



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE LETRAS**

**Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS**

Hermano Henrique de Oliveira

**AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL  
NA ESCOLA E FORA DELA**

Belo Horizonte

2021

Hermano Henrique de Oliveira

**AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL  
NA ESCOLA E FORA DELA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte

2021

O48a Oliveira, Hermano Henrique de.  
Avaliação como processo dialógico para o desenvolvimento da competência discursiva no processo de produção textual na escola e fora dela [manuscrito] / Hermano Henrique de Oliveira. – 2021. 139 f., enc.: il., fots., color.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 107-108.  
Anexos: f. 109-139.

1. Produção de textos – Avaliação – Teses. 2. Estratégia textual – Teses. 3. Professores e alunos – Teses. I. Leal, Leiva de Figueiredo Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

AValiação como processo dialógico para o desenvolvimento da competência discursiva no processo de produção textual na escola e fora dela

#### HERMANO HENRIQUE DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 16 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profª. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora  
(UFMG)

Profª. Adriane Teresinha Sartori  
(UFMG)

Prof. João Wanderley Geraldi  
(UNICAMP)

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 27/01/2022, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 28/01/2022, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1217763** e o código CRC **A6792B94**.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Leiva Leal, que, por um longo caminho, dedicou-se a me ouvir e a entender meus anseios e angústias e, com muita paciência e sabedoria, conduziu-me na elaboração deste projeto. Seus ensinamentos vão além destas páginas, seguem para a vida.

Aos meus pais e irmãos, que manifestaram apoio e incentivo para que eu continuasse minha trajetória acadêmica. Nunca deixaram de acreditar. Obrigado, família.

Ao meu companheiro de vida e profissão, Rodolfo Albino, por me apoiar e escutar-me nos momentos mais difíceis, em que achava que não daria conta. Seu apoio e exemplo de vida foram fundamentais neste projeto.

Aos meus companheiros do ProfLetras, obrigado por todo o percurso. Juntos, aprendemos, lutamos, estudamos, rimos e choramos. Cada um de vocês carrega um brilho único, que levarei sempre comigo.

A todos os professores do mestrado obrigado pelo carinho, ensinamento, dedicação, inspiração e por objetivarem uma educação de qualidade para o nosso Brasil.

Obrigado, Deus, por permitir-me chegar até aqui.

*Falar em produção exige considerar de outra forma os estudantes, que, de meros aprendizes, passam a agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso. (GERALDI, J. W. A aula como acontecimento, 2010, p. 166)*

## Resumo

Esta dissertação tem como objetivo analisar reflexivamente uma experiência dialógica entre sujeito-orientador e sujeito-orientando no processo interativo de elaboração de produção de projeto de pesquisa e da respectiva dissertação, tendo como foco de estudo a avaliação do texto. O estudo foi produzido durante o período de pandemia Covid-19 no mundo e, conseqüentemente, foi impactado por esse momento. Originalmente o pesquisador elegeu como objeto de estudo o desenvolvimento de uma perspectiva discursiva no processo de avaliação de textos argumentativos produzidos por alunos. Face às dificuldades de acesso aos alunos, geradas pela pandemia, este pesquisador deslocou o foco de intervenção junto aos alunos para o próprio processo de interação vivenciado durante o mestrado. Esta pesquisa configura-se como qualitativa, com abordagem analítica-reflexiva, em situação de alta subjetivação. Teóricos do discurso como Bakhtin, Geraldi, Amossy e Leal sustentam o arcabouço analítico da experiência, somados a pesquisadores e estudiosos da educação, como Perrenoud e Meirieu. A experiência dialógica entre pesquisador e orientadora é aqui apresentada e detalhada passo a passo, em seis capítulos que se juntam e lançam luzes sobre o processo avaliativo escolar e sobre a necessidade de que o ensino de produção de texto na escola se aproxime de uma prática textual colaborativa entre aluno e professor e entre alunos. Resultados da pesquisa apontam que, pelo princípio da coenunção, é possível ao professor ouvir a voz do sujeito-aprendiz e vice-versa, abrindo caminhos para a existência de sujeitos autores, preparados para escreverem dialogicamente fora dos muros da escola, em processo de constituição de si mesmos e do outro, para a transformação da realidade.

Palavras-chave: Experiência dialógica. Produção textual colaborativa. Avaliação escolar.

## **Abstract**

This work aims at doing a reflexive analysis of a dialogic experience between a subject-advisor and their subject-advisee in the interactive process of research proposal designing and its product, the thesis. The research focus is the assessment of the text. This study was done during the pandemic emergence in the world, being thus affected by this moment. Originally, the researcher has chosen as research object the development of a discursive perspective on the assessment process of argumentative text produced by students. Due to difficulties caused by the pandemic, the researcher faced problems to get in touch with students, so he has turned his intervention focus to the very process of interaction itself experienced during the master's course. It is a qualitative research with an analytic-reflexive approach to a situation with a high degree of subjectivity. Discourse scholars such as Bahktin, Geraldi, Amossy and Leal in conjunction with researchers of Education, like Perrenound and Meirieu, constitute the theoretical framework for the analysis of this experience. The dialogic experience between novice researcher and advisor is presented and detailed step-by-step in six chapters that shed light on the assessment process of the text and the need for text writing teaching at school gets close to the collaborative textual practices between student and teacher as well as between students. The findings reveal that, by the co-enunciation principle, the teacher may listen to the subject-learner's voice and vice and versa, making room for the existence of subject-actors, ready for dialogically writing out of school walls, in a process of self-constitution and the constitution of the other to transform reality.

**Keywords:** Dialogic experience. Collaborative textual production. School evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fichamento – repertório temático.....	31
<b>Figura 2</b>	Fichamento – repertório temático (continuação).....	31
<b>Figura 3</b>	Fichamento – repertório temático (continuação).....	32
<b>Figura 4</b>	Fichamento – repertório temático (continuação).....	32
<b>Figura 5</b>	Fichamento – repertório temático (continuação).....	33
<b>Figura 6</b>	Tentativa inicial de gravar uma aula em casa.....	37
<b>Figura 7</b>	Pesquisa Undime sobre volta às aulas.....	40
<b>Figura 8</b>	Capa jornal <i>O Tempo</i> , 24 jan. 2020.....	87
<b>Figura 9</b>	Capa jornal <i>Estado de Minas</i> , 29 jan. 2020.....	88
<b>Figura 10</b>	Capa revista <i>Veja</i> , 11 jan. 2018.....	90
<b>Figura 11</b>	Detalhe da capa revista <i>Veja</i> , 11 jan. 2018.....	91

## SUMÁRIO

1.	<b>MEMORIAL: À GUISA DE INTRODUÇÃO.....</b>	10
2.	<b>DAS INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR ÀS INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR.....</b>	19
3.	<b>OS CAMINHOS QUE A VIDA TRAÇA: PANDEMIA NO MUNDO E SEUS IMPACTOS NA VIDA DO PESQUISADOR.....</b>	36
4.	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA.....</b>	44
4.1	<b>Concepção de avaliação de texto na escola.....</b>	44
4.1.1	<i>Concepções teóricas fundantes – interação e dialogismo.....</i>	49
4.1.2	<i>Discurso.....</i>	50
4.1.3	<i>Argumentação.....</i>	52
4.2	<b>Metodologia.....</b>	54
5.	<b>EU, SUJEITO DE APRENDIZAGENS.....</b>	56
6.	<b>DO VIVIDO NA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PESQUISADOR E ORIENTADOR.....</b>	99
7.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	105
	<b>Referências.....</b>	107
	<b>ANEXO – À busca da voz.....</b>	109

## 1. MEMORIAL: À GUISA DE INTRODUÇÃO

Sou o terceiro filho de quatro irmãos. Desde criança, acompanhei meus irmãos frequentando o jardim primário e, pequenino ainda, também queria fazer parte daquele universo. Recordo-me de que eles usavam jardineiras – se bem me lembro, eram listradas de vermelho para as meninas e de azul para os meninos. Achava aquilo o máximo. Insistia para que mamãe me deixasse ingressar naquele lugar. Não sabia como as coisas funcionavam lá dentro, onde nunca havia colocado os pés; só via que muitas crianças eram recebidas por uma tia (era assim que elas a chamavam) e, aliás, isto era outra dúvida que eu tinha: meus irmãos também a chamavam dessa forma, mas aquela moça bonita não era irmã do meu pai nem da minha mãe; como, então, poderia ser nossa tia? Pois bem. Para mim, aquele lugar era o paraíso – muito alegre – e meus irmãos saíam de lá com cadernos, folhas para desenhar ou com várias imagens para colorir e pintar. E os livros? Ah, os livros! Eram tantos! Eles liam aquilo enquanto eu viajava em seus desenhos e histórias. Eu não tinha a menor ideia do que ali estava escrito, mas supunha, pelas características das histórias que meus irmãos liam – pois liam em voz alta –, quem era quem naquele enredo. Eu tinha uma vontade tremenda de ler. Eu queria entender por mim mesmo o que estava por trás daquelas letras e gravuras. E sempre importunando mamãe para me levar àquele lugar fantástico.

Acontece que minha data de nascimento é 7 de julho; à época, não se ingressava com seis anos na escola. Eu tinha menos que isso. Era difícil mamãe me matricular. Mas minha vontade de aprender a ler e a escrever era enorme. Meu pai ensinava-me um pouco; não tinha muito tempo para isso, pois trabalhava em dois empregos. Mamãe, com os afazeres domésticos, não dava conta de mais uma empreitada dessas. Com o pouco que papai me ensinava, fui aprendendo não só a ler, mas a escrever também. Claro que não perfeitamente, mas escrevia e lia. Parece que o mundo se abriu para mim. Tinha dificuldade ainda em juntar certas letras, como C+E = CE – que, para mim, era QUE. Ora, se C+A = CA, então C+E = “QUE”. Exemplo: eu lia e pronunciava “cabelo” e “quebola”, em vez de “cebola”. Não havia aprendido isso. Vamos dar um desconto, né?

Certa vez, a família indo à missa em um domingo de manhã, deparei-me com uma placa acima da porta do açougue, em que estava escrito: “casa de carnes”.

Durante o percurso da rua, ao longe, eu já fui juntando as letras para tentar ler o que lá estava escrito. Eu já sabia que se tratava de um açougue, pois era onde meu pai comprava carne, às vezes, mas eu queria ler, ainda não havia me preocupado com aquelas letras lá. Pois bem. Juntei as letras para ler. Detalhe: eu fazia isso em voz alta (até hoje gosto de ler em voz alta). Juntei as letras e, antes mesmo de pronunciar, minha mãe disse: CASA DE CARNES. Aquilo foi horrível. Recordo que até fiquei nervoso. Minha decepção foi maior não por ela me interromper, mas porque eu esperava ler AÇOUGUE, pois era assim que todo mundo chamava aquele lugar. E era assim também que eu o conhecia. Além disso, da forma como estava escrito, fiquei imaginando que aquele lugar era fisicamente composto por carnes. A preposição já gritava dentro de mim. Se copo de vidro é composto por vidro; se mesa de madeira é feita de madeira; se camisa de pano é feita com pano; então, casa de carne é feita com carne! Foi horrível. Fiquei a missa inteira com aquilo na cabeça. Nem posso falar que prestei atenção na missa – mas isso as crianças quase não fazem mesmo.

Para estimular ainda mais minha leitura, papai comprava, para todos nós, livros infantis. Eu adorava o cheiro daqueles livros. Havia uma coleção bíblica infantil que, para mim, era maravilhosa. Não só as histórias, mas as imagens e, principalmente, o cheiro. Que cheirinho! As páginas eram bem grossas e plastificadas. Uma obra de arte. Tinha Adão e Eva; Daniel na cova dos leões; Jonas e a baleia; A arca de Noé; A torre de Babel, entre tantos outros. E papai comprava também para nossa leitura outros gêneros. Recordo-me de um que adorava e que narrava a história de um sultão. Era perfeito. Diferente dos outros, esse tinha mais páginas escritas, mais imagens também. É incrível como uma imagem nos faz transportar para o universo literário e compreender melhor o enredo. Principalmente para as crianças. Ainda hoje, as imagens nos ajudam bastante; basta reparar num texto que tenha infográfico.

Não demorou muito, mamãe me matriculou na Escola Estadual Francisca Malheiros. Finalmente eu iria fazer parte daquele universo. Claro que já cheguei com certa facilidade na escrita (já escrevia meu nome, o nome dos meus pais, dos meus irmãos) e na leitura, mas não tinha aquele “tchan” que só os professores conseguem nos passar, treinando nossa escrita, nossa leitura, condicionando as atividades de fixação. O grande problema foi o balde de água fria. Explico. Quando via meus irmãos indo à escolinha com os uniformes e lancheiras, eu queria aquilo também.

Infelizmente, em razão da data do meu aniversário, eu tive que ingressar mais cedo. Apesar de saber algumas coisas, ainda era uma criança. Queria vivenciar aquela experiência do jardim de infância. Não a vivi. Acho que até hoje sou traumatizado por isso. O uniforme. Meu Deus! O uniforme era horroroso. Um tecido azul-marinho, acho que tergal, camisa de manga curta branca, um *short* azul marinho curto e sapato preto. Na camisa, havia um emblema em que se lia “Doce é a luz do saber”. Essa frase, mesmo não a entendendo muito bem naquela época, provocava em mim uma sensação boa.

Iniciei os estudos. Não tive o jardim e suas maravilhas que imaginava, mas tinha amiguinhos em sala de aula e a famosa tia. Todos a chamavam assim: tia Edine. E eu passei a chamá-la assim também, mesmo sabendo que ela não era minha parente. A tia Edine tinha uma voz rouca, mas, ao mesmo tempo, calma e tranquila. Aquele processo de alfabetização foi todo feito por ela. As letras do alfabeto com uma figura que representasse determinada letra; exemplo: a letra E tinha um elefante desenhado. Tudo isso era exposto bem acima do quadro para que pudéssemos nos familiarizar. Tia Edine mostrou-nos como juntar sílabas simples e perceber os sons que elas produziam: B+A = BA; T+A = TA; T+A = TA; juntando tudo, a gente lê: BATATA. Ela também lia as historinhas para nós: Branca de Neve; Os três porquinhos; João e o pé de feijão... Tudo aquilo era uma novidade e, ao mesmo tempo, não. Eu já tinha conhecimento de muitas das coisas que ela falava.

Depois vieram as fichas. Santo Deus! Eu tinha horror àquelas fichas. Todos os dias, em casa e na escola, tínhamos que preencher no caderno aquela famigerada ficha. Era mais ou menos assim: “BELO HORIZONTE, 20 DE AGOSTO DE 1986. MEU NOME É HERMANO HENRIQUE DE OLIVEIRA. O DIA HOJE ESTÁ CHUVOSO”. E, logo após isso, tínhamos de escrever todo o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Fala sério!

Mais tarde, começamos a aprender as sílabas mais complexas, aquelas com três letras. Exemplo: P+A = PA; L+H+A = LHA; Ç+O = ÇO; juntando tudo, a gente lê PALHAÇO. Confesso que, nessas, eu tive dificuldade. Era difícil para mim entender que havia vários grupos de letras para um mesmo som: intenSO; palhaÇO; oSSO. Sem contar que, às vezes, tinha o S com som de Z, mas se escrevia com S. Confesso que fiquei perdido. Claro que não podia faltar a tal matemática. Era conta de somar,

depois de diminuir. Não estava mais gostando daquele lugar mágico. Mamãe comprava para nós a tabuada e tínhamos que aprender aquilo. Tortura!

Ao terminar o primeiro ano de grupo (era assim que nós falávamos), mamãe foi buscar meu boletim e teve uma surpresa: eu havia ficado em recuperação em matemática. Para falar a verdade, eu nem sabia o que era isso, mas tudo bem. Fiz e passei. Lembro que mamãe chegou dessa reunião com um envelope pardo, daqueles grandes, cheio de folhas. Fiz aquilo tudo. Fui para o segundo ano.

Os demais anos – 2º, 3º e 4º – foram muito tranquilos. Já estava habituado àquela rotina. Não havia mais aquela ficha, outros conteúdos foram fazendo parte da grade. Havia uma disciplina que eu adorava: Composição. Na verdade, é a Redação e Expressão de hoje, mas antes era chamada assim. Gostava de escrever quando a professora nos pedia. Nesse período, o tipo textual mais solicitado é a narração. Criava minhas histórias e viajava nelas. Ao receber o texto corrigido, sempre via que o mais importante na correção da professora eram os erros gramaticais. Naquela época, era assim mesmo. Aquilo me incomodava muito. Será que ela havia prestado atenção no que escrevi? Será que havia gostado da história? Será que me punia por achar o texto chato e sem criatividade? Será? Isso sempre me incomodava.

Terminado o fundamental I, fui para a 5ª série. Agora em uma escola municipal – Escola Municipal Governador Carlos Lacerda. Uma escola enorme, um quarteirão de escola. Aquilo tudo era novo para mim: vários professores, um para cada matéria; a forma como era feita a troca deles; até o recreio (assim chamávamos o intervalo) era diferente – todos juntos no pátio... Que bagunça! Nessa escola, tive uma professora de Língua Portuguesa – Lane – que nos fazia entender o conteúdo como ninguém. Posso dizer que ela fez toda a diferença em minha vida, além de ensinar a gramática. Isso era o mais importante e não era culpa dela – o sistema era assim. Os livros eram assim. Ela nos fazia ler vários livros, que seriam cobrados em provas. Lemos quase todos da Coleção Vagalume, da Coleção Enrola, Desenrola, entre outras coleções e títulos. Acredito que, por ser uma forma de avaliação da época, quando éramos avaliados, a única coisa que nos cobravam era se realmente havíamos lido o livro. Perguntas do tipo: qual o nome do personagem principal? Onde aconteceu o primeiro encontro com a personagem tal? Em que ano tal personagem regressou da viagem? Qual foi o motivo que fez tal personagem viajar? E por aí ia... Esse tipo de avaliação não acrescentava nada para uma leitura mais proficiente do

texto. Havia tantas coisas nesses livros que poderiam nos fazer pensar e trabalhar mais... Resumo da ópera: lia-se o livro por ler e pontuar. Só.

Formei-me nessa escola, lá fiz todo o fundamental II e o médio. Era uma escola muito boa. Excelente. Tive meus tropeços. Fui reprovado em Matemática na sétima série. Sempre a Matemática... Mas consegui me formar com notas boas.

No ensino médio, o estudo de redação não era tão bom assim; fazíamos textos argumentativos, mas pouco víamos sobre o assunto, que era pouco falado, mesmo nos livros. Os professores tentavam abordá-lo da melhor forma possível, mas era complicado.

Quando encerrei o ensino médio e fui prestar vestibular na PUC-MG, quis me matricular em um cursinho para melhor me preparar. Ainda não sabia o que iria fazer, mas sabia que tinha que me preparar. Pois bem. Fiz o ano inteiro de cursinho. Lá aprendi a identificar, com uma professora específica de redação e interpretação, as características de um texto argumentativo. Parecia que aquilo era muito novo. Apesar de tudo o que vi no colégio, no cursinho era um outro olhar, um olhar mais específico para o vestibular. Fazíamos muitos textos, que a professora lia e nos entregava com as devidas correções; como sempre, sinalizando os erros gramaticais. Hoje, de certa forma, a entendo. Eram muitos alunos, quase cem. Uma aula por semana que a coitada tinha. Imagina entregar todas as redações com comentários específicos. Loucura, né? Acontece que os alunos já esperavam por esse tipo de correção. Assim era feito. Assim era o certo. O importante era não errar a gramática – o resto ficaria bom. Então, comecei a fazer mais e mais textos argumentativos. Recordo que, na época, os temas não eram como os de hoje, em que é fornecida uma coletânea com três ou quatro textos. Os temas eram frases isoladas e, a partir daquilo, cada um construía seu texto. Se pensarmos bem, era muito mais complicado. Enfim, fiz vários textos para treinar para a prova de vestibular da PUC. Foram três dias de prova (sexta, sábado e domingo). Ah! Nessa altura, assistindo às aulas do cursinho, já sabia o que queria para mim. Gostaria de ser um professor de Língua Portuguesa. Queria também ensinar aos outros as regras gramaticais e as práticas de escrita e interpretação. Confesso que via os professores muito bem arrumados e em carros bem chiques para a época. Pensei: vou fazer o que gosto e ainda ganhar dinheiro. Sejam sinceros, eu era ainda um pós-adolescente, apenas 19 anos!

No dia do vestibular, especificamente, no dia da prova de redação, quase morri ao ver a proposta. Pediram uma carta! Uma carta? Como assim? Quem é que pede uma carta como avaliação de vestibular? A PUC pede. Acontece que eles não escreveram com todas as letras C-A-R-T-A; se bem me recordo, pediram que escrevêssemos ao reitor da universidade, dizendo por que seríamos aceitos no curso de Letras. Pronto! Sinceramente, eu estava preparado para uma argumentação. Texto em terceira pessoa. Custei a entender o que eles queriam. Minha cabeça estava lá na argumentação ainda. Quando percebi que era uma carta, entendi, também, que deveria ser escrita em primeira pessoa. Depois, fiquei nervoso, pois, por mais que escrevêssemos cartas naquela época, elas eram íntimas. Como fazer uma carta séria? Qual era a estrutura certa? Como deveria me dirigir ao reitor? Como encerrar a carta? Eram muitas indagações sobre algo para o que eu não estava preparado. E mais: não podia ter menos de trinta linhas. Gente, eu estava acostumado com a recomendação de não ultrapassar 30 linhas. Apavorei. Respirei fundo e pensei: segura na mão de Deus e vai! Pois fui. Não me recordo o que escrevi, como escrevi ou como me dirigi ao reitor. Mas deu certo, pois passei e estudei lá.

Ao iniciar o curso de Letras, pensei que iria aprender a gramática de trás para frente e de frente para trás. Estava muito empolgado com isso. Já me imaginava nas salas de cursinhos passando os macetes para os alunos e corrigindo, adequadamente, uma redação. Inclusive CARTA. Que nada! Não víamos nada de gramática. Subentendia-se que, se estava cursando Letras, você já sabia a gramática, sendo necessário apenas problematizá-la. Morri. Sabe aquele sonho de cursinho? Aquela correção diferenciada? Pois bem, desmoronou.

Não esmoreci, fui em frente. Adorava as disciplinas: Literatura Clássica; Literatura Brasileira; Linguística; Língua Portuguesa; Didática; Filologia; Filosofia etc. E também Latim. Oi? Latim! Morri novamente. Que loucura! Só pensava o seguinte: como vou ensinar Português aos meus alunos? Como vou corrigir os textos de que tanto gosto? Tenho que liquidar esse Latim, não deve ser tão difícil. E não era. Avancei.

Quando terminei meu curso de Letras, eu ainda trabalhava em um escritório de contabilidade, era o responsável pelo departamento fiscal. Eu sei, nada a ver, mas era preciso pagar minhas mensalidades. Até ali, havia sempre trabalhado nessa área. Ao receber finalmente meu diploma, pedi demissão da empresa, explicando ao meu

patrão que eu gostaria era de dar aula. Simples assim. Claro que ele foi pego de surpresa, mas entendeu.

A partir daí, comecei a procurar emprego na área da educação. Particpei de designações no Estado – na verdade, de uma só, pois quase fui estapeado, saindo de lá apavorado. Vi que esse negócio de designação não era para mim. As pessoas que possuem uma classificação melhor praticamente humilham as outras. Nunca mais! Consegui, por indicação de uma amiga, uma substituição em uma escola de grande vulnerabilidade social. Adorei. Eu era novo. Cheio de gás. Tinha meu próprio diário. Fazia minhas provas. Ensinava, a um certo custo, melhor dizendo, com dificuldade, os alunos. Saímos bem: eu e eles. Nessa escola, trabalhei com a EJA também. Que delícia! Como era cargo de substituição, precisei sair quando a professora retornou. Não fiquei nem dois meses lá.

Nesse período, eu distribuía vários currículos. Mas não tinha muita experiência para provar. Finalmente, fui chamado por um cursinho – Instituto Pré-UFMG – para lecionar interpretação de texto, nos dois últimos horários, às sextas-feiras. Fui. Turma lotada em plena sexta-feira à noite. Meu Deus, como eu me preparei para essa aula. Chegando lá, distribuí os textos com que iria trabalhar e, como de praxe, não segui nada do que havia preparado. Fui, como se diz, no gogó. Foi minha primeira aula em cursinho e, graças a Deus, foi um sucesso. Os alunos adoraram. Até eu fiquei surpreso. Parecia que eu já trabalhava em cursinhos havia anos.

Na outra semana, a gerente do cursinho – senhora Vanusa – chamou-me para conversar e perguntou se eu gostaria de assumir as aulas de Língua Portuguesa e Redação também. Eu disse que sim e indaguei se eles estavam sem professor. Ela disse que havia professor; no entanto, os alunos gostariam de ter aula comigo. Confesso que foi maravilhoso ouvir isso, mas, ao mesmo tempo, triste, pois ali estava entendendo como esse mercado funcionava. Com certo pesar, aceitei; o professor de Português me odeia até hoje por isso – sim, nós nos conhecemos e já demos aula em outros cursinhos juntos. Morria de medo de ele me bater...

Aproveitando que eu tinha um número maior de aulas e com os mesmos alunos, comecei a colocar em prática o que queria: ser mais objetivo, deixar a aula mais leve, mas com seriedade, e desenvolver a escrita com mais diálogo. Foi muito gratificante.

Passados alguns anos, lecionei no Carrier, Cempro, Orville Carneiro, Pleno, Mega e Copevest, que fica no interior; nesse cursinho, trabalhei em Ouro Preto, Mariana, Itabirito e Ouro Branco. Além disso, conquistei, em concurso, uma vaga no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, onde leciono atualmente.

É interessante salientar que as aulas desenvolvidas nos cursinhos e no Tiradentes são bem diferentes. Os mesmos conteúdos são vistos de maneiras distintas. No cursinho, desenvolve-se mais rápido. No colégio, menos pressa e mais atividades. E a redação se dá da mesma forma.

Eu comecei a perceber num cursinho em que trabalhava (CEMPRO) que os alunos tinham necessidade de comparar suas notas. Então, montei uma planilha no Excel com o nome de cada um e as notas. Assim, ao corrigir a redação, eu indicava a cada aluno se ele havia melhorado ou piorado. Percebi que esses recados faziam toda a diferença; eles eram uma maneira de os alunos perceberem que eu estava realmente atento ao que produziam. O procedimento que adotei no cursinho passei a adotar também no CTPM, mas só nessa escola pude ver que faltava algo: os alunos me perguntavam em que poderiam melhorar.

Diante dessas perguntas, procurei estabelecer um diálogo nas provas, deixando observações para que eles pudessem se orientar. Sempre foi um incômodo para mim, desde criança, a falta de observação nas redações. O que se via – e até hoje se vê – são sinalizações de erros gramaticais. Vejo muitos professores, ainda hoje, numa sala tumultuada como a sala dos professores, corrigindo dez ou quinze redações. Não é justo com o aluno. Pois bem. A partir das indagações dos alunos, comecei a deixar certas observações genéricas, do tipo: você precisa melhorar tal argumento; você deve se aprofundar mais neste trecho; procure exemplificar o que disse; seus parágrafos estão muito objetivos; suas ideias estão muito soltas, vazias; sua letra não está legível e isso acarreta prejuízos em seu texto. Enfim, foram muitas as observações.

Os alunos achavam aquilo o máximo e percebi que, agora, o que eles comparavam não era mais a nota – que já não importava tanto –, mas as observações que eu fazia na redação de cada um. Não vou mentir: foi um processo penoso, mas muito especial, pois o aluno percebia a dedicação à leitura de seu texto.

Ainda que essa experiência tenha sido muito bem-sucedida, hoje, mais experiente e com maior aprofundamento sobre o que é escrever e o que é ensinar a escrever, percebo que as observações que eu escrevia ainda carregavam muito do formalismo que acaba em nós introjetado e não tocavam no “que estava sendo dito”. Mesmo buscando algo diferente, acabava por repetir uma prática de análise em que a voz do aluno não se soltava do texto. Os alunos viam aquilo como novidade, mas eu buscava algo maior, mais amplo. Minha ânsia começava ali. Para meus alunos, aquele pequeno passo que dei representava a importância de alguém se debruçar sobre suas linhas escritas. Por que, então, parar por ali?

Em busca de respostas para mim e meus alunos, inscrevi-me no processo seletivo do PROFLETRAS. Fiz a prova, passei e comecei a estudar. Aquilo tudo era muita novidade para mim. Durante o curso, tive professores-doutores renomados e motivadores. Acrescentaram informações, fizeram-nos buscar respostas, incentivaram a pesquisa, o estudo. Entre esses mestres, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, de forma individual, bem em frente ao aluno, com um olhar atencioso, buscando uma resposta que o impulsionasse, fazia perguntas. A cada passo que ela dava e se aproximava de fazer a mim a pergunta fatídica, mais aumentava minha ansiedade. E então minha vez chegou. Ela parou na minha frente e disse: “Qual é a sua inquietação? O que traz você aqui, ao PROFLETRAS?” Nossa! Era minha hora. Recordo-me que estava nervoso, mas respondi: “Quero algo relacionado a avaliação”. Ela, com um brilho fascinante no olhar, disse: “Busque por avaliação de produção de texto!” Bingo. Foi o encontro de ideias. Parecia que a resposta estava pronta bem diante do meu nariz.

A partir daquela pergunta e em busca de respostas, esbocei o projeto piloto com o seguinte título sugerido pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal: “O ensino, o desenvolvimento e a avaliação da escrita de gêneros argumentativos no ensino fundamental”.

## 2. DAS INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR ÀS INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR

O projeto, ainda embrionário, fomentava minha inquietação – a avaliação da escrita argumentativa. Como chegar à voz do meu aluno? Como fazer com que ele compreenda minha “correção”? Como analisar a escrita do aluno sem desmotivá-lo, muito pelo contrário, instigando-o a desenvolver seus argumentos e ideias? Como mostrar ao aluno que a parte linguística é importante, mas o modo de se posicionar criticamente é mais valioso?

Eu precisava e precisarei sempre fazer emergir no aluno a satisfação de ter um texto em que sua voz seja apreciada. Ser professor é isso: inspiração, exemplo, força. O aluno deve sentir que a produção textual avaliativa na escola não é simplesmente escrever para alguém que fará anotações em vermelho sobre seu produto; seu texto será considerado, analisado. Ele deve sentir que o professor está ali não para fazer julgamentos linguísticos, mas para incutir nele o fazer junto. Não é apenas sinalizar o que está errado, mas participar do desenvolvimento do processo de escrita. As habilidades e competências estão presentes em cada aluno; uns as dominam mais, outros menos, mas elas estão lá; ao professor cabe fazê-las despertar.

Desde minha primeira interação com os alunos, percebi a diferença desse olhar mais interativo, mais próximo. Instigado por essa intermediação, procuramos desenvolver este estudo, que visa valorizar a intermediação entre professor e aluno, motivar os educadores a fazerem parte do processo de escrita de seus alunos, abandonando o lugar de meros “corretores ortográficos”. Quando analisamos o texto do aluno, é preciso pensar em métodos que fujam àquela prática tão consagrada e nada contributiva para a aprendizagem. Repetir os mesmos erros – corrigir apenas os aspectos linguísticos – não fará com que nossos alunos superem o medo da redação. Da mesma forma, fazer uma leitura superficial do texto, atribuindo-lhe uma nota significativa, não fará com que eles avancem no processo. É preciso deixar a preguiça de lado e realmente considerar o produto. De certa forma, o aluno já espera que seu mestre tenha um conhecimento linguístico superior ao seu; o que esse aprendiz necessita é de apoio, de acompanhamento, de fazer junto. É nesse processo que o presente trabalho almeja focar.

Sabe-se que, em um ambiente escolar, avaliações, testes, provas e atividades avaliativas, de forma geral, são utilizadas como ferramentas quantitativas, a fim de mensurar aquilo que o aluno já aprendeu ou que deveria ter aprendido. Fato é que, muitas vezes, essa prática resulta em notas injustas, em correções malfeitas e mal explicitadas (sem critérios), que, grosso modo, mais apavoram e desorientam os alunos, num momento em que, a meu ver, elas deveriam ser mais objetivas, mais orientadoras, mais instigadoras.

