudo se resolve.

**Instruções complementares**

- Dê um título coerente ao texto.
- Releia o texto para verificar a clareza das frases, a grafia das palavras.
- Verifique se o uso dos sinais de pontuação está correto.

Em primeiro lugar, um texto para leitura, uma narrativa mitológica, gênero trabalhado durante o bimestre. Supõe-se que, em uma prova, o texto deva ter alguma funcionalidade: o aluno deve ler *para* poder escrever. Neste caso, o texto, retirado de um site da internet, conta o mito do rei Midas. Dele, serão mobilizados pelo aluno em sua produção dois aspectos: o cenário (a Grécia antiga) e com um elemento análogo do enredo (o pedido a um deus). Nota-se que esse texto serve de modelo para a narrativa do aluno – é uma ancoragem da solicitação para que o aluno escreva uma narrativa de ficção na qual ele sonhe que estava na Grécia Antiga e que encontrou um deus a quem fez um pedido, tal como Midas fez a Dionísio. É interessante observar que a orientação para que a narrativa de ficção tenha como motor um sonho procura atribuir de antemão uma coerência cuja construção sob outra forma (uma verdadeira viagem no tempo, por exemplo) pode parecer excessivamente complexa. A prova, assim, controla a narrativa do impossível, retirando daquilo que seria um gênero ficcional aquilo que ele tem de elaboração da ficção. Tal impressão é corroborada pelo roteiro detalhado que se segue ao item.

Cláudia Lemos (1977), em artigo no qual procura explicar algumas defasagens e erros na estruturação sintático-semântica em redações de tipo dissertativo produzidas em vestibular, formula duas hipóteses que justificariam tais ocorrências. A primeira, posteriormente descartada, é a de que os vestibulandos chegariam à prova sem terem adaptado à escrita os recursos sintáticos de que dispõem na oralidade, apesar de terem sido expostos a textos dissertativos escritos durante sua vida escolar. A segunda hipótese é a de que justamente por terem sido “treinados” por meio dessa exposição a textos desse gênero, os vestibulandos adotariam estratégias de preenchimento de um esquema formal apresentado previamente. Segundo a autora,

Essa estrutura-esquema ou arcabouço -definível como uma articulação de posições vazias – seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir. Isso equivale a dizer que o vestibulando, em geral, operaria sobre um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas. (p.62)

Guardadas as diferenças entre as condições de escrita de um vestibulando e uma criança do 4º ano, a situação de produção nos permite estabelecer um paralelo. Lemos percebe nas redações essa possível utilização de estratégias de preenchimento de esquemas vistos no decorrer da vida escolar dos candidatos. No entanto, tais esquemas são implícitos, não fazem parte do enunciado da prova. Compõem um conjunto de expectativas e imagens do que seria o texto dissertativo, e tal estratégia mostra-se de fato falha, uma vez que acaba por obliterar a reflexão mais autoral do candidato e provocar uma série de desarticulações e até mesmo erros, enumeradas no artigo. O vestibular não fornece na própria prova o esquema a ser preenchido, porém o candidato carrega consigo tal modelo, advindo de sua vida escolar. Nas provas que estamos analisando, podemos, de certa forma, verificar a genealogia dessa operação: a escola, em todas as provas de redação, explicita o esquema a ser preenchido, a estratégia é construída passo a passo e do aluno é exigido o cumprimento do roteiro como parte de sua avaliação. Tais estratégias de preenchimento serão, por sua vez, também utilizadas pelas professoras ao escreverem seus comentários, como se verá no capítulo 3. Além de apresentar as partes de uma narrativa escolar convencional (introdução, conflito e desfecho), o que busca garantir que o aluno escreva de acordo com as expectativas do gênero, há ainda subtópicos que dizem o que o aluno deve escrever em cada uma dessas partes, parágrafo a parágrafo. A prova, assim, circunscreve o dizer do aluno, cercando-lhe as possibilidades de desenvolver outras formas de organizar o enredo. Cabe a ele apenas preencher espaços: qual é o deus que encontrou, qual é o pedido que fez a ele, como se sentiu ao ter seu pedido realizado, etc. Ainda assim, como veremos nos comentários das professoras, os alunos não seguem a estrutura roteirizada e constroem suas próprias formas de contar.

Cabe apontar aqui, também, que as instruções complementares reiteram parte do que já se pediu na introdução da prova. Na repetição, porém, algo novo se apresenta: quando se orienta o aluno a reler o texto antes de entregá-lo, especifica-se uma finalidade: “releia o texto *para* verificar a clareza das frases, a grafia das palavras”. Na especificação, uma generalização – a noção de clareza depende fortemente da consciência da existência de um leitor para além de si mesmo. A clareza associa-se, portanto, a um contexto de produção, a algo que parece ser da externalidade do texto, mas que é constitutivo da linguagem – a pressuposição de um outro que lerá o que se escreve, no caso, o professor-avaliador. Na mesma instrução, além da finalidade, estabelece-se um paralelismo entre verificar a clareza das frases e a grafia das palavras. Separados por uma vírgula, tais aspectos se planificam, embora pertençam a campos distintos de elaboração da linguagem, um referente à alteridade do processo de leitura/escrita, outro referente a convenções da escrita.

No último tópico das instruções complementares, pede-se ao aluno que verifique se utilizou corretamente os sinais de pontuação. Se, por um lado, tal orientação estabelece um lugar para o aluno, o de revisor do próprio texto, por outro o uso do advérbio “corretamente” estabelece um pressuposto, o de que o aluno conhece o que seria o uso normativo dos sinais de pontuação. Assim, eventuais “erros” nesse aspecto seriam decorrentes de desatenção, e não de desconhecimento.

Mas o roteiro e as instruções complementares também dizem respeito às formas pelas quais a professora vai ler a redação de seu aluno, que elementos ela deverá buscar no texto para dizer se aquele aluno passará ou não na prova: o texto não é resultante de um projeto de dizer do aluno, mas também não será lido pela professora de forma pessoal (a não ser por pequenas frestas de resistência ao projeto alheio) – será objeto de atribuição de uma nota que dirá se aquela criança está com a escrita domada. Doma-se o aluno, mas também doma-se a professora. Ela ensinou a criança a seguir o roteiro? Ela apontará à criança as falhas na ortografia ou na clareza? O enunciado da proposta de redação apresenta-se assim, como outros elementos desse processo de provas, como um mecanismo de controle do discurso do professor. Sua leitura não é real, no sentido que nela não se dão os jogos de cooperação e parceria característico das interlocuções verdadeiras. Sua escritura também é

circunscrita. Em lugar de um texto que nasça inclusive de outras formas de compreensão da proposta, e que possa até revelar as múltiplas formas de se organizar uma narrativa mais autoral, ao aluno cabe apenas colocar nas lacunas do roteiro as informações que, sob a perspectiva da escola, construiriam uma narrativa modelar. A voz da instituição expressa na proposta de redação tenta despersonalizar e impessoalizar. As estratégias de preenchimento, como veremos, também serão utilizadas pelas professoras na estruturação de seus comentários.

### **2.3.2 A prova do 2º bimestre**

No segundo bimestre, mantém-se a mesma tipologia, na forma de uma narrativa de suspense. Creio ser relevante apontar que não parece haver, nesse âmbito escolar, uma diferenciação entre tipologias textuais e gêneros. No primeiro bimestre, os alunos escrevem uma narrativa de ficção. Neste, uma narrativa de suspense. Ora, o que caracteriza a ficcionalidade de um texto são seus vínculos com a realidade: chama-se ficção aquilo que é da ordem da invenção, da imaginação, aquilo que não é um relato de fatos ocorridos no mundo. Um romance de Machado de Assis é ficção tanto quanto um conto fantástico de Julio Cortazar ou uma história em quadrinhos do Homem-Aranha. Assim, se a narrativa de suspense é apresentada como algo distinto do que se aprendeu no bimestre anterior como narrativa de ficção, há que se tentar verificar se há, claramente, algum tipo de diferença sinalizada pelos elaboradores, já que a avaliação é baseada em trabalho feito em sala de aula, com apoio de um material didático comum a todas as unidades.

“Numa aldeiazinha do interior, morava um menino diferente. Durante toda a sua infância, ele percebia que algo estranho lhe acontecia quando via algo errado acontecendo. Quando completou 10 anos, seus pais lhe revelaram um segredo: ele havia nascido para ser um herói e tinha um poder especial. O problema é que ele não sabia que teria de enfrentar Brutus, um vilão que chegara na aldeia disfarçado de Doutor Klaus, um naturalista.”

Material SePro

**Item único.** Escreva uma **narrativa de suspense** em 3ª pessoa continuando a aventura vivenciada pela personagem apresentada na introdução. Para isso siga as orientações.

### **Roteiro**

- **Introdução** (continuação) – Dê continuidade à história apresentando o nome da personagem e as características (físicas e do modo de ser) que fazem dele um herói.
- **Conflito** – Conte sobre um acontecimento inesperado que ativará o poder da personagem contra o vilão Brutus:
  - descreva o local em que o herói e Doutor Klaus se encontram – explore as características de como estava o ambiente nesse momento.
  - revele que Doutor Klaus não é um naturalista, mas um vilão que faz algo ruim contra a natureza daquele lugar.
  - conte a reação do menino herói e como ele utiliza seu poder. Se necessário, insira diálogos.
- **Resolução e desfecho**
  - Termine seu texto contando como as personagens se resolvem e como tudo terminou.

### **Instruções complementares**

- Dê um título coerente.
- Verifique a clareza das frases.
- Confira a grafia das palavras.
- Use sinais de pontuação corretamente.

O parágrafo que abre a prova e que o aluno deverá continuar é um texto produzido para fins didáticos – não traz o nome do autor, apenas a indicação de que foi retirado do material utilizado em sala. Talvez, como o mito do 1º bimestre, ou a lenda que veremos no 4º, os textos didáticos prescindam da autoria, por

razões diferentes: o que pertence à escola não é da ordem do individual, do subjetivo, do nome: é texto criado para, e não por. O “porquê” do texto é de fato um “para quê”, em que o eixo da escrita se desloca da autoria, do ter o que dizer e comprometer-se com o que é dito, para a produção de um outro, o aluno, que acabará o inacabado.

Depois da apresentação do item, que pede para que o aluno continue a aventura vivenciada pelo personagem que foi apresentado pelo texto, um imperativo que precede o roteiro: “para isso, siga as orientações”. Quando se utiliza a forma que indica finalidade, sugere-se que o aluno precisa seguir o roteiro para que consiga dar continuidade à história iniciada pelo texto. Para escrever, na prova, é preciso seguir um roteiro. A explicitação da finalidade implica uma visão sobre a escrita, neste caso, a de que ela, nesse contexto avaliativo, deve ser fundamentada em regras de elaboração, em direcionamentos que precisam ser obedecidos. Novamente, o controle da escrita se dará por meio das instruções.

O roteiro é semelhante ao da prova do 1º bimestre: apresentam-se os elementos básicos da narrativa escolar, com algumas diferenças: a descrição do cenário deixa de ser uma exigência da introdução e passa a ser do conflito; a inserção de diálogos passa a ser condicionada pela necessidade, e há visivelmente menos instruções do que deve ser dito a cada etapa da narrativa. Note-se também uma certa tautologia na apresentação da resolução e desfecho, em que o elaborador pede para que os personagens se resolvam e que se narre como tudo acaba, o que implica a ampliação de uma margem em que o aluno pode decidir como acabará seu texto (na prova do 1º bimestre, há ainda uma instrução sobre o conteúdo a ser inserido nessa parte). Vemos, pela estrutura do roteiro, que não há elementos que permitam a diferenciação entre os gêneros propostos: narrativa de ficção e narrativa de suspense são, basicamente, tipologias que obedecem a uma mesma estrutura. No caso dessa prova, o texto de apoio a ser continuado e as orientações do roteiro constroem uma narrativa mais próxima aos contos de aventura do que de suspense, pois os elementos que constroem o suspense em uma história não são sinalizados pela prova.

As instruções gerais, que encerram a prova, são basicamente as mesmas da primeira prova, com a diferença de que os critérios “clareza” e “grafia” não estão mais lado a lado, e são apresentados em itens distintos. Suprime-se

também a instrução para que o aluno releia o próprio texto, o que parece ser desnecessário, já que para conferir ortografia, pontuação e clareza, certamente haverá a releitura (já sinalizada, como vimos, nas instruções gerais que abrem a prova).

### 2.3.3 A prova do 3º bimestre

A prova do terceiro bimestre apresenta uma configuração levemente diferente: o aluno deve partir de um texto teatral e transformá-lo em uma narrativa:

#### A Fada que tinha ideias

*(Clara Luz está na cozinha de sua casa lendo em voz alta)*

**Clara Luz** Bolinhos de Luz:

250 g de raios de sol

250 g de raios de luar

1 colher de chá de fermento de relâmpago.

Maneira de fazer: misture-se bem os raios de sol e de lunar, até saírem faíscas. Junta-se então o fermento de relâmpago.

Que fácil! Não sei como certas pessoas podem achar difícil fazer bolo!

*(Tira os raios de sol e de luar dos “potes” onde estão guardados, nas prateleiras”. Despeja tudo num tacho e mexe, como a receita manda. A “casa” inteira começa a brilhar.)*

**Clara Luz** Estou tendo uma ideia! Fermento é o que faz o bolo crescer. Se, em vez de uma colher de chá, eu puser um relâmpago inteiro, vai sair um bolão enorme.