No que tange à produção de textos, essa avaliação tem sido um desafio constante para professores e alunos, pois, devido ao número excessivo de redações e à ausência de um projeto que considere outras formas de apreciação de textos, muitas vezes, o que se avalia não é o texto em si, mas os equívocos gramaticais. O que o aluno diz ou intenciona dizer fica em segundo plano, quando, na verdade, o ideal seria que ele fosse o protagonista do processo. Talvez, devido a isso, produzir texto na escola tenha sido um processo muito sofrido para grande parte dos alunos. A voz do aluno, autor do texto, é silenciada; no lugar dela, sobressai a do professor/corretor, uma vez que o que se verifica na avaliação do texto, de modo geral, são apontamentos linguísticos de problemas de uso normativo da língua.

Isso não quer dizer que a culpa seja apenas do professor, que, muitas vezes, se vale das orientações de materiais de apoio, de livros didáticos ou, até mesmo, de uma tradição escolar, repetindo o que seus próprios professores fizeram. É muito comum, em uma proposta de redação, solicitar que o aluno redija o texto na modalidade formal da língua portuguesa. O medo dele já começa aí. Será que ele realmente precisa dominar os aspectos linguísticos, como pontuação, acentuação, estrutura sintática, concordância, regência? Não estou aqui desprezando o ensino linguístico, que é muito necessário e importante, mas não deveria ser o foco. O problema destacado é a orientação ao aluno para que escreva dentro de um padrão que deveria ser observado ao final, como uma revisão. A parte linguística deficitária do texto serviria para identificar as lacunas que porventura o aluno possui em relação à norma culta da língua. Esse déficit orientaria, depois, a preparação de aulas práticas, em que o professor abordaria especificamente os equívocos mais observados. Vale ressaltar que esses equívocos não deveriam ser tomados como pretexto para o ensino de gramática, mas como a prática de uma linguística textual. A aula surgiria como um acontecimento, uma prática pedagógica que, uma vez observadas as defasagens

linguísticas, se daria de forma natural, sem planejamento, sem a necessidade de atividades de fixação, apenas a própria exemplificação verificada no texto. Afinal, é comum e essencial que o texto, antes de ser entregue, em qualquer esfera social, seja revisado, a fim de evitar tais equívocos, dos quais o sujeito da escrita precisa ser libertado, e não por eles condenado.

Ouvir esse sujeito, o que ele tem a dizer sobre o assunto é o que se faz imperativo. O importante, a princípio, é organizar as ideias que serão desenvolvidas em um texto. É necessário deixar o aluno escrever, dizer e se fazer entender com suas palavras, suas expressões, suas ponderações. É exatamente nesse momento que o professor intermediador se fará presente, ciente de que, ao ler cada texto, as marcações que sinalizam os erros gramaticais não são contributivas, pois poderão silenciar aquilo que o autor do texto tem a dizer. Nesse sentido, é importante que a voz do aluno seja ouvida, que o professor possa realizar a leitura, buscando observar a percepção de mundo que seu aluno tem sobre o assunto e, dessa maneira, auxiliar no processo da escrita. Nessa primeira análise, o professor seria capaz de iniciar uma espécie de bate-papo com o aprendiz. As anotações se dariam como bilhetes, cujo objetivo seria orientar, buscar aquilo que está preso, aquilo que o autor do texto não conseguiu passar para o papel. Por meio desse processo interacional, aluno e professor criariam um vínculo, uma espécie de elo em que o professor também se tornaria sujeito do processo. Essa interação, também, seria como uma proposta da vida profissional do docente.

Em seu artigo *Nem lixo, nem gaveta*, publicado originalmente na *Revista Presença Pedagógica*, Leal (2010) faz uma analogia do processo dialógico em que toma como ponto de partida o filme *Central do Brasil*, de Walter Sales Júnior. Nesse artigo, ela relata a experiência vivida, em quase dez anos de investigação em escolas de ensino fundamental, o descompromisso em relação ao ensino de produção de textos, o afastamento que a escola cria em seus alunos, impossibilitando-os de entender a linguagem como prática de constituição de si mesmos, da própria linguagem e do mundo em sua volta. No filme, Dora é uma ex-professora que escreve cartas para aqueles que não dominam a escrita. Ela, como alguém que domina tal código, redige cartas a pedido desses analfabetos, mas não as envia, jogando-as em uma gaveta ou no lixo. Indiferente ao seu papel social, ela silencia a voz das pessoas que buscam se comunicar com seus destinatários. Ela descartava os textos, pois não

sabia o que é interação. Dominava o código escrito, mas não compartilhava o processo com o outro. No artigo, Leal compara a atitude de Dora com a de alguns professores, que, de maneira análoga, silenciam a voz de seus alunos, não possibilitando uma interação mais próxima, impedindo-os de terem consciência, enquanto sujeitos ativos, do que a escrita representa e do que ela é capaz de mudar em seu meio social. A escola, portanto, ao negar essa interação com o aluno, de certa forma, o equivaleria a um analfabeto, assim como os atores sociais envolvidos no filme.

Trata-se, então, da ausência de um trabalho partilhado, cooperativo, em que práticas discursivas pudessem resultar em produções de novas articulações, capazes de realizar a dialogia no quadro da dinâmica social. Negar esse processo no aluno não equivaleria a torná-lo analfabeto? Conhecer a escrita, mas não saber usá-la é caminho para a submissão. (LEAL, 2010)

A obra *Avaliação educacional*, de Targélia de Souza Albuquerque e Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, traz o depoimento de uma aluna, cujo nome fictício é Cíntia, estudante da 3ª série do ensino fundamental. Vejamos.

– Eu não gosto de fazer redação. É ruim. Eu fico muito triste. A tia [refere-se à professora] entrega a redação da gente [...]; eu erro muito [...]. Um dia, eu até contei [...] eram cinquenta marquinhas vermelhas. A tia diz que eu preciso me esforçar mais para aprender e não errar tanto. Eu não sei mais o que fazer [...] eu me esforço prá valer. [...] Eu queria saber fazer uma boa redação, para agradar a minha professora. Eu gosto muito dela, mas tenho medo de ser reprovada... (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 163)

Esse fragmento representa as vozes de muitos alunos que, no cotidiano escolar, sentem-se ameaçados por notas baixas, em sua maioria, resultado de erros gramaticais. Querem melhorar as notas, aprender e, de fato, produzir um texto (redação), mas não sabem como fazer. É nesse aspecto que a escola deve estabelecer um diálogo com o aluno.

A escola, ainda hoje, mantém a ideia de que o aluno é um reproduzidor de redações, quando, na verdade, ele deveria ser autor de produções textuais. Sobre esse aspecto, Geraldi afirma que:

A substituição da 'redação' por 'produção de texto' não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico. Nesta mudança, tratava-se de incorporar dois aspectos fundamentais envolvidos no processo de escrever. Em primeiro lugar, ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola. Em consequência, os estudos sobre o

processo didático do escrever em aula, ou na escola e para a escola, sofreram um melhor esmiuçamento descritivo, em que tanto a 'economia' do processo foi posta em questão, quanto se desviaram inúmeras explicações mais ou menos mágicas, entre as quais a existência do dom de escrever. Pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho. (GERALDI, 2010, p. 166)

Pensando na escrita escolar como um processo de produção textual, somos conduzidos a uma outra questão muito pertinente: os alunos são convidados a escrever sobre temas vagos, sem vínculo com sua realidade, propostas desconexas, sem interação com a vida, fora das práticas sociais de existência. O ambiente escolar é um meio heterogêneo e me pergunto por que essa heterogeneidade é desvalorizada pela escola. De um modo ou de outro, percebe-se, na maioria das tarefas de ensino de produção de texto em escolas, a ausência de uma relação interlocutiva com o aluno, seja nas propostas de escrita, seja na avaliação dos textos escritos por ele.

A escola traz, ainda, uma proposta muito aquém da desejável: o aluno escreve seu texto para ser corrigido por uma pessoa gabaritada para esse fim – o professor. Atualmente, a escola higieniza o texto do aluno corrigindo erros ortográficos e não aproveita a oportunidade para aquilo que realmente importa – o que o sujeito da escrita diz ou deseja dizer.

A ideia de contribuir para a escrita do aluno passa por uma preocupação em respeitar a subjetividade, o estilo do autor. Uma análise crítica, mas não punitiva, deve estar presente na avaliação do texto; o professor procura, assim, estabelecer elos de confiança e segurança com o autor da produção textual. Nessa perspectiva, Geraldi defende que:

Como o que se escreve é lido por aquele a quem a escrita se destina, aparece já no processo de produção um coenunciador, o leitor. Nas circunstâncias escolares, este leitor era somente o professor, encarado como sujeito de um suposto saber e por isso mesmo gabaritado para corrigir. Escrevia-se para ser corrigido, e assim de treino em treino se preparava para um dia efetivamente escrever no mundo extraescolar (ou mesmo ainda no mundo escolar, quando da realização de vestibulares ou concursos e aí sim, os textos eram para valer, mas num sentido muito estreito: eles têm que mostrar aos examinadores que o autor sabe escrever). Nessas duas situações – de aula e de vestibular/concurso, a relação de interlocução mantida entre enunciadores e enunciatários foi e é sempre uma relação de hierarquia, em que o contrário do uso normal da escrita, era e é o autor que deve provar que sabe, ao leitor que lia ou lê para corrigir ou avaliar, e não para apreender algo com sua leitura. (GERALDI, 2010, p. 166-7)

A falta de incentivo, perspectiva desse autor, leva, muitas vezes, ao fracasso. Escreve-se para alguém que, simbolicamente, domina mais a escrita do que quem a produziu, sendo que esse alguém é um professor legitimado para tal. No entanto, não há dados suficientes que apontem se aquele que está legitimado para pedir que o aluno escreva está igualmente pronto para essa escrita. Em seu artigo *Nem lixo, nem gaveta*, Leal (1999) discute a esse respeito. Assim como Dora, que não compreendia os efeitos de uma prática execrável, também a escola pode não compreender.

Por outro lado, num confronto ainda mais amplo, a escola não ensinou, em nenhum momento, que escrever é estabelecer interlocução, que escrever é dialogar com o outro não presente. Assim como Dora não sabia o que praticava, igualmente a escola – consciente ou não – não sabe o que pratica. Controla, pois, os atores implicados e segura os destinos desses seres. Não propiciando aos alunos os usos efetivos da escrita, não os capacita para o enfrentamento com o mundo, principalmente quando se enfatiza o domínio da leitura e a escrita como códigos da modernidade. (LEAL, 2010)

Ora, se é assim que ocorre, deve-se manter uma mediação, um diálogo entre quem produz e quem analisa a escrita, de forma a criar mecanismos capazes de desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de o aluno produzir não só um texto do discurso argumentativo, para diferentes espaços de circulação, mas outros gêneros discursivos com os quais convive. O aluno é um sujeito aprendiz, o professor também o é. A avaliação não pode ser vista como uma punição, mas como um processo de aprendizagem, de construção.

Mudanças significativas serão propostas na década de 1980. Pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, especialmente, lançarão ideias significativas para o ensino de Língua Portuguesa, também para a produção textual. Esse grupo publica o livro “O texto na sala de aula” e, para afastar-se de um ensino tradicional de Língua Portuguesa, o professor João Wanderley Geraldi cunha duas expressões: “produção de textos” e “análise linguística”. A primeira para se contrapor à redação, textos para a escola, como diz o autor; a produção de textos, ao contrário, resulta em um produto com circulação pública, são textos escritos na escola, mas não para a escola. A segunda, análise linguística, irá contrapor-se ao ensino gramatical que privilegia o saber das classificações das palavras e orações, a metalinguagem, não a língua concreta utilizada pelos falantes de uma comunidade. (SARTORI, 2019, p. 16-7)

Essa descrição do cenário e, como já dito, a constatação de pouca produção específica na área são pontos importantes que justificam a pesquisa aqui proposta. Entre as poucas produções, destaco as obras de Geraldi (1984, 2010) e Leal (2008, 2010), que terão importante relevância nas respostas às minhas inquietações: como a escola prepara o aluno para a produção de textos? Como os alunos conseguem

vencer as etapas do processo de produção? Como os alunos desenvolvem as competências e habilidades necessárias para a produção de textos? Como a escola deve avaliar os textos dos alunos, de modo que a avaliação seja a âncora das relações interativas entre quem ensina e quem aprende?

Então, na escola, por que avaliar o que os alunos escrevem? Primeiro, porque a avaliação faz parte do processo de interação [...], está presente na comunicação verbal, falada ou escrita que se desenrola no cotidiano das pessoas. Segundo, porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno. (LEAL, 2008, p. 31)

Desde que leciono o conteúdo de redação, percebo que muitos professores questionam a capacidade argumentativa de seus alunos. Eu, por muitas vezes, também me pegava nessa situação. “O aluno não consegue se posicionar criticamente frente ao tema”, “o aluno não é capaz de levantar argumentos para sustentar um ponto de vista”, “falta informatividade na argumentação”, “o aluno não consegue articular bem os parágrafos”. Essas vozes dos professores, às quais também se somava a minha, são reflexos de um momento em que a teoria da linguística de texto estava fortemente discutida na formação do professor, trazendo para o seu olhar as questões de coerência e coesão, tão veiculadas, que viraram, por elas mesmas, critérios de correção ou avaliação, ou seja, o texto precisa garantir coerência e coesão, como se fosse possível saber o que, de fato, isso significava para o ensino. Verbalizar “falta coerência” virou lugar comum, assim como indicar a falta de informatividade, continuidade, entre outros elementos, sem que se estivesse preparado para transformar esses saberes em ensino. Com as devidas proporções teóricas, é até compreensível que os professores usassem tais expressões, pois era uma forma de demonstrar que o texto produzido pelo aluno havia sido corrigido por alguém que dominava a escrita – o professor.

Do ponto de vista da avaliação/correção, percebi, também, que muitos docentes corrigiam as avaliações dos seus alunos na sala dos professores, muitas vezes durante o horário de intervalo entre as aulas. Isso me fez pensar: é possível avaliar vários textos em uma sala tumultuada como a dos professores? Como compreender o que o aluno desenvolveu sobre aquele tema nesse ambiente? O que se sabe é que muitos desses professores tinham – e ainda têm – como critério de correção a gramática (acentuação, pontuação, concordância, crase, regência, por

exemplo), sem levar em conta os aspectos ou elementos textuais e discursivos do gênero em questão.

A escola, de forma geral, incorporou pedagógica e historicamente uma concepção totalmente equivocada de que cuidar de um texto escrito é higienizá-lo em relação às normas gramaticais, isentando-se de quaisquer outras possibilidades de “olhar”. Ela procura “corrigir” as produções textuais dos alunos pelo caminho mais curto, mais rápido. Mas o que é corrigir? Para Ruiz, a correção é a sinalização, no texto do aluno, geralmente com caneta vermelha, dos eventuais erros e possíveis soluções. Ela diz que:

No contexto escolar, ‘correção de redação’ é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2020, p. 19)

O que Ruiz denomina “correção” procuro chamar de “análise”, pois é isto que me vejo fazer ao ler a produção de um aluno: analisar o que está escrito, no sentido de buscar entender, de procurar dialogar com as lacunas do texto e de felicitar o autor por seus avanços; em suma, buscar entender o sujeito e sua voz, a fim de colaborar para a transformação do que está dito no que, por direito, esse sujeito deseja manifestar. As considerações apontadas no texto do aluno são uma maneira de manter um diálogo, a fim de que ele possa estabelecer um vínculo, uma proximidade com aquele que vai “pontuar” seu texto. Esse diálogo é de suma importância, pois é a partir dele que as habilidades vão se construindo.

Na verdade, pode-se afirmar que os textos não eram avaliados, mas corrigidos. Sendo assim, a ação de corrigir é algo quase mecânico, que exige pouco raciocínio e interação com o que o aluno produziu. Percebi como eram e são ágeis as correções, que não consideram o texto, mas sim os aspectos gramaticais, numa leitura mecânica e nada proficiente.

Na tradição escolar, a avaliação de redações tem se orientado basicamente pela busca de erros gramaticais. Muitos professores questionam essa tradição, seja pelo reconhecimento de que é necessário considerar também o *conteúdo* do texto, seja pela decisão de respeitar o processo individual de aprendizado não tolhendo o aluno com riscos em vermelho no seu texto. (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 28)

O processo avaliativo escolar pouco tem contribuído numa perspectiva evolutiva do aluno; ao contrário disso, muitas vezes o faz se sentir fracassado, incapaz de avançar na escala seriada do ensino brasileiro. Quando essa avaliação diz respeito à produção textual, a sensação de fracasso pode ser bem pior, pois, além de não entender os critérios que motivaram a correção do texto, o aluno não se vê socialmente inserido ou legitimado, nesse contexto, para discutir um determinado assunto com alguém. Para Geraldí, o professor deve ter um papel de mediador entre o texto e o aluno, como se aos dois fosse dada a oportunidade de comentar, dialogar. Os dois aprendem nesse processo.

Num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas. (GERALDI, 2010, p. 77-8)

Em minha prática, muitas vezes destinada a cursos preparatórios para uma seleção, percebi que a maioria dos alunos, ao sair dos bancos tradicionais das salas de aula, ainda tinha muita dificuldade em produzir textos. É importante salientar que lecionei nessas instituições privadas para alguns ex-alunos do colégio Tiradentes; eles ficavam, de certa maneira, admirados por um professor de escola pública lecionar em cursos tão específicos, não por uma possível falta de capacidade dele, mas por perceberem a importância dada às aulas, mais precisamente as de produção de texto. Aquele conteúdo lecionado de forma gratuita tinha agora um preço a ser pago – e não era barato.

O desenvolvimento do trabalho nesses cursinhos era diferente, não havia tempo perdido para realizar a chamada, eu não tinha que ficar pedindo silêncio o tempo todo para que a turma prestasse atenção às aulas, nem precisava me preocupar com o trabalho burocrático, como diários e relatórios. Era dedicação praticamente exclusiva, pois ali não estavam pessoas interessadas em aprovação no final do curso e, sim, em uma aprovação mais relevante: a de um cargo efetivo público ou uma vaga na universidade. Sendo assim, buscava criar métodos de correção em que o aluno/candidato percebesse que seu texto estava realmente sendo considerado por mim. Toda vez que uma nova turma se iniciava, eu analisava as redações, fazia as correções gramaticais – pois muitos concursos públicos ainda consideram esse fator linguístico como algo essencial – e anotava pequenas observações ao longo do

texto para que o aluno pudesse se inteirar daquilo que precisava melhorar em sua produção. Parênteses: essas observações, ainda que embrionárias, foram essenciais para que, hoje, eu pudesse me debruçar sobre algo maior. Feitas as análises, eu as transferia para uma planilha simples no Excel, por nome, turma, curso e notas. Dessa forma, a cada nova análise textual, seria possível verificar se o aluno progrediu ou não na elaboração do texto. Isso me permitia, por exemplo, colocar observações bem específicas, como: “Percebi que você avançou significativamente em seu texto, sua nota foi de 4 para 5,5. Isso é muito bom!” Ou, em outros casos, algo menos animador: “Você está se perdendo no desenvolvimento do texto, é possível perceber que sua nota caiu de 6 para 4,5. Vamos melhorar esse desenvolvimento?” Fazia parte desse processo a reescrita do texto. Eles, a cada quinze dias, precisavam entregar uma nova produção, reconsiderando minhas observações e buscando novas informações; assim, conseguiam alimentar o repertório sociocultural, fundamental para abordagens do desenvolvimento de um texto.

Claro que era algo ainda muito novo para nós, mas, ao mesmo tempo, passava segurança e confiança para eles e dava credibilidade ao meu trabalho. Quando um aluno percebe que seu texto foi devidamente lido e analisado, pelos apontamentos do professor, fica nítido que ele busca se aprimorar e seguir as orientações sugeridas. Percebi, também, que as notas começaram a melhorar, as argumentações ficaram mais pertinentes. Por outro lado, houve, também, alunos que evitaram entregar mais textos para serem conferidos, talvez pelo fato de a nota não se alterar ou, quem sabe, por ela reduzir demais.

Fato é que algo mudou. Eu mudei. A forma de eu ler e compreender um texto escrito por alguém também mudou. Adaptei essa prática para a realidade em sala de aula do Colégio Tiradentes, claro que com as limitações de uma escola regular: chamadas, provas, diários, agitação, interrupção, enfim, os problemas comuns de uma escola viva. Pois bem. Não dava para solicitar ao aluno que ele reescrevesse as redações para que eu pudesse reanalisar, ou melhor, eu até solicitava, mas não dava para conferir, como fazia no cursinho, a cada nova redação. Primeiro, porque eram muitas redações; segundo, porque o tempo para isso era muito curto. Dessa forma, verificava, em sala de aula mesmo, enquanto eles faziam uma determinada atividade, uma ou duas redações específicas, ao lado do aluno, sempre buscando alterar para que, de alguma forma, mesmo que com temas distintos, todos fossem contemplados.

Procurei ser portador de uma escola que se comunica com o aluno, que aponta caminhos, a fim de indicar-lhe um norte a seguir. Como disse, no início, fazia singelas intervenções na produção textual, deixando pequenos comentários no texto, do tipo: “Aprofunde mais essa ideia”, “Desenvolva mais esse argumento”, “Exemplifique”, “Compare”, “Contextualize”, “Intervenção fraca”, etc. Ao receber o texto, o aluno sempre me indagava sobre como ele faria o que solicitei. Então, para melhor orientá-lo, precisava ler o texto novamente, pois, diante da vultosa quantidade, não me recordava das passagens em questão. E, mesmo refazendo a leitura, ainda não tinha respostas. Diante disso, procurei estabelecer um contato mais próximo, do ponto de vista da avaliação, uma análise mais particular em cada produção. Passei, então, a fazer os seguintes comentários: “Você poderia articular essa ideia com o fato histórico tal, isso contribuirá para o desenvolvimento da sua argumentação”, “Nesta passagem, você poderia mencionar o que ocorreu nos Estados Unidos, o ataque às Torres Gêmeas”, “Na sua conclusão, você poderia articular essa ideia, envolvendo o governo e a sociedade, o que os dois podem fazer em conjunto”, etc.

A partir daí, constatei que os alunos perceberam que o conteúdo de um texto é mais valioso que simples correções gramaticais. A importância de um diálogo mais aberto e direto fez com que os textos se tornassem mais substanciais, com maior nível de informatividade e com presença de novos argumentos. Os alunos, acredito, compreenderam o quanto é importante, em um texto, dizer. As vozes começaram a surgir, cada qual com seu estilo, mas surgiram. Isso é maravilhoso! O diálogo, então, ganhando força, cada vez mais. O medo de errar foi cedendo lugar à confiança. Mas ainda faltava um aprofundamento nas informações prestadas. As ideias desenvolvidas ali ainda estavam superficiais. A voz que aparecia se mantinha tímida. Para alavancar mais esse repertório, criei um método de fichamento em que eles deveriam pesquisar sobre um tema pré-determinado e arquivar, pois, a qualquer momento, dependendo do assunto de um trabalho ou prova, poderiam ativar as informações da memória e desenvolvê-las no papel. O quadro a seguir ilustra a proposta/sugestão de atividade.

TEMA: A questão da adoção no Brasil.
Conceitue o tema.
Contextualize historicamente, se for o caso.
Qual a relevância desse tema no cenário atual?
Quais são os aspectos relevantes a respeito desse tema?
Busque informações concretas a respeito desse tema.
Procure estabelecer uma comparação com outras instituições, países, costumes etc.
Procure por citações a respeito desse tema.
Há alguma lei sobre esse tema? Qual? De que ano? O que ela diz?
Quais são os pontos favoráveis e os desfavoráveis?
Procure apontar uma opinião a respeito desse tema.
Levante hipóteses sobre como resolver um possível problema para esse tema.

Dando sequência a esse trabalho, busquei fazer observações mais direcionadas em cada texto, procurando extrair o que o aluno poderia abordar dentro daquilo que estava desenvolvendo. Eu pensava, na época, que, se os alunos fossem em busca dessas respostas, iriam conseguir avançar em relação ao texto argumentativo. Sabe-se que, quando se avalia um texto na escola, procura-se, quase sempre, evidenciar aquilo que não está de acordo, aquilo que é visto como inadequado. Na verdade, o que precisa ser feito é justamente o contrário: apontar o que é bom, aquilo que pode ser melhorado. Assim, busquei colocar recados do tipo: “Você poderia ter relacionado essa informação com causa e consequência, pois ficaria mais fácil desenvolver esse assunto”; “Procure exemplificar isso que você informou. Essa parte ficou muito boa para não ter algo que ilustre”; “Acredito que aqui caberia uma citação, algo que talvez pudesse buscar na Filosofia ou Sociologia. Mas se lembre de citar como estratégia argumentativa, não simplesmente para encher linhas”.

No intuito de criar estratégias que procurassem evidenciar a escrita argumentativa e, claro, o lado mais positivo das produções textuais, procurei reestruturar o fichamento e disponibilizá-lo virtualmente pelo *Google Forms*. A ideia era facilitar a pesquisa, aumentar o repertório temático, esclarecer a importância do trabalho e verificar quais alunos estavam realmente buscando essas informações. O novo fichamento ficou assim:

**Figura 1:** Fichamento – repertório temático

**Repertório temático**

Saudações! O presente formulário tem o objetivo de levantarmos dados que poderão ser utilizados posteriormente em nossas redações. Procure preenchê-lo com bastante atenção. Pesquise sobre o tema. Faça uma pasta em seu computador ou mesmo um caderno específico para esse fim. Ter informação é muito importante para o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo. Bom trabalho! Hermano Henrique de Oliveira

Por gentileza, identifique-se, colocando abaixo seu nome completo e o número de sua sala. \*

Texto de resposta curta

**Fonte:** elaborado por este pesquisador

**Figura 2:** Fichamento – repertório temático (continuação)

⋮

Conceitue o tema "Os desafios da ciência na sociedade contemporânea.". Procure em sites confiáveis. Neste momento, você deverá se preocupar apenas em conceituar, explicar o que é. \*

😊

Texto de resposta longa

Agora, você deverá contextualizar, historicamente, esse tema. Procure relacioná-lo com algum acontecimento histórico. Faça uma pesquisa minuciosa e veja se encontra algo que possa servir de contexto histórico. 😊 \*

Texto de resposta longa

Qual a relevância desse tema no cenário atual? Aqui você deve relacionar esse tema com informações atuais. Como esse tema é visto atualmente? Como se aplica? Não se preocupe agora com exemplos, procure apenas evidenciar as ideias pertinentes ao tema na atualidade. \*

😊

Texto de resposta longa

**Fonte:** elaborado por este pesquisador

**Figura 3:** Fichamento – repertório temático (continuação)

Quais são os aspectos relevantes a respeito desse tema? Aqui você pode, inclusive, fazer uma lista com as informações que julgar mais relevantes. Claro que você fará isso tendo como embasamento uma pesquisa sobre o tema, certo? 😊 \*

Texto de resposta longa

---

Busque informações concretas a respeito desse tema. O objetivo desta questão é levantar dados a respeito do tema, tais como: porcentagens, estatísticas, índices, etc. Faça uma pesquisa! Não invente nada! 😊 \*

Texto de resposta longa

---

⋮

Procure estabelecer uma comparação com outras instituições, países, costumes, etc. Neste caso, procure comparar como esse tema se dá em outros lugares ou instituições. A comparação é bastante argumentativa. 😊 \*

Texto de resposta longa

---

Procure por citações a respeito desse tema. Verifique se existe algum perito neste assunto. Pessoas com experiência ou formação na área são excelentes para fazermos uso da estratégia argumentativa "citação". Lembre-se de que após a citação é sempre bom desenvolvermos mais nosso pensamento a respeito do que foi dito. 😊 \*

Texto de resposta longa

---

**Fonte:** elaborado por este pesquisador

**Figura 4:** Fichamento – repertório temático (continuação)

Há alguma lei sobre esse tema? Qual? De que ano? O que ela diz? Nossa seria muito legal, peço desculpas pelo trocadilho, se você encontrasse alguma legislação sobre o assunto não acha? 😊 \*

Texto de resposta longa

---

Quais são os pontos favoráveis e os desfavoráveis? Você pode fazer uma lista novamente. De um lado, coloque o que há de bom; do outro, o que há de ruim. Isso pode lhe ajudar a não se contradizer na hora da escrita. 😊 \*

Texto de resposta longa

---

**Fonte:** elaborado por este pesquisador

**Figura 5:** Fichamento – repertório temático (continuação)

Procure apontar uma opinião a respeito desse tema? Aqui você vai evidenciar sua tese, aquilo que pensa sobre o assunto. Também, depois de tanto pesquisar, acredito que você já seja capaz de se posicionar não é mesmo? 😊 \*

Texto de resposta longa

---

Que tal, agora, pensar em quais áreas do conhecimento você abordaria esse assunto! Ciências? Biologia? História? Geografia? Literatura? Artes? Filosofia? Sociologia? Política? Saúde? .... Isso lhe ajudará a pensar em conceitos que irão lhe auxiliar na construção de argumentos. Procure pensar e escreva aí! 😊 \*

Texto de resposta longa

---

...

Você, agora, seria capaz de fazer uma organização com algumas informações/ideias que poderia desenvolver em seu texto, baseado em tudo que foi pesquisado e registrado anteriormente? Faça uma lista com essas informações e, depois, procure selecionar aquelas que você abordará em seu texto. Vai por mim, vai ficar muito mais fácil desenvolvê-lo! 😊 \*

Texto de resposta longa

---

Levante hipóteses sobre como resolver um possível problema para esse tema. Aqui é uma possível intervenção para a problemática criada, a tese. Neste caso, pense em algo que esteja em consonância com sua problematização e procure pensar em algo que possa ser "resolvido" pela triade: família, sociedade e governo. Pelo menos dois desses três. 😊 \*

Texto de resposta longa

---

**Fonte:** elaborado por este pesquisador

Sei que a atividade proposta mantém ainda aquela tradição pedagógica, mas percebi que, apesar disso, os alunos começaram a compreender um pouco mais a respeito das ideias que precisavam constar em um texto argumentativo e como as estratégias argumentativas são utilizadas em um texto. A partir de então, os textos começaram a fazer mais sentido para eles. E, por que não dizer, para mim também, pois, nesse momento, percebi uma certa preocupação em escrever algo que realmente se aproximasse do argumentativo. Agora, o diálogo começaria a atingir o objetivo.

Posso afirmar que essa prática é muito trabalhosa, porém bastante eficaz e gratificante. Nunca, sinceramente, vi tantos alunos interessados em escrever bem, em produzir um texto bem feito. Muitas vezes – e olha que foram muitas realmente – eles me pediram para analisar textos que tinham produzido em casa, treinando, ou em

seus cursinhos. Tive que negar, pois não conseguiria fazer a correção da forma como deveria, e isso não nos faria bem.

Ao perceber que os alunos estavam, verdadeiramente, empenhados em melhorar a produção textual, busquei incentivá-los com orientações pertinentes às vozes deles no texto. Não como forma de criticar, mas de auxiliá-los em uma escrita mais aprofundada. Assim, eles percebiam que eu não avaliava se o que eles escreveram estava certo ou errado, mas, sim, atuava como um segundo autor, uma pessoa que se dedicou atenciosamente à sua voz e opinou de forma colaborativa. Alguém que dialogou com o que foi produzido. Demonstrar essa importância faz com que o aluno se dedique cada vez mais, tornando-se autônomo, visando alcançar textos mais elaborados criticamente. No entanto, não estou me reportando a algo harmônico, visto que, nesse processo, muitas variáveis se cruzam. Surge dessa busca e dessa experiência, aliada à necessidade de melhorar a prática de avaliação de produção de textos na escola, minha presença no PROFLETRAS, com as seguintes indagações: como construir um referencial avaliativo a partir de minhas primeiras experiências, com uma avaliação em que o diálogo entre autor e interlocutor se faça ainda mais presente? Se interagir é agir junto de, em que medida a ação de escrita e de indagação frente à escrita do aluno pode ser melhorada?

Tomaremos como gêneros discursivos os que podem conter um caráter argumentativo, tendo em vista nosso foco de interesse: caminhar com o aluno como sujeito do dizer, sujeito de uma voz e de uma existência que pode se manifestar na escrita.

Elegemos, então, como OBJETIVO GERAL, elaborar e executar um projeto de avaliação de texto de caráter argumentativo, focado nas relações dialógicas entre autor e interlocutor, com vista ao desenvolvimento de competências discursivas na formação de sujeitos autores e coautores, que, pela linguagem, constituem a si mesmos, constituem o mundo e a própria linguagem.

E, como OBJETIVOS ESPECÍFICOS,

- elaborar e desenvolver eventos de produção de texto na perspectiva da interação humana, algo ainda incipiente na cultura escolar;
- desenvolver nos alunos competências argumentativas;

- estimular a produção textual argumentativa sob pontos de vista distintos e em diferentes gêneros;
- estabelecer critérios pertinentes à avaliação de textos, considerando suas condições de produção;
- propor estratégias de leitura interativa para avaliação de textos produzidos pelos alunos;
- socializar os textos na plataforma digital do colégio, observando a constituição discursiva, textual e linguística em que foram escritos.

### 3. OS CAMINHOS QUE A VIDA TRAÇA: PANDEMIA NO MUNDO E SEUS IMPACTOS NA VIDA DO PESQUISADOR

Em pleno desenvolvimento do projeto, partindo para o que seria o trabalho de investigação e pesquisa, fomos cerceados pela pandemia. Em março de 2020, o mundo foi tomado pela Covid-19, que instaurou a dúvida e o pavor nas pessoas. Momentos de tensão e de informações desencontradas e pessoas morrendo pelos quatro cantos do mundo: países ricos e pobres, pretos e brancos, asiáticos, americanos, europeus, ocidentais e orientais... todos no mesmo barco.

No Brasil, um fator foi preponderante para dificultar ainda mais o desenvolvimento dos vários projetos em desenvolvimento: o negacionismo. O governo, desde o início, minimizou os efeitos da doença que vitimava milhares de pessoas pelo mundo e não contribuiu em nada para a concretização de pesquisas.

A falta de planejamento, o boicote às medidas preventivas, a troca de ministros da saúde que culminava na ausência de estratégias sanitárias, o incentivo a tratamentos comprovadamente não eficazes e desenvolvidos sem critérios científicos, o descrédito da vacina, entre outros fatores, fizeram o país amargar mais de 600 mil mortes para a Covid-19.

Desde março de 2020, as escolas passaram a viver a mais completa solidão, uma situação que eu jamais pensaria vivenciar. Na instituição em que leciono, em apenas três dias após fechamento, já estávamos redescobrimo uma nova forma de ministrar os conteúdos: a aula *on-line*.

Começamos gravando aulas e disponibilizando-as para os alunos por meios diversos de comunicação social: Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, Google Classroom. Afinal, o ensino não pode parar.

É verdade que tivemos que aprender, e muito, para poder nos adaptarmos a um novo modelo considerado como alternativa num momento de incertezas a respeito da garantia da própria vida. Muitas foram as dificuldades que encontramos no caminho, principalmente o fato de vários professores não possuírem o conhecimento e a experiência necessária ao desempenho das atividades exigidas pelo novo modelo de aula. Confesso que eu fui um deles.

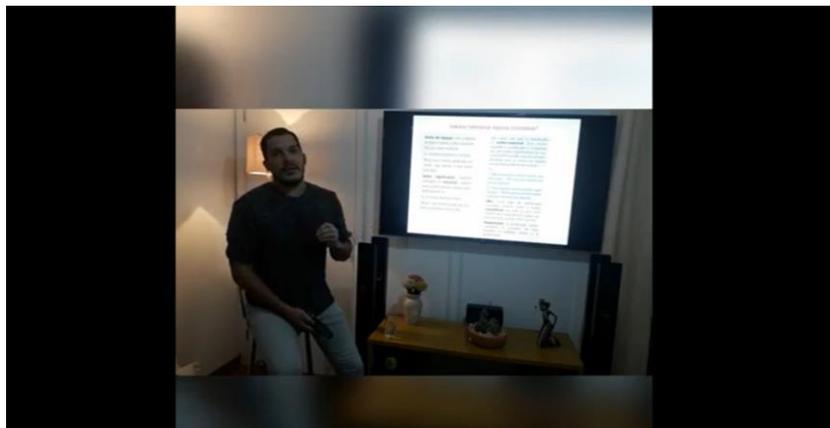
No início, pensei que seria fácil gravar uma aula sozinho e postar nas redes sociais para que os alunos pudessem acompanhar. Ledo engano. Foi a pior sensação que tive enquanto profissional da educação. Recordo-me que utilizei o celular para fazer a tal “produção”. Procurei me posicionar em frente ao aparelho de TV, com o devido cuidado para não atrapalhar a imagem projetada na tela, o que poderia comprometer o conteúdo ao qual os alunos teriam acesso. Para que a gravação não ficasse trêmula, posicionei o celular sobre um banco, desses de bancada, uma caneca e, sobre ela, um livro, por sinal, uma gramática – por conta da espessura –, a fim de que o celular pudesse focar minha imagem e a da TV.

E lá fomos nós! Depois de todos os detalhes acertados (posicionamento, imagem, conteúdo na tela), fui, finalmente, acionar o botão de gravar, correr para a frente do celular e começar minha aula. Meu Deus! Como é difícil falar para um público que a gente não vê! Naturalmente, precisei refazer a gravação várias vezes: duas, três, dez... não sei quantas. Naquele momento, eu não me preocupava em verificar o que já havia feito; apenas apagava e começava tudo novamente.

Depois de muitas tentativas, finalmente terminei minha aula. Vamos ver a gravação? Que lástima! Eu praticamente não aparecia na imagem. Tudo estava escuro. Também, sem uma iluminação decente, como produzir um vídeo de qualidade?

Na tentativa de clarear um pouco mais, coloquei um abajur ao fundo (ver imagem abaixo). Ah! Agora vai! E foi. Ficou bom? Claro que não! Mas foi o melhor que podia fazer naquele momento.

**Figura 6:** Tentativa inicial de gravar uma aula em casa



**Fonte:** foto deste autor.

O próximo passo seria fazer uma edição no vídeo e enviar o *link* para que os alunos assistissem à aula. Com certeza, essa seria a parte mais fácil. É só uma edição! O que pode dar errado? Bom, para começar, eu não fazia a menor ideia de qual programa utilizar. Procurei por conta própria na internet e vi dezenas de aplicativos. Ô, Senhor, por que é tão difícil? Vamos aos comentários, lá eu vou achar, com certeza, o programa ideal. Era melhor ter escolhido no *uni duni tê*. Fiquei mais confuso ainda. Uns diziam que esse possuía mais recursos; outros diziam que aquele ocupava menos espaço no armazenamento do celular; outros diziam que o melhor era pago. E eu só queria que minha aula fosse assistida pelos alunos. Só isso! É pedir muito?

Diante de tantas incertezas, uma ideia brilhante me veio à cabeça. Quem melhor para entender dessas tecnologias? Claro! Meus alunos queridos. Recorri a eles. Como a gente aprende com eles. E aprendi. Recomendaram-me o InShot. E lá fui eu baixar o tal aplicativo. É sério isso? Fiquei mais de duas horas editando 15 minutos de aula. E, para fazer o *upload* para a plataforma digital, gastei quase duas horas também. Uma hora, aproximadamente, para gravar – pois há tentativas e acertos –, mais quatro horas para editar. Sem contar o tempo destinado ao planejamento dos *slides*, à condensação do conteúdo, à preparação das atividades, à correção dessas atividades, como se os alunos estivessem presentes. É exigir muito de uma pessoa que só queria estar em sala de aula, presencialmente, ministrando aulas da maneira habitual: presencialmente. Mas, por muitos meses, não tivemos esse privilégio.

Devido à situação pandêmica, muitos pais perderam seus empregos, viram a renda familiar diminuir bastante e, em alguns lares, até mesmo faltar o básico para sobreviver. Consequentemente, a despesa ficou vazia, as contas não foram pagas, o sustento ficou comprometido. Na tentativa de minimizar os impactos financeiros nos lares Brasil afora, foi ofertado, a partir de abril de 2020, pelo governo federal, o valor “substancial” de 600 reais mensais – por três meses, a princípio – a trabalhadores informais e de baixa renda. Os microempreendedores e contribuintes individuais também receberiam essa “vultosa” quantia, denominada Auxílio Emergencial. Depois, o benefício correspondeu a valores de R\$150 para solteiros, R\$250 para famílias e R\$375 para mães solteiras. Resumo da ópera: escolas e mesas vazias. O que sobrava mesmo era a negação de uma doença que só vitimava a população.

Não é algo para se vangloriar, não mesmo, mas, na instituição em que leciono, por ser uma escola militar, os alunos, de forma geral, possuem condição financeira que propicia uma situação mais confortável; assim, não faltaram recursos para um bom prato de comida nem para ferramentas tecnológicas que favorecessem, nesse período atípico, o ensino remoto. Dessa forma, a escola, para eles, ainda que dentro de limites, não fechou. Foram dias difíceis e cansativos, sim, para todos: alunos, professores, gestores e pais. Mas foram dias letivos ininterruptos.

Nesse mesmo período, muitas escolas brasileiras, principalmente as públicas, não tiveram a mesma sorte. Alunos afastados de suas carteiras, sem o acompanhamento do professor e, muitas vezes, com fome. Como competir com outras escolas que se mantiveram, salvo as devidas proporções das aulas remotas, em pleno funcionamento?

Houve tentativas de, ao menos, minimizar as consequências desastrosas sobre a educação. Em Minas Gerais, por exemplo, o governo criou, em abril de 2020, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP. Segundo pronunciamento do próprio governo, o plano era disponibilizar materiais pedagógicos para acesso dos estudantes e professores. O regime adotado objetiva a aproximação e socialização dos estudantes e conta com três frentes, a saber:

- Plano de Estudo Tutorado – o PET é um material em formato de apostilas, disponibilizado aos alunos mensalmente, que, segundo informações da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, agrega:

[...] um conjunto de atividades e orientação de estudos, considerando as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio) de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. Seu conteúdo foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SRE DIAMANTINA, 2020)

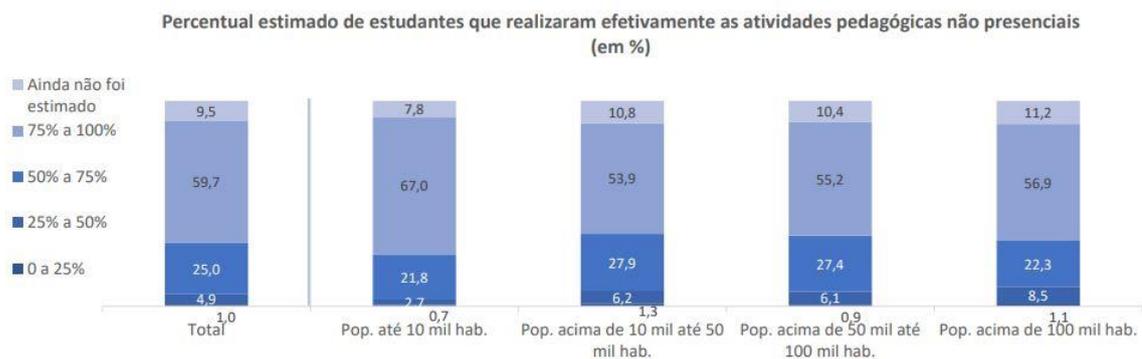
- Programa de TV “Se Liga na Educação” – transmitido pela Rede Minas, de segunda a sexta-feira, das 7h às 12h30, a partir do dia 18 de maio de 2020, o programa conta com quatro horas de aulas gravadas, além de um momento ao vivo (11h15 às 12h30), em que os estudantes podem interagir, por meio das redes sociais, com os professores no estúdio. Às sextas-feiras, as aulas são exclusivamente destinadas à preparação do Enem;

- Aplicativo Digital Conexão Escola – é uma forma de acesso ao PET e às aulas da Rede Minas. A partir maio de 2020, esteve disponível gratuitamente nas lojas virtuais de aplicativos.

Isso tudo seria muito instigador e eficiente, não fosse a realidade enfrentada por muitos estudantes de escolas públicas. Como ter acesso a aplicativos de celular, se muitos não têm o aparelho e, quando têm, não possuem acesso à internet ou a conexão não é boa? Como acompanhar as aulas gravadas, se, em muitas casas, há apenas um televisor e mais de um educando para assistir à programação? Como baixar e imprimir os planos de estudos, se, em vários lares, provavelmente, faltam impressoras e papéis para a impressão?

A dificuldade de acesso a materiais e atividades pedagógicas foi um dos problemas enfrentados pelos alunos durante a pandemia da Covid-19. Os dados mostrados a seguir apontam o percentual estimado de estudantes que realizaram as atividades não presenciais, efetivamente. A quantidade é expressiva em relação aos alunos que não receberam atividades para estudar.

**Figura 7 – Pesquisa Undime sobre volta às aulas<sup>1</sup>**



Fonte: Canal Futura

<sup>1</sup> <https://www.futura.org.br/educacao-brasileira-na-pandemia-em-2020-e-os-desafios-de-2021/>.

Há de se considerar ainda a cansativa jornada de trabalho do profissional da educação. Professores e gestores exaustos, assustados e, muitas vezes, sem recursos financeiros para se adaptar à nova realidade.

Tudo isso comprometeu e ainda comprometerá o ensino brasileiro.

Este pesquisador passou a ser um professor em situação pandêmica, junto com seus alunos, sua escola, sua cidade e o mundo – todos na mesma situação.

Exatamente no momento de viver a interação desejada com os alunos, restou-nos um espaço remoto no mundo digital, tempos depois. Esse mundo novo trouxe-nos uma nova ferramenta e uma nova maneira de trabalhar: o computador/internet e o ensino remoto. Muitas dificuldades surgiram, muitos anseios e dúvidas também. O ensino presencial, em uma escola pública, já é muito diferente de uma escola particular, pela infraestrutura que muitas dessas escolas públicas não têm. Como dito, o ensino remoto só veio revelar ainda mais a disparidade existente entre o ensino público e o privado neste país. O distanciamento social, a demanda advinda com as atividades curriculares, os prazos, tudo, de certa maneira, atrapalhou.

No entanto, era preciso pesquisar. Era preciso viver e continuar a busca pela indagação que me trouxe ao mestrado.

O momento de minha qualificação se dá exatamente no contexto de perdas de muitas vidas, aqui no Brasil e no mundo, pela Covid-19. Mesmo em situação remota, foi possível dialogar com o professor João Wanderley Geraldi (UNICAMP) e com a professora Adriane Terezinha Sartori (UFMG), sob a mediação da minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal.

Durante a exposição do projeto, sinalizei algo que foi fundamental no direcionamento de minhas inquietações: na elaboração do projeto de pesquisa, vivi a experiência de enviar meu texto escrito à orientadora, que, por sua vez, me devolveu com sua presença, dialogando comigo a partir de perguntas, considerações, sugestões. Destaquei o quanto essa experiência foi fundamental para que eu aumentasse minha compreensão sobre o que seria, do ponto de vista da dialogia, a avaliação como uma proposta enunciativa discursiva. A maneira com a qual minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, dialogava em meus textos era exatamente o que eu precisava para prosseguir na escrita do meu projeto. A atenção e o cuidado que ela tinha ao ler meu texto eram o que eu proponho nesta pesquisa: o diálogo, como forma

de escrever junto. O professor não é aquele que avalia somente, mas aquele que contribui efetivamente para a produção cada vez mais autônoma de seu aluno. Ao mesmo tempo em que eu leio o aluno, o aluno me lê. É uma troca. Interação. Discussão. Coprodução.

Importante considerar que a Prof<sup>a</sup>. Leiva sempre respeitou meu processo. Sua contribuição não me fez sentir, em nenhum momento, incapaz de desenvolver um texto; pelo contrário, ela só me instigava a produzir cada vez mais. Assim deve ser. Assim quero que seja sempre com meus alunos: respeito ao processo individual. Surge daí, como proposta da banca, não um novo objetivo geral, mas novos objetivos específicos e nova condução metodológica. Esse novo direcionamento propõe uma reflexão sobre o que essa experiência de diálogo me permite produzir e de que modo ela pode contribuir para minhas relações com meus alunos, no acompanhamento de sujeitos aprendizes no processo de se “constituírem” produtores de texto.

O aluno tem direito a processo avaliativo por meio do qual ele perceba o que precisa melhorar e, principalmente, por quê. A avaliação deve ser pensada como uma ferramenta para o desenvolvimento da escrita e não uma forma de punir essa escrita. Escrever é maravilhoso. Entender o processo pelo qual se avalia também o é.

Assim como fui compreendendo o processo da minha escrita, a partir das belíssimas considerações de minha orientadora, nossos estudantes também devem vivenciar essa prática. É gratificante perceber que um texto tão embrionário, de repente, começa a ganhar volume; não um volume sem fundamentos, mas, sim, um volume substancialmente necessário para sua compreensão.

Exatamente na qualificação, em que se buscavam alternativas para a realização da pesquisa, uma vez que, devido ao momento pandêmico, não haveria possibilidade de realizar uma intervenção pedagógica, João Wanderley Geraldi fez uma observação que nos permitiu reassumir o objeto de estudo. Tendo considerado os seguintes fatores: avaliação como processo de interação, o contexto, a concepção de avaliação, o foco, a necessidade de um estudo de uma avaliação textual dialógico-interativa, o professor Geraldi sugeriu que tomássemos o material como fonte dessa pesquisa dialógica entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Daí percebe-se um texto reflexivo em que a subjetividade no sentido da experiência é o que fala mais alto, pois este texto aponta as reflexões de um pesquisador voltado para o processo de interação entre sujeitos.

Constituímos, então, como **objetivo geral**, desenvolver e analisar uma experiência de avaliação de texto, focada nas relações dialógicas entre autor e interlocutor, com vista ao desenvolvimento de competências discursivas argumentativas na formação de sujeitos autores, que, pela linguagem, constituem a si mesmos, o mundo e a própria linguagem.

E, como **objetivos específicos**:

- construir referenciais para uma abordagem dialógica no processo de avaliação de produção de textos na escola, com base na experiência vivenciada pelo pesquisador na construção de seu projeto de pesquisa;
- propor eventos de produção de texto na perspectiva da interação humana, algo ainda incipiente na cultura escolar;
- cotejar modos de leitura e de trocas dialógicas no processo de ensino-aprendizagem da produção textual na escola, considerando o texto e suas condições de produção;
- propor estratégias de leitura interativa para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

## 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

### 4.1 Concepção de avaliação de texto na escola

Um dos primeiros artigos publicados no Brasil que trataram da questão do texto escrito foi de Geraldi (1984) e era intitulado Escrita, uso da escrita e avaliação. Esse artigo questiona se o lugar de fala do aluno seria, por vezes, silenciado pela escola, que o descaracteriza como sujeito, dificultando o uso da própria linguagem, negando a ele que sua voz seja ouvida, exigindo que o aluno apenas devolva por escrito aquilo que os professores solicitaram. Nesse artigo, Geraldi anuncia o embrião do que vai desenvolver sobre avaliação.

Sei que, neste momento, o leitor está se perguntando: e isso não é avaliar? Eu responderia que sim. Mas há uma diferença fundamental: 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 um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. E a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos. (GERALDI, 1984, p. 121-5)

É sob essa ótica que alicerço a busca pela interação entre os sujeitos envolvidos no processo de escrita: aluno e professor. Não há receitas prontas para que os alunos produzam o texto. Não há esquemas que possam orientar a construção desse texto. O que o aluno escreve, da forma como escreve, deve ser considerado de suma importância para a condução desse processo de apropriação argumentativa da escrita. Não se deveria desprezar aquilo que o aluno entende como texto, aceitando apenas as produções que, linguisticamente, estejam padronizadas, ou seja, dentro do concebível pela voz da escola. Geraldi, em seu artigo, traz dois exemplos de textos produzidos por alunos, que serão transcritos a seguir. No primeiro exemplo, o aluno respondeu ao que a escola pede, isto é, o respeito à norma culta, à estrutura textual, ao gênero. Não se aproveita, em muitos casos, a criatividade, a voz, o que o sujeito

tem a dizer, quando à escola caberia acolher, ouvir. No segundo exemplo, houve exatamente uma liberdade na produção, algo que fugiu aos padrões impostos muitas vezes pela escola, padrões que podem provocar o silenciamento do aluno. O aluno do exemplo 1 foi aprovado e o do exemplo 2 foi reprovado pela escola.

*Exemplo 1*

A casa é bonita.  
A casa é do menino.  
A casa é do pai.  
A casa tem uma sala.  
A casa é amarela.

*Exemplo 2*

Era uma vez umpionho queroia ocabelo  
dai um emninopinheto dapasou um  
umenino lipo enei pionho aípasou  
um emnino pionheto daí omenino  
pegoupionho da amunhér pegoupionho  
da todomundosaiogritãdo todomundo pegou  
pionho di até sofinho begoupionho.  
(GERALDI, 1984, p. 121-5)

Dentro dos muros de uma escola, a concepção de texto é algo que nos remete à escrita bonita, legível e compreensível. Ambos os textos poderiam ser trabalhados no processo de interlocução, pois há muito o que se debater nos dois. A ortografia ainda é algo que se destaca na escola. Escola higienizadora. É preciso permitir ao aluno dizer sua palavra.

As questões contemporâneas postas pela educação escolar hoje exigem mudanças e um dos alvos é a ruptura com o modo tradicional de avaliar. Busca-se uma prática avaliativa de natureza diferente, voltada para relações mais próximas e para resultados mais eficazes. O processo de avaliação do resultado escolar dos educandos está marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2003).

Do ponto de vista de um agenciamento social, ou seja, de possibilidades de mudanças no contexto social escolar, a presente pesquisa apoia-se nas orientações propostas por Perrenoud. Para o professor francês, “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (PERRENOUD, 1999, p. 9); com isso, ela opera, na escola, com duas lógicas: classifica os alunos na sala de aula e reforça as hierarquias

que consolidam a sociedade atual. É contra essa lógica que esta pesquisa se coloca, uma vez que corrigir e avaliar são momentos distintos. Ruiz vai afirmar que:

No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. (RUIZ, 2020, p. 19)

Com essa correção, o aluno aprende pouco, pois, uma vez que o texto foi reescrito, ele não precisa dar-se ao trabalho de repensar sua produção e procurar soluções para ser mais bem compreendido.

Sartori (2019) aborda a questão da correção, cotejando contribuições de vários teóricos e pesquisadores, em que a perspectiva é, de fato, a correção dos textos, ainda que com todo o aparato teórico: perspectiva textual-discursiva, correção textual interativa (aluno refletir sobre o que escrever), correção classificatória, correção resolutiva (refacção), entre outras.

Um dos pilares teóricos que sustentam este estudo é o de que a avaliação é capaz de tornar consciente a aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor, com base na perspectiva dialógica da linguagem e apoio no referencial teórico de Bakhtin (1992) e Geraldi (1997), que levam em conta a língua em seu funcionamento discursivo.

De acordo com uma relação simples, o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, **ver-se pelos olhos de outro**. A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros. (BAKHTIN, 1992, p. 36)

Do ponto de vista pedagógico, em consonância com a perspectiva dialógica apontada, assume-se aqui a concepção de avaliação proposta por Meirieu (1998). Para esse pensador, avaliar é acompanhar cada aluno em seu esforço de superação. É possibilitar que tanto os alunos considerados “adiantados” quanto os que têm dificuldades assumam sucessivos desafios e avancem. Retomando Meirieu, ele ainda considera que:

Na verdade, a ética não é senão o difícil trabalho em que tento articular o crescimento de outrem ao meu e em que, criando permanentemente mediações para não me tornar mediador, permito que ele se liberte de mim.

A ética, diz E. Lévinas, é a exigência essencial que faz com que “me torne responsável pela responsabilidade de outrem”. (MEIRIEU, 1998, p. 100)

É fato que o processo de um mediador é tarefa árdua, trabalhosa, mas também é fato que os frutos colhidos serão mais fartos e doces. Escrever junto – proposta de diálogo e análise – é mediar aquilo que o aluno possui e o que posso acrescentar. Perceber que o aluno, em um dado momento, já se sente capaz e confiante de escrever sozinho, libertando-se do professor, é a materialização do trabalho bem feito. Afinal, o que mais queremos é entregar nosso aluno a uma sociedade em que ele se sinta confortável e seguro para manifestar sua posição crítica. Não é uma questão somente de saber escrever e, sim, de entender o poder da argumentação em sua vida social. A escola deve ser o lugar em que essas portas da liberdade sejam as primeiras a se abrirem para o aluno.

Para Sordi (1995), a prática de avaliação deve ser um ato dinâmico, no qual professor e alunos assumem, cada um, o seu papel, de modo coparticipativo, por meio da implementação do diálogo e da interação respeitosa. Considerando que estamos tratando de avaliação escolar, há que se debruçar, também, nas orientações didáticas veiculadas nos documentos oficiais do MEC, nas últimas décadas. Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais –, de 1998, Língua Portuguesa, da 5ª a 8ª séries, diziam o seguinte a respeito do processo de avaliação:

Ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também e, sobretudo, responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica. [...] A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. (BRASIL, 1998, p. 93-4)

Passados mais de 20 anos de sua publicação, essa orientação ainda é algo a ser alcançado pela maioria das escolas.

Já a BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, de 2018, versão final, na parte dedicada à Língua Portuguesa, diz o seguinte a respeito da avaliação de produções textuais:

A habilidade **EF69LP07** consiste em: Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 143)

Ambos os textos abordam o assunto da avaliação. Os PCNs direcionam o professor para o estabelecimento de um processo com o aluno, verificando as partes desse processo e se inserindo nele. Já o BNCC propõe uma estratégia de revisão e de reescrita do texto. Entretanto, o que não se vê no excerto e nas demais passagens dos documentos é como a escola faria essa intermediação tão necessária e importante para o desenvolvimento do processo da escrita argumentativa por parte dos alunos. Vale ressaltar ainda que, no documento da BNCC, a preocupação com a avaliação da escrita retrocede em relação às orientações dos Parâmetros Curriculares, uma vez que o foco da avaliação se assenta em aspectos mais formais e menos discursivos. Estabelecer critérios de avaliação qualitativa a partir do diálogo é o que se busca, visando a um melhor desempenho dos alunos na produção textual.

Ampliando um pouco mais essa reflexão, chegamos novamente a Geraldi (2010), ao considerar que a produção de textos antecede as atividades propostas em sala de aula. O convívio com a escrita, com a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo do sujeito autor de seus próprios textos. Ele ainda afirma que:

Além disso, há uma ortodoxia escolar contra a qual é preciso se contrapor: trata-se de uma mudança de posição do professor, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem, e por isso mesmo para o papel de co-enunciador dos textos dos seus alunos. (GERALDI, 2010, p. 170)

Esse papel de coenunciador – o professor como coprodutor da produção textual do aluno – é algo mais maduro e objetivo do que preconiza a BNCC, ao conclamar que o aluno deve ter a ajuda do professor, ou os PCNs, a partir dos quais se devem avaliar as condições de ensino, sem, no entanto, considerar a relação professor/aluno, sem assumir a cooperação e a troca como fundamentos de uma avaliação.

Essa relação de coautoria vai além de indicar problemas em uma avaliação; ela se presta à superação desses problemas pelos alunos. É como se a coautoria permitisse ao aluno uma passagem para ser autor, para alcançar a autoria. Caso não haja essa participação, ele apresentará, sim, textos, que, no entanto, poderão não ser bons textos.

Coparticipar é escrever junto, ser também o autor do texto do aluno, de acordo com a concepção de Geraldi de que estratégias coparticipativas devem ser estabelecidas.

Defendo o ponto de vista de que o professor se faz, na mediação pedagógica, coautor dos textos dos alunos. Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é o caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história. (GERALDI, 2010, p. 182)

A partir dessa visão de produção colaborativa, os alunos/autores terão no professor não um ser que pune e corrige suas falhas, mas aquele que corrobora sua escrita, auxilia no processo de aquisição de um texto argumentativo, guiando-o para que ele seja cada vez mais independente, dono de sua própria voz.

Estabelecer critérios de avaliação qualitativa a partir do diálogo é o que se busca nesta pesquisa, para melhor desenvolvimento das competências discursivas dos alunos e dos professores, no que diz respeito à própria compreensão do que é escrever e do que significa ensinar a escrever. Nessa esteira, ocorre o cruzamento de experiências mais humanizadoras para ambos os atores do processo.

#### *4.1.1 Concepções teóricas fundantes – interação e dialogismo*

Levando-se em consideração que a aprendizagem e o conhecimento são desenvolvidos pelo processo de interação com o meio social, com o outro e entre sujeitos, é importante entender, na prática, como essa interação pode desencadear não só produções textuais de acordo com as condições de produção, mas uma nova relação do professor com os textos de seus alunos.

Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala e escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. [...] O problema das fronteiras do texto. O texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles [...]. O problema do segundo sujeito, que reproduz (para esse ou outro fim, inclusive para pesquisa) o texto (do outro) e cria um texto emoldurador (que comenta, avalia, objeta, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 309)

Seguindo o raciocínio de que o enunciado não se encerra nele próprio, que é a partir da relação humana, social que os sentidos vão se produzindo, e pensando no poder argumentativo dos textos, busquei, também, estudos sobre interação em Fiorin (2018). Segundo ele, a vida em sociedade trouxe aos seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderia resolver todas as questões pela força; era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazerem alguma coisa.

Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação. (FIORIN, 2018, p. 9)

É a partir desses autores que pretendo debruçar-me a respeito do processo de interação e dialogismo, a fim de chegar às vozes dos alunos, sobre a opinião de temas, polêmicos ou não, e sua implicação no meio social, confrontando e se posicionando de maneira crítica.

#### 4.1.2 *Discurso*

A fim de elucidar as teorias que envolvem o discurso, busquei os conceitos e as considerações em Bakhtin (2003) e em Orlandi (2007), como a visão de que o discurso é atravessado pela memória; assim, quando se estabelece uma relação com o discurso, deve-se entender uma relação de interdiscurso, ou seja, um conjunto de discursos que já foram ditos socialmente a respeito de um determinado tema ou assunto. Para Orlandi (2007), não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito. Todo sujeito tem uma ideologia, um pensamento a respeito de determinado assunto, a partir do que o discurso se opera. A respeito disso e pensando em uma produção textual de sujeitos que se farão ouvir, Geraldi afirma:

Para se 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; 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). (GERALDI, 1997, p. 137)

Assumimos aqui uma concepção de discurso de base bakhtiniana, definida por três dimensões essenciais: os conteúdos, a estrutura/forma/estilo/traços da posição enunciativa do locutor e os parâmetros sociais – o lugar social da interação, os lugares dos enunciadorees e as finalidades da intenção. Essa classificação de Bakhtin teve o grande mérito de reavaliar o conceito de gênero, que ele chamou de “gêneros do discurso”.

Discurso é o efeito de sentido entre interlocutores. Constitutivamente interativo e contextualizado, o discurso provém de um locutor, fonte ou instância (posicionada temporal e espacialmente), que intenciona produzir no seu interlocutor um efeito de sentido. O uso do termo discurso sinaliza uma modificação no modo de apreender a linguagem, ou seja, processo de interação.

A partir da teoria bakhtiniana, trataremos a questão do gênero argumentativo no discurso do artigo de opinião. Na visão de Bakhtin, os gêneros são uma escolha dos sujeitos, a fim de expressar, naquela situação/contexto, seus objetivos. Assim, novos gêneros podem surgir diante dos diversos contextos sociais discursivos. A respeito disso, Bakhtin afirma que:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Neste estudo, tomaremos o gênero do discurso de caráter argumentativo como mediação das atividades de avaliação. O gênero argumentativo é de suma relevância para a formação de um sujeito crítico, que exerce cotidianamente um posicionamento no meio social em que vive. À escola é dado um trabalho muito superficial nessa formação. Como já mencionado, o aluno deve ter voz, ser ouvido e se fazer ouvir, mas é necessário que o ambiente escolar contribua efetivamente para esse fim. Sendo assim, conceito de discurso se faz extremamente pertinente neste contexto. É

importante analisar o que o aluno já traz de produtividade e criatividade. Segundo afirma Orlandi,

A “criação” em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, produzimos frases da nossa língua, mesmo as que não conhecemos, as que não havíamos ouvido antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. (ORLANDI, 2007, p. 47)

#### 4.1.3 Argumentação

A argumentação está presente a todo instante na vida dos sujeitos, principalmente considerando que vivemos em uma sociedade cada vez mais culturalmente diversificada, global, na qual a capacidade de dialogar com as pessoas e com o mundo torna-se indispensável para a experiência de uma vida cidadã. Conceituar argumentação é uma tarefa complexa, considerando sua historicidade e seu valor desde a Antiguidade e os modos como vem sendo estudada por pesquisadores de várias ciências ao longo do tempo, seja pela Filosofia, pela Semântica, pela Análise do Discurso, entre outras. Segundo Fiorin, “Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir” (FIORIN, 2018, p. 69).