*(Pensa um pouco.)*

Mamãe, amanhã, nem vai precisar fazer o bolo das velas. Mas onde vou achar um relâmpago inteiro aqui dentro de casa? O jeito é ir para a janela e pescar o primeiro que passar.

*Ouve-se barulho de trovões. Começa a relampejar. Clara Luz dirige-se à “janela da sala” e faz gestos de quem tenta pegar os relâmpagos. Afinal passam, em fila, o Senhor Relâmpago, Dona Relâmpaga e os relampagozinhos – filhotes. Clara Luz consegue pegar o menor deles, Relampagozinho, o último da fila.)*

**Clara Luz** Que sorte! Peguei um filhote de relâmpago!

Fernanda Lopes de Almeida. A fada que tinha ideias – peça teatral. Editora Projeto: Porto Alegre. 2005

**Item único.** Escreva uma narrativa sobre a personagem Clara Luz, dando sequência à história e criando um final. Para isso siga as orientações:

### **Roteiro**

- Introdução – Apresente a personagem, onde estava e o que fazia.
- Conflito
  - Transforme o trecho do texto teatral *A fada que tinha ideias* em narrativo;
  - Utilize as informações das rubricas para dar sentido às ideias;
  - Insira alguns diálogos.
- Resolução e desfecho – Insira as personagens que forem necessárias, contando como a situação se resolve e como tudo termina.

### **Instruções complementares**

- Escreva um título coerente com seu texto.
- Fique atento à ortografia das palavras.
- Organize a escrita em parágrafos e use os sinais de pontuação adequados.
- Releia seu texto ao terminar.

Nesta prova, apresenta-se uma atividade de redação que consiste na transposição de gêneros textuais: dado um texto teatral, solicita-se que o aluno o transforme em uma narrativa. Tal tipo de exercício, como vimos no capítulo 1,

já aparece como sugestão de trabalho didático nos PCN de língua portuguesa, e desde então tem sido frequente em sequências didáticas e planos de aula presentes em materiais didáticos ou disponíveis em diversos repositórios na internet, e revela a dimensão de falseamento do trabalho com gêneros textuais na escola, visto que o que fundamenta esse tipo de atividade é um deslocamento do próprio conceito de gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera de utilização da língua, proposto por Bakhtin (1992, p. 279). O processo de interação, em condições específicas de produção, é que cria o tema, o estilo (entendido como escolha de elementos linguísticos característicos do autor e do próprio gênero) e a construção composicional. Quando se pede ao aluno essa transformação de um gênero em outro, em uma prova, tem-se a completa dissociação entre gênero e a esfera comunicativa que o produziria: entende-se por gênero apenas a estrutura, e não a finalidade, a interlocução, o meio e modo de circulação daquele texto. Dá-se então o que eu gostaria de chamar de gramaticalização normativa dos gêneros – eles existem apenas como uma forma esvaziada de intencionalidade, de projeto de dizer. Essa atividade de redação acaba por achatá-lo ou planificar a noção de gêneros, uma vez que os transforma em uma estrutura, um modelo, um conjunto de características transponíveis e modificáveis, intercambiáveis porque desvinculados daquilo que os constitui. De fato, o gênero em questão não é nem a narrativa, nem a peça de teatro, mas sim a resposta de prova.

Nesse caso, também parece haver uma contradição nessa formulação entre o que se solicita no item, que é escrever uma narrativa sobre Clara Luz, dando sequência à história, apresentada no gênero dramático, e criando um final para ela, e o que aparece no roteiro, na parte do conflito, em que se solicita que o aluno transforme o trecho da peça em narrativo. Se fosse obedecer ao item e criar um final, o aluno manteria o gênero dramático. Outro item do roteiro aponta de forma genérica um dos elementos da estrutura de gêneros que deveria ser levado em conta, quando pede, de forma vaga, que o aluno utilize as rubricas para “dar sentido às ideias”. Perguntei-me se tal contradição e a vagueza na instrução para a transformação de um gênero em outro teriam algum efeito na produção dos alunos que fosse perceptível nos comentários das professoras. O pedido para que se insiram diálogos, que constituem a própria natureza do gênero dramático, também poderia, possivelmente, induzir os alunos a uma

mera cópia de parte do trecho de peça apresentado como apoio. Porém, tal problema não aparece referido nos comentários, o que permitiria, a princípio, a inferência de que existe uma forma de leitura dos alunos que escaparia aos cerceamentos da proposta: o aluno deveria saber que, em uma prova de redação, não se devem copiar trechos, já que a sua própria escrita é que será avaliada. Porém, ao ler os textos para compreender os comentários, ficou claro que a cópia das falas da peça ocupa grande parte da escrita. A ausência de comentários a esse respeito acaba por demonstrar aquilo que supomos: a artificialidade da situação enunciativa dos textos produzidos para a escola que tenta ocultar a voz e o dizer do sujeito.

A rigor, no entanto, mesmo que o aluno conhecesse a peça teatral e seu final, e a atividade de redação se resumisse a um tipo de reconto ou cópia de trechos da história, mudando as marcações da estrutura do gênero, ainda assim há que se considerar até mesmo na cópia existe uma autoria, e uma mudança de significação, dada a mudança de contexto de produção. Não há como deixar de mencionar um conto de Jorge Luis Borges, chamado *Pierre Menard, autor do Quixote*. Nesse conto, Borges simula a crítica a um autor obscuro, o Pierre Menard do título, cuja grande realização foi escrever novamente o *Dom Quixote*, de Cervantes. O grande feito, segundo o narrador, não foi copiar o Quixote, mas escrever um novo texto no qual todas as palavras coincidiam exatamente com as palavras de Cervantes. Diz o narrador:

É uma revelação cotejar o Dom Quixote de Menard com o de Cervantes. Este, por exemplo, escreveu (Dom Quixote, primeira parte, nono capítulo):

“... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.”

Redigida no século XVII, redigida pelo “engenho leigo” Cervantes, esta enumeração é um simples elogio retórico da História. Menard, em contrapartida, escreve:

“... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.”

A história, mãe da verdade: a ideia é espantosa. Menard, contemporâneo de William James, não define a história como uma investigação da realidade, mas sim como a sua origem. A verdade histórica, para ele, não é o que aconteceu; é o que julgamos que aconteceu. As cláusulas finais — “exemplo e aviso do presente, advertência do porvir” — são desafrontadamente pragmáticas.

Também é vivo o contraste dos estilos. O estilo arcaizante de Menard — estrangeiro mesmo — sofre de uma certa afetação. Não sucede o mesmo com o do precursor, que maneja com desenvoltura o espanhol corrente da sua época. (BORGES, 1998, p. 496)

O que Borges revela nesse conto é justamente esse jogo de produção de sentidos. Ainda que a sequência linguística seja rigorosamente a mesma, o texto não é o mesmo, uma vez que escrito em outra situação, por outra pessoa. O bom leitor, no caso, o crítico literário, é capaz de perceber as diferenças entre essas escritas apenas porque compreende que os sentidos são atribuídos pelo leitor (e pelo escritor) a partir de suas posições discursivas. O espanhol arcaico de Cervantes, natural no século em que o *Quixote* foi escrito, soa como afetação de estilo em um texto contemporâneo, e por isso, justamente, produz outros efeitos. A mudança na situação de produção da história de Clara Luz, assim, poderia alterar-lhe o sentido mesmo em situação de cópia.

Mantém-se no item a estrutura que indica a necessidade de se obedecer às instruções introduzida por uma expressão final (“para isso”). Nas instruções complementares, mantém-se a exigência do título e a referência à ortografia. Volta-se a solicitar que o aluno releia o texto ao terminar, e acrescenta-se à preocupação com a pontuação um novo elemento: a organização em parágrafos. Não há aqui qualquer referência à clareza, como nas duas provas anteriores.

#### **2.3.4 A prova do 4º bimestre**

De forma quase circular, a última das avaliações pede ao aluno que escreva uma narrativa ficcional que continue uma lenda indígena, cujo primeiro parágrafo é o texto de apoio.

“Naquele tempo não existiam estrelas ou lua. E a noite era tão escura que todos se encolhiam dentro de casa com medo dela. Na aldeia, só uma índia não tinha medo e andava pelas noites. Ela costumava se sentir muito só, pois tinha algo de diferente dos outros e, por isso, os índios e índias da aldeia não conversavam muito com ela”  
<lendasfolcloricas.blogspot.com>. Adaptado. Acesso em: 12jun2019

**Item único.** Escreva uma **narrativa ficcional** que dê continuidade à lenda indígena sobre o surgimento da lua e das estrelas. Seu texto deve ser escrito em terceira pessoa e seguir as orientações a seguir.

### **Roteiro**

- Introdução (continuação):
  - Dê continuidade à história apresentando o nome da personagem e outras características dela.
  - Acrescente novos personagens e descreva o local onde se passa a história.
- **Conflito**
  - Relate um acontecimento inesperado com a personagem principal que justifique o aparecimento da lua e das estrelas no céu durante a noite.
  - Conte a reação dos personagens quando viram a lua e as estrelas.
- Resolução e desfecho – finalize seu texto contando como tudo termina.

### **Instruções complementares**

- Dê um título coerente ao seu texto
- Verifique a clareza das frases
- Confira a grafia das palavras e o uso dos sinais de pontuação.

Nessa última proposta, mais uma vez se solicita a continuação de um parágrafo dado e se apresenta o roteiro da narrativa, uma lenda, com as mesmas etapas das provas anteriores. Ocorre aqui, no entanto, mais uma marca de como o trabalho com os gêneros discursivos na escola possui aspectos que desconfiguram o próprio gênero. Lendas, embora constituam uma forma de narrativa com características que lhe são próprias, possuem um aspecto que parece ter sido completamente desconsiderado : o fato de que fazem parte da tradição oral de um povo. Assim, as lendas não são um tipo de texto autoral. Solicitar que o aluno crie uma lenda (ou um mito) para explicar a origem da Lua e das estrelas consiste em uma compreensão equivocada das formas sociais que produzem esse tipo de narrativa.

No final do item, substitui-se pelo verbo “dever” a expressão que indica finalidade (“para isso”), seguida do imperativo. Ocorre uma significativa mudança do sujeito: nas provas do 2º e 3º bimestres, o sujeito gramatical do verbo no imperativo é o aluno; nesta última prova, o sujeito dessa voz passiva é “o texto”, que também é sujeito do verbo “seguir”. Todos os demais verbos do enunciado estão no imperativo, menos este. Como se dotado de existência autônoma, o texto parece ser o centro. No entanto, é evidente que a injunção permanece. A pergunta que cabe é que efeitos discursivos se pretende obter com o ocultamento do agente do verbo escrever, o aluno? Um texto, afinal, não se escreve sozinho – quem tem que fazer a redação é o aluno. Camuflar a injunção promove uma ambiguidade: escrever não aparece como uma ordem direta, o que poderia indiciar uma tentativa, não necessariamente consciente, de escapar ao tom autoritário que compõe esse gênero “prova de redação”, o qual, no entanto, aparece em todas as demais provas e nos demais verbos.

Nas instruções complementares, retoma-se a verificação da clareza, não se mencionam os parágrafos e mantém-se a orientação para que se verifiquem pontuação e grafia.

Ao compararmos as quatro avaliações, percebemos que, na diferença entre elas, existem pontos de apoio que, como se verá, norteiam a leitura das professoras: as referências ao roteiro, a ideia pouco especificada de clareza e a preocupação com grafia e pontuação. Todas elas pedem a produção do mesmo tipo de texto, a narrativa. As provas, assim, parecem de certa forma

intercambiáveis, como se nada de novo houvesse acontecido no território da escrita.

## **2.4 Os critérios de correção**

Nesta seção, discutirei brevemente a utilização de parâmetros de correção – também conhecidos como grades (a escolha do nome já descreve sua função na leitura) para avaliação de escrita. Em seguida, serão apresentados os critérios de correção utilizados pelas professoras, uma vez que são constantemente mobilizados nos comentários deixados ao final dos textos e indiciam um procedimento de leitura orientada (assim como o foi a escrita).

### **2.4.1 O sujeito atrás das grades**

Geraldi (1997), no artigo “Escrita, uso da escrita e avaliação”, aponta que a própria pergunta “como avaliar redações” pode e deve ser alvo de reflexão. É justamente o termo “redações” que já aponta o sentido desse questionamento, pois aos textos de fato produzidos como gêneros em circulação no mundo (do qual a escola evidentemente faz parte) não são atribuídas notas: lemos editoriais, romances, contos, poemas, cartas, e com eles dialogamos – mesmo que os avaliemos, não há o esquadrinhamento em busca de algo que não sejam aquilo que desejamos ou buscamos em um texto.

Mas à escola parece caber um papel de simuladora de futuro: o de ensinar a escrever aquilo que se escreveria caso fosse necessário.