O homem é um ser social que depende da interação com seus semelhantes nas diferentes esferas da sociedade, e essa interação se dá por meio da linguagem, segundo objetivos, intenções e a necessidade de alcançar no outro uma determinada reação; assim, podemos dizer, conforme Koch (2013, p.29), que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”. Fiorin também assume essa concepção.

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. (FIORIN, 2018, p. 9)

Não é difícil, a partir dessas concepções, deduzir que o trato com a argumentação na escola constitui-se em ensinar a agir socialmente, a fazer da linguagem um espaço/tempo de transformação da realidade. Saber argumentar, de acordo com Abreu (2009, p. 10) é “saber integrar-se ao universo do outro”. Sendo assim, não há como dizer que apenas o texto discutido na escola é considerado argumentativo. O discurso diário dos alunos, em seu meio social, é argumentativo.

Partindo do conceito proposto por Fiorin (2018), será possível compreender os fatores envolvidos no processo argumentativo. Esse autor será de suma importância para definições importantes, tais como: os atores envolvidos no discurso argumentativo; persuasão e argumentação; objetividade, imparcialidade e neutralidade; marcadores discursivos; formas de raciocínio.

Mais contemporaneamente, Ruth Amossy, inscrita na Análise do Discurso, parte de uma perspectiva interacional para propor uma abordagem discursiva, na qual a argumentação é concebida como uma “tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário” (AMOSSY, 2011, p. 130).

Fundada em um ponto de vista dialógico, a proposta de Ruth Amossy é ampliar uma visão limitada da nova retórica para a ideia de uma adesão não somente a uma tese, “mas também a modos de pensar, de ver, de sentir”, pois isso “permite à argumentação, tomada como sinônimo de retórica ou de arte de persuadir, tratar do vasto leque de discursos, tanto os privados, quanto os públicos, que circulam no espaço contemporâneo” (AMOSSY, 2011, p. 130).

Ainda segundo essa autora, o saber compartilhado e as representações sociais constituem o fundamento de toda argumentação.

A análise do discurso e os estudos literários privilegiaram, sob as denominações de “discurso social”, “interdiscurso”, “intertexto”, o espaço discursivo global em que se articulam as opiniões dominantes e as representações coletivas. Relacionaremos, portanto, a noção de *doxa* ou opinião comum, de um lado, àquelas dos conjuntos discursivos – discurso social ou interdiscurso – que a contêm e, de outro lado, às formas (lógico-) discursivas particulares – *topi* (lugares comuns) de todos os tipos, ideais preconcebidas, estereótipos etc. – em que ela emerge de modo concreto. (AMOSSY, 2018, p. 107-8)

Desenvolver a capacidade argumentativa no ambiente escolar envolve situações discursivas que vão além dos muros da escola. O aluno possui um repertório

argumentativo proveniente do meio em que vive (família, trabalho, amigos, professores) e é a partir de sua cultura que ele elabora seus pontos de vista sobre o mundo.

Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Como qualquer discurso, o argumento é um enunciado, resultante, pois, de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou, como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso. Esses três fatores concorrem para o ato persuasório. (FIORIN, 2018, p. 69)

Enfim, argumentar é se situar no mundo das relações humanas e, pela natureza dialógica dessas relações, é quase sempre possível ao locutor agir sobre o outro, exercer sobre seu interlocutor alguma influência ou convencê-lo a mudar seu modo de pensar e de agir sobre o mundo.

## 4.2 Metodologia

A orientação do Mestrado Profissional em Letras é a de que o mestrando, a partir das próprias indagações e interesses de aprofundamento advindos de sua prática, elabore uma proposta de intervenção que contemple contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na escola. Segundo Damiani:

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p. 3)

São estudos que se preocupam em contribuir para a solução de problemas evidenciados na prática e, ainda que se baseando em referenciais teóricos para sua organização, não têm objetivo de ampliar debates teóricos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que são analisados, pelo pesquisador, resultados da aplicação de sua intervenção junto aos alunos.

Após a qualificação, tendo em vista a impossibilidade de realizar intervenções em sala de aula, este estudo continuou se pautando em uma abordagem qualitativa,

num tipo de pesquisa a que se pode denominar discursiva-reflexiva, uma vez que o pesquisador refletiu a partir de interações dialógicas e analisou os resultados das vivências entre ele e a orientadora no processo de escrita do projeto e da dissertação propriamente dita, sob a ótica de uma subjetivação.

Os estudos qualitativos recebem várias denominações, dada a sua heterogeneidade. Pesquisas que apontam um professor reflexivo-pesquisador, no dizer de Miranda (2006), dão voz ao professor para melhorar a sua prática, combater a exclusão e as desigualdades. Essas pesquisas (intervenção/reflexão) nem sempre têm sido vistas com tranquilidade, face à possibilidade de seu excesso eliminar o rigor científico e o desapego à teoria. Na presente dissertação, houve intensa preocupação de que a análise se apoiasse em teóricos da área; além disso, buscou-se isenção a críticas e problematizações que não pudessem ser contextualizadas.

## 5. EU, SUJEITO DE APRENDIZAGENS

Este projeto teve início com uma questão levantada em sala pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal. Ela solicitou-nos que enviássemos a ela nossas inquietações, os desafios que nos conduziram até o mestrado; transcrevo o que enviei.

### Texto 1 – Inquietações

Minha inquietação está voltada para as avaliações, a forma como as questões são elaboradas, requisitando dos alunos conceitos vagos e sem sustentação. Entretanto, ao assistir às aulas, tive outra inquietação, também relacionada a avaliações, mas, agora, focada na produção textual.

Como avaliar o texto?

Como mensurar e quantificar a argumentação do aluno?

Como assegurar ao aluno que sua produção textual está no caminho certo?

Quais competências devem ser julgadas em textos de alunos do ensino fundamental?

Como garantir a continuidade argumentativa do aluno, do ensino fundamental ao médio?

Como mostrar para o aluno que os aspectos gramaticais são importantes em um texto, mas que o eixo temático deve ser mais valorizado? (As escolas tendem a “forçar” o ensino gramatical, desvinculado do texto.)

A dificuldade de os alunos compreenderem algumas questões levou-me a reformular minhas provas. A princípio, retirava questões da internet e as usava nas provas e atividades, inclusive aquelas referentes à compreensão e interpretação. As notas não eram as melhores, embora o conteúdo fosse o mesmo ministrado em sala. Então, passei a editar as questões, a fim de

“facilitar” o entendimento. Em vão. Os resultados continuavam insatisfatórios. Por fim, decidi elaborar minhas próprias questões, inclusive as de texto. Os resultados melhoraram um pouco, uma vez que eu utilizava uma linguagem mais próxima à usada em sala de aula.

Pretendo ofertar avaliações que, de fato, possam mensurar o aprendizado dos alunos, seja no aspecto gramatical, seja no textual. Como “desdobrar” o básico que eles carregam, fazendo-os aprofundar?

Procuro tentar responder às indagações, realizando questões/propostas, a fim de extrair conhecimento/aprendizado palpável. O importante aqui é responder a questões de como o aluno apreende o conteúdo e não apenas o repete (decora) em provas e atividades.

A partir desse pequeno texto, nosso diálogo então surgiu. Os comentários que a Prof<sup>a</sup>. Leiva fazia em meus textos foram fundamentais não só para a condução do objeto de pesquisa, mas, também, para iniciar um processo de aprofundamento do conteúdo – o foco do projeto. Em outras palavras, a partir do diálogo em nossos textos, pude melhor compreendê-los e reestruturá-los.

Quando recebi a resposta da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, percebi que ela havia, de fato, compreendido minhas inquietações, pois, em suas observações, dividiu minha ideia em duas propostas, fazendo-me enxergar o que antes não havia percebido. Acredito que comentários como os que ela fez acrescentam muito em nosso processo de percepção enquanto sujeitos; eles contribuem para uma escrita colaborativa, pois não há uma voz autoritária que dita o que deve ser feito, mas uma troca de vozes que se comunicam e se entendem.

As partes a seguir são as observações apontadas pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal.

*Querido, com efeito, seria um pouco complicado fazer intervenção nessa linha, a não ser que seja uma intervenção junto a professores.*

*As questões acima se completam e, pelo que me parece, seu foco é o discurso argumentativo.*

Suas indagações conduzem à seguinte dedução do que seria a primeira proposta para o trabalho: o ensino, o desenvolvimento e a avaliação da escrita de gêneros argumentativos no ensino fundamental.

Essas observações vieram logo no final das perguntas que fiz no **Texto 1** e, de fato, foram importantíssimas para que eu percebesse que minha inquietação principal, a que mais me incomodava, estava no trato do texto argumentativo escolar.

A segunda proposta foi levantada a partir da segunda parte desse mesmo **Texto 1**, em que menciono a dificuldade de os alunos compreenderem os enunciados de algumas questões das provas escolares, para o que a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal fez a observação seguinte.

*Aqui altera o foco. Volta à questão da elaboração de questões. A não ser que inverta a indagação e elabore um projeto voltado para leitura de enunciados de questões!!!! Fica bacana, também. É sedutor!!!!*

Estava muito claro para mim que não era esse o objeto de pesquisa que eu estava disposto a desenvolver. Não por ser menos importante, mas, pela forma como foi analisada pela Prof<sup>a</sup>. Leiva, a primeira proposta despertou em mim um interesse muito maior. Era o que havia sido descrito na primeira proposta que realmente me incomodava, inquietava e em que eu gostaria de me aprofundar.

Desde o primeiro rascunho deste projeto, a Prof<sup>a</sup>. Leiva comentou e observou os pontos que deveriam ser melhorados ou retirados. A cada nova observação, um novo texto era produzido.

Neste projeto, por diversas vezes, o próprio título foi modificado, em função da manifestação de novas impressões e observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal. Era por isso que eu esperava, concluímos que deveríamos tratar do assunto da escrita colaborativa com vistas a uma avaliação dialógica. Ela tinha ouvido meu clamor, algo que – acredito – já estava dentro de mim, mas ainda em tom especulativo.

O texto do esboço do projeto começava a ganhar forma e muitas transformações viriam a ocorrer.

A seguir, reproduzo fragmentos do esboço deste projeto e, em itálico, destacarei as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva.

## **Texto 2** – Fragmento do esboço do projeto

Título: O ensino, o desenvolvimento e a avaliação da escrita de gêneros argumentativos no ensino fundamental.

### Problematização e justificativa

Em um ambiente escolar, as avaliações, testes, provas e atividades avaliativas, de forma geral, são utilizadas como ferramenta quantitativa, a fim de mensurar a sedimentação (*estranhei a palavra / seria acomodação, no sentido de Piaget*) cognitiva dos alunos. Fato é que, muitas vezes, essa prática não justifica o processo e contribui para a baixa aprendizagem (*não seria baixa estima?*), uma vez que, ao quantificar o conteúdo, o aluno se sente desmotivado quando sua nota é inferior ao esperado pelo docente. (*Questão bastante pertinente. Eu acrescentaria que, para além da quantificação do conteúdo, existe a questão do próprio conteúdo – saberes fechados, sem interação com a vida, memorialísticos, sem significação e sem sentido para os alunos.*)

Quando se inicia uma escrita, algo muito especial nos acontece: nossa voz começa a sair e é preciso que o interlocutor saiba reconhecer essa voz, que ele consiga entender essa voz, para poder interagir com o texto/autor. Ao colocar a palavra sedimentação, quis dizer a respeito da aprendizagem dos conteúdos por parte do aluno, a internalização do saber. No entanto, o estranhamento da palavra no contexto e a citação de Piaget fizeram-me pesquisar mais sobre o que ela quis dizer, mesmo sabendo que não era o que eu pensava. Percebi que estava realmente fora de contexto. Assim, procedi à alteração do texto, e fomos aprofundando juntos. Procurarei agir da mesma forma nas redações dos meus alunos. Concluí que é a partir dessas observações que buscamos criar estratégias de análises textuais que visem a uma escrita mais coerente e adequada ao tipo solicitado pelas instituições escolares, auxiliando não apenas os professores, mas, principalmente, os alunos.

Com a reescrita do **Texto 2**, tivemos o resultado seguinte.

Em um ambiente escolar, avaliações, testes, provas e atividades avaliativas, de forma geral, são utilizadas como ferramentas quantitativas, a fim de mensurar aquilo que o aluno já aprendeu ou que deveria ter aprendido. Fato é que, muitas vezes, essa prática não justifica o processo, resultando em notas injustas, em correções malfeitas e mal explicitadas (sem critérios), que, grosso modo, mais apavoram e desorientam os alunos, num momento em que, a meu ver, elas deveriam ser mais objetivas, mais orientadoras, mais instigadoras.

É muito importante considerar, também, o “acerto”, quando algo escrito pelo aluno ficou claro, intuitivo, reflexivo. Esse tipo de apontamento faz com que o educando se sinta em caminho seguro. Não acredito que em um texto escolar haja apenas “falhas” a serem apontadas; há também acertos, bons argumentos e reflexões que devem ser consideradas. Avaliar não pode ser apenas ressaltar aquilo que está ruim, mas exaltar o que está bom. Como foi feito pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal em meu texto, como se constata no exemplo a seguir.

### Texto 3 – Fragmento do esboço do projeto

O problema é ainda maior quando se trata de uma avaliação de produção textual. (*MUITO BEM!*) Durante os anos em que leciono o conteúdo de Redação e Expressão, percebi que muitos professores questionam a capacidade argumentativa de seus alunos. Eu, por muitas vezes, também me pegava nessa situação. “O aluno não consegue se posicionar criticamente frente ao tema”, “O aluno não é capaz de levantar argumentos para sustentar um ponto de vista”, “Falta informatividade na argumentação”, “O aluno não consegue articular bem os parágrafos”. Enfim, foram muitos questionamentos e muitas notas baixas. Percebi, também, que vários professores corrigiam as avaliações dos seus alunos na sala dos professores, muitas vezes, durante o horário de intervalo entre as aulas. Isso me fez pensar: como é possível avaliar vários textos em uma sala tumultuada, como é a sala dos professores? Como compreender o que o aluno desenvolveu sobre aquele tema? Com o passar do tempo, reparei que muitos professores consideravam como estratégia de correção os erros gramaticais (acentuação, pontuação, concordância, crase, regência, etc.), sem levar em conta a estrutura ou o gênero em questão. Sendo assim, percebi como eram ágeis as correções, uma vez que ali eles consideravam apenas os aspectos gramaticais, com uma leitura mecânica e nada proficiente do texto. (*Hermano, que beleza de reflexão!*)

Quando um aluno recebe seu texto de volta com uma observação como essa, percebe claramente que está desenvolvendo bem seu processo de escrita. É algo instigador, faz com que ele busque sempre se aperfeiçoar nessa trajetória. Como professor, tenho me valido muito dessas orientações; fica muito claro para mim que elas contribuem para a escrita de nossos educandos e a fortalecem. O processo de reescrita tem contribuído muito para a validação desta análise, pois não bastariam as orientações da Prof<sup>a</sup>. Leiva, se eu não as revalidasse em meu texto. Da mesma

maneira, o aluno também precisa refazer sua produção, para que possa perceber a transformação em seu texto.

Isso é colaboração. Isso é participação. Isso é coparticipação. A cada reescrita, a cada nova linha acrescentada ou até mesmo retirada, eu percebia que o texto ia se tornando aquilo que desejava desde o início. É exatamente assim que quero me envolver no texto do aluno. Não com o objetivo de que ele faça outro, que despreze suas ideias e desenvolva as minhas, mas que ele possa agregar minhas ideias/intervenções às dele, pois o objetivo é contribuir para o pensamento crítico que ele já traz do mundo.

A seguir, mais uma transcrição da escrita inicial do projeto.

#### **Texto 4 – Fragmento do esboço do projeto**

Claro que há professores que não julgam a correção gramatical como critério exclusivo e, nessa seara, eu me incluo. Nos deparamos, porém, com outro problema: como avaliar um texto, considerando sua estrutura formal e conceitual? Como avaliar um texto em processo de interação? De que modo captar o que os alunos têm a dizer? Como chegar às suas vozes? *(se deixar só formal e conceitual, corre o risco de deixar a interação de fora)*

*Até aqui, um texto muito bem elaborado (parabéns!) em que introduz e problematiza a questão.*

Na escola, como prática de ensino, nós, professores, desenvolvemos aulas de produção textual com nossos alunos; dessa forma, é de se esperar que eles tenham algum conhecimento a respeito de tipos e gêneros textuais, pois, nos materiais didáticos, nas avaliações externas e internas, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, há sempre textos como referência. Entretanto, nunca havia desenvolvido na minha vida profissional um projeto de pesquisa, apenas lido e buscado referência em outros autores-pesquisadores. Com as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, no entanto, fui entendendo melhor o que deveria fazer, como proceder na escrita do projeto, como

me colocar no texto. Foram as considerações feitas por ela que me fizeram refletir ainda mais sobre como dialogar com meu aluno sem ser invasivo, arrogante, apenas ouvindo sua voz e permitindo a ele ouvir a minha.

O fragmento a seguir demonstra como a Prof<sup>a</sup>. Leiva me conduzia dentro do texto que eu pensava estar pronto, mas que ainda demandava organização. É dessa forma – acredito – que nossa avaliação poderia ser mais edificante para os alunos: nós, professores, conduzirmos a escrita, interagirmos com eles, darmos a mão a eles, deixando-os confortáveis e seguros na produção textual.

### **Texto 5** – Fragmento do esboço do projeto

*A impressão é a de que, daqui para baixo, já são citações teóricas que, talvez, tenham que ir para outro lugar. Vamos ver.*

Na tradição escolar, a avaliação de redações tem se orientado basicamente pela busca de erros gramaticais. Muitos professores questionam essa tradição, seja pelo reconhecimento de que é necessário considerar também o conteúdo, seja pela decisão de respeitar o processo individual de aprendizado, não tolhendo o aluno com riscos vermelhos em seu texto. (COSTA VAL, 2009, p. 28)

Importante considerar, a partir dessa citação, que o professor deve ver o texto como parte de conhecimento de mundo do aluno, sua observação frente a aspectos que devem permear a escrita, seu entendimento em relação ao gênero, seu meio social. Segundo Koch (2009, p. 72): “O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência”.

*Parece que aqui retoma a problematização.*

A correção gramatical é pertinente, mas não deve ser trabalhada como o principal objetivo. O texto é o que se deve trabalhar. Muitas vezes, o foco perpassa os conhecimentos linguísticos, e o professor deve focar no eixo temático. Aqui a preocupação é se o aluno alcançou a meta de discutir a respeito de um

determinado tema. Mais uma vez, ao meu ver, ele não considerou o texto como um todo. Um texto que esteja dentro do esperado nos aspectos gramaticais e na ideia central, sem que esteja de acordo com o gênero, representa falhas didáticas (*seriam didáticas?*), falhas no processo de construção textual.

Como se percebe nas orientações anteriores, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal fazia observações geográficas em meu texto, sinalizando a organização textual. Expressões espaciais como “daqui para baixo” e “aqui” não só me orientavam quanto à estrutura organizacional do projeto (o referencial teórico tem um lugar específico), como também deixavam claro que, por meio dessa organização, o texto ficava mais objetivo, mais coerente. Assim como a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal fez tais demarcações em meu texto, comecei a fazer nas redações dos meus alunos. Os apontamentos servem para uma melhor compreensão do que eles podem argumentar nas produções textuais, para conduzi-los a uma escrita mais autoral.

Abaixo transcrevo mais um fragmento do esboço, destacando em itálico as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal.

#### **Texto 6** – Fragmento do esboço do projeto

*Hermano, a seguir, você deixa de problematizar e começa a prescrever. A prescrição, antes da conclusão, é pouco aceita no mundo da pesquisa. Se já tem isso como pressuposto de trabalho e é o certo, o que pesquisar? A não ser que relativize partes do texto.*

Para estabelecer critérios de avaliação, é necessário estabelecer uma sistematização de ensino. É preciso, antes de tudo, que o aluno entenda o que é um texto, a sua relação com o interlocutor, o processo de interação. O aluno deve saber que cada texto tem uma funcionalidade, um propósito. Deve-se levar

o aluno ao conhecimento das diferentes modalidades textuais que circulam nas esferas sociais.

*Exemplo, a literatura que trata da questão indica que, para estabelecer... e, ao final, indagar: estamos prontos para isso? Já temos a chave para essa construção didática? Entendeu? Porque assim você afirma, mas indaga depois. Pense sobre isso. É só mesmo modo de dizer.*

Partindo desse princípio, a orientação é a de que, antes mesmo de produzir seu próprio texto, o aluno deve realizar leituras diversas, percebendo as características de cada gênero, pois assim poderá estabelecer relações com o gênero proposto pelo professor.

*Considerarei este parágrafo desnecessário. A mantê-lo, ampliar a análise, pois não se trata apenas de conhecer as características de um gênero, mas sim de saber compreendê-lo em suas condições de produção, de recepção e de circulação.*

Uma situação que me chama muito a atenção nos comentários da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal é a relação mais próxima que ela conduz comigo no texto. Chamar-me pelo nome é uma forma de demonstrar cuidado, atenção, diálogo. Identifico, em muitas passagens, essa proximidade comigo. Vários professores – e eu também me incluía nessa leva – distanciam-se do aluno a partir dos recados deixados nas avaliações e atividades. As observações são mais genéricas, talvez pelo fato de o professor corrigir apenas o texto, não considerando o sujeito da escrita. Em outras palavras, o professor, muitas vezes, retira uma folha aleatória do pacote de provas e começa a correção, sem sequer ver o nome do aluno. Eu mesmo já agi assim e, hoje, sei como é ser notado no texto. Ao ler as observações direcionadas a mim nominalmente, percebia o tratamento diferenciado, o interesse e a participação da Prof<sup>a</sup>. Leiva em minha escrita.

Para o aluno, na escola, essa prática pode ser bastante interessante também. O professor, diante uma turma de quase 40 alunos por sala, dirige-se a ele de maneira individual. O diálogo fica mais íntimo, mais específico.

Outra questão interessante que noto nas observações é o fato de a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal esclarecer o que deve ser feito. No **Texto 6**, escrevi como se já soubesse o que deveria ser feito. Parecia que tinha a chave para todo o problema. Ela então me fez compreender o que é a prescrição. Não fazia ideia de que não se podia fazer isso. Estava certo de que era daquela forma que deveria me portar no texto. A partir daquele esclarecimento, procurei ficar mais atento. Claro que cometi o mesmo equívoco em outras passagens, mas elas foram devidamente sinalizadas para mim pela a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal. De forma análoga, salvo as devidas proporções de gênero textual, o professor deve criar condições de estabelecer com seu aluno definições, explicações, esclarecimentos. Se o aluno, ao utilizar uma estratégia argumentativa, por exemplo, comete um equívoco, fugindo ao que prega os preceitos que requerem tal gênero, seria interessante que o professor o conduzisse, informando e justificando esse equívoco cometido por ele. E se o mesmo equívoco ocorrer outras vezes, o professor estará ali, reafirmando o que já foi explicitado. Muitas vezes, o que mais se percebe nessa situação é a penalização. O professor explicou uma única vez, o aluno reincidiu no erro e recebeu, então, a punição, sem direito a segunda chance. Isso pode levar o aluno a uma sensação de fracasso, de desatenção. Ao elucidar e, se possível, exemplificar, tal qual foi feito pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, aquilo que o professor salientou pode ficar mais claro, não importando quantas vezes será necessário repetir para o aluno. Isso faz parte do processo de aprendizagem. Afinal, a escrita é coparticipativa.

Há ainda indagações que a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal faz em meu texto e que são muito valiosas, pois me fazem refletir. Por várias vezes, no pré-projeto e no projeto de pesquisa, ela lançou algumas perguntas, que me conduziram à reflexão: é isso mesmo que eu quero desenvolver? Será que eu não soube explicar isso aqui? Será que ela não compreendeu o que eu quis dizer? Essas perguntas foram fundamentais para o nosso diálogo, pois, a partir delas, fomos nos fazendo entender no texto. Se houve pergunta, tem de haver resposta. Isso é dialogar. Esta é a ideia da avaliação dialógica: ouvir a voz do outro.

Eu não poderia deixar de indagar meus alunos também. As perguntas são desafiadoras. Comecei a utilizar mais esse critério de análise. Questionar meus alunos

sobre aquilo que eles produziram era algo novo para ambos. É outra forma de ouvir o aluno. É a argumentação da argumentação. Diante das respostas a esses questionamentos, pude conduzi-los na organização de suas ideias no texto, sem impor minha voz. Dessa forma, a escrita colaborativa ganha evidência. A seguir, um comentário da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal em meu texto, que me fez acreditar ainda mais nessa forma de diálogo com os alunos.

*Gosto muito das interrogações, muito mesmo. Melhor que elas sejam apenas as suas, oriundas de sua prática. Isso para que você se apresente aqui como um pesquisador que sabe de algumas coisas, mas que não sabe certas coisas. Que entende que já busca o melhor, mas que, diante das teorias e da realidade vivida, sabe que pode e que precisa melhorar.*

A transcrição a seguir, **Texto 7**, mostra mais recados da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal em meu texto inicial. A forma como ela registra suas observações deixa claro que alguém, além de mim, estava presente naquelas linhas grafadas. Assim como a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal contribuiu para que o esboço ganhasse forma e volume de um projeto de pesquisa, quero também replicar para os professores a importância de se manter um diálogo com os alunos. Contribuir na escrita do aluno não deve ser visto como escrever por ele, mas auxiliá-lo na percepção dessa escrita, no desenvolvimento das ideias que surgirão, a partir de uma troca de informações entre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

#### **Texto 7** – Fragmento do esboço do projeto

*Vamos ver se consigo refletir a partir do que deseja. Apresento algumas questões para você pensar, na expectativa de que possam ajudar você a chegar ao foco de seu trabalho.*

- 1. Estou admitindo que deseja desenvolver uma intervenção voltada para o desenvolvimento dos gêneros do discurso argumentativo. É isso? Pois bem, você deve selecionar um*

*desses gêneros (artigo de opinião, carta de leitor, editorial, carta argumentativa, depoimentos, anúncios publicitários, dentre outros).*

2. *Você planejará um projeto de...? Letramento? De gênero? Sequência didática? Projeto de ensino?*
3. *Nessa sequência, o que pretende fazer? Orientar produções, criar quadros de critérios a partir dos quais os alunos entendam a respeito do que sabem, do que ainda não sabem e do que precisam fazer? Esses critérios podem ser elaborados a partir da teoria argumentativa do discurso (deixando de lado outras, pois não dá muito tempo). Ou poderá se apoiar na Linguística Textual.*
4. *Esse trabalho seria em forma de oficina de escrita e de reescrita a partir da devolutiva dos critérios e da avaliação feita? Só de pensar fico entusiasmada!!!*
5. *Como integrar esse trabalho às mídias digitais e que produto final midiático apresentar?*

*Enfim, essas respostas nos ajudarão a reescrever o OBJETIVO GERAL.*

*Vamos lá? Espero.*

É importante ressaltar o envolvimento da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal no texto. Ao ler os comentários, a sensação de empolgação por parte dessa professora fazia com que eu me entusiasmasse também. Por vezes, mantinha guardado no meu âmago uma angústia, um sentimento de fraqueza, de não conseguir realizar a escrita do projeto. Mas, ao ler comentários tão envolventes, era tomado por uma força, por algo que me enchia de coragem. Afinal, se minha orientadora estava tão extasiada com as ideias daquele texto, é porque não estava tão ruim assim. Às vezes, para o aluno, essa reafirmação, esse contato empolgante e envolvente com o texto pode significar um impulso para o desenvolvimento da sua produção. Acreditar também é uma forma de escrever junto, de participar.

As palavras de incentivo foram fundamentais para que minha voz presa se soltasse e a escrita se concretizasse. Comecei a acreditar que podia fazer mais. Os adjetivos positivos nos apontamentos me fizeram refletir e me enxergar como pesquisador de fato. E, como pesquisador, precisava deixar o lugar de conforto e alçar novos voos.

A seguir, transcrevo o texto em resposta ao *e-mail* que enviei à Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal a respeito do esboço do projeto.

**Texto 8** – Resposta: esboço pré-projeto Hermano

*Meu amado*

*É muito raro lermos um texto de proposta de pesquisa em que o pesquisador nele apareça tão inteiro! E você o fez!*

*Adorei ler seu texto, recompus suas indagações e creio que está no caminho certo. Temos poucas publicações a respeito do processo de ensino de produção de texto. Sua pesquisa vem preencher parte dessa lacuna, pode ter certeza. Fique tranquilo que ajudo você nas referências. Preciso que me responda as questões que deixei antes do Objetivo. Com essas respostas, definiremos o restante do esboço e a referência.*

*Está claro que deseja focar a argumentação. Também está quase claro que acredita que um planejamento sistematizado, em que o aluno tenha o direito de acompanhar seu processo por meio de critérios bem estabelecidos, tende a desenvolver com melhor qualidade as suas competências de produtor de texto argumentativo.*

*É isso e o que mais?*

*Beijos com muitas saudades e muito carinho por você, Hermano, que me deu provas de generosidade, de amor e de bondade.*

*Leiva*

Como é possível perceber nas palavras da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, há ternura e carinho nitidamente visíveis, e isso encorajava o aluno-pesquisador. Também é perceptível o escrever junto, o auxílio, a participação no desenvolvimento do trabalho. O diálogo se mantém o tempo todo. As perguntas, como já mencionado anteriormente, são imprescindíveis para esse contato. “*É isso e o que mais?*” Essa pergunta comprova que meu texto foi compreendido e que algo além poderia aparecer. Dessa forma, instigando-me a cada novo contato, os textos se transformavam e, progressivamente, eu surgia nesta produção, inteiro, confiante, empoderado.

Estava cada vez mais empolgado com a escrita e com o anseio de um pesquisador. Nosso projeto se desenvolvia a cada novo diálogo. É fato: uma orientação pode transformar ideias em texto. O título deste estudo já era outro: “Avaliação como processo dialógico para o desenvolvimento de habilidades e de competências na produção de artigo de opinião”. Outro título, mas a ideia do processo dialógico se mantinha intacta. E, assim, continuamos a escrita do pré-projeto, sempre com novos diálogos, como o transcrito a seguir (**Texto 9**).

Logo de início, fiz um resumo do assunto. Acreditava que aquilo era necessário. Nunca havia produzido um texto dessa magnitude. Evidentemente a primeira observação foi a esse respeito.

#### **Texto 9** – Fragmentos do pré-projeto

*Hermano, o resumo só é usado no texto de dissertação. Poderá aproveitar o que está escrito aqui em outras partes do projeto.*

De tal forma pode acontecer com nossos alunos, ao solicitarmos um determinado tipo textual. Por desconhecimento ou pouca prática, eles podem desenvolver um texto que não condiz com o tipo solicitado. Isso não significa, no entanto, que se deva desprezar o que eles se empenharam para escrever; ao contrário, sinaliza que se deve orientá-los a reaproveitar sua escrita, assim como a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal manifestou em meu texto. Além de não descartar o que havia desenvolvido, houve uma explicação para o lapso que cometi.

A escrita é mesmo trabalhosa; desenvolver ou retroagir fazem parte do processo. Em minhas tentativas de acerto, cometi novos e antigos erros, como o da prescrição, por exemplo. Dessa vez, a análise da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal foi mais profunda e, ao mesmo tempo, instigante, pois me posicionou em relação ao lugar em que estava e aquele onde poderia chegar. A seguir, transcrevo o texto que, no recado da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, estava destacado na cor verde, com o comentário em itálico.

### **Texto 10** – Fragmentos do pré-projeto

Faz-se necessário, portanto, que o aluno possa conhecer todo o processo de escrita, desde a intenção comunicativa, o propósito do texto, a estrutura e, especialmente, a correção. É primordial que o educando não seja julgado por erros linguísticos e que receba a devida contribuição para seu próprio processo de escrita.

O aluno precisa sentir que o professor leu seu texto, e não simplesmente “correu os olhos” para identificar equívocos gramaticais. Ao fazer isso, o professor, em cada avaliação, dialogará com o aluno, deixando claro para ele as partes do texto que devem ser revistas, as informações que devem ser acrescentadas ou suprimidas, os problemas relacionados à coesão ou à coerência, o respeito – ou não – à temática do texto, a clareza do ponto de vista defendido. É preciso que, ao receber o texto corrigido, o aluno possa identificar e melhorar os aspectos abordados pelo professor.