(...) quando nós, professores, nos perguntamos “como avaliar redações?”, temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da palavra escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 1997, p. 128)

A prova se apresenta exatamente como exercício: aquilo que se faz para demonstrar que se sabe, que se aprendeu. O dizer do aluno não é sua própria palavra, nascida do desejo de dizer, mas uma simulação de escrita para que seja

submetida a um olhar que difere do olhar leitor – o professor se constituirá nesse momento como avaliador, alguém externo às práticas diárias da sala de aula, ao mesmo tempo em que constitui o próprio sistema em que esse olhar externo é exigido. Não cabe neste trabalho questionar a existência de um sistema de avaliações nos anos iniciais do ensino fundamental, mas cabe descrever os efeitos que isso acarreta na leitura expressa nos comentários das professoras.

A ancoragem dessa externalidade se dá justamente na adoção de um modo de leitura analítica, em camadas ou compartimentos, e não global, tomada de empréstimo dos processos de correção das redações em processos seletivos, como os vestibulares, ou em processos de provas aplicadas em larga escala com o nome de avaliações, para diagnosticar a situação de ensino ou também para selecionar candidatos, como é a prova do ENEM.

De acordo com Fossey (2018), na avaliação de redações de vestibulares, a definição de critérios claros e comuns todos os avaliadores (e eventualmente tornados públicos) é fundamental para que os resultados dessas provas classificatórias sejam considerados consistentes. Segundo a autora, existem duas grandes metodologias de avaliação de escrita, uma holística, que atribui uma nota à totalidade do texto, e uma analítica, em que o texto é avaliado de forma compartimentada, usando-se uma diversidade de rubricas ou critérios associados a elementos que garantem a textualidade. Vem dessa compartimentação a ideia de grade:

Esses critérios são, em geral, organizados na forma de uma grade de correção com descritores de desempenho associados a uma determinada pontuação. Essa grade de correção define não só diferentes aspectos textuais – formais e de conteúdo – que devem ser avaliados, como também prevê uma variedade de realizações textuais para cada um dos critérios, que são associados a um desempenho e, assim, a uma nota. A definição de parâmetros que orientam o olhar do avaliador para diferentes elementos do texto é uma das principais estratégias para tornar a avaliação menos subjetiva e menos orientada por critérios pessoais de qualidade. (FOSSEY, 2018, p. 1017)

Agora em outra ponta da produção textual, a do leitor-avaliador, vemos que as grades buscam justamente a diminuição da subjetividade do processo. Embora o sistema de grades tenha sido inicialmente pensado para homogeneizar a leitura de um grande número de corretores (no Enem, por

exemplo, são mais de oito mil), para que se evitem distorções na avaliação, a adoção dessa forma de correção de textos em todo o percurso escolar tem sido frequente na rede privada, em especial em escolas cuja identidade está diretamente associada ao desempenho de seus estudantes em vestibulares. Como vimos, nessa escola o sistema de produção das provas simula uma espécie de avaliação externa, uma vez que a professora responsável por aquela turma não é a responsável direta pela elaboração do instrumento avaliativo, porém é quem vai corrigir e atribuir notas à prova. Para que a escola obtenha dados de desempenho dos alunos e das professoras, como estratégia, seja de formação, seja de vigilância e controle, faz-se necessária também a padronização das formas de leitura das diferentes professoras, para que tais dados sejam considerados válidos para o processo. Assim, assume-se que não apenas a elaboração das provas será marcada pela impessoalidade, mas também sua leitura e correção.

Porém, há que se compreender que, nas relações humanas, em especial nas de ensino, o sujeito sempre tenta escapar por entre as frestas das grades em que é confinado. Não à toa, mesmo nos processos de correção de larga escala, há uma margem tolerada de divergência entre corretores: o pequeno espaço por onde escapam as formas pessoais de valoração do texto. Nos vestibulares, as redações são apenas pontuadas, não há interação com os candidatos. Estamos aqui entrando em um território privilegiado para identificar essas frestas – as provas são corrigidas analiticamente por meio das grades, porém com comentários que estabelecem uma interlocução com alunos, de forma explícita, e com pais e escola de forma implícita.

#### ***2.4.2 A grade atrás dos sujeitos***

Os critérios de correção utilizados pela escola foram elaborados em reuniões de área, conduzidas pela coordenação pedagógica da unidade. Embora possa ser apresentada aos alunos, não é transcrita em nenhum documento oficial direcionado a estes ou a seus pais. Esses critérios são o fundamento para a atribuição de notas nas provas, trazendo a pontuação correspondente a cada um dos oito aspectos considerados na correção. Não há descritores específicos para que se estabeleça uma gradação das notas em

cada critério, como se faz nas avaliações de larga escala, o que de certa forma contradiz a própria definição de grade. Assim, apesar de aparentemente propor uma padronização e objetivização do modo de leitura das professoras, esses critérios abrem espaço para que elas criem, dentro de cada item, uma escala própria, que poderá ou não ser explicada nos comentários que fazem. Sem descritores, mas com uma pontuação, que indica uma proporcionalidade de importância de cada item a ser considerado no texto, os critérios são e não são uma grade: ao mesmo tempo em que funcionam como uma espécie de guia do olhar, impedindo o professor de ler o texto como um leitor colaborativo o faria em um contexto real de interlocução e o aprisionando em uma determinada concepção de texto, não são suficientemente explícitos para padronizar definitivamente a leitura. A análise desses critérios possibilitará a compreensão de certos aspectos evidenciados nos comentários deixados pelas professoras.

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE PRODUÇÕES DE TEXTO

|              | ADEQUAÇÃO À PROPOSTA<br>Gênero, tema, título | COERÊNCIA<br>Sentido, <u>interpretabilidade</u> , inteligibilidade, sequência lógica | COESÃO<br>Marcas linguísticas (ligação entre os elementos do texto) e estruturação de frases (conjugação verbo-nominal, repetições) | RECURSOS LINGÜÍSTICOS<br>Repertório e vocabulário | ORTOGRAFIA<br>Regularidades ortográficas, trocas de letras, traços de oralidade, letra maiúscula | PONTUAÇÃO | PARÁGRAFO E TRAVESSÃO | GRAFIA |
|--------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|--------|
| 2º ao 4º ano | 1,5                                          | 1,5                                                                                  | 2,0                                                                                                                                 | 1,0                                               | 1,5                                                                                              | 1,0       | 1,0                   | 0,5    |
| 5º ano       | 3,0                                          | 1,0                                                                                  | 1,0                                                                                                                                 | 1,0                                               | 1,5                                                                                              | 1,0       | 1,0                   | 0,5    |

Logo no título, enuncia-se uma contradição que já mostra o espaço de contornos nebulosos em que se inscrevem essas provas: o que temos são critérios que servirão a uma correção das redações. Como vimos, avaliar e corrigir são ações distintas, que pertencem a campos diferentes do fazer escolar, assim como produção de textos e redação são conceitos que se originam em concepções de linguagem antagônicas. Nesse documento, explicita-se que o que se espera é que a professora faça uma correção, embora o nome que se dê à disciplina seja “produção de textos”, e a prova seja chamada de “avaliação”. É exatamente nessa contradição entre o que se explicita e o que está implícito nos nomes dados aos processos que se estruturam os comentários, como se verá no capítulo 3.

Em seguida, percebemos que, dos oito critérios que são enumerados, apenas dois dizem respeito a aspectos relacionados à proposta (gênero e tema) e à coerência, ou seja, ao plano de desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar de conteúdo do texto. Os demais critérios relacionam-se à coesão, recursos linguísticos, ortografia, pontuação, paragrafação e uso de travessão e grafia (traçado das letras). Identifica-se aí a já exaustivamente tratada concepção de linguagem como código, mais do que como espaço de produção e negociação de sentidos. Dos dez pontos possíveis, apenas três serão atribuídos ao que se pretende dizer, e como esse dizer se organiza e progride, o que poderia, a rigor, levar a uma situação inusitada – o aluno que escreve um outro texto, completamente diferente daquele que foi proposto, mas que esteja de acordo com as normas gramaticais selecionadas pela grade como relevantes, pode obter uma nota alta, o que de certa forma invalida a própria necessidade de existência da prova. Se a escola escolhe o caminho da avaliação com nota, é essencial que esta apresente um retrato mais ou menos fiel da escrita daquele aluno. Porém, as vozes por trás da grade falam ao estudante e ao professor que não importa o gênero textual, não importam os personagens, não importa o texto da prova, não importam as partes da narrativa apresentadas pelo roteiro, que ocupa a maior parte da prova. Importam, de fato, a pontuação, a ortografia, a conjugação dos verbos. A grade, neste caso, indica claramente que estamos diante de uma prova de redação, e não de uma atividade de produção de textos, na qual caberia a avaliação do professor se constituindo como leitor efetivo do texto do aluno. Tal como se apresenta, a grade leva o professor a ser o corretor, o que normatiza a escrita do aluno, desconsiderando as próprias condições de existência e circulação daquele texto – o que se entende como gênero.

Cabe também apontar dois aspectos que se sobressaem nesses dois critérios ligados ao eixo do conteúdo. Primeiramente, da enumeração “gênero, tema, título” depreende-se um paralelismo de valores – dar título ao texto parece tão relevante quanto a escrita dentro do gênero proposto, consideradas as ressalvas ao fato da narrativa escolar ser um gênero em simulacro. Em seguida, percebe-se que o critério “coerência” é o único que vem acompanhado por uma descrição decalcada dos estudos da linguística textual de Koch e Travaglia (1989).

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. (KOCH, TRAVAGLIA, 1989, p.11)

Ao lermos esse critério, entendemos o que se pretendeu dizer nas instruções complementares das provas, quando se pedia ao aluno para verificar a clareza do texto. Nessa definição, ademais, encontra-se outro fundamento de duplicidade do papel do professor: o leitor aparece aí como receptor do texto. Ora, sabe-se que o leitor, na perspectiva interacionista, não é um mero receptor: ele tem papel ativo na produção do sentido do texto. E mais que isso, quando em colaboração, como se pretende em práticas reais de produção de textos, nas quais se leva em consideração o gênero em que se escreve, constrói uma espécie de coautoria, em que preenche eventuais lacunas do texto e estabelece sentidos eventualmente sequer pretendidos pelo autor: é como se houvesse um desejo de interpretabilidade que levaria o leitor a esforçar-se por atribuir sentido até mesmo a palavras aleatórias dispostas em colunas. O gênero seria, ao que parece, o condutor desse desejo – caso as palavras dispostas em uma coluna fossem entendidas como um poema, o leitor colaborativo estabeleceria as ligações necessárias para que aquela sequência fosse clara. Assim, a interpretabilidade ou inteligibilidade do texto depende fortemente do estado de colaboração em que se encontra o leitor.

Nos critérios do eixo formal do texto, ocorrem algumas superposições e inadequações perceptíveis. Quando se cria uma categoria “recursos linguísticos”, pressupõe-se que as demais categorias, como pontuação ou coesão, não são também recursos linguísticos. A especificação “repertório e vocabulário”, para esse critério, parece não especificar de fato: o que vem a ser o repertório? A seleção lexical não é também parte da coesão, recurso para que eventualmente se evite a repetição de palavras? Na descrição do que será avaliado no critério “coesão”, ocorrem duas inconsistências: a definição parentética de que marcas linguísticas são a ligação entre elementos do texto (retomando aí uma generalização que exclui outros critérios como marcas

linguísticas também); a criação de uma categoria linguística – a conjugação verbo-nominal.

Não se pretende aqui discutir tais inconsistências, muito menos culpabilizar os professores ou coordenadores elaboradores da grade e das provas por desvios práticos ou teóricos. No entanto, quando a correção das professoras é fundamentada nesses parâmetros, e eles transparecem nos comentários, por meio dos quais a nota precisa ser justificada, a percepção de que existe uma espécie de aleatoriedade nos critérios - resultante de superposições e desajustes nas categorias linguísticas exigidas - pode explicar padrões e repetições naquilo que se pretende um espaço de interação e interlocução.

### Capítulo 3 - Comentando os comentários

Ometto (2005), ao tratar da mediação da professora na prática de produção de textos em séries iniciais do ensino fundamental, mostra as relações estabelecidas entre autor e leitor do texto:

O texto, na qualidade de relação interlocutiva, instaura um espaço de produção de sentidos que articula o leitor ao autor em uma relação de compreensão responsiva. Ou seja, o leitor responde ao texto: o que me diz o autor neste texto? Como diz o que pretendeu? Concordo ou não com seus dizeres, com seu estilo? Aceito ou recuso suas intenções, acolho ou rejeito as entonações que configuram seus modos de dizer, ponho em dúvida os significados ou a versão dos fatos por ele veiculados? Nessa relação, o leitor afeta o autor, apontando possibilidades de sentido em seu texto, lacunas, ambiguidades e a necessidade de ajustes para garantir a função comunicativa da linguagem (ou seja, o ajuste do discurso às necessidades características do leitor e dos propósitos da interação). (OMETTO, 2005, p.23)

Nesse sentido, se consideramos a linguagem como constitutivamente dialógica, os aspectos relacionados à interlocução são essenciais para a própria produção de texto escrito. Antes de mais nada, é necessário compreender que, na escrita não nos encontramos em interação face a face com o interlocutor. Não há possibilidade dele me interromper e intervir quando não entender o que digo; não há expressões corporais ou faciais que me sirvam de feedback; não há tons ou inflexões de voz que sinalizem esse outro e suas reações às minhas palavras. Isso, no entanto, não apaga esse outro do horizonte no momento da produção.