*A parte destacada em verde é toda ela prescritiva, ou seja, dá conselhos, prescreve, diz o que deve ser feito. Durante toda a dissertação, não podemos fazer prescrição, mas podemos remeter a elas nas análises e, com mais verticalidade, na conclusão. Portanto, essa parte você retira e guarda, que poderá servir mais à frente. A prescrição é própria de quem já pesquisou*

*e, com isso, tem credibilidade para fazê-la. Logo, logo chegará sua vez, se Deus quiser!!*

Errando e acertando, continuamos dialogando, analisando, refazendo, emprestando ao texto minha voz, nossa voz. Mais uma vez, o título mudou. As ideias se mantiveram, mas a inquietação persistia, fundamentada, pesquisada. O texto agora tinha como título “Avaliação como processo dialógico para o desenvolvimento da competência discursiva no processo de produção textual na escola e fora dela”, que surgiu a partir da seguinte análise realizada pela Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal.

### **Texto 11** – Fragmentos do pré-projeto

Avaliação como processo dialógico para o desenvolvimento de habilidades e de competências na produção textual.

*A expressão habilidades e competências vem sendo discutida no Brasil e no exterior. No texto poderá explicitar qual posição assume e, por causa disso, estou pensando se não seria melhor generalizar um pouco mais, lançando mão da expressão competências discursivas em lugar de habilidades e de competências. O que acha?*

Novo comentário, novo aprendizado. Compreendi que competência seria o recurso que o sujeito busca para resolver uma situação complexa; em outras palavras, “saber saber”. Habilidade seria o sujeito utilizar determinada competência, de forma prática, para resolver um problema complexo. Dizendo de outra forma, “saber fazer”.

Nossos aprendizes são muitos e muitos são os fatores que podem comprometer o desempenho de cada um na resolução de questões complexas, o que não pode resultar em incompetência ou inabilidade. Todo processo de aprendizagem demanda dedicação, compreensão, ensinamento. Trazendo para o plano da produção textual, o diálogo, como instrumento de auxílio na escrita, pode contribuir para que os

alunos desenvolvam as competências e habilidades necessárias para a elaboração de um texto escolar.

Iniciando o texto, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal fez um comentário muito pertinente, que chama a atenção para o tradicionalismo das escolas: a avaliação como critério de pontuação para uma aprovação futura. No lugar de notas inferiores, como eu havia colocado, ela sugeriu notas injustas. A expressão injusta veio, de fato, agregar ao que procuro salientar para os professores: muitas vezes, as notas são baixas em função de a tradição escolar privilegiar a parte gramatical, deixando de lado a voz do aluno, o que ele entende por texto argumentativo, o desenvolvimento de um tema, sua organização textual.

### **Texto 12** – Fragmentos do pré-projeto

Em um ambiente escolar, as avaliações, testes, provas e atividades avaliativas, de forma geral, são utilizadas como ferramentas quantitativas, a fim de mensurar aquilo que o aluno já aprendeu ou que deveria ter aprendido. Fato é que, muitas vezes, essa prática não justifica o processo, resultando em notas inferiores ao esperado, o que contribui para a baixa estima do estudante, conduzindo-o, dessa forma, ao fracasso.

*Meu querido: estive relendo melhor aqui e estou entendendo que a parte destacada em vermelho não mantém uma relação de sentido com a anterior. Por exemplo: Fato é que... resultando em notas inferiores (aqui eu colocaria em notas injustas), em correções malfeitas e mal explicitadas (sem critérios), que, grosso modo, mais apavoram e desorientam os alunos, num momento em que deveriam ser mais objetivas, mais orientadoras, mais instigadoras. Deve ser enfrentado mais seriamente pelo professor, de modo que saia de uma abordagem de correção pelo olhar para outra: a de avaliação com critérios.)”*

Ao ser alertado a respeito dessa abordagem em relação às notas, refiz o texto, conforme as orientações, abordando exatamente o que foi apontado pela professora, o que deixou a reescrita mais coerente com o presente texto no projeto.

Muitas vezes, ao produzirmos um texto, buscamos por palavras específicas para desenvolver a escrita, no intuito de explicitarmos nossas ideias, mas, em vez disso, pode ocorrer de confundirmos o leitor ou até mesmo usarmos termos não adequados ao que estamos abordando. No exemplo a seguir, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal chama a atenção para a utilização de dois termos que eu acreditava primordiais para a ideia desenvolvida, mas que não foram adequadamente empregados.

### **Texto 13** – Fragmentos do pré-projeto

Pensando na escrita escolar em um processo de produção textual, somos conduzidos a outra questão muito pertinente, que é a forma como esse conteúdo, por vezes, é transmitido ao aluno.

*Hermano*

*A visão de conteúdo e de transmissão pertence a uma perspectiva mais tradicional. Vamos atualizar esses termos.*

A reescrita desse trecho, levando em consideração as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, o deixou assim:

Pensando na escrita escolar em um processo de produção textual, somos conduzidos a outra questão muito pertinente, que são os saberes fechados, isto é, sem a devida aplicação em uma produção, ou até mesmo desconexos, sem interação com a vida. O ambiente escolar é um meio heterogêneo, em que a participação de todos – cada um com sua experiência e expectativa – deve ser considerada no processo de produção.

Como se pode perceber, a essência das palavras ainda estava lá, mas as ideias por trás desses dois vocábulos (conteúdo e transmissão) foi algo que fez toda a diferença para a lógica desenvolvida no projeto. Os saberes fechados, desconexos com a interação social dificultam o processo de produção textual. A heterogeneidade da escola é algo importante e facilita o processo de interação. Conhecer o mundo que cerca o indivíduo é conhecer a realidade que pode ser discutida nas produções textuais; em outras palavras, deve-se estar preparado para auxiliar o aluno a levar seu mundo, sua voz, sua realidade para o texto e argumentar sobre isso, dialogando, interagindo, participando, coproduzindo.

Tão importante quanto fazer os comentários no texto do aluno – instigando-o, orientando-o, levando-o a soltar sua voz – é o diálogo sobre o texto, fora dele. Tomar certo distanciamento da especificidade das linhas escritas e ver o texto como um todo. Durante nossa interação, além dos comentários sobre meu texto, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal se posicionava a respeito da escrita. Em muitas passagens do texto, nossas vozes se cruzavam, pois eu escrevia, ela lia, dialogava comigo e escrevia junto. Várias vezes, ao ler e reler este texto, me sentia perdido em meio às vozes: será a minha ou a dela? Isso não importava, nossas vozes estavam em uma mesma direção, comungando. A interação estava cada vez mais forte. As ideias se encaixavam de tal forma, que o texto evoluiu e passou a ser chamado de projeto.

A seguir, transcrevo uma dessas conversas extratexto (**Texto 14**). Esse diálogo foi empolgante, encorajando-me a enveredar e buscar mais sobre o assunto. Meu texto havia sido promovido! De tal maneira, senti-me promovido também.

#### **Texto 14** – Fragmentos do pré-projeto

*Amor de orientando,*

*Segue seu projeto, com minhas inserções. Para não ficar indo e vindo, eu mesma escrevi e reescrevi algumas partes. Por favor, se você não se reconhecer nelas, desconsidere-as.*

*Portanto, considere essa versão para fazer os ajustes finais. Alterei mais a parte teórica: fiz a de avaliação (veja se gosta). Havia muita coisa na parte teórica e não é esse o objetivo neste momento.*

*Deixei junto com Argumentação o que havia escrito sobre texto argumentativo, retirei umas partes (elas estão depois da referência, pois poderá usá-las em outro momento). Também, da parte inicial, retirei o que tinha de prescrição e troquei algumas partes de lugar.*

*Atrasei porque fiquei mesmo mais tempo sobre o seu texto, que está lindo.*

*Neste momento, não há necessidade de longas explicações. Há que se dizer e se explicitar, sem ser extenso.*

*Ficou para você:*

- *rever a parte introdutória sobre Avaliação nos PCNs. (Acho que deve ser bem objetivo. Há uma citação muito grande... veja lá no texto.);*
- *explicar um pouco melhor uma expressão final lá na metodologia, pois não consegui entender. Inclui lá que serão três rodadas de produção de texto;*
- *formatar o texto direitinho (há umas partes que são citações e que estão sem recuo). Deixar tudo em Arial 12, espaço 1.5.*

*Foi um bom tempo sobre esse texto. Agora, lendo-o, tendo tomado distância dele, veja se é isso mesmo o que deseja. Se for, chegamos à dialogia bakhtiniana.*

*Beijos e beijos.*

*Te amo demais. Seu projeto é o meu projeto. É o nosso projeto.*

*Agora é só formatar e acertar os pontos indicados. Ficando pronto, me encaminhe uma versão, mas já é agora a definitiva. Não há necessidade de voltar para mim.*

*Caso tenha alguma dúvida, pode me procurar.*

*Observação: agora já vamos chamar de Projeto.*

Esse diálogo foi muito importante para eu me enxergar como pesquisador. Como se pode observar, as palavras da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal são carregadas de respeito. Respeito pela voz do orientando, pela experiência ainda primária que tem com esse tipo de texto, pela forma como buscou alicerçar as ideias do texto, pela sua organização. Quando a professora diz “Veja se é isso mesmo que deseja” ou “Por favor, se você não se reconhecer nelas, desconsidere-as”, é transformador, pois minhas ideias estão sendo consideradas. Não há ali uma imposição para mudar, mas, sim, uma forma de dizer: eu te ouvi, agora veja se é isso mesmo. Ouvir é isto: sentir o que o outro tem a dizer, sem se portar como superior a ele. E dissemos, trocamos, reconhecemo-nos em muitas passagens, em muitas ideias.

Já na reta final da escrita do projeto – e ainda muito tenso com o novo formato que precisamos dar ao texto original, por conta da pandemia –, continuamos nossos diálogos. Foram muitas perguntas, orientações, recados dos dois lados – orientadora e orientando. As observações a seguir sinalizam um texto final. Foi importante para mim perceber que, em um mesmo texto, ocorrem tantas transformações. Mesmo que o objeto tenha se alterado, as partes já pesquisadas foram imprescindíveis para o desenvolvimento de todo o texto. Muitas vezes, nós, professores, não solicitamos a reescrita do texto ao aluno e isso pode interromper um processo de fundamental importância: a capacidade de ele poder verificar seu nível de progresso. Os dois sujeitos envolvidos no processo poderão verificar de onde saíram e aonde chegaram com o diálogo. Durante a escrita deste projeto, acrescentei, modifiquei, adaptei, reorganizei, retirei e, a cada vez que escrevia, mais percebia que ali eu estava, inteiro, confiante, capaz. A Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, durante todo esse processo de interlocução, foi me auxiliando e me fazendo enxergar as especificidades deste tipo de texto. Minha aprendizagem passa de uma simples inquietação e se transforma em estudo ainda em conclusão.

### **Texto 15 – Projeto**

*Fico pensando que poderia, neste momento, fazer uma leitura crítica do seu trabalho, na direção seguinte: ainda que essa experiência tenha sido muito bem-sucedida, hoje, mais experiente e com maior aprofundamento sobre o que é escrever e o que é ensinar a escrever, percebo que minhas observações*

*ainda carregavam muito do formalismo que acaba em nós introjetado e o quanto essas observações ainda não tocavam no “que está sendo dito”. O que acha? Valorizar o quanto algum tipo de interação já fazia diferença para os aprendizes e como eles começaram a sentir que a figura do professor não está sendo a de um corretor, mas a de um leitor interessado. Pense nisso. Acho que ficaria muito bom.*

Essas observações foram feitas na parte do Memorial e fizeram todo o sentido para a busca de respostas. As inquietações que me atormentavam e para as quais, junto com a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, fui atrás de respostas ainda persistiam. Conforme orientado pela professora, escrevi os três últimos parágrafos; o encaixe com o contexto não poderia ser melhor. Surpreende que, com apoio, conversa, diálogo, haja sempre algo a dizer, a acrescentar, a buscar. Não se trata de avolumar o texto com ideias vazias e sem sentido, mas de agregar informações que nortearão todo ele. Desta forma penso em uma produção com nossos alunos: informações trocadas entre sujeitos que, juntos, constroem o texto, que se consolida como um produto rico e coerente.

Seguindo as orientações para a conclusão do texto, deparei-me com uma observação que não só me fez refletir, enquanto um sujeito voltado à pesquisa, mas esclarecer aos colegas, professores de Língua Portuguesa, o que me motivou a enveredar por esse tema: não querer permanecer em uma zona confortável, apenas higienizando textos, é o que mais me impulsiona na busca por respostas de que tanto precisamos, professores e alunos.

O comentário da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal foi retirado após o item 2 – Das inquietações de um professor às inquietações de um pesquisador. Tal observação rendeu ao texto os quatro parágrafos iniciais daquele item. A seguir, transcrevo as considerações que permitiram esse desenvolvimento.

### **Texto 16 – Projeto**

*Estou achando que precisaremos de um pequeno trecho introdutório, em que se esclareça brevemente que foi com as*

*inquietações apresentadas anteriormente que você chegou ao mestrado: como desenvolver no aluno as capacidades de escrita e de que modo a avaliação do professor frente ao produto do aluno pode ser parte fundante desse processo?*

O professor pode, diante do produto de seu aluno, ser corresponsável por sua escrita, por sua compreensão de mundo. O professor – sujeito aconselhador, partícipe, orientador – pode desenvolver no aluno as ideias presas, as muitas vozes silenciadas que ainda esperam por uma corroboração do docente.

Os textos a seguir são referentes às oficinas que seriam aplicadas, cujo objetivo era possibilitar ao aluno condições de ir compreendendo o gênero e, também, ampliando sua capacidade de argumentação. O que me conduzia era a importância de criar uma boa condição de produção a ser apresentada aos alunos e, em lugar de seguir uma espécie de sequência didática, o que daria o tom do que deveria ser feito seria o texto do aluno e a avaliação que faria dele. Vale ressaltar que essas foram as primeiras ideias, algo ainda muito prematuro. Para melhor compreender as informações, destacarei nos textos transcritos, em itálico, as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal; após os comentários, estarão as reformulações das questões, considerando as propostas da professora, em negrito.

### **Texto 17 – Oficina 1 – Gênero “artigo de opinião” – Parte 1**

#### Habilidades

1. (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
2. (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites*

de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

3. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blogs* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.<sup>2</sup>

Atividade – Reconhecendo o gênero jornalístico “artigo de opinião”

Tempo previsto – 90 minutos (2 aulas de 45 minutos).

Material e recursos – atividade impressa e aula expositiva.

*Essa atividade é muito rica. Talvez pudesse seguir mais ou menos um modelo de atividade que eu e a professora Flor de Maio elaboramos. Também penso que o tempo de duas aulas é pouco para essa atividade.*

1 – Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

Texto 1: *Fake news*: as mentiras que viram notícias<sup>3</sup>

Será que todos os que se manifestam sobre qualquer assunto estão realmente preparados para utilizar devidamente os modernos canais de comunicação?

Por Danillo Saes, 29/09/2018

A realidade do mundo de hoje é ligada à velocidade, digitalização e, conseqüentemente, exposição em redes. Com a inserção da tecnologia no dia a dia das pessoas, é possível presenciar diversas mudanças, como o fato de um indivíduo com um perfil em uma plataforma social ser propagador de informações e não mais apenas receptor.

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/fake-news-as-mentiras-que-viram-noticias-8e0d7206j8rmakza7oy9fpivz/>. Acesso em: 20 jan. 2020, 16h08.

Este cenário de disseminação de ideias – boas ou ruins, certas ou erradas, do mesmo ponto de vista que o seu ou não – faz parte de um mundo moderno e democrático. Neste contexto, a tecnologia tem sido utilizada como ferramenta de propagação destes posicionamentos. Ao ter o poder do clique em mãos, as pessoas passam a ser mais ativas diante das informações que recebem. Os meios de comunicação mudaram as formas de divulgar suas notícias diante deste comportamento que os indivíduos passaram a adquirir com o passar do tempo. Há alguns anos, pesquisadores divulgaram artigos sobre a influência da “segunda tela”: o *notebook* ou o *smartphone* começavam a se infiltrar como coadjuvantes da tela da televisão. Telespectadores comentavam suas novelas, criticavam o técnico do seu time de futebol e faziam outros tipos de comentários. Hoje, os dispositivos móveis não são mais uma segunda tela, mas uma extensão real – e, muitas vezes, protagonista – para receber, digerir e disseminar as informações recebidas.

O mesmo “poder” que a tecnologia nos dá para disseminar informações também nos proporciona a possibilidade de investigá-las.

De meros mortais que até então era como éramos tratados pela grande mídia, como depósitos de informações – certas ou erradas, boas ou ruins, favoráveis ou contrárias –, passamos a ser também protagonistas através do “poder” que a tela de um dispositivo móvel nos dá. É incrível e, ao mesmo tempo, muito preocupante. Será que todos os que se manifestam sobre qualquer tipo de assunto estão devidamente preparados para isso? Será que têm bagagem suficiente para criticar? Os ditos “influenciadores” realmente têm o espírito crítico necessário unido à sua responsabilidade de “influenciar” ao publicar seus posicionamentos? São provocações, indagações, não afirmações.

Quando nos deparamos com as famosas *fake news*, por sermos ativos através das plataformas sociais, assumimos uma parcela (grande) de responsabilidade ao disseminá-las. Ao receber aquela notícia através do WhatsApp, ou aquele áudio que afirmam ser de uma determinada figura pública, e com nosso “dedinho ansioso” compartilhamos o conteúdo em grupos com o intuito de dar “furos de reportagem” que até então eram coisa apenas de jornalistas, damos nosso aval àquela informação.

As pessoas que criam as *fake news* não estão isentas de responsabilidades – pelo contrário. O que desejo é provocar o leitor a desenvolver seu senso crítico diante da informação que se consome e, com isso, não tomar como verdade tudo aquilo que

o impacta. O mesmo “poder” que a tecnologia nos dá para disseminar informações também nos proporciona a possibilidade de investigá-las, contestá-las, analisá-las. No entanto, investigar, contestar e analisar é trabalhoso, exige esforço de pensamento e queima de fosfato.

A diferença entre as *fake news* serem desmascaradas ou se transformarem em “verdade” está no pequeno intervalo de tempo entre o momento em que as consumimos e o momento em que clicamos em “encaminhar”.

(Danillo Saes é coordenador de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da EAD Unicesumar.)

*O texto é excelente. Parabéns pela escolha!*

A – Qual foi a intenção do autor ao publicar esse texto?

*Em geral temos perguntado pela intencionalidade ou intenção presente no texto e não no autor.*

**Todo texto traz uma intenção, um propósito. Qual foi a intenção desse texto?**

B – Em sua opinião, a temática do texto é relevante? Por quê?

C – Você conhece algum caso de *fake news* que tenha sido amplamente divulgado? Comente um pouco sobre esse caso.

D – É possível perceber que o autor do texto exprime uma opinião a respeito do tema, relacionando-o ao contexto em que vivemos atualmente. Explique qual é esse cenário e o que isso afeta para a propagação dessas notícias.

*O comando precisa ser melhorado. Achei difícil também. Talvez coubesse aqui apenas perguntar sobre qual é a opinião a respeito do tema presente no texto.*

**Qual é sua opinião a respeito da temática do texto? Você concorda com as ideias nele defendidas? Por quê?**

E – O autor do texto faz uma crítica às pessoas que adquiriram “poder” pela tecnologia ao disseminar certas informações. Como ele organiza essas críticas no parágrafo?

*De novo, acho que o comando precisa ser mais claro. Que crítica é feita? Lembro que o ideal nessa tarefa seria uma questão que levasse o aluno a perceber que um artigo de opinião aborda um tema polêmico. E identificar qual é a polêmica posta.*

**Releia com atenção o 4º parágrafo e perceba que o autor faz uma crítica muito pertinente. A que se refere essa crítica? Como o autor a desenvolve no fragmento?**

F – Ao fazer a leitura de todo o texto, você deve ter percebido algumas informações que o autor deu e que, certamente, contribuíram para uma reflexão mais crítica por parte do leitor. Entre as opções a seguir, em qual gênero textual você enquadraria esse texto?

- ( ) Notícia
- ( ) Reportagem
- ( ) Artigo de opinião
- ( ) Crônica
- ( ) Conto

*Observação: a atividade tem como objetivo o aluno reconhecer um artigo de opinião. Penso que o aluno ainda não tem condições de responder a essa questão aqui e, sim, mais à frente. Há muito o que explorar para que o aluno perceba o que é um artigo de opinião. A manter a tarefa, melhor conceituar cada gênero. Exemplo:*

*A) Notícia – gênero que...*

### **Texto 18 – Oficina 1 – Gênero “artigo de opinião” – Parte 2**

Em um texto argumentativo, o autor faz algumas observações, (*Podemos melhorar aqui. Acho que contextualizando, situando o tema, que é sempre polêmico.*) emite um juízo de valor (uma opinião a respeito do tema); essa opinião é conhecida como tese, ou seja, a opinião forte do autor sobre o assunto. (*Creio*

*que seja a ideia que deseja defender, a visão que deseja que seja aceita pelo leitor.)* A fim de trabalhar (*desenvolver*) a ideia apresentada na tese, o autor levanta argumentos que vão sustentá-la, apresentando informações importantes, como dados, comparações, exemplos, constatações, citações, etc. Pensando nisso, vamos voltar ao Texto 1 e identificar algumas partes importantes da argumentação? Vamos lá!

A – De que forma o autor introduz o assunto no primeiro parágrafo?

B – No segundo parágrafo, o autor tece uma comparação. Explique o propósito dessa comparação no texto.

C – No terceiro parágrafo, o autor traz o argumento da grande mídia. Qual o propósito desse argumento? Qual a preocupação do autor nesse parágrafo? Como ele introduz essa preocupação?

D – O quarto parágrafo do texto diz respeito à propagação das notícias falsas. Qual é a ideia principal que o autor apresenta nesse parágrafo?

E – Qual é a crítica apresentada no quinto parágrafo? Qual é a ideia passada (*defendida*) pelo o autor ao trabalhar o argumento desse parágrafo?

F – Há alguma solução apresentada pelo autor no último parágrafo? Explique melhor essa ideia, trazendo novas informações, ou melhor, exemplificando o que o autor disse.

G – Considerando o atual momento em que vivemos, qual é a relevância desse texto?

H – A quem o autor possivelmente está se dirigindo? Qual é o seu público alvo?

*Eu levaria essa questão para o início.*

I – Como se dá a linguagem do texto? Mais informal ou formal?

*Qual é a linguagem usada no texto? Mais informal ou formal?*

*Como se justifica a escolha por esse tipo de linguagem?*

*a) Relendo as habilidades indicadas na atividade, estou me perguntando de que modo elas se realizam aqui.*

*Ou seja, as habilidades 1 e 2 devem ganhar mais materialidade. Entendo que a sua intervenção fará com que os alunos possam analisar os interesses que movem o campo jornalístico e o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais. Mas é preciso pontuar melhor as atividades que conduzem o aluno a chegar a essa análise.*

- b) Considero que a primeira habilidade é complexa e exige muito mais do que aqui se encontra.*
- c) Lembro, também, que a terceira habilidade aponta que o aluno reconheça outros gêneros como argumentativos, entre eles, o artigo de opinião.*

Eu estava certo de que as oficinas seriam muito enriquecedoras para os alunos, acreditava que, a partir das perguntas propostas, eles seriam capazes de levantar hipóteses, refletir a respeito de textos argumentativos, identificar as estratégias que os autores utilizam na argumentação. Após receber de volta o texto das oficinas com as observações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, percebi que estava apenas repetindo o que os materiais didáticos já fazem: uma proposta de compreensão textual. Realmente, relendo as questões das oficinas, percebi que nada que estava nas competências se materializou. Nada! Como eu poderia, tentando realizar algo novo, instigador, repetir os mesmos equívocos? Não estava preparado para aquilo, havia muito de tradicional em mim que precisava mudar. O que eu precisava, naquele momento, era ouvir a voz da Prof<sup>a</sup>. Leiva e fazer com que a minha fosse transformada em algo, verdadeiramente, novo. Refiz as oficinas e acrescentei novas para tentar chegar àquilo para o que a professora havia me direcionado. Novamente, esclareço que as pontuações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal estão destacadas em itálico.

### **Texto 19** – Oficina 2 – Uma breve análise do campo jornalístico

Tempo previsto: 12 aulas.

Objetivo da oficina: levar o aluno a reconhecer o texto jornalístico, as ideias defendidas e que são relevantes à sociedade.

*Penso que o foco não seja o texto jornalístico em si, mas os gêneros discursivos argumentativos que circulam no campo jornalístico.*

Habilidades em desenvolvimento:

- análise de posicionamentos discursivos em imagens que circulam no campo jornalístico;

*Creio que deseja destacar que as imagens veiculam não só informações, mas, sobretudo, ARGUMENTAÇÃO, ou seja, posicionamento discursivo.*

- compreensão de imagens como portadoras de posicionamentos argumentativos;
- análise de posicionamentos discursivos em gêneros de opinião.

Etapa 1: analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias nesse campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

*Não consigo estabelecer a relação das atividades com essa habilidade. Você não irá discutir ideologia e poder da mídia. Deixe essa fora e busque identificar as de cima na BNCC.*

1 – Analise a imagem abaixo atentamente.

Texto 1

Figura 8 – Capa jornal *O Tempo*, 24 jan. 2020

EUA. Trump vai limitar visto para grávidas a fim de vetar 'turismo de maternidade'. **Página 12**

**O TEMPO** 2ª EDIÇÃO

R\$ 2,00 (outros Estados R\$ 3,00) - www.otempo.com.br - Belo Horizonte - Ano 24 - Número 8441 - Sexta-feira, 24/1/2020

**SOTERRADOS PELA LAMA 1 ANO**

**270** **Luto sem fim**

é o número de vítimas da barragem

Na véspera de o rompimento da barragem em Brumadinho completar um ano, 11 vítimas seguem desaparecidas. Pais e parentes falam da dor de não poderem enterrar seus familiares. Sobreviventes cobram justiça. Confira a cobertura também em [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br). **Páginas 25 e 26**

"O desespero e a angústia se intensificam por causa da espera."  
**Josiana Resende**  
Mãe de letargia de 33 anos, vítima da barragem

**Risco.** Previsão é de precipitação constante nas próximas 48 horas para BH e outras 120 cidades

**Chuva sem trégua eleva risco de deslizamentos**

Agência Nacional de Mineração emite alerta para empresas com barragens em MG

A intensificação das tempestades aumenta o risco geológico (de deslizamentos de terras, quedas de rochas e inundações). Para minimizar os prejuízos, ontem as prefeituras da capital e de Contagem retiraram famílias de área de risco. Em Betim, foi decretado ponto facultativo. A Agência Nacional de Mineração notificou empresas com barragens no Estado para fazerem um monitoramento constante de suas estruturas. Acompanhe a cobertura completa em [www.otempo.com.br](http://www.otempo.com.br) e na rádio **Super 91,7 FM**. **Página 27**

**TIRADENTES**  
Mostra de cinema começa hoje com temática propositiva.  
Magazine. Capa

**Reforma tributária**  
**Ministério da Economia quer criar 'imposto do pecado'**

Paulo Guedes afirmou que estuda taxar cigarro, bebida alcoólica e produtos com muito açúcar. "Quer fumar, tem hospital lá na frente", disse. **Página 8**

**Desvio de dinheiro**  
**Procuradoria aciona Newton Jr. e o pai por improbidade**

Ministério Público Federal diz que assessores de políticos recebiam da Câmara para prestar serviços domésticos na casa do ex-governador. **Página 3**

**COLUMNISTA**  
**PAULO PAIVA**  
Crescimento nas mãos do Brasil  
**Página 2**

**Pampulha**

Perigo. Chuva de ontem causou alagamentos, interdições, o desmoronamento de uma casa e a retirada de moradores de áreas de risco; na imagem, avenida na orla da lagoa

**Na Justiça**  
**MEC responde a dez ações por erros no Enem**

Dois delas são mandados de segurança que partiram de Minas: um pede a divulgação da nota, e o outro, a revisão da correção. **Página 11**

**Copa Brasil**  
**Sada e Sesc se enfrentam na semifinal**

Jogo às 19h30 coloca Mendez, técnico do Sada, diante de dois pupilos. **Página 9**

**SUPER.FC**  
**Cruzeiro deve quase R\$ 100 milhões à Fifa**

SUPER.FC teve acesso a documento que apresenta informações sobre diversas negociações de jogadores feitas pelo Cruzeiro e que ainda não foram quitadas. A dívida pendente totaliza R\$ 95.949.438,61. A esse valor se somam R\$ 1.838.250, de custas processuais. O clube será julgado em breve. **Página 3**

**Débito**  
**Clube fecha o cerco contra empresários**

Dirigente celeste expõe dívida de R\$ 20 milhões com agentes de jogadores e promete ação. **Página 4**

Fonte: <https://www.vercapas.com.br/capa/o-tempo/2020>

A – Qual é a informação mais relevante na capa do jornal? Como você chegou a essa conclusão?

B – Qual foi o objetivo de o jornal dar maior relevância à informação que você especificou na letra A?

C – Como se organiza a capa do jornal? Qual a importância dessa organização?

2 – Analise outra capa de jornal. As duas capas devem ter proximidade de data, mas serem de veículos diferentes.



*Eu tiraria “pequeno” e o número de linhas. Vamos deixar escrever ou não. A resistência ou o silêncio têm muito a nos dizer, se estivermos dispostos a escutar.*

#### Condições de produção

- a) Considere-se o jornalista de um desses jornais e faça um pequeno texto, assumindo um posicionamento sobre “As fortes chuvas em BH e região metropolitana”;

*Vamos lá: o aluno deverá assumir um posicionamento a respeito das fortes chuvas. Eu acho meio complicada essa proposta. Como opinar sobre fortes chuvas, que são fenômenos naturais? Difícil. Nesse sentido, teria que dar um tema mais recortado, caso contrário o aluno terá muitas dificuldades para escrever. Talvez pudesse ser algo mais ou menos assim: o caos na cidade, no período chuvoso, tem alternativas de solução? Ou: o papel dos setores governamentais na diminuição dos problemas causados pela chuva. Ou outro que julgue melhor.*

- b) Como jornalista, (aqui já é articulista ou cidadão comum) você escreverá este texto para o jornal de sua escola: *O Inconfidente*.

*O texto será publicado em qual seção do jornal?*

- c) Lembre-se de que o texto será lido por todos os seus colegas da escola, pais, professores e funcionários.

4 – Observe a imagem abaixo (capa da revista Veja, de 14/01/2018) e responda o que se pede.

## Texto 3

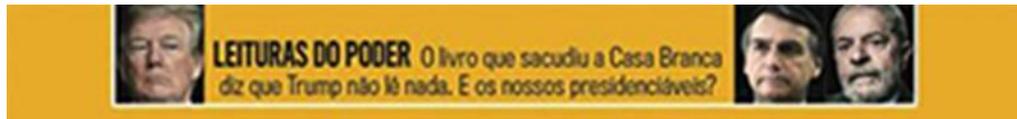
Figura 10 – Capa revista *Veja*, 11 jan. 2018

Fonte: <https://nominuto.com/noticias/revistas-semanais/fake-news-em-ano-de-eleicoes/164709/>

- Diferentemente do que ocorre em uma capa de jornal, na revista, o assunto principal ganha destaque em todo o espaço. Qual o assunto será tratado no interior dessa revista?
- O que a imagem representa em relação ao assunto que será discutido?
- Na sua opinião, o assunto é polêmico ou comum? Por quê?
- Que informações presentes na capa servem para reforçar o assunto principal?

- e) Leia o fragmento a seguir, extraído da capa da revista *Veja*. Qual foi o principal objetivo da revista ao fazer a pergunta: “E os nossos presidenciáveis?” Comente um pouco sobre essa estratégia.

**Figura 11** – detalhe da capa revista *Veja*, 11 jan. 2018



**Fonte:** <https://nominuto.com/noticias/revistas-semanais/fake-news-em-ano-de-eleicoes/164709/>

Observando os apontamentos da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, percebi o quanto ainda estava preso às ideias tradicionais da escola. Tinha um objetivo claro de fazer com que o aluno levantasse hipóteses a respeito da escolha que cada veículo elege como importante para o leitor e, a partir daí, fizesse conexões entre as diferentes estratégias utilizadas por eles. Foi muito decepcionante perceber minhas amarras tradicionalistas ainda. Como poderia ouvir a voz do meu aluno, se a minha ainda se mantinha presa?

A Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal encaminhou as oficinas à professora Adriane Sartori, que, também, fez uma boa observação, me levando a refletir muito sobre o que estava disposto a pesquisar. Percebi que estava fazendo um percurso muito longo e que destoava da proposta. A seguir, transcrevo as considerações da professora Adriane Sartori.

### **Texto 20** – Considerações de Sartori

Hermano,

Você está querendo fazer várias dissertações ao mesmo tempo: qual será o foco? Avaliação? Leitura? Produção de textos? Argumentação?

Se você quer focar na escrita/produção de textos, pense que a gente sempre tem um “projeto” na cabeça e o define a partir da imagem que constrói do interlocutor. Para que os meninos estão produzindo artigos de opinião? Defender o quê? A leitura surge a partir da necessidade de conhecer o “objeto” sobre o qual se

vai escrever. A questão é temática, não de gênero. Você lê tudo pelo tema/assunto, não pelo gênero. Trabalhar com temas tão distintos (chuva, *fake news*, ...) não ajudará o aluno a construir seu dizer, a sua palavra. Nesse sentido, quatro observações: (1) Bakhtin dizia que precisamos conhecer a esfera para entender os gêneros que nela são produzidos; (2) um projeto de construção de dizer passa pela busca/leitura de vários discursos, também alternativos (não só os da grande mídia); (3) o processo de produzir um texto é longo, exige tempo (nesse sentido, alguns textos serão reescritos duas vezes, outros cinco, não dá para determinar três vezes para qualquer texto); (4) uma página de internet em que há artigos de opinião, três versões de cada texto do aluno é uma página “morta”, quem vai ler essa página? Você está transformando a internet em um “mural” de escola: cheio de textos escritos, nenhum leitor.

Hermano, em que medida você está mantendo (ou não) a tradição escolar nas oficinas que está propondo? Deixo o desafio de pensar sobre isso.

Outra voz se somava ao texto, compreendi as considerações da professora Adriane Sartori e considerei o que havia produzido até aquele momento como algo que não acrescentaria ou pouco acrescentaria ao processo dialógico que estava propondo aos alunos. Diferentes gêneros, diferentes temas, mas a interlocução estava se anulando com aquelas ideias. Estava focado em algo muito específico e que não poderia contribuir para a interação que pretendia. Era necessário deixar o aluno livre para escrever aquilo que sentia, a partir do mundo em que vivia. Livre para escrever quantas vezes fosse necessário, para que o diálogo fluísse inteiramente. Antes mesmo de a voz da professora Sartori interagir com a nossa, já havia desenvolvido outras atividades para as oficinas e, levando em consideração os apontamentos por ela realizados, concluí que não era o que deveria ser feito. Havia ali uma confusão na qual os alunos e eu poderíamos nos perder. Não desprezaria todo o material, mas readequaria às exigências relacionadas ao foco do projeto. Entretanto, não tive

oportunidade de reorganizar todo esse trabalho até então desenvolvido, pois a pandemia chegou e tudo ficou incerto.

O objetivo que tinha em mente em relação às oficinas era o de despertar a argumentação nos alunos para que, nas atividades de produção de texto, eles já pudessem ter alguma bagagem para essa escrita argumentativa. Era o que eu acreditava ser o caminho ideal. Após as considerações da professora Adriane Sartori, constatei que as oficinas que havia preparado propunham atividades mais voltadas para a leitura e compreensão do que propriamente uma produção textual. Era bem a ideia da tradição escolar de responder a questionários escritos e longos. Sendo assim, como se daria o processo de interlocução?

A seguir, transcrevo partes da complementação das oficinas com as considerações de Sartori destacadas em negrito.

### **Texto 21** – Oficina 3 – Produção de texto

Elabore um texto a respeito das ideias apresentadas e defendidas pelo autor do texto *Fake news*: as mentiras que viram notícias. Procure esclarecer o que foi dito no parágrafo original, de acordo com as condições apresentadas a seguir.

#### Condições de produção

- a) Considere-se um articulista que escreve sobre assuntos polêmicos em jornais e revistas. No caso do texto, o assunto é a questão das *fake news*. Faça um texto, manifestando seu posicionamento sobre “A propagação das *fake news* nas redes sociais”.
- b) Você escreverá esse texto para o jornal de sua escola – *O Inconfidente*.
- c) Lembre-se de que o texto será lido por todos os seus colegas da escola, pais, professores e funcionários.
- d) Após a produção dos textos, haverá discussão em sala a respeito dos pontos abordados.

Metodologia de avaliação: etapa dialógica

1. De acordo com o planejamento inicial, os alunos receberão a devolutiva feita pelo professor, que fará box no texto do aluno a partir do que ele indiciar, tendo como critério as condições de produção e os níveis de argumentatividade.

### **O que são níveis de argumentatividade?**

Aqui, o que chamei de níveis de argumentatividade, na verdade, seriam as estratégias argumentativas que os alunos poderiam desenvolver no texto. Foi uma expressão inadequada, pois não seria possível fazer o nivelamento. A ideia era devolver para os alunos os textos produzidos com as anotações em caixas, sinalizando os equívocos cometidos por eles, como a falta de adequação ao tema proposto, a baixa informatividade para a argumentação, a não adequação às condições de produção. Isso, em minha concepção, seria o início da interlocução que realizaria com os alunos. Ainda acreditando que seria um caminho, não estava convicto de que esse objetivo seria alcançado ou se seria esse, realmente, o percurso que me levaria à voz desse aluno. Só com uma atenção especial, como os apontamentos das professoras Leiva Leal e Adriane Sartori, consegui enxergar a ineficácia que seria a aplicação dessas oficinas. Estava meio perdido ainda, talvez pelo fato de não ter realizado esse tipo de oficinas para embasar a pesquisa. Sabia o que queria, mas não sabia como, de fato, fazer. Da mesma forma pode acontecer com o aluno: percebo que, muitas vezes, ele sabe o que deve ser feito, só não sabe como realizar. Pode-se solicitar ao aluno, por exemplo, que produza um texto dissertativo sobre o tema “saúde pública no Brasil”. Mesmo que não se forneça a ele os meios de produção para a escrita, o texto vai surgir. Talvez ele não consiga produzir o tipo solicitado ou desenvolver o assunto específico, mas sua voz estará ali. A partir daquele texto, ouvindo e analisando a voz desse aluno, o professor pode, por meio de um processo dialógico, conduzi-lo a um produto mais próximo do ideal.

A seguir, transcrevo a continuidade da Oficina 3.

**Texto 22** – Oficina 3 – Etapa de construção de referências

2. Etapas de reconhecimento das observações e indicações do professor: individualmente e, depois, coletivamente, para troca de ideias e deduções do grupo.

O objetivo aí era que os alunos procurassem reconhecer as observações e indicações sinalizadas nos textos, de maneira que pudessem ouvir a voz que dialogava com eles, no intuito de nos reconhecermos nessa interlocução. A ideia era dividir esse processo em dois: primeiro, cada aluno lia as observações apontadas em seu texto; depois, faríamos em grupo o levantamento das observações mais sinalizadas. Tal procedimento visava à discussão dos equívocos mais comentados e ao desenvolvimento de uma intervenção, a partir desses equívocos. Vale ressaltar que os apontamentos, nesse momento, abordariam as características de um texto argumentativo, não questões linguísticas, como ainda é de praxe no processo escolar tradicional.

Na última etapa dessas oficinas, eu pretendia que, a partir das discussões realizadas, os alunos reescrevessem seus textos, considerando as observações apontadas. Eles, então, novamente entregariam o texto, para que eu pudesse verificar se o processo estava se concretizando. Pensando no que muitas escolas desenvolvem com os alunos – a produção de textos com temas diferenciados a cada nova atividade ou avaliação – e eu com um único texto a ser analisado, procurei repensar a maneira de avaliar e acompanhar a evolução da escrita argumentativa do aluno: mesma temática, porém um mesmo texto refeito, seguindo as orientações em forma de diálogo pelo professor. O objetivo era que o aluno percebesse em seu próprio texto o quão substancial ele pode ser, em termos de argumentação: a transformação de um texto vago, sem embasamento, em um texto mais encorpado.

Conforme se pode perceber, desde a primeira oficina, o produto final dos alunos passaria por atividades de compreensão e de indicações em suas produções textuais. Pode-se dizer que em muito pouco elas se diferenciavam das desenvolvidas atualmente nas escolas. Onde estava, de fato, o diálogo com meu aluno? Onde estava o sujeito de quem eu ouviria a voz? Onde estava a minha voz? Foram as primeiras ideias, a primeira tentativa, mas aquelas eram ideias equivocadas. Após as

considerações das professoras Leal e Sartori, ficou evidente que não seria a forma mais adequada a ser desenvolvida com os alunos, sujeitos da pesquisa; seria desgastante e demorado para todos. No apontamento transcrito a seguir, a professora Sartori, com clareza e objetividade, permitiu que eu percebesse essa inutilidade das oficinas.

**Texto 23** – Oficina 3 – Apontamento da Prof. Sartori

É isso o que você chama de diálogo com o aluno? Não é a correção textual-interativa, prevista pela Ruiz? Fazer box no texto do aluno não é escrever bilhetes para ele? Isso não é a correção textual-interativa, da Ruiz? Essa autora viu a resolutive como monológica e os outros três tipos (classificatória, indicativa e textual-interativa) como dialógicas. Você precisa dialogar com as teorias existentes, do contrário, sua pesquisa não se sustentará.

Os apontamentos que a professora Adriane Sartori realizou no texto alertaram-me para um diálogo entre mim e a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, a respeito do entusiasmo que, antes, nós havíamos vivido: oficina de escrita e reescrita que os alunos faziam a partir da interlocução que tínhamos. Não era assim que eu havia imaginado, e penso o mesmo da Prof<sup>a</sup>. Leiva. Na verdade, o que eu deveria, de fato, ter proporcionado aos alunos era que eles compreendessem a lógica, as relações presentes em um texto argumentativo, despertando neles os movimentos retóricos.

Fui em busca de respostas em Ruiz, no seu livro *Como corrigir redações na escola*. A autora, antes de apresentar a sua concepção sobre correção, destaca as seguintes definições de correção propostas por Serafini (1989).

Correção indicativa – consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, *apud* RUIZ, 2020, p. 36)

Correção resolutive – consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, *apud* RUIZ, 2020, p. 41)

Correção classificatória – consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto *Ainda que eu ia a praia todos os verões ...* o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). (SERAFINI, *apud* RUIZ, 2020, p. 45)

Em todas as definições propostas por Serafini, percebe-se o distanciamento entre os sujeitos envolvidos no produto do discurso. Marcações de erros ortográficos, reestruturação de texto, apontamentos que já são de conhecimento do aluno são o tipo de correção que proponho evitar. Em vez do termo correção, prefiro utilizar a expressão análise, pois, em uma definição grosso modo, seria aquele comentário crítico, avaliativo sobre determinado assunto. A interação entre os sujeitos do discurso no intuito de construir, juntos, o produto final é o objetivo deste estudo. Há muitos professores que praticam esse modo de correção, mas a voz do aluno não é ouvida. O que ele percebe enquanto um sujeito inserido no meio social não é considerado, visto que muitas vezes o que se torna mais importante é o aspecto linguístico e as adequações à estrutura do gênero.

Ruiz, no entanto, apresenta uma nova categoria que denomina correção textual interativa e que se aproxima do objeto deste estudo: a dialogia.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno [...] ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2020, p. 47)

O diálogo que busco manter com o aluno está alicerçado nessa troca de turnos entre os sujeitos, propondo um retorno daquilo que ele intencionou escrever, a partir do entendimento dos caminhos percorridos para que ele chegasse ali. Intervir no texto de forma a interagir com o sujeito-autor. A ideia é aproximar as vozes do texto,

compreender e ser compreendido. Os comentários servirão para o aprofundamento das ideias do texto, trazendo o que o sujeito compreende do mundo. Meirieu afirma que “[...] o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber” (1998, p. 92).

A dialogia proposta no processo de uma escrita colaborativa serve-se do reconhecimento, pelo professor-intermediador, do que o aluno já demonstra saber e do apoio dele nesse saber. A argumentação é realizada e vivenciada pelo aluno em diversos momentos de sua vida social, o que pode ser o gatilho para o desenvolvimento do produto realizado.

Assim como a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal dialogou comigo, nos textos, por todo o meu processo de escrita, na escola, busco comunicar-me com o aluno, fazendo apontamentos, questionando, fazendo emergir ideias que serão necessárias a um texto argumentativo. Como já mencionado, não se trata de um processo fácil ou rápido; ao contrário, demanda tempo, presença, esforço e muita dedicação. A cada refacção de texto, novos apontamentos e sugestões, novos diálogos.

## 6. DO VIVIDO NA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PESQUISADOR E ORIENTADOR

As experiências que vivi na produção deste material foram essenciais para um pesquisador que almeja contribuir para a escrita colaborativa. Os apontamentos, questionamentos, sugestões, enfim, todas as contribuições da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal mudaram a forma deste professor de analisar e avaliar os textos produzidos por seus alunos.

Foram vários diálogos ao longo de meses, que me permitiram desenvolver e enriquecer o texto. Cada novo diálogo, presencial ou *on-line*, despertava em mim a vontade de fazer melhor, de buscar melhorar a escrita do texto. A Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal resgatou uma voz que, ainda baixa, tentava se soltar. Ao contrário desta voz, a dela, sempre marcante, alimentava aquilo que eu poderia ser: um pesquisador.

Assim, dialogando, o texto foi surgindo, ganhando forma e estrutura de projeto de pesquisa. Desde o primeiro texto – ainda um embrião –, as orientações me mostraram o norte de que eu precisava para realizar a escrita de um texto inédito para mim, mas muito desejado. Foi árduo, difícil; em alguns momentos, pensei em desistir, sobretudo após a pandemia impossibilitar a aplicação da pesquisa que eu tinha grande interesse em realizar.

No universo escolar, sabe-se que alguns professores apenas cumprem carga horária, reproduzindo aulas, ancorados em materiais didáticos e avaliando em provas e testes o que o aluno deveria ter aprendido. Outros desejam acrescentar algo que seja realmente transformador para o aluno, esse sujeito inserido num meio social; buscam maneiras de resgatar nesse sujeito aquilo que será essencial para sua experiência fora dos muros da escola.

O professor, em qualquer situação, no ambiente escolar, chega ao aluno por meio da sua voz, comunicando-se. E foi assim que a Prof<sup>a</sup>. Leiva e eu vivenciamos este projeto: por meio da voz – eu ouvindo a dela, e ela, principalmente, ouvindo a minha.

Em várias passagens do texto, ela questionou se o que eu desejava dizer estava escrito da melhor maneira, nunca se impondo. Dialogando, avançávamos mais e mais. Assim o professor pode se portar diante da produção textual do aluno, não

demonstrando domínio ou conhecimento superior ao do aprendiz, mas procurando demonstrar que está ali para somar, para contribuir, para, juntos, produzirem.

A experiência de realizar a produção deste projeto junto com a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal mudou completamente o que, inicialmente, eu pensava em desenvolver com meus alunos. A ideia inicial era criar critérios de avaliação a partir da escrita de texto dos alunos; a cada novo texto deles, eu faria um levantamento do que poderia ser um problema e criaria uma estratégia de diálogo para auxiliar a mim – e a qualquer professor – na avaliação do aluno. Entretanto, ao receber e perceber os diálogos neste projeto, algo se transformou. Concluí que o processo de escrita de cada aluno é individualizado.

Ao mesmo tempo em que a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal estava acompanhando este projeto e dialogando com ele, ela se fazia presente no texto de outro colega de curso. Salvo as temáticas, que são distintas, o diálogo se manteve nos dois projetos. A mesma orientadora, orientando diferentes e projetos distintos. Certamente, a essência do diálogo era a mesma: buscar na voz do aluno o que era necessário extrair para seu projeto. Não li o texto do colega orientando, nem preciso fazê-lo para ouvir a voz da professora em seu texto: “É isso mesmo que você quer dizer?” “Percebo que você se dedicou sobre o texto. Parabéns!” “Não é comum, nesse tipo de texto, citações longas.” “Vamos repensar a ordem do texto.” “Tal teórico discorre sobre esse assunto. Você já tem algo a respeito?”.

Pensando em vozes que podem ser comuns em textos diferentes, de alunos diferentes, vale criar um diálogo em que o professor possa se ancorar e se dirigir ao seu aprendiz, na tentativa de encorajá-lo e impulsioná-lo na busca de aprofundamento. Nessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo que permita ao aluno entender o percurso do texto que ele está desenvolvendo.

Com base na experiência vivida durante a escrita deste projeto, levantei possíveis diálogos para o desenvolvimento da tematização discursiva do texto.

Pesquise mais sobre esse assunto, é possível desenvolver mais essa ideia.
Essa parte ficou fora de contexto; verifique a possibilidade de aproveitar em outro momento.

Aqui há problema de prescrição, isto é, você já apresenta uma solução para o problema e não uma busca em solucioná-lo.

Seria interessante que você contextualizasse essa parte, ficaria mais claro.

Eu retiraria essa parte e utilizaria algo com mais destaque.

Acho que essas ideias poderiam ser desenvolvidas no parágrafo X.

Há aqui um salto nas ideias desenvolvidas; procure estabelecer conexões para que isso fique mais claro.

Até aqui, um texto muito bem feito. Parabéns! Daqui para lá, temos alguns problemas. Vamos conversar?

Considerarei esse parágrafo desnecessário. Se formos mantê-lo, será preciso ampliar a argumentação.

É aqui que temos que apresentar a formulação da problemática que, por sua vez, necessitará de argumentos que a sustentem. Vamos pensar em uma?

Vamos ver se consigo refletir sobre o que deseja. Apresento essas reflexões. Veja se há aqui algo em que você pensou! Se for, vamos explorar mais.

Você defenderá o ponto de vista de que...

Sabe que a reescrita é algo que nos permite pensar melhor sobre determinadas decisões, bem como rever ideias, conceitos, etc., enriquecendo nossa escritura. Vamos refazer, adaptando às novas ideias!

Querido aluno, estive relendo melhor aqui e estou entendendo que a parte em destaque não mantém uma relação de sentido com a anterior.

Será que essa parte é necessária aqui?

Vamos trocar essa palavra?

Explicar melhor a ideia aqui apresentada.

Aqui você pode iniciar dizendo que de acordo com...

Observações como essas – retiradas dos diálogos entre mim e a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal – podem ser aplicadas no texto do sujeito-autor, procurando chamar a atenção para as partes que devem ser mais bem desenvolvidas. É importante ressaltar que o uso de termos como aqui, cá, lá, essa parte, até aqui, daqui para lá não só sinalizavam o lugar exato de problemas que precisavam ser solucionados, como faziam com que eu relesse o texto, contextualizando as questões apontadas, para que pudesse compreender melhor o que estava sendo solicitado.

Todas essas abordagens despertaram uma nova forma de analisar o texto. Para o aluno, seria muito interessante que o professor, em vez marcar o texto com traços, setas, círculos, interrogações, o orientasse sobre o que deveria ou poderia ser alterado. Penso aqui no estímulo dado ao aluno para pensar a escrita como algo que vai se desenvolvendo aos poucos, não em questão de minutos. Participar desse processo de escrita pode não só contribuir para um texto mais argumentativo, como, também, elevar a autoestima desse aluno, uma vez que seu produto foi percebido, lido, ouvido, debatido.

Nesse aspecto, perceber o texto do aluno, cada um com sua voz e em seu processo, é algo instigador. Experimentando esse diálogo com a Prof<sup>a</sup>. Leiva, percebi que os comentários eram fundamentais para dar continuidade à escrita; no entanto, o diálogo principal, que me instigava não só a dar continuidade, mas a pesquisar, buscar compreender melhor o mundo acadêmico, ocorreu extratexto, como um *feedback* a respeito de todo o meu processo de escrita. Esse diálogo – digamos, mais íntimo – só é possível à medida que o texto vai ganhando forma, ou seja, a partir dos apontamentos feitos anteriormente; são comentários que permitem a reação ao estímulo dado ao sujeito-autor.

Nesse processo, diferentemente dos apontamentos, o diálogo tende a ser mais efetivo, uma vez que o aluno pode se sentir incitado a produzir. Na realização deste projeto, o diálogo mais intimista foi a força motriz para produzir mais e com maior conhecimento. As observações anteriores podem ser aplicadas em qualquer texto, elas podem ser consideradas universais, mas o diálogo que o professor pode experimentar com o aluno é algo mais revelador, que surge naturalmente, ao se ouvir a voz de cada sujeito.

A fim de elucidar esse estímulo, transcrevo a seguir alguns diálogos extratexto da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal.

**Texto 24** – Diálogo extratexto

*Querido Hermano,*

*Que felicidade ler seus dois textos: o da inquietação e o da pergunta norteadora. Seguem seus textos, com minhas contribuições. (Palpitemos nos dois.) Mas, para mim, sua formulação de problema e a pergunta norteadora estão excelentes.*

*Parabéns!*

*Veja se concorda com a sugestão da revisão da formulação da pergunta. Fique à vontade para acatar ou não a sugestão. Você está pronto para o mundo acadêmico.*

*Deus te abençoe!*

*Beijos e beijos*

*Com carinho,*

*Leiva*

Nesse primeiro exemplo, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal se referia a um texto ainda embrionário, tratava-se da primeira pergunta que deveria fazer para nortear todo o projeto. O tratamento afetivo e próximo fez com que eu me enxergasse, de fato, merecedor de ocupar uma daquelas carteiras em sala de aula. *Você está pronto!* Ainda que não me sentisse tão preparado assim, pois estava no início de uma longa jornada, essas palavras me permitiram abrir-me para uma experimentação, motivado para algo que fiquei disposto a vivenciar.

Na qualificação, o professor Wanderley Geraldi propôs que, em nosso texto, houvesse um memorial. Naquele momento, devido à pandemia, perdeu-se a possibilidade de realização da pesquisa; assim, como o projeto se transformaria em metalinguístico, a ideia do memorial foi apontada como parte importante do processo de escrita.

Ao enviar o texto à Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, antes mesmo de lê-lo, recebi o texto abaixo.

**Texto 25** – Diálogo extratexto

*Querido meu,*

*Muitas saudades.*

*Lerei, com carinho e zelo, o seu memorial. Tenho certeza de que temos em mãos um excelente texto. Pode deixar. Minha função é caminhar junto com você, sempre.*

*Beijos*

*Com carinho, amor e saudade. Cuide-se!*

*Leiva*

O que me chamou a atenção nesse pequeno texto, cheio de profundidade, foi o fato de ela ter certeza de que estava bem escrito. Pode-se dizer que, a essa altura, o professor, depois de uma longa caminhada, escrevendo junto, participando, já seja capaz de perceber a voz de um texto, antes mesmo de o ler. Esse retorno motivacional pode ser muito eficiente para o aluno, permitindo a ele caminhar ouvindo uma voz que não é a sua, mas que, junto com ela, transforma-se em texto. Em outras palavras, quando recebia essas considerações da Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, ouvia a voz dela em mim, ao escrever, como se me direcionasse para o que deveria fazer. E o texto fluía. Claro que, por vezes, ao devolver os textos, havia um apontamento, uma sugestão, mas a vontade de desenvolver mais e melhor estava ali, já envolvida em mim, sujeito-autor.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o caminho percorrido junto com a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal para a elaboração deste projeto permitiu-me enxergar o professor que fui e aquele que desejo ser. Quando passamos muitos anos lecionando, podemos nos acomodar pela mesmice de sempre ou ir em busca de algo transformador para o aluno e para nós, professores. Ao iniciar minha profissão de educador, avaliava os textos com um olhar mais corretivo, mais voltado para os aspectos linguísticos, tal qual a correção indicativa de Ruiz (2020). Qual era o objetivo daquilo? Demonstrar aos alunos que o texto foi corrigido? Era muito frustrante. Para ambos.

Tive momentos de correções resolutivas e classificatórias também, como as mencionadas por Ruiz (2020), e, igualmente, decepcionantes. A busca por algo transformador veio a se concretizar neste projeto, caminhando junto com a Prof<sup>a</sup>. Leiva. É por meio de um diálogo transparente que se chega a um entendimento.

Ainda no início deste projeto, por mais que eu quisesse ouvir a voz do aluno e soltar dele a palavra, não sabia como fazer. Foram muitas tentativas, muitos enganos. Voltei a ser um professor de correções indicativas, resolutivas e classificatórias. Não estava conseguindo, ainda, modificar aquilo (ver figuras 2 a 5, do texto A – Anexo).

Muitas vezes, eu disse à Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal que estava realizando, nos textos dos alunos, considerações semelhantes às que ela fazia nos meus. Mas não era bem assim. Ainda não estava conseguindo me libertar daquele professor que só fala e não escuta. Percebi, então, que meus apontamentos não eram semelhantes, mas absurdamente opostos. Nos apontamentos dela, havia um olhar mais humanizado, que ainda faltava nos meus. Era isso que eu deveria modificar. Meu olhar deveria ser tão íntimo e humano quanto o dela. A voz que saía de mim precisava chegar aos ouvidos de meus alunos com o mesmo tom de entusiasmo, impulsionando, acreditando. Dessa forma, procurei dialogar de forma mais humanizada e instigadora com o aluno (ver figuras 10 a 20, do texto B – Anexo).

Estou me valendo muito do princípio da coenunciação, no intuito de possibilitar uma escrita mais contributiva, mais pautada na participação efetiva do professor para o crescimento argumentativo do aluno. Ouvir a voz do sujeito-aprendiz e fazer com que ele ouça a minha é algo que procuro desenvolver cada vez mais, permitindo que,

em nossas trocas, possamos criar vínculos, não só na escrita, mas vínculos afetivos, que contribuam para despertar no aluno um produto mais autoral. É a partir dessa escrita argumentativa autoral que desejo fortemente prepará-lo para a liberdade fora dos muros da escola.

À luz dessa experiência, tão enriquecedora, algo mudou novamente em mim. Posso ser verdadeiramente o que a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal foi para mim: a voz que entende outra voz.

## Referências

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. *Avaliação educacional*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- AMOSSY, Ruth. *Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares*. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/SEF, 2018.
- COSTA VAL, M. G. F.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. F. V. *Avaliação do texto escolar – Professor-leitor / Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DAMIANI, Magda. F. Sobre Pesquisas do tipo intervenção. In: *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre processos interlocutivos e os processos de ensino.

In: VAL, Maria da G. C.; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2008. p. 55-67.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Nem lixo, nem gaveta [1999]. In: *Escrevendo o futuro*, São Paulo, 21 set. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1106/nem-lixo-nem-gaveta>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 5. ed, 2006. p.129-143.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RUIZ, Eliana D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SARTORI, Adriane T. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2019.

SORDI, M. R. *A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem*. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995.

SRE DIAMANTINA. *Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP é divulgado oficialmente para toda a comunidade escolar*. Disponível em: <https://srediamantina.educacao.mg.gov.br/index.php/2-dire/uncategorised/144-regime-especial-de-atividades-nao-presenciais-reanp-e-divulgado-oficialmente-para-toda-a-comunidade-escolar> mai 2020. Acesso em: 28 out. 2021.

## ANEXO – À busca da voz

Este anexo contém exemplos de intervenções minhas em textos de alunos, as quais, inicialmente, eu considerava como um discurso dialógico, mas que, pude perceber depois, representavam ainda o discurso tradicional, do qual eu procurava me desvencilhar. Em seguida, há exemplos de textos nos quais busquei um diálogo mais próximo, objetivando resgatar a voz aprisionada do sujeito aprendiz e fazê-lo ouvir minha. Ainda tenho muito o que aprender nesse processo, sou ciente disso. Entretanto, apesar de toda dificuldade que poderei encontrar, o movimento de sair da zona de conforto já foi realizado. Ao me permitir esse impulso, almejo retirar, também, o aluno da estagnação e movimentá-lo para um posicionamento mais crítico, interativo, argumentativo.

A seguir, apresento uma proposta de redação na qual, perseguindo na busca de ouvir a voz do meu aluno, tentei fazer uma análise dialógica.

### Texto A – Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A importância da conscientização sobre os direitos dos animais no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

### Texto I

“[...] Embora não haja estatísticas oficiais, uma estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que mais de 30 milhões de cães e gatos estejam em situação de abandono no Brasil. [...]

A maioria dos animais abandonados não é resgatada e sofre com fome, doenças, exposição ao tempo, riscos de atropelamento e traumas que interferem em seu bem-estar mental e comportamento”, alerta a médica-veterinária Cristiane

Pizzutto, presidente da Comissão Técnica de Bem-Estar Animal (CTBEA) do CRMV-SP.

Outra questão grave são os prejuízos à saúde pública. “O abandono impacta diretamente na vida das pessoas, pois animais nas ruas causam acidentes de trânsito, prejudicam o turismo e afetam a saúde pública – devido às doenças que afetam tanto humanos quanto animais”, diz a médica-veterinária Rosangela Gebara, que integra a CTBEA/CRMV-SP. [...]”<sup>4</sup>

## Texto II

“[...] Em 2020, a pandemia foi responsável por impulsionar o crescimento do número de maus-tratos contra animais. Segundo dados da agência Fiquem Sabendo, a Depa (Delegacia Eletrônica de Proteção Animal) registrou um aumento de 81,5% nas denúncias de violência contra animais no estado de São Paulo entre os meses de janeiro a julho deste ano. A comparação foi feita em relação ao mesmo período de 2019.

Nos primeiros sete meses de 2020, a delegacia recebeu 12.581 queixas. Esse número já supera o que foi protocolado no ano passado inteiro, quando foram ouvidas 12.065 denúncias. Só no estado paulista foram cerca de 60 denúncias por dia. [...]”<sup>5</sup>

## Texto III

“Guarda responsável é o conjunto de regras básicas que deve ser seguido pela família que decide ter um animal de estimação a fim de garantir a saúde física e mental, a segurança e o bem-estar do novo membro da família.

Entendendo a guarda responsável:

1- Antes de decidir levar pra casa um cão ou gato, tenha em mente que ele viverá em média doze anos ou mais e que necessitará de cuidados,

---

<sup>4</sup> SOUZA, Ludmilla. *Dezembro Verde alerta sobre maus-tratos e abandono de animais*. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-12/dezembro-verde-alerta-sobre-maus-tratos-e-abandono-de-animais>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

<sup>5</sup> PANDEMIA impulsionou maus-tratos como o retratado pelo Livre Acesso. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/play/ultimas-noticias/2020/12/12/pandemia-impulsionou-maus-tratos-como-o-retratado-pelo-livre-acesso.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

independentemente das mudanças que sua vida venha a sofrer no decorrer desse período;

2- É preciso estar ciente que o animal traz despesas (alimentação, cuidados veterinários e de higiene, entre outros) que devem ser consideradas no orçamento familiar; [...]”<sup>6</sup>

#### Texto IV



7

A seguir, apresento a produção textual de um aluno (não citarei nome, nem escolaridade), com o objetivo de exemplificar o que já venho desenvolvendo em sala de aula e que, apesar de ainda não ser o que eu idealizava, contribuiu para o desenvolvimento textual dos alunos. Posteriormente, colocarei, na íntegra, os comentários realizados nas redações. Como elas foram produzidas no cenário pandêmico e, portanto, entregues de forma virtual, a ferramenta possibilitou uma correção mais geral, isto é, pude observar os equívocos mais comuns entre os alunos, compilá-los e desenvolver uma espécie de comentário geral para eles. Isso facilitou bastante a correção e atendeu às expectativas deles. A individualidade dos

---

<sup>6</sup> PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Guarda responsável – Guarde esse princípio!* Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/saude\\_e\\_protecao\\_ao\\_animal\\_domestico/index.php?p=272494/](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/saude_e_protecao_ao_animal_domestico/index.php?p=272494/)>. Acesso em: 5 fev. 2021.

<sup>7</sup> PREFEITURA DE CAJAMAR. *Prefeitura lança campanha na luta contra o abandono de animais.* Disponível em: <<https://cajamar.sp.gov.br/noticias/2020/01/14/prefeitura-lanca-campanha-na-luta-contra-o-abandono-de-animais/>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

educandos foi devidamente respeitada – fiz comentários bem específicos, quando foi o caso. Vamos ao exemplo.

Figura 1 – Texto A

Atualmente, o abandono e maus tratos de animais vem crescendo cada vez mais segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Delegacia Eletrônica de Proteção Animal (Depa). A OMS apresenta mais de 30 milhões de cães e gatos em situações de abandono, com isso, a prefeitura de São Paulo fez regras para as famílias que vão adotar um pet, sendo que duas das regras enfatiza as despesas dos cães e a média de anos que eles podem viver.