Essa “ausência presente” modela a escrita: o escritor autônomo é justamente aquele capaz de antever as possíveis respostas, dúvidas e inquições do outro e, portanto, trazer para o texto aquilo que, em interação oral, poderia estar implícito ou subentendido. Vários dos problemas que se identificam na produção escrita dos estudantes dizem respeito ao desconhecimento desse interlocutor implícito – o aluno pressupõe esse outro, o professor, cujo papel hierarquicamente distinto o tornaria portador de informações ou conhecimentos

compartilhados previamente, e que, portanto, seriam desnecessários no texto (os elementos do texto de apoio ou do roteiro, por exemplo).

Assim, parte da prática de escrita consiste na compreensão de um paradoxo inerente aos gêneros escolares: esse outro que prevejo na escrita é de fato o professor, o leitor legitimado, mas, ao mesmo tempo, não é, visto que os conhecimentos ou experiências previamente compartilhados não podem estar implícitos. Daí podem decorrer lacunas e inconsistências muitas vezes difíceis de serem percebidas pelo aluno na releitura de seu texto, sempre sugerida nas provas, uma vez que a ideia de que se escreve para um leitor simultaneamente particular e universal é uma abstração que precisa ser ensinada, embora seja frequentemente considerada na escola como um saber prévio. Dessa forma, os comentários escritos nos textos seriam uma maneira de formalizar, de tornar visível aquilo que seria um saber oculto, o mistério do texto – no caso da avaliação, o mistério de como esse texto será valorado em forma de nota.

Geraldi (2010) afirma que

o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. Como cada texto é singular, toda atividade de sua produção merece o acompanhamento deste que é co-autor de seus alunos (GERALDI, 2010, p.98)

Os comentários no texto do aluno parecem também ter essa intencionalidade, de tornar visível esse duplo lugar do professor. Se ele se faz presente como parceiro, coautor, no diálogo explícito dos apontamentos que escreve, também precisa se tornar ausente, sinalizando ao aluno que o leitor de uma narrativa escrita é universal, não é apenas a própria professora. Construir-se, então, como leitor-avaliador nos comentários é desconstruir-se como autoridade leitora no futuro, quando o aluno-escritor adquirir certa autonomia: parte do papel hierárquico do professor pode consistir exatamente na busca da destruição dessa hierarquia. Por outro lado, e paradoxalmente, quando esse professor assume o lugar de corretor, aquele que lhe assenta melhor na configuração da escola tradicional, o jogo da interlocução se desfaz na simulação que se faz sobre o texto escrito – em uma prova, o leitor não é

universal, é o professor, que cumpre exatamente a função que expressa naqueles apontamentos: corrigir, mostrar a falha, a lacuna, o erro. O corretor é aquele que sabe, transmite e disciplina a escrita. A correção da prova não busca a autonomia, porque não prevê o texto em processo de reelaboração. É a afirmação e manutenção da hierarquia, o antidiálogo, o enunciado que não coloca em seu horizonte a possibilidade de réplica do interlocutor a quem se dirige.

### **3.1 Os comentários: as marcas sobre o texto**

Os comentários que analisaremos a seguir foram fotografados na escola, no contraperíodo de aulas, em novembro de 2019, após a correção da última avaliação bimestral, e foram escritos por três professoras do 4º ano do ensino fundamental, todas formadas em Pedagogia. Todas as produções de textos dos alunos ficam armazenadas em pastas individuais, guardadas em um armário na sala de aula, e entregues ao final do ano letivo. As avaliações são os únicos textos que, depois de corrigidos, são enviados para casa, para que os responsáveis os assinem, indicando que tomaram ciência da nota obtida, e depois colocados nas pastas. Foram fotografados 140 comentários, sendo 52 da professora B., 41 da professora C. e 47 da professora M. Com exceção de M., que fora contratada naquele mesmo ano, as professoras trabalham na escola há mais de 4 anos. A diferença na quantidade de comentários decorre do diferente número de alunos em cada turma, assim como do fato de algumas provas não terem sido devolvidas para as pastas, por razões diversas.

Todas as professoras deixam três tipos de marcas nos textos, e tomo aqui a terminologia locativa de Ruiz (2001): aquelas que ocorrem no corpo, aquelas que ocorrem nas margens e aquelas que vêm no pós-texto. As marcas deixadas no corpo do texto e na margem são de dois tipos: aqueles que indicam problemas de pontuação, acentuação, ortografia, uso de tempos verbais (corrigidos ou apenas sinalizados), e aqueles que fazem perguntas, indicam lacunas ou expressam um juízo (“Como assim?”, “Por quê?”, “Descreva o lugar”, “Confuso”).

Os comentários no pós-texto, que serão o principal objeto desta análise, por vezes remetem a essas marcações no corpo ou à margem, mas outras vezes não guardam nenhuma referência a elas.

No exemplo 1, de uma prova do 1º bimestre da professora B., é possível ver essa configuração, que se repete nos demais textos:

### Exemplo 1

**SePro** <sup>AT</sup>  
Sistema de Avaliação Escolar

ENSINO FUNDAMENTAL I • AVALIAÇÃO BIMESTRAL – AB1

UNIDADE SP-AT DISCIPLINA PRODUÇÃO DE TEXTO 1º BIMESTRE

NOME \_\_\_\_\_ NÚMERO \_\_\_\_\_ 4º ANO \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

2 O pedido e suas consequências

a' e Em um sábado à noite, as dez horas eu adormeci e sonhei que (eu) estava em cima de nuvens e

a' p Trasei um palácio muito bonito

m (e) me dirigi até ele e vi um deus passando, esse deus era o deus dos deuses, o famoso Zeus e (e) falei:

a' { Estou na Grécia antiga!

a' { Corri até Zeus quando cheguei até ele falei:

{ Com licença, Zeus.

{ Ele me olhou com uma cara meio estranha?

Zeus me respondeu?

m { Quem é você? que faz aqui?

{ Eu expliquei tudo para ele, Zeus me convidou a entrar em seu reino.

o Não começamos a conversar e

o na meio da conversa, Zeus

3

4AB12019

me falou?

m - Você quer um poder? eu e muito gentil.

{ Eu fiquei assustado, (e) muito feliz e rapidamente falei:

m - (Quero! quero sim.

{ Deus respondeu para mim:

{ Qual poder você quer?

{ Meu sonho era de tudo que eu encostasse, <sup>começasse</sup> a voar.

Não era quando encostasse?

Então ele realizou meu pedido e eu estava com a barriga roncando.

m - então fui comer uma coisa, quando pedi a comida, ela voou e falei:

{ Como vou me alimentar agora?

{ Uma pessoa foi me ajudar, mas ao se acostar em mim, (a pessoa) começou a voar.

Corri para perto de Deus e lhe disse:

- Me tire este poder!

Eles retiraram o poder e

Tudo acabou bem, e eu acordei e estou contando tudo isso para

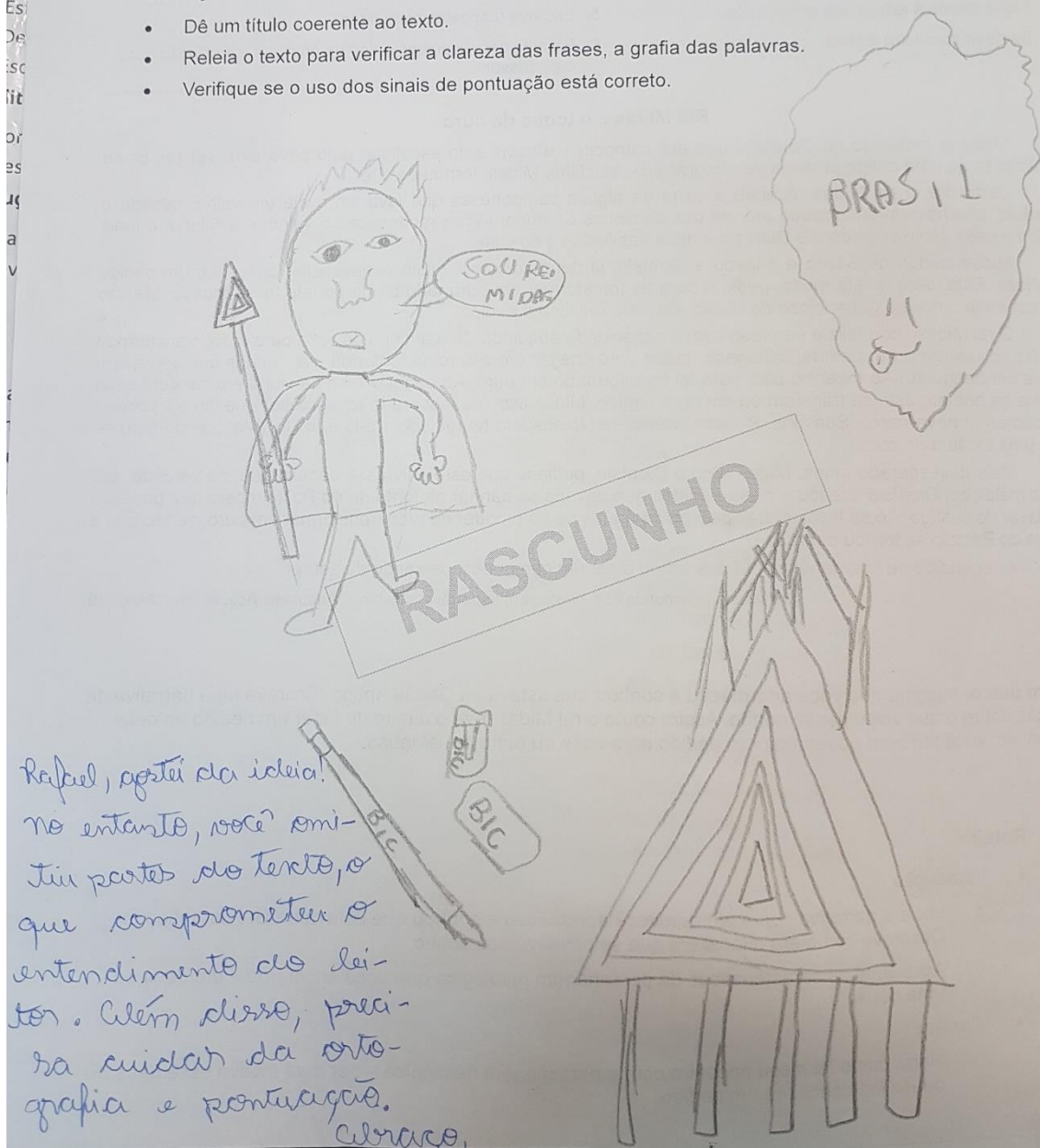
voçs. - Fim !!

4AB12019

- o Conte qual pedido fez e as consequências que este desejo lhe trouxe.
- o Insira diálogos.
- Resolução e desfecho
  - o Escreva e o que você achou desse pedido, se ficou satisfeito ou se arrependeu de tê-lo pedido.
  - o Escreva sobre o acontecimento final da história e como tudo se resolve.

#### Instruções complementares

- Dê um título coerente ao texto.
- Releia o texto para verificar a clareza das frases, a grafia das palavras.
- Verifique se o uso dos sinais de pontuação está correto.



Nesse exemplo, percebemos que no corpo do texto existem marcações sobre alguns erros de convenções da escrita, cuja natureza (ortografia, acentuação, marca de parágrafo) é apontada na margem esquerda, neste caso com uma notação padronizada. Esta professora mostra pelo grifo na palavra onde se localiza o erro, mas não o corrige. Alguns erros, porém, como pontuação ou uso de tempo verbal, são corrigidos no próprio texto e não apenas indicados. Também há nas margens sinalizações a respeito da construção do texto, seja em relação a elementos da própria coerência da narrativa, em perguntas como “o quê?”, “ não era quando encostasse?”, seja em relação a elementos estilísticos, como “repetição”. O bilhete final, que, nesse caso, por falta de espaço, foi colocado logo após o enunciado, traz uma estrutura padrão: um vocativo, uma apreciação positiva pessoalizada (“Gostei da sua ideia!”), seguida de uma construção adversativa indicativa dos elementos faltantes ou que precisariam ser desenvolvidos no texto (“No entanto, ...”). O comentário retoma os problemas de ortografia e pontuação sinalizados nas margens, mas acrescenta um elemento novo: “você omitiu partes do texto, o que comprometeu o entendimento do leitor”. Esse novo problema textual é acompanhado por uma justificativa que evoca aquele leitor universal: a professora B não se coloca como “leitor”, referido em 3ª pessoa. Que partes estariam faltando e que comprometeriam o entendimento desse leitor? Seria aquele “o quê?” colocado à margem, ou seria uma referência vazia, uma generalização? Neste caso, o que isso indicaria sobre a interlocução que se estabelece aí?

Além disso, por meio de uma leitura extensiva e comparativa dos comentários, foi possível identificar aspectos diversos nas formas de interlocução estabelecidas pelas professoras: aqueles que são da ordem da padronização, da repetição, e aqueles que são da ordem da singularidade e da diferença.

### ***3.2. A interlocução: onde e com quem falam as professoras?***

Diz Bakhtin (1992) que

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (BAKHTIN, 1992, p.318).

D'Elia (2007), ao analisar as intervenções orais e escritas de professoras nos textos de 2º e 3º anos do ensino fundamental, com o objetivo de descrever os efeitos que provocam na reescrita dos alunos, percebe que os comentários escritos no texto funcionam mais como um guia para a própria professora orientar a posterior reescrita do aluno, oralmente, no momento de revisão. Como as provas não são reescritas, ou seja, sua existência como texto encerra-se no momento do conhecimento da nota pelo responsável, os comentários, neste caso, assumem uma outra função interlocutória: eles validam o trabalho de leitura da professora para os pais e para a escola. Os comentários constituem a professora como autoridade leitora não apenas para o aluno, seu interlocutor explicitado, mas para aqueles interlocutores ocultos que, como adultos e hierarquicamente desiguais, têm a possibilidade de questionar o trabalho docente: a nota final não pode ser meramente atribuída ao texto, ela precisa ser amparada por sinalizações que indiquem os aspectos, mesmo que mínimos, em que aquele texto falhou ou foi bem sucedido em sua estratégia comunicativa. Nos enunciados das professoras, aparece a presença velada do esquadrinhamento a que seu trabalho é constantemente submetido, em especial nas escolas privadas.

As diferenças de tipo e de localização das marcações parecem indicar que a correção do texto existe em duas temporalidades, que acabam por construir duas formas de interlocução e de posicionamento das professoras. As anotações no corpo e na margem do texto são feitas durante a leitura – marcas para si mesmas, que destacam seu olhar primeiro e facilitariam o diálogo oral com o aluno, sinalização de que perguntas fazem ao texto. A origem de tais perguntas ou comentários simultâneos à leitura é a própria prova e a concepção de texto narrativo escolar que nela subjaz, em especial por meio dos roteiros. Os comentários finais, por sua vez, são escritos depois da leitura, fazendo o que em

parte é uma síntese dela, mas que também apresentam elementos novos. Há várias questões aí: por que seria necessário dizer novamente o que já foi dito? A quem de fato se dirigem estes comentários, quando o que neles se diz não remete o aluno de volta ao texto de forma precisa, de forma que ele o entenda e reelabore? Qual a natureza do “novo” apontamento?

Observem-se os exemplos 2, da professora C. e 3, da professora M., sob esse aspecto:

### Exemplo 2

**SePro** ENSINO FUNDAMENTAL I - AVALIAÇÃO BIMESTRAL - AB1  
Sistema de Avaliação Escolar UNIDADE SP-AT DISCIPLINA PRODUÇÃO DE TEXTO 1º BIMESTRE

NOME \_\_\_\_\_ NÚMERO \_\_\_\_\_ 4º ANO \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_/2019

*Titulo* Um dia *onde você estava?*

Um dia eu fui dormir e tive um sonho muito legal. Eu sonhei que estava na Grécia Antiga, com casas, plantações, estádios de jogos, camponeiros e um castelo.

Eu andei um pouco por lá e achei um deus que estava usando um lenço branco. *Eu perguntei?* perguntei: "você é um deus?"

- Sou.

- Que legal, eu adoro deuses.

- Eu deicho você fazer um desejo.

Eu logo respondi:

- Eu quero ficar enresível.

*deus realista?* O problema foi que eu não podia ficar resível, eu corri atrás do deus falando:

- Eu quero ficar resível, eu só quero ter uma deus que me dei

3

4AB12019

cha invisível.  
 - Mas pelo @ que você me falou, não foi isso.  
 - Eu sei, mas eu pensei que poderia ficar invisível de novo.  
 - Certo, aqui está a blusa que te deixa invisível, e agora você voltará a ser invisível.  
 - Obrigado.  
 Eu fiquei satisfeito no final.  
 @ no dia seguinte acordei e vi que foi <sup>no</sup> um sonho.

Lorenzo, você começou bem sua história, mas poderia ter desenvolvido mais suas ideias, seguindo o roteiro.

Beijos

Exemplo 3



**SePro**  
Sistema de Avaliação Escolar

ENSINO FUNDAMENTAL I AVALIAÇÃO BIMESTRAL - AB4

UNIDADE SP-AT

DISCIPLINA PRODUÇÃO DE TEXTO

4º BIMESTRE

NOME \_\_\_\_\_

NÚMERO \_\_\_\_\_

4º ANO \_\_\_\_\_

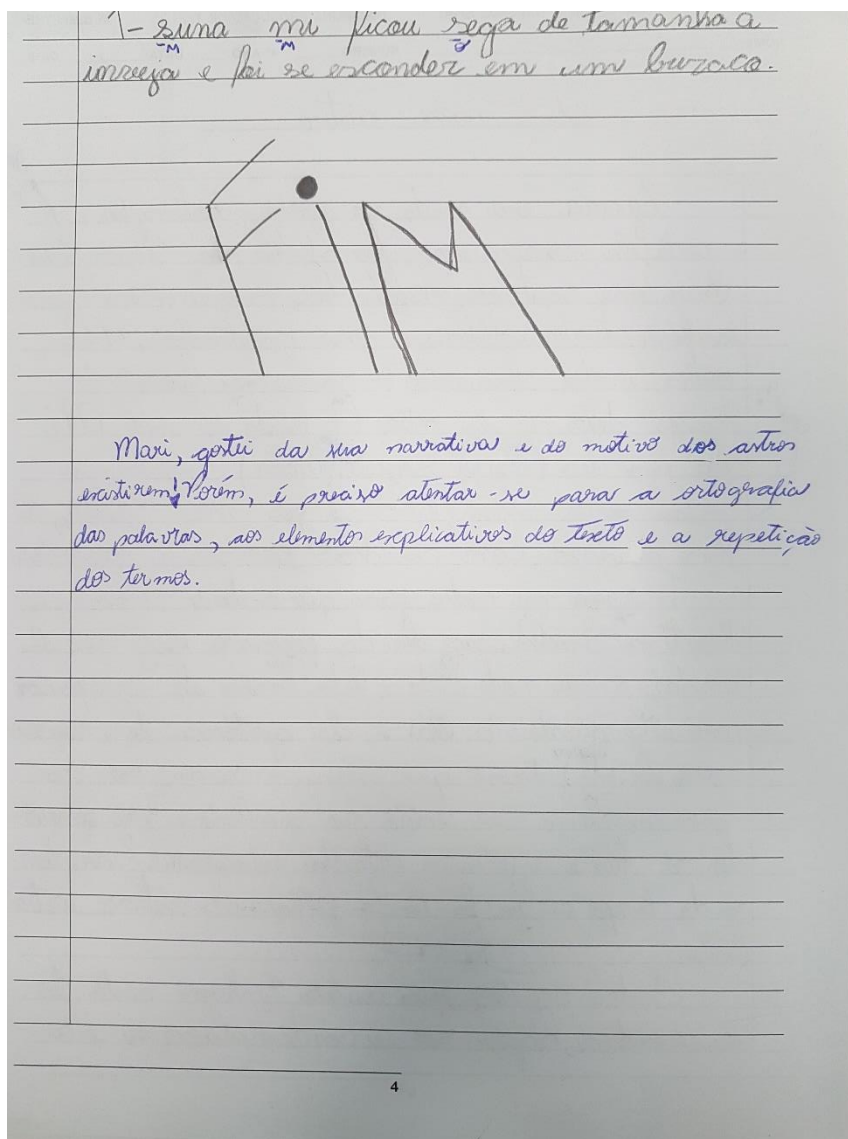
DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

Uma nova estrela.

Giara era muito corajosa, destemida e esperta, ela morava em uma aldeia na Amazônia. Sua mãe gostava muito dela, e era a única. Giara também tinha cabelos e olhos castanhos. Mas, outra índia chamada T-zuma mi morava de perto dela, por ela não ter medo da noite. Até que um dia (ela) <sup>uma índia</sup> seguiu. Porém T-zuma mi contou suas mãos, <sup>os</sup> e pés, mas Giara não. Pois andava com conchas nos pés e nas mãos.

T-zuma mi pediu para que o deus do Buntimi amaldiçoasse ela da próxima vez que ela andasse na noite. Logo se foi. Porém ele se apaixonou e perguntou (a ela) se ela gostaria de reinar com ele. (ela) <sup>Giara</sup> disse que sim, mas que não iria governar com sua mãe ao seu lado. Foi quando a Lua e a primeira estrela surgiram. E ao longo do tempo, a Lua foi tendo filhas-as outras estrelas <sup>\* na céu.</sup>

Todos aqueles que antes tinham medo da escuridão, agora se a contemplaram e a



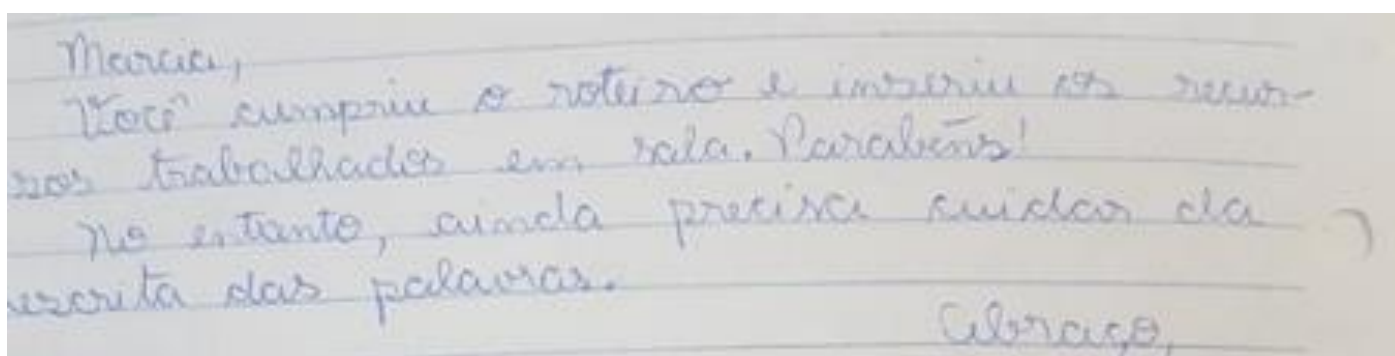
As marcações laterais já apontam os problemas de acentuação, pontuação, ortografia, trazem perguntas sobre elementos do próprio texto (“como?”, “o deus o realizou?”) ou fazem orientações que remetem ao roteiro (“descreva o local”). O que fazem os comentários pós-texto? No exemplo 2, temos uma expressão avaliativa (“você começou bem sua história”), seguida da adversativa, que aponta uma possibilidade generalizante, “poderia ter desenvolvido mais suas ideias, seguindo o roteiro”. Pelas marcações no texto, vemos que desenvolver mais de acordo com o roteiro consistiria em responder às perguntas “onde você estava?” e dizer se o deus realizou o pedido. Porém, se retomarmos essa prova, veremos que o aluno seguiu passo a passo o roteiro, e sua redação responde a todos os aspectos solicitados: iniciou a narrativa contando que adormeceu e sonhou que estava na Grécia Antiga, descreveu como era o local em que se

passava o sonho, apresentou as características da personagem mitológica, narrou o encontro, contou o pedido que fez ao deus e as consequências desse pedido atendido, escreveu o que achou do pedido, e deu um desfecho à história. O roteiro foi plenamente preenchido, tal qual um questionário. Como o aluno poderá entender então o apontamento da professora para que ele siga o roteiro, se ele o fez integralmente? Como entender o que estava bom no início, que fez a professora dizer que ele havia começado bem o texto, e quais seriam as diferenças em relação ao restante, que a levaram a dizer-lhe que deveria “desenvolver mais as ideias”? Parece-me que o que ocorre aí indica que esse comentário não tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre o próprio texto, papel do professor-parceiro, uma vez que não há informações suficientes para que ele o faça (por exemplo, mostrar que faltam elementos para caracterizar o deus, que deus era esse, explicar por que o deus lhe concedeu o direito a realizar o pedido, etc). O comentário, assim, esvazia-se de seu sentido reflexivo e aponta para uma formalidade escolar, um simulacro: ele existe para que pareça haver uma interlocução com o aluno, mas de fato preenche um espaço de tarefa da professora. Ela precisa corrigir o texto, porque é isso que se faz em uma prova, mas ela não pode se posicionar apenas como corretora: deve demonstrar para aqueles que a avaliam, seus reais interlocutores (a coordenação pedagógica e os pais) que ela é uma leitora que compreende o que se fala nas teorias e nos documentos.

No exemplo 3, o comentário final se constrói de forma ligeiramente distinta. No corpo do texto há correções ortográficas, mas também há sugestão de substituição de palavras repetidas (“ela”), orientação para descrição do local e uma pergunta, “como?”. No bilhete pós-texto, ela também usa a expressão valorativa “Gostei do seu texto”, seguida de uma referência mais precisa àquilo que achou interessante, “o motivo dos astros existirem”. Nas ressalvas que fará depois do “porém”, retoma exatamente aquilo que apontara no corpo do texto: a ortografia, a repetição de palavras e os “elementos explicativos”. O comentário se estrutura, então, de forma a ser ao mesmo tempo um diálogo com o aluno, com quem mantém a parceria, e uma explicação aos outros interlocutores: a retomada que transforma em texto as marcações na redação (índices para o diálogo oral com o aluno) volta-se para esse outro interlocutor que não é o aluno.