Mesmo com estas tais regras, pessoas maldestas abandonam seus pets na beira de estradas, causando traumas e riscos de atropelamento do animal, assim como a médica veterinária Rosângela Gelare, explica.

Outro fator importante é os maus tratos, que em 2020 aumentou muito. Foi registrado nos primeiros meses de pandemia 12.581 queixas de maus tratos à Depa.

Sendo assim, o poder executivo podia deixar a lei de proibição de maus tratos aos animais mais rígida e o poder judiciário ser mais rigoroso na hora de punir quem exercesse o ato de abandono e maus tratos aos animais.

Ao lermos atentamente o texto, percebemos que foi feita uma cópia quase fiel das informações dos textos-base. No primeiro parágrafo, há informações dos textos I e II, a saber: os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) – 30 milhões de

animais em situação de abandono no Brasil; a informação sobre o crescimento no número de maus-tratos contra animais, da Delegacia Eletrônica de Proteção Animal (DEPA). Há, ainda, no final do primeiro parágrafo, a informação a respeito das despesas com esses animais, que consta no texto III da coletânea. Isso demonstra o precário nível de argumentação, de informatividade dos educandos, bem como a precária capacidade de relacionar informações que possuem. É disso que queremos propor uma mudança e, para ela, buscamos um auxílio, um socorro, uma colaboração.

Muitas vezes, para não deixar o texto em branco, o aluno se vale de cópia e, assim, não permite que sua voz seja impressa no texto; nessas situações, não há como analisar o que ele entende sobre aquilo que o circunda. Muitas vezes, nem ele está habilitado a realizar tal feito, não por simples desconhecimento de mundo, mas por falta de estratégias argumentativas.

Ao prosseguirmos com o texto, percebemos que não houve, em nenhum momento, a defesa de um ponto de vista, um posicionamento crítico, uma argumentação a respeito do assunto em questão. Ocorreu, sim, uma tentativa de argumentar, baseada em cópia e por meio de uma citação vaga, uma vez que o aluno retoma a médica Rosângela Gebara. Mais uma vez, comprova-se a falta de preparo para uma estratégia textual argumentativa. Quando ele faz o retorno a algo mencionado em um texto-base, sem qualquer vínculo com seu texto, atesta que não possui conhecimento sobre a produção de uma sequência argumentativa.

Penso que, por vezes, esse tipo de produção pode ocorrer por desconhecimento, inabilidade, preguiça, mas é fato que, quando os recados aparecem nos textos, algo muda.

Prosseguindo nas linhas textuais, percebemos que, no terceiro parágrafo, houve a inclusão de mais uma informação, que deveria ser nova, mas se fez redundante, uma vez que o “argumento” abandono citado anteriormente e maus-tratos citado no parágrafo em questão são bem próximos; dessa forma, não foi acrescentado nenhum novo dado.

Por fim, a conclusão em nada soluciona, pois não foram usados argumentos que sustentassem uma tese que, na verdade, nem existiu.

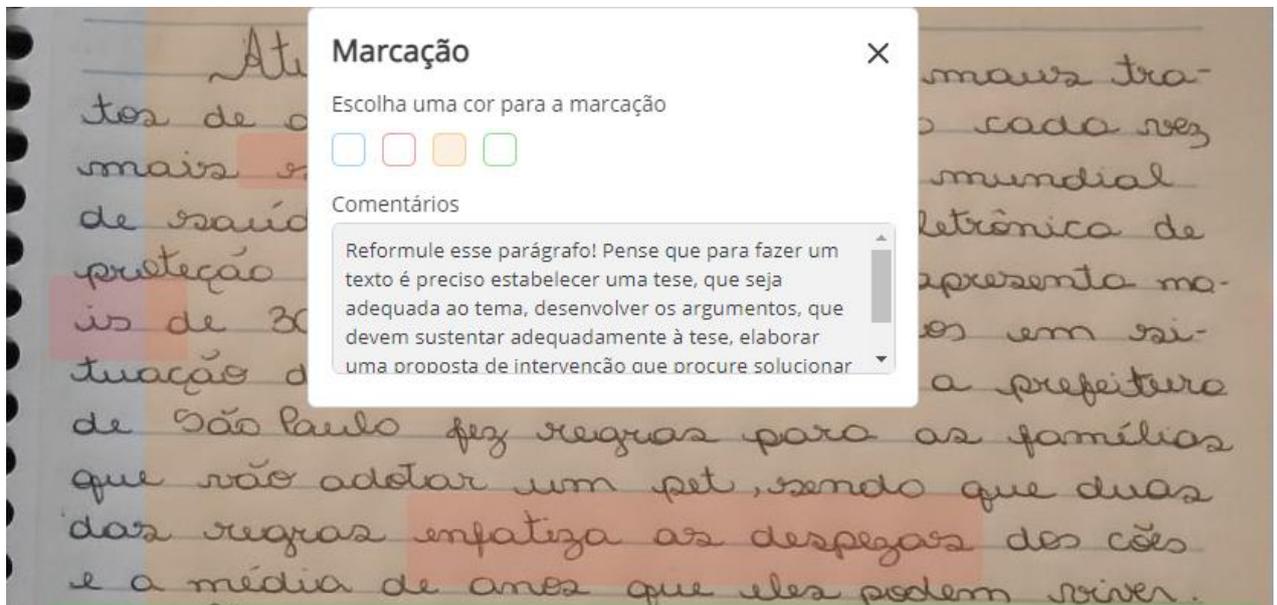
Apesar disso, observo que colegas educadores, ao corrigirem textos como esse, atribuem a ele uma nota bem significativa, fazendo o aluno acreditar que seus

textos estão de acordo com as características do gênero argumentativo. No entanto, se eu não foco o texto desse aluno, se não procuro pela voz dele, não posso também avaliá-lo com boa nota, pois, se assim o fizer, a nota mínima deverá ser dada a mim, profissional das letras. Buscando um diálogo com esse aluno, bem como com os demais, faço observações como as que transcrevo a seguir, no intuito de chamá-los à razão e, também, de que eles se ouçam.

As marcações coloridas não possuem previamente uma estratégia de correção, embora eu tenha procurado me ancorar na seguinte ideia: as marcações em vermelho seriam para erros linguísticos; em laranja, para equívocos na construção sintática; em verde, para problemas na estruturação do texto. Esse padrão, porém, nem sempre funcionou, pois geravam, em alguns casos, certa confusão.

Nas imagens a seguir, vemos alguns exemplos de abordagens realizadas no texto do educando. Como se poderá observar, a ideia não era a de uma correção, mas colaboração, um melhor entendimento sobre a proposta, o tema e o gênero.

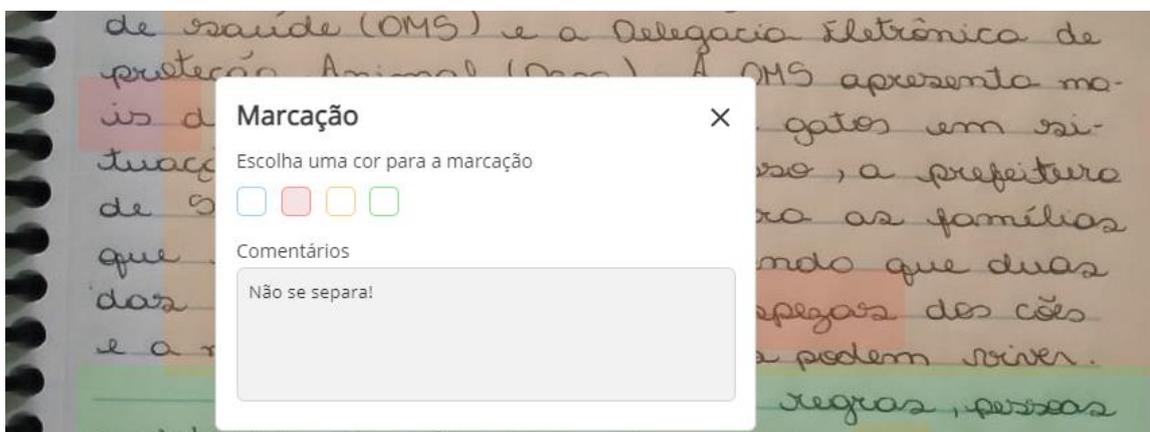
Figura 2 – Texto A



Reformule esse parágrafo! Pense que, para fazer um texto, é preciso estabelecer uma tese que se ajuste ao tema, desenvolver argumentos que devem sustentá-la adequadamente, elaborar uma proposta de intervenção que procure solucionar a problemática dessa tese.

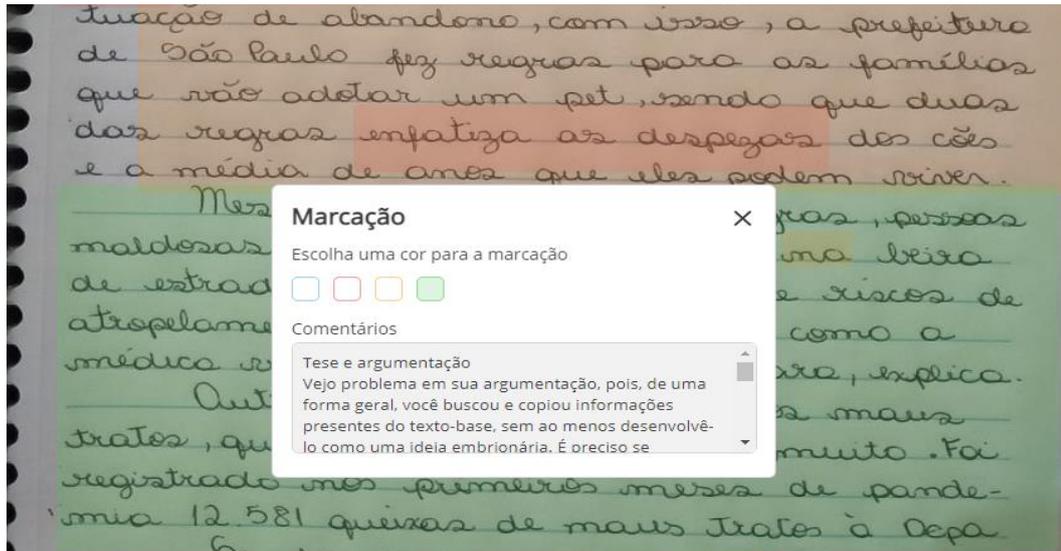
Sempre busco evidenciar para o aluno a importância de se posicionar criticamente frente ao tema, pois é assim que deve ser feito em um texto argumentativo. Como percebia que muitos não faziam isso, procurei criar o fichamento mencionado no início. Foram várias tentativas. Além desses fichamentos, fizemos, também, debates, rodas de conversas, tribunas, tudo para levantar teses e argumentos. Mais tentativas. Saber ouvir. Buscar ouvir. Ouvir. Embora querendo propor algo novo, percebi que isso ainda era muito tradicional. O objetivo era fazer com que os alunos percebessem a ausência da tese e entendessem que o texto não se sustenta sem ela.

Figura 3 – Texto A



A instituição em que leciono ainda é muito tradicional em relação a erros gramaticais e sintáticos nos textos. Não só em redações, mas em outras disciplinas, os professores devem penalizar os equívocos linguísticos que os alunos cometem em textos avaliativos. Não gostaria, hoje, de realizar esse tipo de comentário. Isso é bastante específico e, de repente, poderia ser discutido em uma aula sobre o assunto com todos os alunos, visando à autocorreção em textos futuros.

Figura 4 – Texto A



Como mencionado, a questão da pandemia, de certa forma, contribuiu para a correção das redações, tornando possível fazer um apanhado geral de tudo o que os alunos têm realizado de maneira equivocada e reproduzindo para todos, em uma espécie de texto-comum. Muitas foram as produções que possuíram os mesmos equívocos: repetição de ideias, cópias, falta de tese, argumentação fraca ou ausência de argumentação, conclusão irrelevante. Ao realizar esse trabalho e compilar essas informações, ficou mais fácil copiá-las e colá-las nos boxes destinados aos comentários, quando foi o caso. Entretanto, houve casos particulares que precisaram de atenção especial, indo o recado bem direcionado e até nominal. O que quero dizer é que, com o processo *on-line*, a análise textual ficou muito mais ágil e completa, uma vez que tornou possível pontuar tudo, de forma geral.

O comentário a seguir foi direcionado à maioria dos alunos.

#### Tese e argumentação

Vejo problema em sua argumentação, pois, de forma geral, você buscou e copiou informações presentes do texto-base, sem ao menos desenvolvê-las em uma ideia embrionária. É preciso se posicionar em relação ao tema, estipulando uma tese. Você não a fez ou não soube evidenciá-la. No caso do tema em questão, é preciso pensar em um posicionamento frente à

conscientização sobre os direitos dos animais. Feito isso, procure pensar em argumentos próprios. Não os busque nos textos de apoio.

- 30 milhões de cães e gatos estão em situação de abandono no Brasil.
- A maioria não é resgatada.
- Os animais em situação de rua podem causar acidentes de trânsito e transmitir doenças aos seres humanos.
- A pandemia contribuiu para os maus-tratos contra os animais.
- Guarda responsável é aquela em que o dono se propõe a cuidar do seu animal pelo tempo médio de 12 anos (estimativa de vida do animal), tendo consciência de que o *pet* requer custos com alimentação.
- O amor ao animal deve ser permanente.

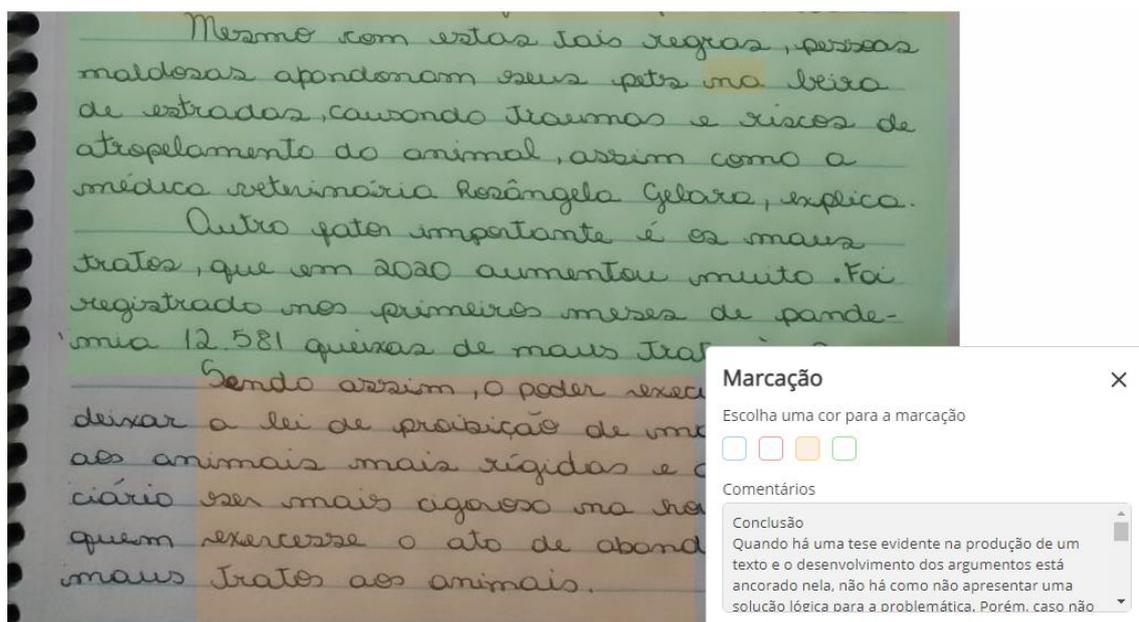
As informações acima estão presentes nos textos de apoio e não devem ser utilizadas como argumentos autorais. Esse tipo de manifestação no texto é visto como algo previsível e prejudica sua nota. Procure, antes de redigir seu texto, organizar suas ideias. Nós já comentamos sobre isso em sala. Levante questões a respeito do tema. Coloque-as em uma folha e, depois, comece por selecionar aquelas que estejam pertinentes ao tema proposto. Procure, nessa relação, a tese e os argumentos que a sustentarão. Agindo assim, você evita cópia de trechos ou ideias dos textos da coletânea.

**Lembre-se de prestar atenção nas palavras-chave do tema para realizar a organização.**

Um argumento bem feito deve usar estratégias como exemplificação, relações de causa e consequência, dados concretos, comparações. No caso desse tema, poderia ter levantado algumas questões para dar mais informatividade ao texto, tais como: os motivos que levam as pessoas a abandonarem os animais domésticos; os riscos à saúde, caso um desses animais agrida uma pessoa; o problema de superpopulação desses cães e gatos; a deficiência nas ações governamentais; a falta de incentivo para a manutenção de abrigos; a diferença entre animais sem raça definida e os de raça; a situação em outros países; a situação em tempo pretérito; castração; adoção; políticas públicas... São várias as informações que podem ser levantadas, não havendo, portanto, necessidade de copiar nenhuma dos textos motivadores.

Nesse caso, trabalhei especificamente o tema em questão. Ao mudar o tema, mudei as informações. Claro que essas informações seriam prestadas até o momento em que os alunos precisassem delas, pois o objetivo é que eles progridam, sendo reduzida, cada vez mais, essa necessidade.

Figura 5 – Texto A



No caso dessa conclusão, o comentário se deu de forma comum, pois não houve, também, o desenvolvimento de uma tese e de argumentos válidos que a sustentassem.

### Conclusão

Quando há uma tese evidente na produção de um texto e o desenvolvimento dos argumentos está ancorado nela, não há como não apresentar uma solução lógica para a problemática. Porém, caso não seja apontado um posicionamento a respeito do tema e as informações do desenvolvimento tenham sido copiadas dos textos motivadores, fica impossível apresentar solução a uma questão que nem foi abordada. Ou seja, quando isso ocorre, o texto fica incoerente. Um texto sem tese é um texto sem base. Não há como resolver um problema que não existe, entende? Foi isso o que aconteceu no seu texto. Já falamos, por várias vezes, que um texto argumentativo necessita de um ponto de vista. Refaça seu texto! Busque estruturá-lo a partir de uma inquietação (sua tese). A partir daí, procure por argumentos lógicos que vão sustentá-la. Só assim você conseguirá apresentar uma solução para o problema. Lembre-se de que, na conclusão, é interessante relacionar família, governo e sociedade. Essa tríade não falha. Procure abordar, ao menos, dois elementos dela.

A seguir, outros exemplos de comentários, ainda sem muita humanização, que registrei nos textos dos alunos.

Percebi que você procurou argumentar de forma adequada. Entretanto, não basta apenas colocar informações; é preciso articulá-las com informações pertinentes. Procure estabelecer relações de causa e consequência. Dê exemplos que possam elucidar melhor as informações prestadas. Seu leitor precisa

conhecer os fatos, os exemplos, as comparações, as citações de pessoas que são consideradas experientes no assunto; agindo assim, você conseguirá atingir o objetivo de convencê-lo. Lembre-se: não basta informar, é preciso articular. Por exemplo, se eu informo em meu texto que os casos de corrupção do passado não podem se repetir, eu infiro que meu leitor já os conhece; se ele não os conhecer, minha informação fica perdida, incoerente, e eu precisarei articular melhor, dizendo: Os erros de corrupção do passado, como os casos de colarinho branco, ou seja, aqueles motivados por recursos financeiros e cometidos por profissionais de negócio ou pelo próprio governo. A prática desse crime, geralmente, é realizada por um indivíduo respeitável e de alta posição social, em sua área de ocupação. No Brasil, a Lei 7.492/86 (Lei do Colarinho Branco) foi criada no governo Sarney, diante dos escândalos que envolviam os dirigentes de bancos naquela época. Essa forma de corrupção, como a privatização de algo que é público, demonstra a ineficiência do poder público e isso é muito prejudicial à sociedade, pois significa impactar recursos públicos de vários setores sociais, tais como escolas, hospitais, segurança pública.

Você realizou uma cópia, mesmo que de forma indireta, dos textos-base. Cuidado!

Onde está a tese do seu texto? Lembre-se de que um texto sem tese não é considerado argumentativo, pois não há juízo de valor!

Parágrafo muito longo. Para a conclusão, você deve ser mais objetivo, afinal nela deve haver uma proposta de intervenção para a tese, observando as ideias que foram desenvolvidas ao longo da argumentação.

De forma geral, há problemas gramaticais em seu texto: crase, pontuação, acentuação, concordância nominal, concordância verbal. Releia, identifique os erros e corrija-os!

A argumentação deve ser realizada em dois parágrafos: um para cada argumento. O texto todo deve possuir quatro parágrafos (introdução; argumento 1; argumento 2; conclusão).

A proposta de redação (Texto B) foi organizada por mim para uma atividade em sala de aula. Antes de aplicar essa atividade, solicitei aos alunos que lessem o livro *Lugar de fala*, de Djamila Ribeiro (2017). Nessa obra, a autora, que é mestre em Filosofia, negra e feminista, busca refletir a respeito das desigualdades e da invisibilidade histórica da mulher negra, tendo como voz a própria mulher negra. Recomendei que pesquisassem mais a respeito da autora e do que seria um lugar de fala. Antes de a atividade, de fato, acontecer, pedi aos colegas professores de Filosofia, Sociologia e História que discutissem a temática com os alunos, cada qual em seus respectivos conteúdos, a fim de fazer com que eles percebessem como esse assunto se entrelaça em diversas áreas de conhecimento e do meio social.

Texto B – Proposta de redação

**Texto I** – O que é lugar de fala?

Djamila Ribeiro, organizadora da Coleção Feminismos Plurais, nos traz essa



questão em seu livro sobre o tema. Em poucas palavras, lugar de fala é definido como a busca pelo reconhecimento da relevância de determinado discurso. A autora é extremamente didática ao afastar desse conceito o

problema da representatividade, confusão comum que se tornou uma faca de dois gumes no debate político. Sobretudo após as intervenções feitas e sofridas por Kéfera Buchmann, no programa “Encontro com Fátima Bernardes”, em 13 de dezembro de 2018, o conceito se popularizou, se esvaziou e diversas acepções equivocadas tomaram corpo. Na ocasião, a atriz e youtuber respondeu a um participante da plateia dizendo que ele não teria lugar de fala para explicar o que é feminismo.<sup>8</sup>

## **Texto II – O conceito**

As mulheres brancas, do ponto de vista antropológico, eram “o outro” do homem branco, ou seja, elas eram aquelas que se contrapunham ao “sujeito”. As mulheres negras, porém, em contraste não só com o sujeito, eram “o outro do outro”. Disso decorrem dificuldades dobradas para elas, que, além de se voltarem contra o machismo, precisavam se armar contra o racismo. Djamilia parte dessa evidência para criticar a universalização da mulher. Essa universalização, presente ainda hoje no debate, apesar de tentadora e aparentemente inclusiva, acaba por excluir determinadas experiências, ao conceituar a mulher apenas por seu gênero.<sup>9</sup>

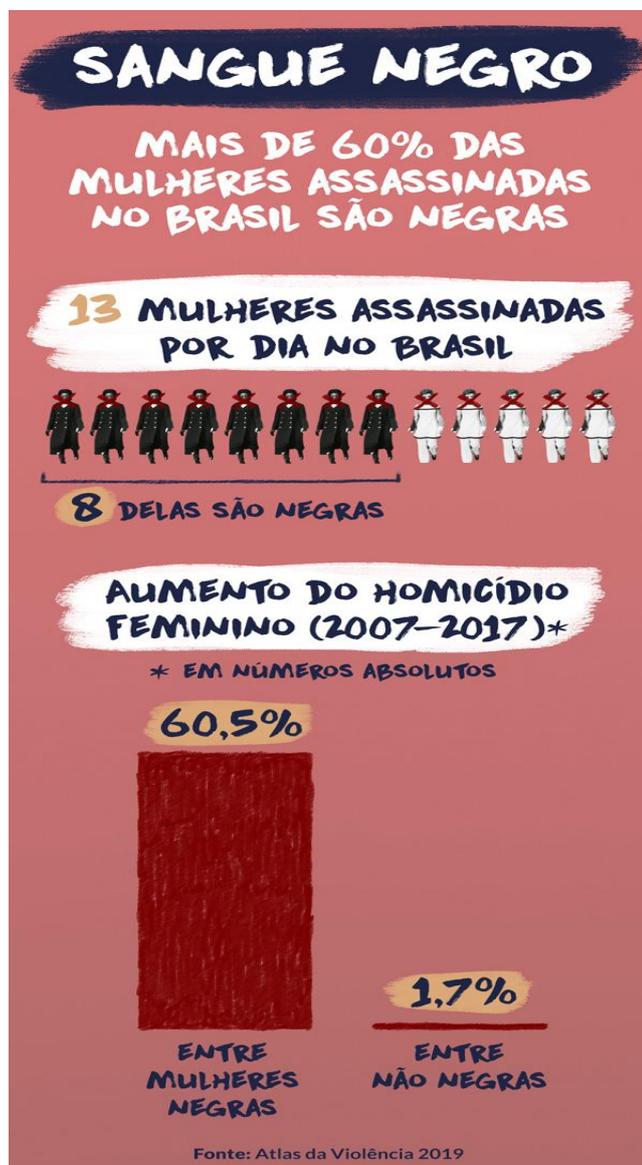
---

<sup>8</sup> <https://gazetaarcadas.com/2020/05/05/djamila-ribeiro-lugar-de-fala-e-o-problema-da-representatividade/>

<sup>9</sup> *Ibidem.*

### Texto III – Sangue negro

Figura 6: Sangue negro



Fonte: Atlas da Violência, 2019

### Texto IV – Fragmento do livro *Lugar de fala*

Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas de narrativas; pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir, seja na criação de páginas, *sites*, seja em canais de vídeos, *blogs*.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> RIBEIRO, Djamila, *Lugar de fala*, 2017.

A partir dos textos motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade culta da língua portuguesa, sobre o tema: “Os desafios e as dificuldades da mulher negra no Brasil”.

Nas figuras a seguir, apresento o texto de um aluno, realizado a partir da proposta. Como a imagem está um pouco escura, devido ao reflexo da fotografia, transcrevo a produção em Texto C, fielmente à original, para garantir que seja compreendida.

Figura 7 – Texto B

1	É notório desde os períodos escravocratas no Brasil, a condição submissa
2	das mulheres negras sendo exploradas e violentadas pelos seus senhores que, em
3	suma eram homens brancos. Observa-se que atualmente as marcas de submis-
4	são e inferioridade das mulheres negras no período retratado, se escamotaram na sociedade
5	pela exclusão da mulher negra e suas dificuldades de inserção, seja pela insuficiên-
6	cia legislativa, seja pelo racismo.
7	De acordo com o filósofo John Locke “As leis foram criadas para os homens, e não para
8	as leis”. Sendo assim, ressalta-se a ineficácia da legislação no Brasil tornando grande problema
9	para o progresso do País dessa forma a presente situação não ratifica as leis como fonte para
10	resolver as dificuldades encontradas pelas mulheres negras nos diversos âmbitos sociais. De
11	

Figura 8 – Texto B (continuação)

6 aia legislativa, seja pelo racismo.  
 7 de acordo com o filósofo John Locke "As leis foram criadas para os homens, e não para  
 8 as leis". Sendo assim, ressalta-se a ineficácia da legislação no Brasil tratando certos problemas  
 9 para o progresso do País dessa forma a presente situação não ratifica as leis como fonte para  
 10 resolver as dificuldades encontradas pelas mulheres negras nos diversos âmbitos sociais de  
 11 acordo com os dados dos Indicadores Sociais do IBGE em 2018 aproximadamente 48% das mulhe-  
 12 res negras possuem empregos informais por não serem aceitas nos trabalhos formais. Assim  
 13 é nítida a relação de exclusão social na realidade das mulheres negras.  
 14 Ademais, vale ressaltar o racismo como um fator determinante que impede a resolução  
 15 desse problema e que agrava a violência contra as mulheres afro-brasileiras. Além de  
 16

Figura 9 – Texto B (continuação)

13 res negras possuem empregos informais por não serem aceitas nos trabalhos formais. Assim  
 14 é nítida a relação de exclusão social na realidade das mulheres negras.  
 15 Ademais, vale ressaltar o racismo como um fator determinante que impede a resolução  
 16 desse problema e que agrava a violência contra as mulheres afro-brasileiras. Além de  
 17 serem colocadas à margem da sociedade, as mulheres negras são a maioria em relação aos mi-  
 18 nos que contabilizam a taxa de violência contra a mulher onde, a cada 13 mulheres assasina-  
 19 das, 5 são brancas considerando a necessidade da análise étnico-racial para a  
 20 implementação de políticas de enfrentamento à violência contra mulheres.  
 21 Sendo assim, cabe ao Governo Federal, em parceria com o Poder Legislativo, garantir efici-  
 22 ência das leis que proíbem a exclusão feminista, por meio de novos ajustes, além de  
 23

Figura 10 – Texto B (continuação)

das, 5 são brancas carecendo a necessidade da análise étnico-racial para a implementação de políticas de enfrentamento à violência contra mulheres. Sendo assim, cabe ao Governo Federal, em parceria com o Poder Legislativo, garantir eficácia das leis que proíbem a exclusão feminista, por meio de novos ajustes, além de erradicar a desigualdade de gênero e raça na sociedade. Além disso, o Estado deve impor políticas rígidas de enfrentamento à violência contra a mulher, sobretudo negra por meio de agravantes penais aos agressores e a divulgação da efetividade da denúncia das vítimas nas mídias. Assim tal problemática será minimizada ao longo do tempo.

#### Texto C – Transcrição do texto do aluno

É notório desde os períodos escravocratas no Brasil, a condição submissa das mulheres negras sendo exploradas e violentadas pelos seus senhores que, em suma eram homens brancos. Observa-se que atualmente as marcas de submissão e inferioridade das mulheres negras no período retratado, se escancaram na sociedade pela exclusão da mulher negra e suas dificuldades de inserção, seja pela insuficiência legislativa, seja pelo racismo.

De acordo com o filósofo John Locke “As leis foram criadas para os homens, e não para as leis”. Sendo assim, ressalta-se a ineficácia da legislação no Brasil travando graves problemas para o progresso do País. Dessa forma a presente situação não ratifica as leis como fonte para resolver as dificuldades encontradas pelas mulheres negras nos diversos âmbitos sociais. De acordo com os dados dos Indicadores Sociais do IBGE em 2018 aproximadamente 48% das mulheres negras possuíam empregos informais por não serem aceitas nos trabalhos formais. Assim, é nítido a relação de exclusão social na realidade das mulheres negras.

Ademais, cabe ressaltar o racismo como um fator determinante que impede a resolução desse problema e que agrava a violência contra as mulheres afro-brasileiras. Além de serem colocadas à margem da sociedade, as mulheres negras são a maioria em relação aos números que contabilizam a taxa de violência contra a mulher onde, a cada 13 mulheres assassinadas, 5 são brancas carecendo a

necessidade da análise étnico-racial para a implementação de políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Sendo assim, cabe ao Governo Federal, em parceria com o Poder Legislativo, garantir eficiência das leis que proíbem a exclusão feminista, por meio de novos ajustes, afim de erradicar a desigualdade de gênero e raça na sociedade. Além disso, o Estado deve impor políticas rígidas de enfrentamento à violência contra a mulher, sobretudo negra por meio de agravantes penais aos agressores e a divulgação da efetividade da denúncia das vítimas nas mídias. Assim tal problemática será minimizada ao longo do tempo.

Na produção do aluno, está bem claro que ele respeita uma ordem de texto argumentativo escolar. Ele procurou introduzir o assunto, apresentar os argumentos e a conclusão. Também ficou nítido que ele faz uso de operadores discursivos que são muito utilizados nesse tipo textual, a fim de aplicar o que já sabe a respeito dessa produção. Percebi que, estruturalmente, o texto segue um padrão que muitos utilizam e que é bem aceito em exames internos e externos. O que pude constatar a partir da produção desse aluno é que, por conta de seguir uma estrutura pré-definida, sua voz tende a ficar aprisionada, como se ele tivesse que ordenar suas ideias a partir de esquemas, operadores e expressões – vamos dizer – “consagradas”.

Durante os anos em que leciono o conteúdo de redação, pude constatar, nas produções textuais dos alunos, que eles procuram seguir um esquema e que isso, muitas vezes, o impede de soltar sua verdadeira voz, pois há a presença de uma voz, digamos, mecanizada, que ordena o que ele deve dizer.

Existe uma organização na cabeça desse aluno e uma mudança de organização quando ele a passa para o papel. Dessa forma, muitas lacunas vão se formando, pois aquilo que ele pensa não se encaixa ao que está previamente desenhado, ou seja, há um esquema quase sempre tido como exemplar que retira a voz desse aluno.