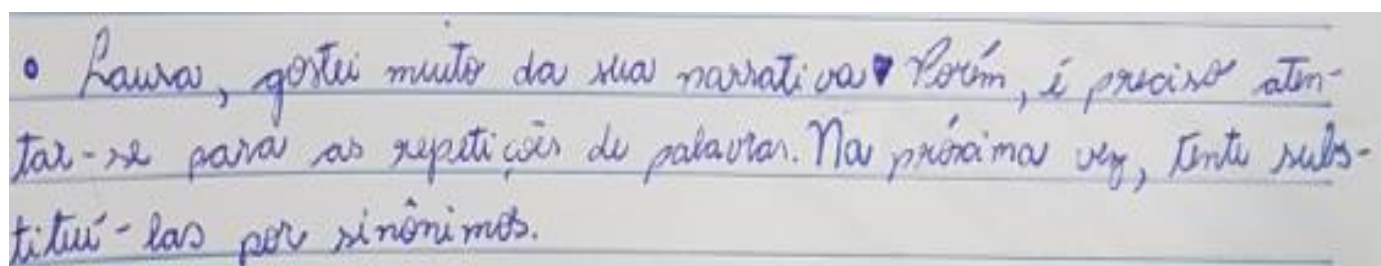
Há um outro elemento que aparece de forma recorrente nos comentários pós-texto das três professoras que pode indiciar essa interlocução oculta: as referências a elementos que só aparecem na grade de correção, e não nas orientações da prova. Tomem-se os exemplos 4, 5 e 6 :

#### Exemplo 4



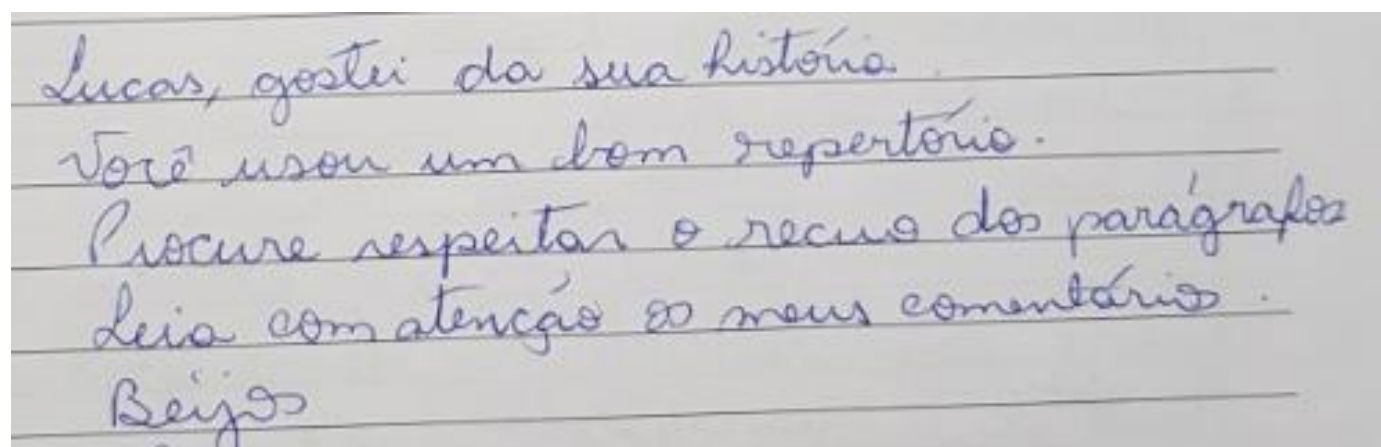
Marcia,  
 Você cumpriu o roteiro e inseriu os seus trabalhos em sala. Parabéns!  
 No entanto, ainda precisa cuidar da escrita das palavras.  
 Cibração,

#### Exemplo 5



Lucas, gostei muito da sua narrativa! Porém, é preciso atentar-se para as repetições de palavras. Na próxima vez, tente substituí-las por sinônimos.

#### Exemplo 6



Lucas, gostei da sua história.  
 Você usou um bom repertório.  
 Procure respeitar o recuo dos parágrafos.  
 Leia com atenção os meus comentários.  
 Beijos

No exemplo 4, B. refere-se a “recursos”, termo que só aparece na grade. Ao lembrar o aluno que tais recursos foram trabalhados em sala, a professora garante a pais e coordenação que eventualmente leiam o comentário que esse critério está sendo corretamente aplicado. Pela própria escrita, a professora legitima seu trabalho.

No exemplo 5, M. aponta novamente as repetições de palavras, que é termo citado na grade, no critério “coesão”, e faz uma sugestão de estratégia para evitar esse problema. Nessa redação, não há qualquer sinalização no corpo do texto ou nas margens, apenas duas ocorrências de repetição, grifadas, mas sem a substituição de palavras feita no exemplo 3. Note-se que a referência a uma “próxima vez” indica uma correção de caráter formativo, que não aponta para a materialidade daquele texto em especial, que não será revisado e reescrito, mas prevê a possibilidade de outros textos em que a repetição de palavras será indesejável.

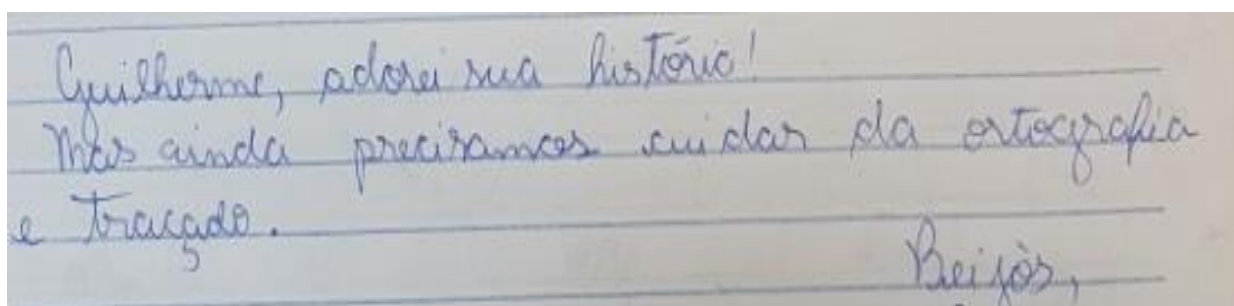
No exemplo 6, C. refere-se ao repertório, um dos elementos enumerados em “recursos linguísticos”. Pela sua localização em um parâmetro linguístico presume-se que sejam estratégias de construção diferenciadas, mas pela leitura do texto do aluno, não pude identificar a que exatamente se refere esse termo.

### ***3.3 O duplo lugar da professora – a repetição na diferença***

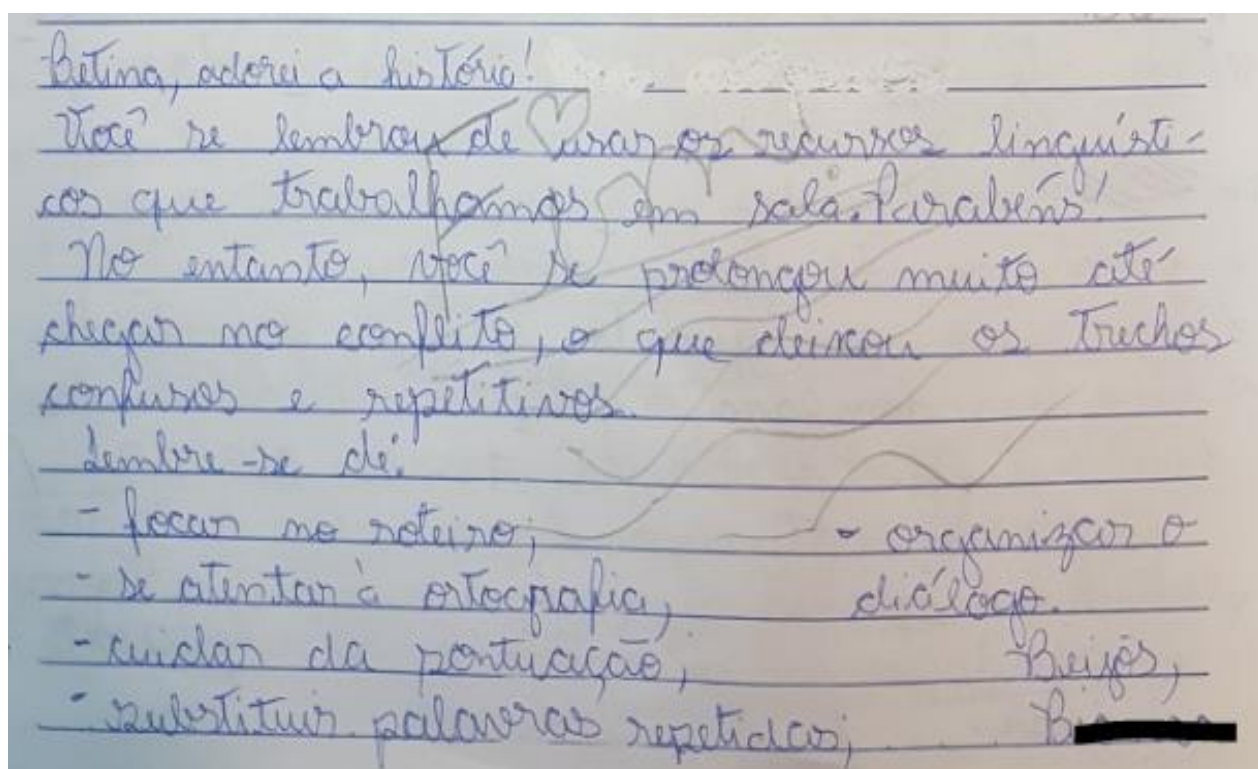
Nesta seção, mostrarei como é possível perceber como nos comentários é indiciado o duplo lugar da professora, o de co-enunciadora, e o de corretora, por meio da alternância de pessoas do discurso e de estruturas adversativas.

A alternância de pronomes aparece apenas nos comentários de B., como se pode ver nos exemplos a seguir:

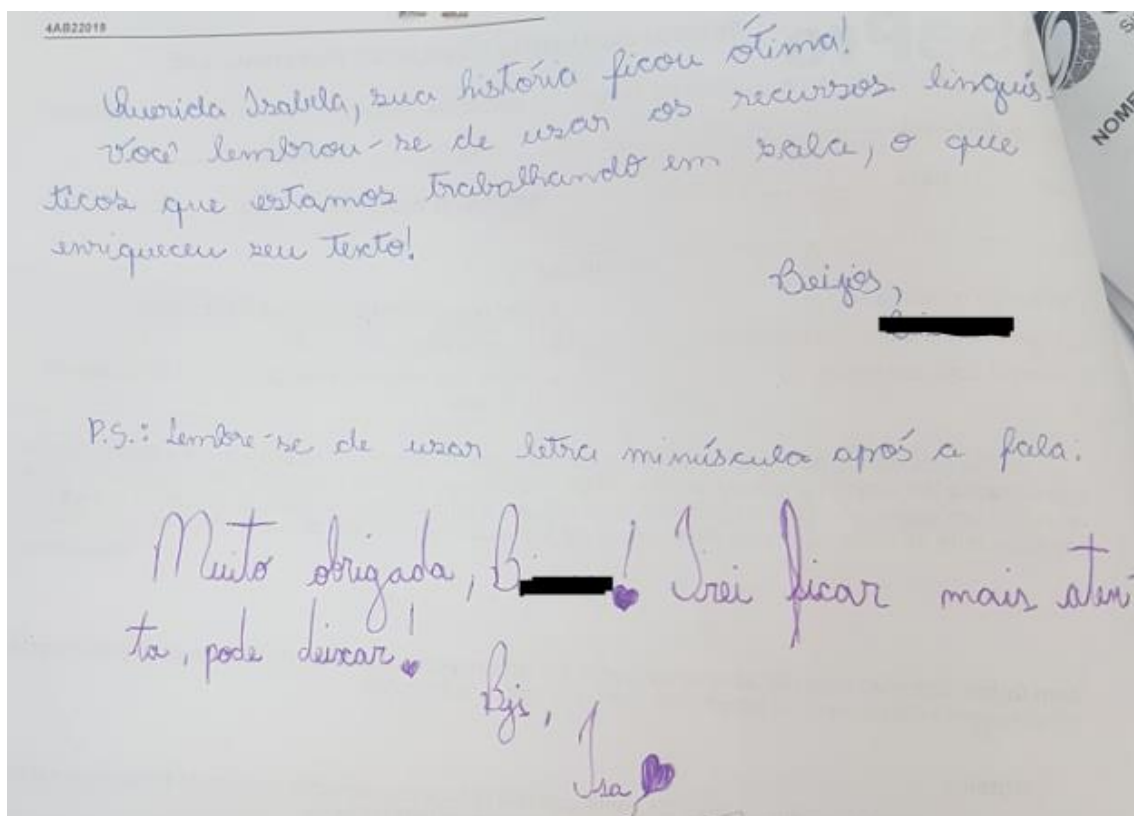
#### **Exemplo 7**



## Exemplo 8



## Exemplo 9



Observa-se que os três bilhetes começam com o uso da primeira pessoa do singular (adorei, gostei). Quando vai se referir aos problemas verificados no texto, a professora alterna o uso da primeira pessoa do plural como sujeito dos verbos (trabalhamos, precisamos cuidar), o que a posiciona como parceira e colaboradora do aluno, remetendo a seu papel na sala de aula (o que também, como visto no exemplo 4, é estratégia de legitimação e justificativa), mostra em que dialoga em interação face a face com a criança, com a colocação de uma segunda pessoa (você) como responsável pelo erro ou acerto, posicionando-se então como a que olha o texto de fora de seu processo de produção. No exemplo 9, a resposta da aluna de certa forma mostra a criança entrando no jogo da interlocução – não com a reescrita, que não acontecerá, mas evidenciando para a professora que entendeu seus apontamentos.

O segundo elemento que configura o duplo lugar das professoras é o uso regular de estruturas adversativas, uma estrutura do tipo A mas B, em que A é a expressão de um juízo positivo, um primeiro enunciado que expressa, em primeira pessoa uma impressão afetiva sobre o texto (gostei, adorei) ou uma avaliação positiva sobre ele “você começou bem”, “você escreve bem”, “seu texto é ótimo”, seguida de B, enunciado de caráter negativo, relacionado às

lacunas ou aos ajustes necessários no texto. Entre A e B, uma expressão que indica ressalva (mas, porém, no entanto, etc.).

#### Exemplo 10

Mathews, você começou bem sua história  
mas deveria ter explorado mais suas  
ideias seguindo o roteiro.  
Cortei da organização e do letra!  
Beijos

#### Exemplo 11

• Ana, adorei seu texto! No entanto, é preciso atentar-se  
para a pontuação e a repetição de palavras. Genti  
substituí-las por sinônimos, de forma que não altere  
o sentido da narrativa e ela fique mais clara ao  
leitor. Atenção à margem.

#### Exemplo 12

Bruno, gostei da ideia da história! No  
entanto, o texto precisa ficar claro pa-  
ra o leitor, por isso você precisa  
descrever os trechos com detalhamento  
de ideias!  
Lembre-se de cuidar da estrutura  
do diálogo!  
Cubraço,

A ideia fundamental da teoria polifônica da enunciação de Ducrot é que

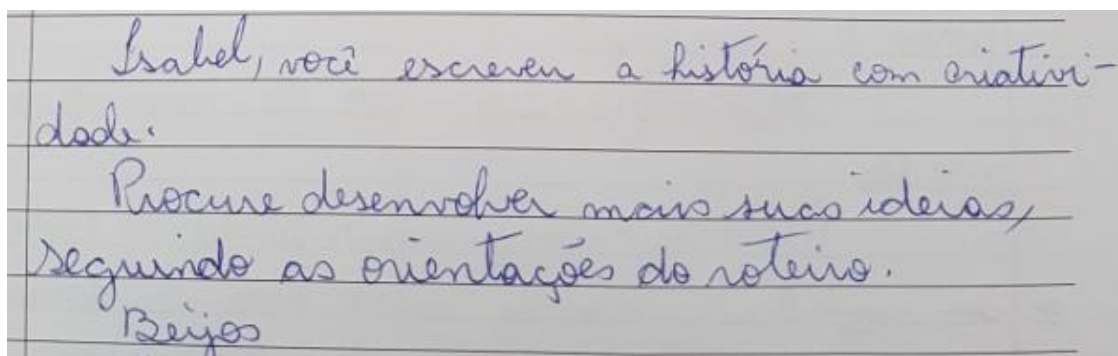
o sentido de um enunciado é constituído pela superposição de vários discursos elementares, cujos supostos responsáveis, [...] chamados “enunciadores”, podem ser diferentes do responsável que o enunciado atribui a si mesmo, que é chamado de locutor. Dito de outra forma, sob a frase, a mais simples, pode haver um diálogo imaginário. [...] vozes diferentes se fazem ouvir simultaneamente no enunciado. [...] No nível mais profundo, com efeito, o sentido de um enunciado se reduz à superposição de vozes de diferentes enunciadores – superposição que, em certo caso, pode mesmo aparecer como uma confrontação (na negação, por exemplo, em que um enunciador que refuta responde a um enunciador que afirma). (DUCROT, 2005, p.18, apud SILVA, 2020, p.16).

Para alcançar a significação desse estrutura de acordo com a teoria da argumentação na língua, podemos descrever essa multiplicidade de vozes, esse diálogo imaginário nas estruturas A mas B presentes nos comentários. Tome-se um discurso como o do exemplo 11, em que A é “adorei seu texto” e B é “No entanto, é preciso atentar-se para a pontuação e a repetição de palavras”. Teríamos aí na voz desse locutor a presença de quatro enunciadores : E1, que contém o ponto de vista de A (gostei do texto) ; E2, que tira uma conclusão a partir de A (o texto é bom); E3, que sustenta a posição de B (o texto tem problemas de pontuação e repetição de palavras); e finalmente E4, que conclui o inverso da conclusão de E2 (o texto não é bom). O locutor (no caso, a professora M.) recusa E2 e assume E3, deixando implícito E4. Ou seja, vemos que o articulador “no entanto”, equivalente a “mas”, introduz uma proposição que orienta para uma conclusão oposta àquela a que A conduz. Ao dizer que adorou o texto (E1), a professora aponta para a conclusão de que o texto não apresenta erros, ou de que é bom, possui qualidades positivas. Quando introduz o “no entanto” seguido da enumeração dos problemas aos quais o aluno precisa atentar-se (E2), a professora nega essa conclusão e inverte a orientação argumentativa do texto, afirmando de fato que o texto não é bom, pois apresenta erros.. M., em nosso exemplo, manifesta as vozes que constroem esse discurso paradoxal: em E1, fala a professora parceira que conversa com o aluno, em E2, fala a corretora que presta contas à escola. Considerando que os articuladores

adversativos introduzem o argumento com que o locutor concorda, vemos qual é a voz que vence essa disputa.

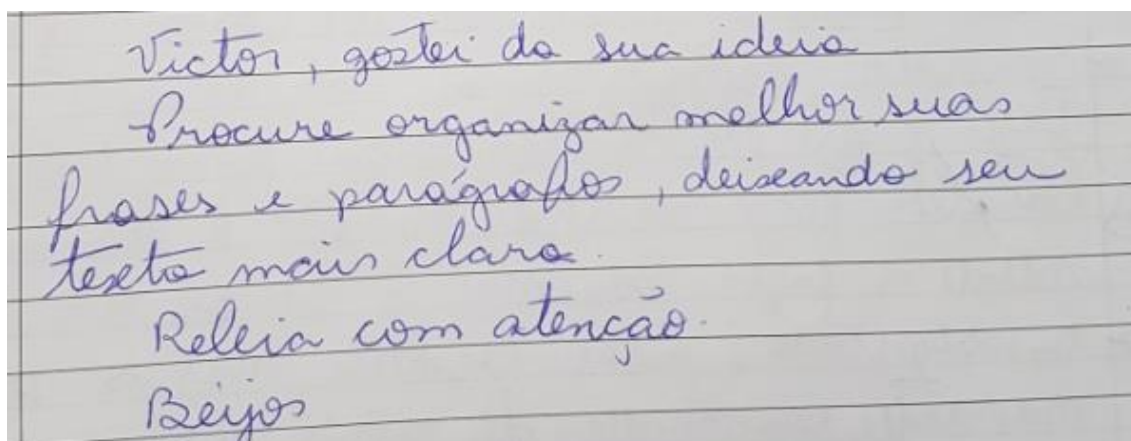
A professora C. é a que menos utiliza essa fórmula, porém cria uma outra, que tem um efeito argumentativo diferente, embora traga um conteúdo semelhante, como se vê nos exemplos a seguir:

Exemplo 13



Isabel, você escreveu a história com criatividade.  
Procure desenvolver mais suas ideias,  
seguindo as orientações do roteiro.  
Beijos

Exemplo 14



Victor, gostei da sua ideia.  
Procure organizar melhor suas  
frases e parágrafos, deixando seu  
texto mais claro.  
Relia com atenção.  
Beijos

Vê-se que essa professora utiliza em seus comentários o mesmo tipo de avaliação pessoal e positiva, seguida de ressalvas e uma indicação implícita daquilo que falta no texto, introduzida por uma locução verbal formada pelo verbo procurar seguido de um verbo infinitivo que descreve de forma indireta os erros e desvios corrigidos. Quando ela diz “procure desenvolver mais suas ideias” ou “procure organizar melhor seus parágrafos”, implícita que os as ideias não estão desenvolvidas e que os parágrafos estão desorganizados, e conduz o aluno a desenvolvê-las e organizá-los. A injunção aí assume um tom de orientação sobre o que é preciso fazer para que o texto seja melhor. Assim, os apontamentos quanto aos erros do aluno parecem apenas se somar à expressão apreciativa anterior, e não contradizê-la, como na fórmula com o articulador

adversativo. A professora faz-se, assim, mais próxima porque menos assertiva na contradição com a apreciação do texto. Todavia, os aspectos de construção textual que ela indica são pouco específicos, o que sugere um embate entre forma e conteúdo do comentário: a forma constrói a professora em parceria, o conteúdo constrói a corretora a repetir uma fórmula esvaziada.

Sob outra perspectiva, D'Elia (2007) também encontra nos bilhetes deixados pelas professoras dois aspectos, o primeiro referente a apontamentos de ordem gramatical, e o segundo que

(...) remetia à leitura do texto e não à sua escrita. Traziam as impressões que as professoras tiveram ao ler o texto. Esses bilhetes deixavam transparecer a professora-leitora e não a professora-corretora e traziam elementos afetivos em relação ao aluno (D'Elia, 2007, p. 92)

Parece-me, no entanto, que a expressão de afeto ou avaliação positiva que aparece na primeira parte desse tipo de comentário pode relacionar-se não apenas a essa manutenção da relação da professora com o aluno, mas sim a um procedimento de caráter behaviourista, de reforço positivo no feedback, antes de se apresentarem as críticas e ressalvas ao texto, o verdadeiro foco do comentário. O elogio ou expressão de afeto, assim, também se esvaziaria, e constituiria apenas uma estratégia de perpetuação de uma prática escolar que sustenta a ideia de prova. A estrutura A mas B, além de revelar a duplicidade da professora, revela que a própria expressão apreciativa é em si dúbia – ao mesmo tempo reforço positivo, que garantiria o papel da professora em relação aos pais e professores, amenizando as críticas que vêm depois da adversativa, e expressão de afeto, em que a professora escapa das grades e se coloca como leitora, e não corretora, em primeiro lugar, como sugere D'Elia.

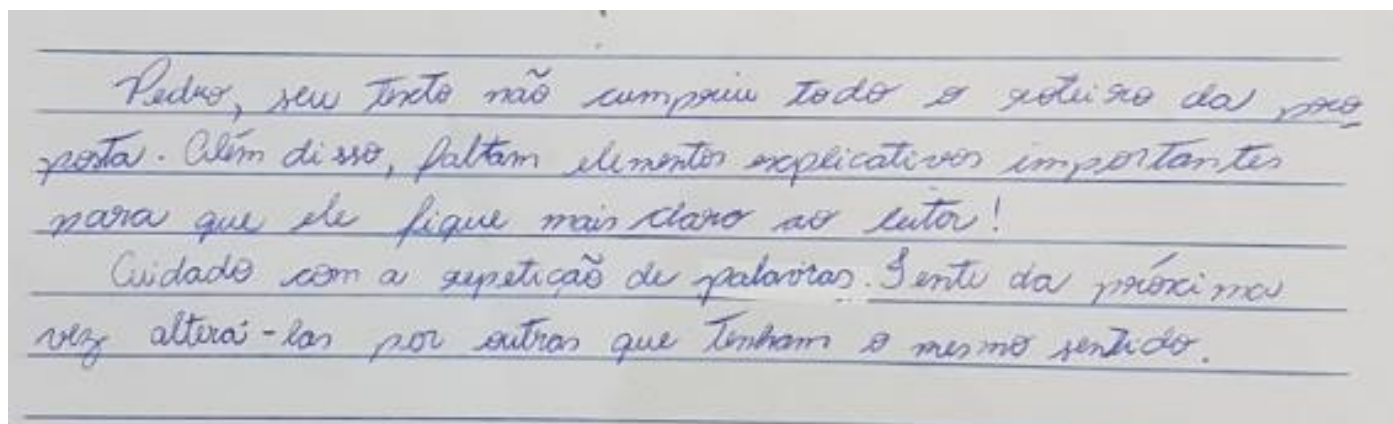
A presença marcante desse tipo de fórmula pode nos sugerir que as professoras se utilizam de estratégias de preenchimento em seus textos, tal como descritas por Lemos (1987). Assim como os alunos preenchem espaços no texto de acordo com um esquema prévio que lhes é ensinado, sem que a expressão genuína daquilo que pensam se manifeste, as professoras também possuem um esquema anterior de como devem ser feitos esses comentários nas provas, construído de acordo com as expectativas de pais e escola, além daquelas dos

alunos: em uma prova, devo apontar algo positivo, para em seguida mostrar quais foram os erros cometidos.