Na busca de encontrar essa voz, percebo que há muita resistência, por parte dos alunos, por acreditarem que esse processo facilitado de escrita seja mais eficaz do que assumir sua própria organização argumentativa.

É nesse sentido que o diálogo que propomos neste projeto vem intermediar. As considerações que busquei realizar no texto do aluno, ainda que embrionárias, pretendiam resgatar uma voz aprisionada e permitir que ela produza um texto mais autoral, mais subjetivo.

Vale ressaltar que, diferentemente dos apontamentos que realizei no Texto A (“A importância da conscientização sobre os direitos dos animais no Brasil”), procurei abdicar totalmente dos aspectos linguísticos, interagindo somente com o discurso argumentativo desse aluno.

A seguir, reproduzo o texto fragmentado e as observações que realizei para que esse aluno pudesse interagir comigo.

Figura 11 – Texto B

1 É notório desde a  
2 das mulheres negras  
3 numa eram homens  
4 são e inferioridade das  
5 pela exclusão da mu  
6 sia legislativa, se  
7 de acordo com o  
8 as leis". Sendo assim, re  
9 para o progresso do País dessa forma a presente situação não ratifica as leis como fonte para  
10 resolver as dificuldades encontradas pelas mulheres negras nos diversos âmbitos sociais de  
11 acordo com os dados dos Indicadores Sociais de IBGE em 2018 aproximadamente 98% das mulhe  
12 ras negras possuem empregos informais por não serem aceitas nos trabalhos formais. Assim  
13

**Marcação** X

Escolha uma cor para a marcação

Comentários

Vejo que você contextualizou o tema a um acontecimento histórico do Brasil. É muito válido esse tipo de contextualização para situar o leitor sobre o que está se falando. Parabéns! Percebi, também, que você procurou estabelecer uma conexão desse fato...

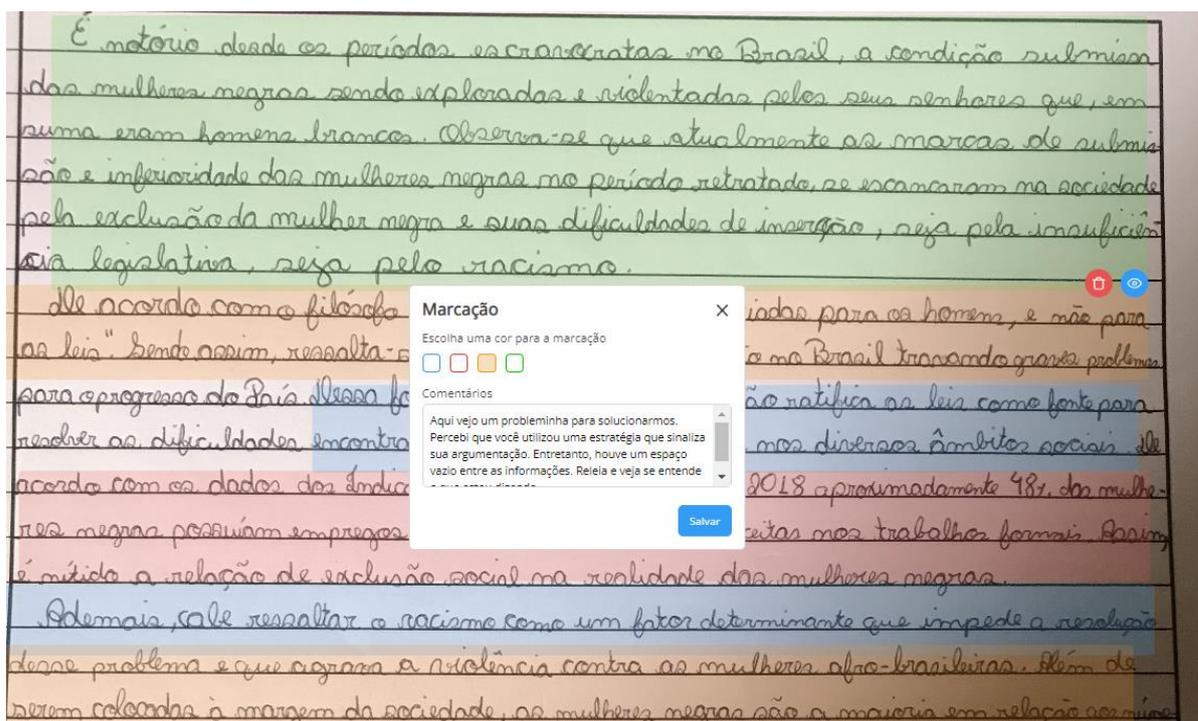
#### Observação – Introdução do texto B

Vejo que você contextualizou o tema a um acontecimento histórico do Brasil. É muito válido esse tipo de contextualização, para situar o leitor sobre o que está sendo dito. Parabéns! Percebi, também, que você procurou estabelecer uma conexão desse fato histórico com o momento atual, visando estabelecer uma relação de consequência. Muito bom! É importante, além dessas informações que você trouxe, situar o leitor sobre seu

posicionamento crítico a respeito desse assunto. Releia o que você produziu e busque por aquilo que traz incômodo a você. Essa poderá ser sua problematização. Você compreende o que quero dizer?

Nesse primeiro comentário, procurei elogiar aquilo que o aluno fez de bom e buscar retirar dele ideias para que encontre uma defesa. Nesse momento, não quis entrar com o termo tese; procurei fazê-lo perceber que, na introdução desse tipo de texto (argumentativo escolar), a questão problema, como assim se diz na escola, deve aparecer logo no primeiro parágrafo. No intuito de manter o diálogo com o aluno, deixei uma pergunta no final.

Figura 12 – Texto B



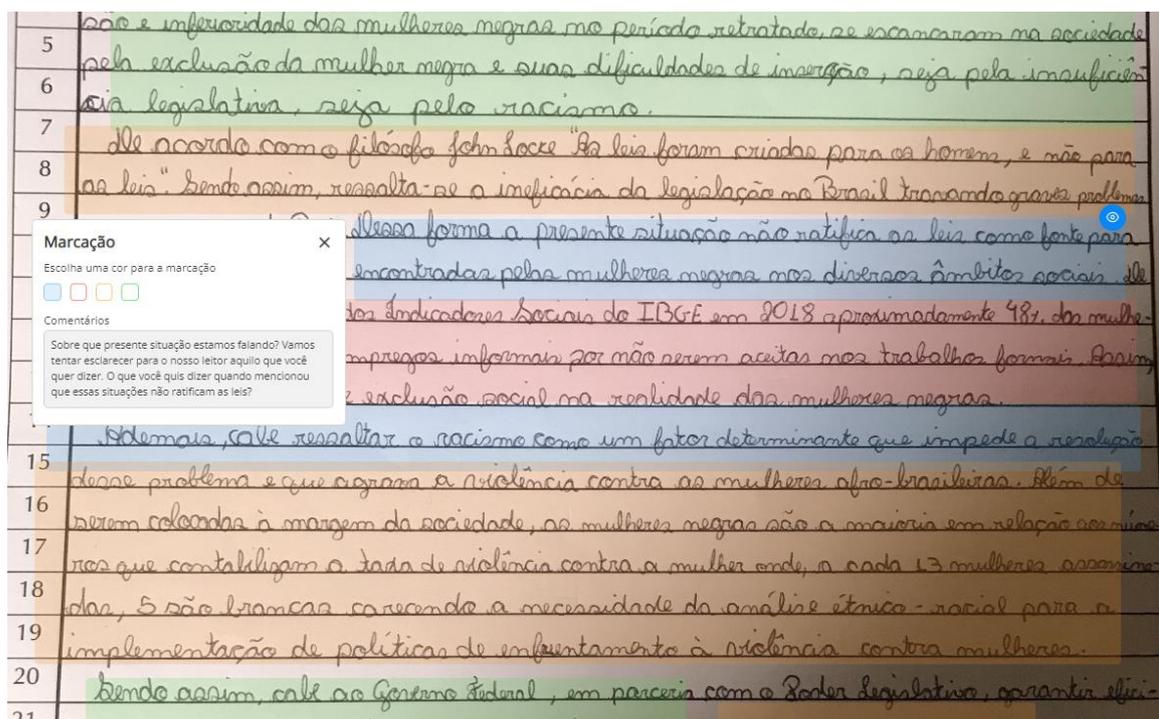
#### Observação – texto B

Aqui vejo um probleminha para solucionarmos. Percebi que você utilizou uma estratégia que sinaliza sua argumentação.

Entretanto, houve um espaço vazio entre as informações. Releia e veja se entende o que estou dizendo.

Como expressei anteriormente, evito usar termos que fazem parte dos estudos tradicionais em redação, como tese, argumento de autoridade, argumento por exemplificação, por citação, entre outros. Venho me valendo de mostrar que aquilo é importante para o desenvolvimento do texto, mas o que quero mesmo é ouvir a voz desse aluno e não buscar nele o conhecimento de termos específicos. Procurei deixar, também, uma abertura no final da observação para um diálogo futuro.

Figura 13 – Texto B



### Observação – Texto B

Sobre que presente situação estamos falando? Vamos tentar esclarecer para o nosso leitor aquilo que você quer dizer? O que você quis dizer quando mencionou que essas situações não ratificam as leis?

Acredito que perguntas como as que redigi para o aluno, além de estabelecerem um diálogo, podem fazer com que ele reflita a respeito daquilo que intenciona dizer. As perguntas que a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal fez, durante meu processo de escrita, foram fundamentais para que eu voltasse ao texto, relese o contexto e as ideias ali desenvolvidas e readaptasse ou modificasse a escrita, para que fizesse sentido. Elas também serviram para que eu buscasse informações que esclarecessem melhor sobre o que estava discorrendo.

Figura 14 – Texto B

7 via legislativa, reza pelo racismo.

8 de acordo com o filósofo John Locke "As leis foram criadas para os homens, e não para

9 as leis". Sendo assim, resalta-se a ineficácia da legislação no Brasil tratando graves problemas

10 para o progresso do País dessa forma a presente situação não ratifica as leis como fonte para

11 resolver as dificuldades encontradas pelas mulheres negras nos diversos âmbitos sociais de

12 acordo com os dados dos últimos anos as mulheres negras possuem empregos

13 e existe a relação de exclusão

14 Além disso, vale ressaltar a

15 desse problema e que agrava e

16 vivem relegadas à margem da sociedade, as mulheres negras são a maioria em relação aos mi-

17 nos que contabilizam o total de violência contra a mulher onde, a cada 13 mulheres assen-

18 tadas, 5 são brancas ressendo a necessidade da análise étnico-racial para a

19 implementação de políticas de enfrentamento à violência contra mulheres.

20 Sendo assim, cabe ao Governo Federal, em parceria com o Poder Legislativo, garantir a efi-

21 ciência das leis que visam a exclusão feminista, por meio de novas ajustes, afim de

22 erradicar a desigualdade de gênero e raça na sociedade. Além disso, o Estado deve

23

Marcação

Escolha uma cor para a marcação

Comentários

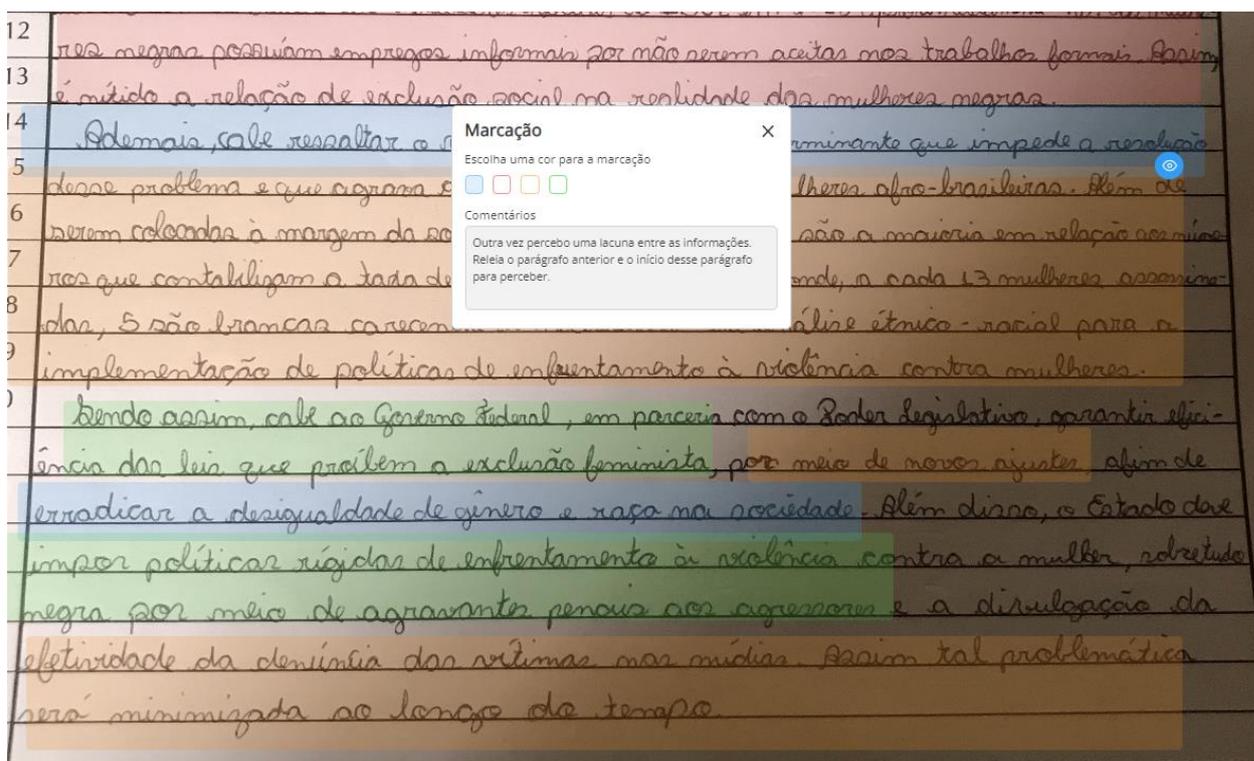
Percebi que você se beneficiou de outra estratégia argumentativa para desenvolver suas ideias. Mas vamos tentar fazer as conexões entre essas ideias para deixar essa parte mais esclarecedora para o leitor. Você consegue fazer isso?

### Observação – Texto B

Percebi que você se beneficiou de outra estratégia argumentativa para desenvolver suas ideias. Mas vamos tentar fazer as conexões entre essas ideias para deixar essa parte mais esclarecedora para o leitor? Você entende o que estou propondo? Caso não tenha conseguido entender, procure-me para revermos, juntos, essa parte.

Na situação acima, procuro inculir no aluno a importância de se beneficiar das estratégias utilizadas por ele e que, mais uma vez, evitei nomear, para que ele possa estabelecer entre as ideias prestadas no texto um sentido lógico. A falta de conexão entre as ideias pode comprometer o sentido geral do texto. A Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, em algumas passagens do nosso texto, questionou a respeito de trechos que não estavam muito claros, às vezes, por falta de conexão entre as ideias. Eram as lacunas que havia entre uma informação e outra; ao refazer a leitura, eu percebia nitidamente essa falta de esclarecimento. Muitas vezes, junto a mim, ela me perguntava o que seria e, ao responder, ela refazia o trecho comigo. Assim busco captar do aluno o que ele propõe para, juntos, readequarmos o texto.

Figura 15 – Texto B

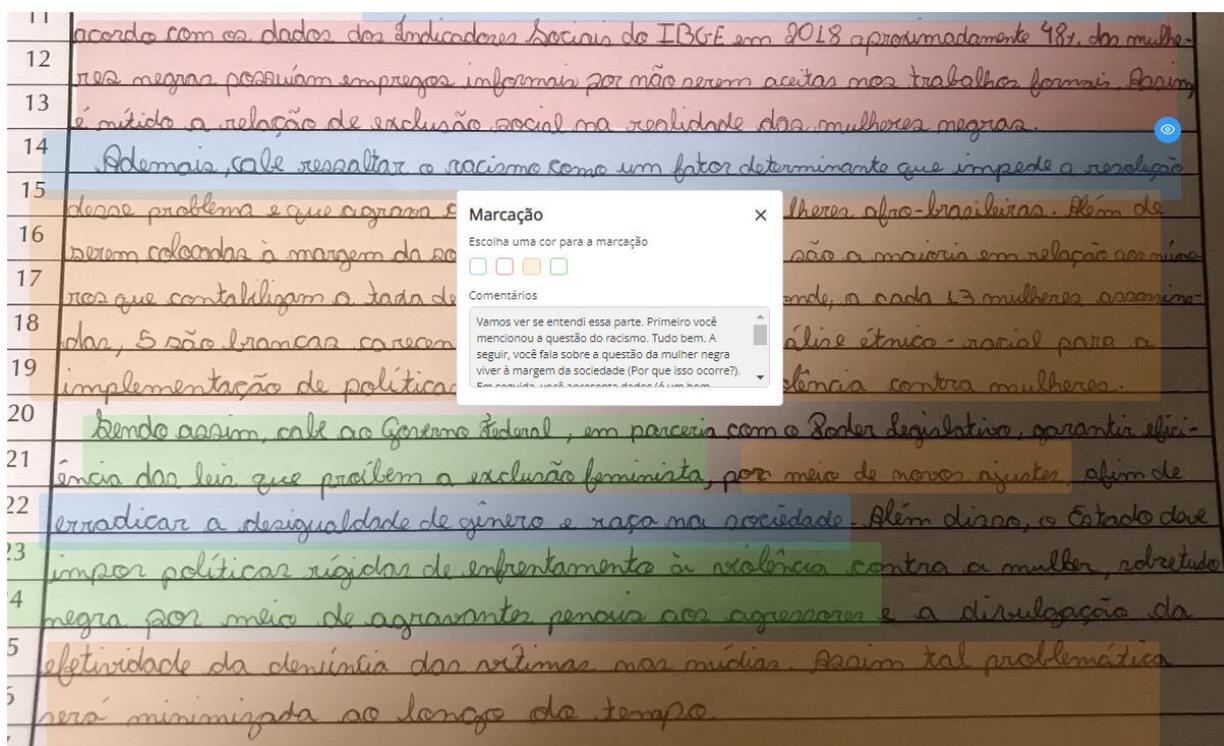


#### Observação – Texto B

Outra vez percebo uma lacuna entre as informações. Releia o parágrafo anterior e o início deste parágrafo para perceber.

Nessa figura, mais uma vez, houve um distanciamento entre as informações, que comprometeu a compreensão do texto. É importante considerar que, ao pedir ao aluno para reler o parágrafo anterior, quis demonstrar para ele que as ideias do texto são concatenadas, uma precisa da outra para dar continuidade ao texto. Partindo dessas orientações, pretendo fazer com que o aluno perceba que os parágrafos não são textos isolados, que eles precisam dialogar entre si.

Figura 16 – Texto B



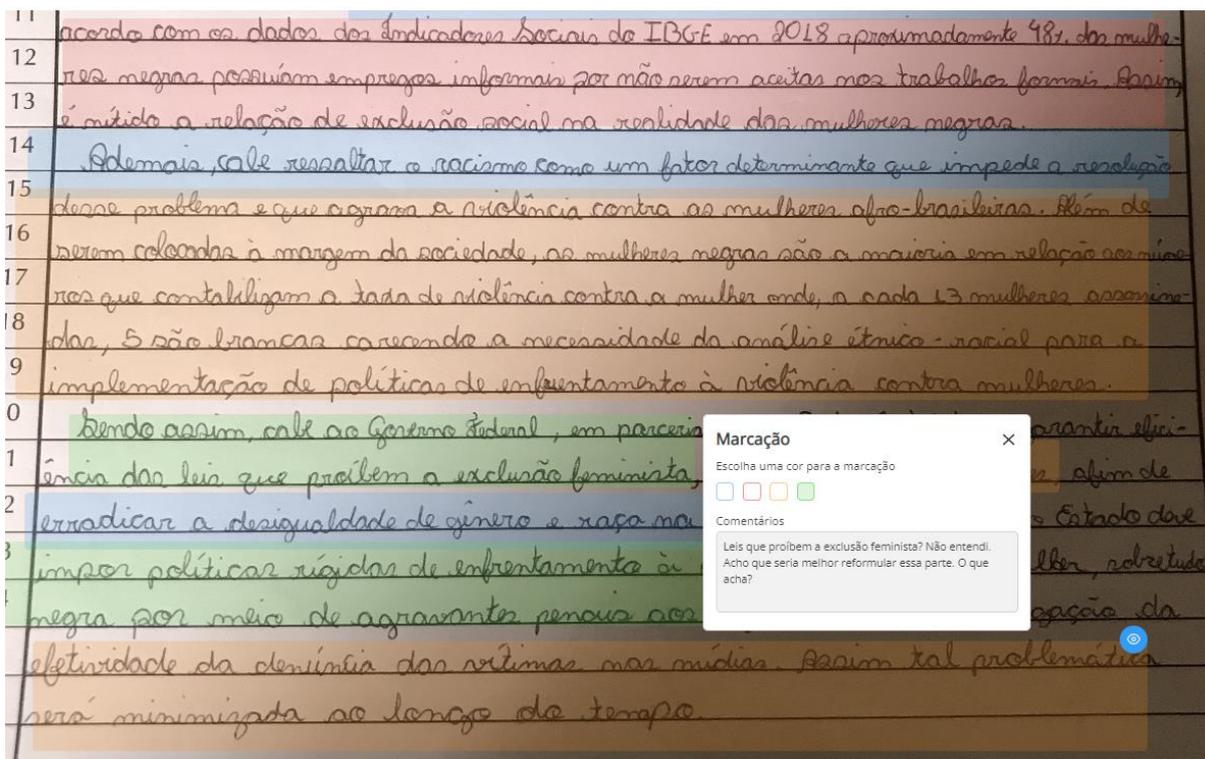
### Observação – Texto B

Vamos ver se eu entendi essa parte. Primeiro, você mencionou a questão do racismo. Tudo bem. A seguir, você falou sobre a questão da mulher negra viver à margem da sociedade (por que isso ocorre?). Em seguida, você apresentou dados (é um bom recurso argumentativo, mas tente não se apropriar do que está no texto-base, a não ser que você agregue informações novas), pelos quais demonstra que a violência contra a mulher negra é maior em relação à branca (não seria racismo? Por que o

“além”?). O que seria análise étnico-racial? Acho que me perdi um pouco aqui. O que você quer dizer?

Na situação anterior, quis fazer com que o aluno percebesse que não houve somente equívocos em sua escrita. Sinalizei para o uso do recurso argumentativo que ele utilizou. Apesar disso, chamei a atenção para a questão da cópia. Com uma análise mais detalhada, procurei deixar claro para o aluno que estou atento à voz dele no texto, que estou tentando entender aquilo que ele se propõe a dizer, para que eu possa intervir. Muitas vezes, na escrita que entregava à Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal, percebia comentários dessa natureza. Eles foram imprescindíveis para que eu pudesse reestruturar as informações, a fim de que a professora pudesse entender aquilo que eu estava dizendo, mas que ainda não tinha ficado claro. No caso do trecho, quis apontar para o aluno que ele estava falando a mesma coisa e o elemento discursivo “além”, naquele contexto, não estava acrescentando nenhuma informação. Procurei solicitar que ele me esclarecesse um termo que não fez sentido para mim, mas que poderia ser importante para ele. Ao fazer essa solicitação, proponho ouvir a voz, o que ele pensa, o que ele intenciona, para melhor orientá-lo. Ao final, informei que estava perdido, que o texto, para mim, não fez muito sentido. A ideia é trocarmos informações a respeito e, juntos, estruturarmos melhor as informações.

Figura 17 – Texto B

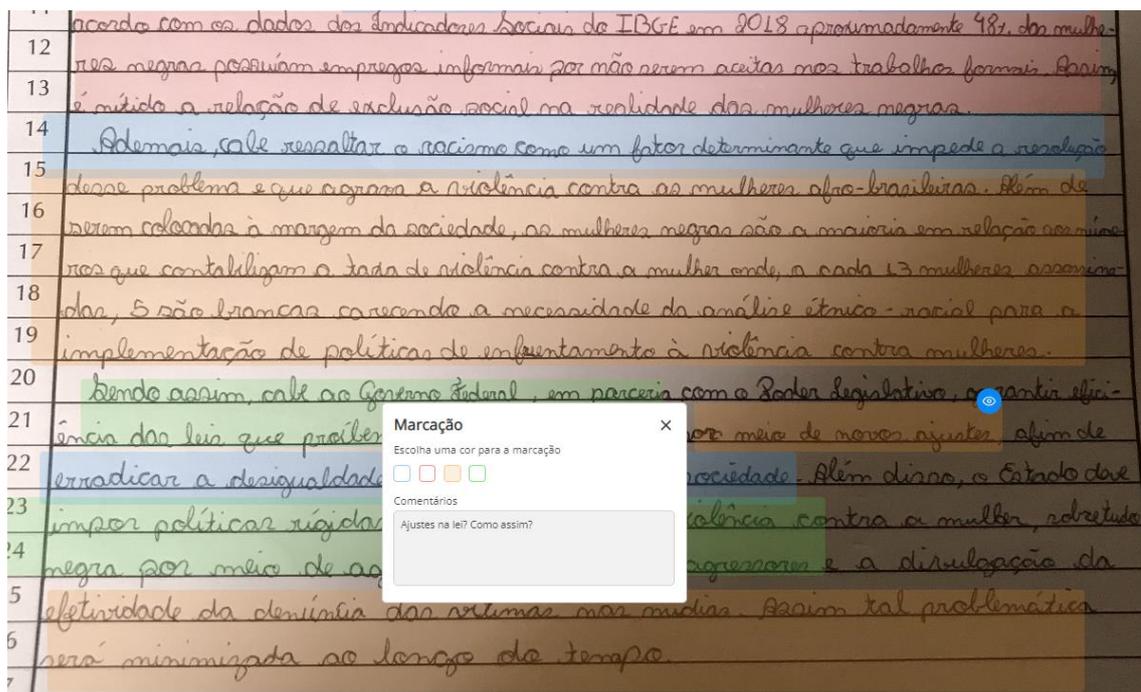


## Observação – Texto B

Leis que proíbem a exclusão feminista? Não entendi. Acho que seria melhor reformular essa parte. O que você acha?

Muitas vezes, a Prof<sup>a</sup>. Leiva Leal me questionava a respeito de alguns termos, expressões ou períodos. Às vezes, na hora da escrita, fazia de uma forma que pensava estar claro, talvez porque aquilo que estava no papel fizesse parte de algo que se completava apenas na minha mente, mas que, de certa forma, pensava ser de domínio do outro. Ao fazer perguntas semelhantes, a Prof<sup>a</sup>. Leiva fez-me perceber que nem tudo que é objetivo tende a ser claro. É preciso, às vezes, detalhar para que as informações sejam transmitidas com mais clareza. Assim ocorreu na observação do Texto 17: sugeri que o aluno reformulasse a tese, para que a informação ficasse mais compreensível.

Figura 18 – Texto B

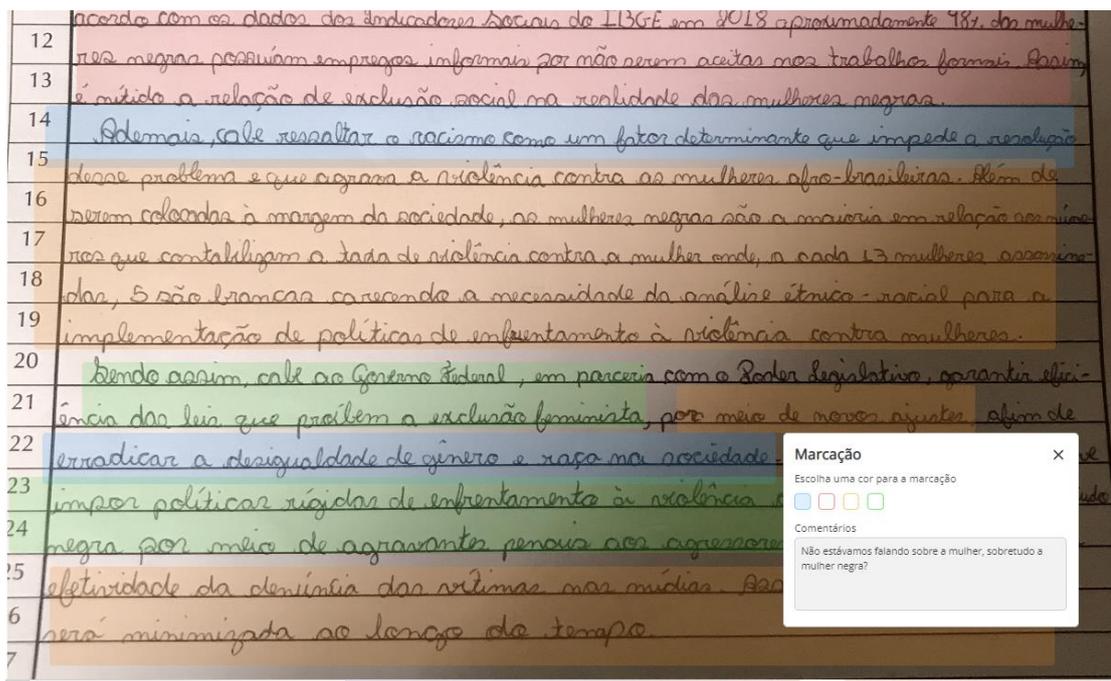


## Observação – Texto B

## Ajustes na lei? Como assim?

Aqui eu só quis fazer com que ele pensasse em uma palavra mais adequada. Pensei que ele pudesse chegar à palavra “reforma”, que seria mais adequada ao contexto de lei. O objetivo não é ensinar vocabulário ao aluno, mas fazer com que ele reconheça algumas palavras que fazem parte de determinados gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais.

Figura 19 – Texto B



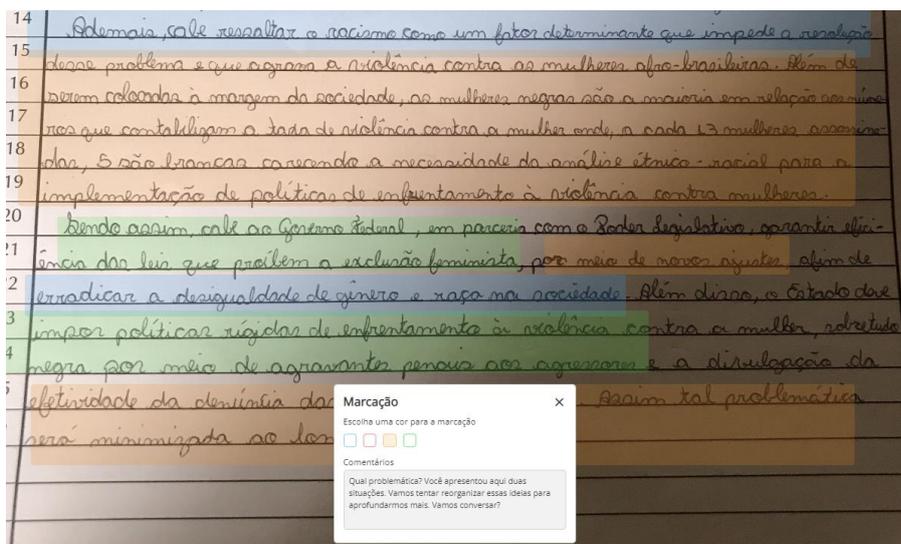
## Observação – Texto B

Não estávamos falando sobre a mulher, sobretudo a mulher negra?

Nessa situação, procurei chamar a atenção para algo que o aluno não havia mencionado – a questão de igualdade de gênero –, mas que poderia ser uma informação desenvolvida no texto. A ideia é que ele compreenda a ligação lógica que deve existir entre períodos e parágrafos, sem, no entanto, mencionar, nesse momento, a questão da coerência textual, apenas fazendo com que ele perceba que houve algo que destoou do resto do texto.



Figura 21 – Texto B



### Observação – Texto B

Qual problemática? Você apresentou duas situações. Vamos tentar reorganizar essas ideias para aprofundarmos mais? Vamos conversar?

Como o aluno incluiu uma informação nova na conclusão do texto, de acordo com os comentários anteriores, argumentei a fim de que ele perceba o que estou dizendo. Ao perguntar, também, pela problemática, tento recuperar o início do texto, onde não foi apresentada ao leitor uma problematização, sem a qual não há o que resolver.