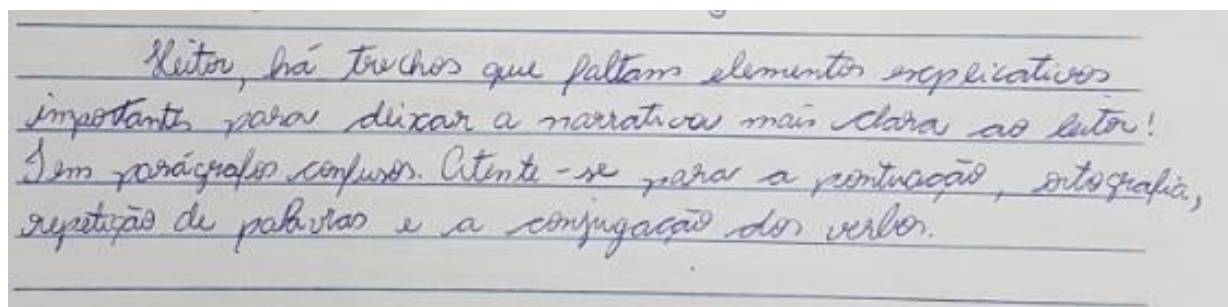
### 3.4 A diferença na repetição

Se até agora encontramos um padrão de repetição nos comentários das professoras, cabe também apontar dois aspectos que singularizam a forma de ler e avaliar o texto dos alunos de uma professora em relação às outras: a convocação do Leitor e as referências específicas à narrativa, que também cabem naquele duplo papel já mencionado, além de constituírem uma espécie de marca de personalidade: o sujeito e suas formas de entender o texto escapam à padronização da grade da escola, igual para todos, e criam uma espécie de parâmetro individual, que não prescinde daquilo que a rigor precisa ser avaliado no texto do aluno. Os comentários a seguir, da professora M., exemplificam o primeiro aspecto:

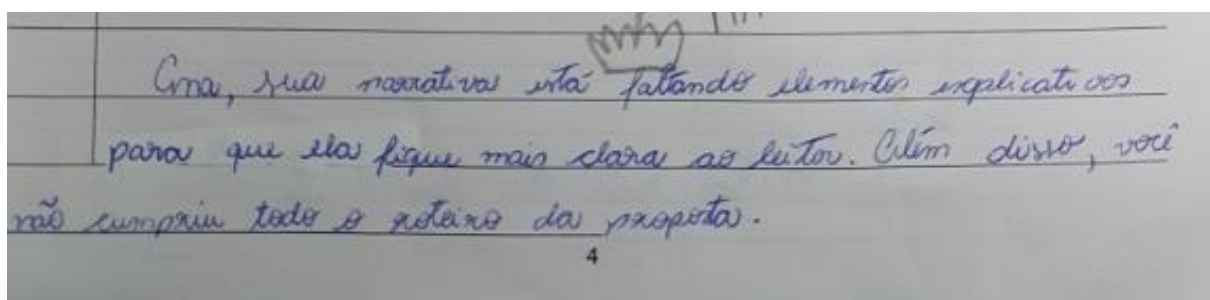
#### Exemplo 15



#### Exemplo 16



## Exemplo 17



Nesses bilhetes, a professora M. aponta a falta de elementos explicativos que deixariam a narrativa clara “ao leitor”. Apesar de mencionar os aspectos formais, como ortografia e pontuação, estes não parecem ser o centro de sua preocupação. A referência a um leitor outro, que não é ela mesma, sugere uma percepção de um jogo textual que precisa ser sinalizado e ensinado: a falta de explicações deixa o texto confuso para esse outro que leria, ao menos hipoteticamente, esse texto produzido na prova. Ainda que sejam sinalizados outros aspectos da grade, percebe-se que M., notadamente, interpreta e traduz para o aluno, de forma pessoal, aquilo que na grade se apresenta de forma genérica sob o critério “coerência”. Nesse aspecto, a professora aparece como a co-enunciadora, trabalhando com o processo de produção de textos. Nos comentários, não aparece a estrutura característica com a expressão de gosto ou apreciação individual seguida das críticas, e aqui cabe um apontamento: esta professora é a que fora contratada naquele ano, a mais nova na equipe, e, portanto, talvez não tivesse se apropriado plenamente do tipo de discurso que a colocasse em duplicidade – ela não faz aquela apreciação afetiva dúbia, que a colocaria como leitora: ela se mostra como leitora por meio daquilo que aponta ao aluno.

O segundo aspecto consiste na referência, nos bilhetes finais, a elementos específicos da narrativa do aluno – uma outra forma de apresentar as considerações sobre coerência e roteiro que indicam uma apropriação mais pessoal da grade. Nos comentários a seguir, da professora B., exemplifica essa construção pessoal de si mesma como leitora-parceira, a partir de apontamentos mais precisos sobre o enredo:

## Exemplo 18

Eduardo, gostei muito da história!

Você se lembrou de usar os recursos linguísticos que estamos trabalhando em sala. Parabéns!

No entanto, faltou um parágrafo revelando quem era o Brutus e explicando o motivo de ele ter se disfarçado para entrar na aldeia.

Lembre-se de cuidar da ortografia!!!

## Exemplo 19

Pietro, adorei a história!

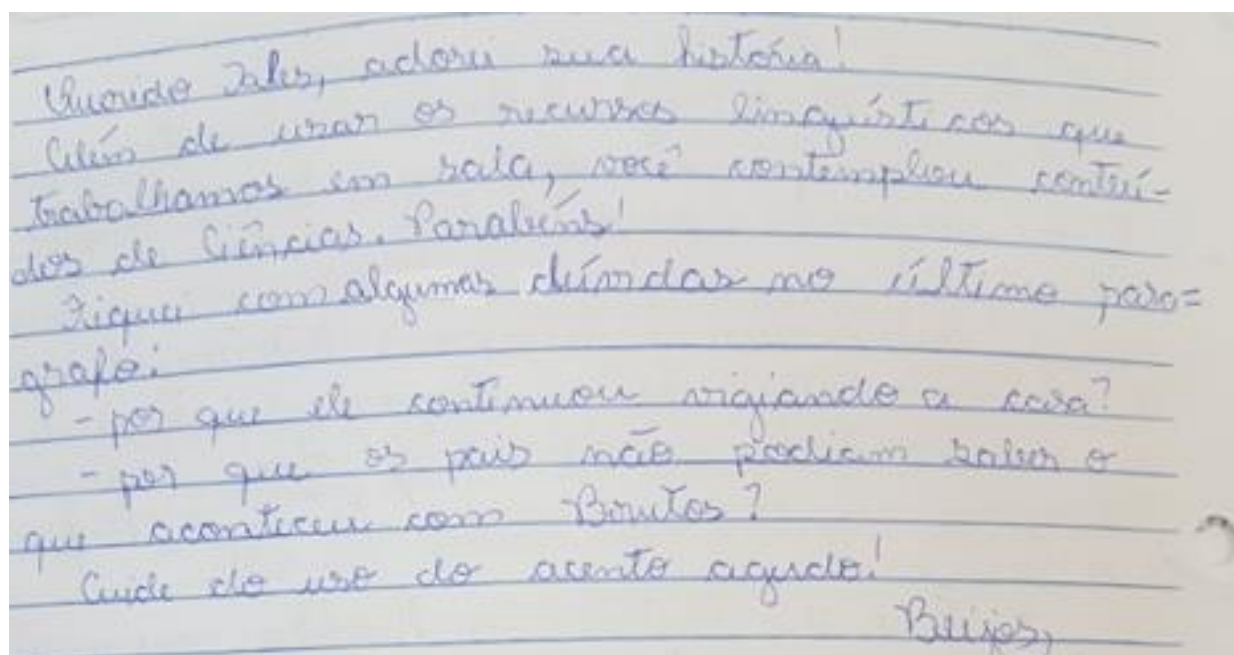
Você usou os recursos linguísticos. Parabéns!

Faltou explicar algumas coisas no texto:

- O que era a luz misteriosa?
- Por que ela ficou esperando Brutus acordar e não prendeu logo ele?
- Como ele fez pra se ter o poder de se teletransportar?
- Por que Brutus queria dominar a natureza?
- Por que precisou se disfarçar de Dr. Klaus?
- No final, a heroína desapareceu?

Beijos,

## Exemplo 20



Ainda que seja perceptível a padronização apontada na seção anterior, em especial nas estruturas adversativas, que aqui aparecem introduzidas pelo verbo “faltou” e no registro de impressões pessoais como primeiro enunciado, vemos que B., ao contrário de M., que convoca um leitor universal, coloca-se como a principal leitora do texto desses alunos, pontuando elementos do enredo que particularizam seus comentários. Assim, colabora com suas dúvidas, instaurando um diálogo direto com o aluno, que poderá, assim, construir a coerência do texto como resposta àquilo que a professora pergunta. Ao atribuir ao aluno o turno de resposta – mesmo que simulada, já que a reescrita não ocorrerá – B. explicita aquilo que é intrínseco e constitutivo da linguagem, seu caráter dialógico.

### Considerações finais

Os apontamentos de Geraldi, na qualificação deste trabalho (maio de 2020), é que foram um instrumento de navegação nessas águas revoltas de pensar dualidades em um universo que me exige unicidades. A duplicidade da identidade do professor relaciona-se a modificações históricas que alteraram

própria função da escola na sociedade. Geraldi (2010, p. 85) aponta que “ a profissão de professor emerge na história moderna sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos, e a modernidade não deixou de aprofundar esta divisão.” O professor, desde o século XVII até o início do século XX, foi aquele que, detentor de um saber, o transmitia aos alunos. Com o avanço das tecnologias, a partir da segunda revolução industrial, e uma nova divisão do trabalho que põe em cena também o material didático, o papel do professor passa a ser o de controle da aprendizagem do aluno:

Quem instrui é o material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio (GERALDI 2010, p 87)

Tínhamos, então, um professor uno, responsável por ensinar conteúdos organizados sistematicamente, e cobrar, nas provas e nos exercícios, a fixação desse conteúdo. No Brasil, é na primeira metade do século XX que vemos uma mudança naquilo que se espera do professor. Com a fundação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e criação do curso superior de Pedagogia, em 1939, instauram-se as discussões que procuram as especificidades dos processos de ensino como parte da formação dos sujeitos. Com o avanço do capitalismo, e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a educação das crianças passa a ser tarefa da instituição escolar. O professor não era mais aquele que sabia conteúdos e os transmitia, não ocupa mais o lugar do ensinar, mas se torna alguém responsável pela educação dos sujeitos. À escola caberia agora a responsabilidade por uma formação que antes pertencia à família e à rua, por relações que sempre foram do campo da vida e da experiência. Acontece que esse novo lugar do professor não substitui o anterior, o de transmissor de conhecimentos, mas justapõe-se a ele. Se antes o ensinar, cobrar e corrigir faziam parte do ofício de professor, nessa outra configuração acrescentam-se à profissão elementos da ordem do afeto e da parceria familiar: educar, formar, estabelecer uma relação e interação com o aluno.

As práticas de ensino de Língua Portuguesa são um objeto privilegiado para se localizar essa justaposição de papéis. Convivem na escola, em constante tensão, o ensinar e corrigir (traduzidos aqui como “redação”) e o educar e entrar em diálogo com o aluno e avaliar (traduzidos nas formas possíveis de trabalho com produção de textos). Mostrar e entender essa dualidade expressa mais ou menos explicitamente nos comentários das professoras, para além de ter sido o objetivo deste trabalho, faz parte da compreensão de como eu mesma me constituo nesse território de tensões.

Agora, nesta segunda década do século XXI, percebe-se um aprofundamento dessas tensões, e o encaminhamento para um mundo em que não há apenas dois lugares para o professor: do uno, encaminhamo-nos para o múltiplo. Neste ano de 2020, em que vivemos uma pandemia, eu não sou mais a professora que ensina e corrige em conflito com a professora que dialoga e interage. De mim, com a instalação – parece que definitiva – do ensino à distância, pais e escolas exigem que seja editora de vídeos, comunicadora interessante, criadora de estratégias didáticas, psicóloga, conselheira, autora de materiais de apoio, criadora de soluções digitais, especialista em design instrucional, youtuber, mediadora de conflitos, influenciadora de Instagram. E assim, este texto acaba por nascer fora de tempo, em um mundo que expira, como diria T.S.Eliot, *não com uma explosão, mas com um suspiro*.

## Referências bibliográficas

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORGES, J. Luis. Pierre Menard, autor do Quixote. In: *Obras Completas*. São Paulo: Globo, 1998. p.496.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 1 jul. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil : aprendizagens e desafios** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

D'ELIA, M.E.R. **O texto do professor no texto do aluno: Intenções e significados**. Dissertação de mestrado. Campinas: faculdade de Educação, 2007

FOSSEY, M.F. **Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática**. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, no. 57.2): 1015-1042, mai./ago. 2018

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

GERALDI, João Wanderley. **A presença do texto na sala de aula**. In: LARA, Gláucia M.P. (org.) *Lingua(gem), texto, discurso*, vol 1 – entre reflexão e prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley . **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. da; FIAD, R. S. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. D.E.L.T.A, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-26, 1996.

GRICE, H.P. **Lógica e conversação**. In:DASCAL, M. Fundamentos metodológicos da Linguística, volume IV, Pragmática. São Paulo: Global, 1978

GRILLO, S. V. de C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. Dissertação de mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2004

KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1989.

LEMOS, C.T.G. **Redações no vestibular: algumas estratégias**. In: cadernos de Pesquisa, 23 . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

OMETTO, C. B. de C. N. (2005). **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. Dissertação de mestrado. Piracicaba, SP : Faculdade de Ciências Humanas, Unimep, 2005

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

COSTA SILVA, Carmem Luci. **Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna?** ReVEL, vol. 18, n. 34, 2020. [www.revel.inf.br]

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013