

# *Ethos*, discursos e representações na atividade de avaliação de textos escritos: pistas de um processo de formação de professores

Juliana Alves Assis\*

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes\*

## Resumo

Este trabalho busca identificar e analisar pistas do processo de construção identitária do professor de língua materna em formação inicial. A partir de experimento realizado com alunos de Letras de diferentes etapas da formação, a prática de avaliação de textos é tomada como objeto de discussão, de forma a flagrar e compreender as representações desses sujeitos sobre a tarefa de correção de textos e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Formação de professor; Correção de texto; Construção identitária; *Ethos*.

A pesquisa cujos resultados se apresentam neste trabalho busca identificar e analisar pistas do processo de construção identitária do professor de língua materna em formação inicial bem como do próprio espaço social – curso de licenciatura em Letras – em que se efetiva e se consolida essa formação. A partir de experimento realizado com alunos de Letras de diferentes etapas da formação, por meio do qual se focaliza a tarefa de avaliação de textos no âmbito de atividade de ensino/aprendizagem da escrita, visa-se, de forma específica, flagrar e compreender as representações (MOSCOVICI, 2003) desses sujeitos sobre (i) o objeto de ensino de língua materna em foco, (ii) a tarefa de correção de textos e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da escrita e (iii) a própria natureza da ação docente.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Trabalho apresentado IV Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: Letramento e Representação, no âmbito das atividades do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.

A discussão proposta integra-se às ações de investigação de equipe de pesquisadores da PUC Minas, que, desde 2001, no Grupo de Pesquisa Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos, vem se dedicando ao estudo do processo de letramento de professores.

### **Ações formativas: o campo da pesquisa**

Faz-se referência, inicialmente, à natureza do processo em que os dados analisados foram gerados, movimento a partir do qual também se justifica a motivação da pesquisa, sobretudo no que toca às contribuições a que visa. Trata-se de um curso de formação inicial de professores da área de Letras cuja organização curricular privilegia fortemente a construção de conhecimentos relativos às formas de leitura e de produção de textos e aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa formação se orienta pelo pressuposto de que, por meio das práticas de leitura, análise e produção de textos acadêmicos, em atividades que permitam ao estudante significar as condições de produção, recepção e circulação dos gêneros de discurso materializados, serão construídos conhecimentos e habilidades necessários à formação acadêmico-profissional do futuro professor.

Em suas diferentes etapas de desenvolvimento, o curso pesquisado assume que os conhecimentos de natureza didática e pedagógica não se constroem apartados dos demais conhecimentos teórico-conceituais relativos ao objeto de estudo e de trabalho do professor, o que empresta caráter de extrema relevância às atividades de prática, em seus mais variados formatos – estágio, oficinas, monitoria –, no percurso dessa formação. Na vivência de tais práticas, o aluno é levado a assumir múltiplos papéis sociais, flagrados enunciativamente em posições discursivas como as de aluno, colega, estagiário, monitor, professor em formação, professor (cf. ASSIS, 2008; 2009; LOPES, 2007a).

Nos três primeiros períodos do curso, são priorizadas as atividades acadêmico-científicas que conduzam à construção de leitores-analistas e autores de textos, o que se faz com base numa introdução aos estudos científicos da linguagem. As habilidades envolvidas na construção desse leitor, analista e produtor de textos são refinadas ao longo do curso por meio das diferentes abordagens teórico-metodológicas previstas nas ementas das disciplinas. O 4º período configura-se como a ponte entre o conhecimento do processamento – produção e recepção – de textos que atualizam diferentes gêneros de discurso e a reflexão sistemática acerca do ensino/aprendizagem da produção/recepção de textos. Por fim, os

períodos consecutivos – que fornecem os subsídios teórico-metodológicos para a sistematização e a aplicação didático-pedagógica de todo o conhecimento construído no desenvolvimento do curso – cuidam de uma delimitação mais precisa dos diferentes planos constitutivos do funcionamento da língua/linguagem.

Esclarecida a natureza da formação focalizada – a de professores da área de Letras – e considerados os princípios e pressupostos orientadores do projeto pedagógico do curso em questão, rapidamente esboçados, bem como suas etapas, pode-se sustentar a hipótese de que, no percurso de sua formação inicial, o futuro professor terá várias oportunidades de sistematizar os saberes até então construídos, sendo capaz de refletir sobre as situações de aprendizagem experienciadas nos espaços das práticas docentes ou de reflexão sobre essas mesmas práticas. Certamente, esse é um fato que concorre fortemente para levar a efeito a construção de sua identidade profissional. (KLEIMAN; MATENCIO, 2005)

### **Práticas de escrita, reescrita e correção de textos na formação inicial de professores**

Entre as atividades previstas para a formação do futuro professor por meio das ações do projeto pedagógico do curso de Letras investigado, estão aquelas que permitem ao aluno expor seu projeto de leitura, as quais implicam o registro e a escritura de textos estudados, bem como propiciam a este redimensionar conceitos, saberes e representações sobre a língua(gem) e seu ensino e aprendizagem. Por meio dessa prática, o projeto leva o estudante a reconstruir sua própria relação com a linguagem, assumindo uma abordagem teórico-prática dos fenômenos languageiros que irá orientá-lo no exercício da profissão.

No conjunto dessas atividades está o trabalho com resenha acadêmica – resenha temática, resenha crítica –, que não se confunde com a resenha de divulgação, conforme assinalam Silva *et al.*:

Nesse exercício – fundamentalmente um exercício de aprendizagem e, portanto, de produção de conhecimento –, o aluno, a um só tempo, tem acesso à produção acadêmico-científica, elabora a informação sob sua própria ótica, registra e sistematiza os saberes aos quais tem acesso, tateando, por essa via, os modos de dizer em seu domínio de formação. Em termos da atividade de leitura e da consequente atividade de formulação textual, a elaboração da resenha permite que se faça comparação entre textos que tratem do mesmo assunto ou de temas complementares, ou que tenham posições

divergentes; também possibilita que se lide com textos que tenham longa extensão, num registro de leitura que não seja meramente parafrástico, pois envolve diferentes atividades de composição do texto em relação às quais se define o projeto de leitura e escritura. Afinal, além de, obviamente, implicar atividades como o resumo, a paráfrase, a alusão, a menção, etc., compreende atividades como a explicação, a justificativa, a exemplificação, a ilustração, o comentário, dentre outras, as quais, requerendo a assunção de um posicionamento enunciativo, orientam a construção identitária, sinalizando ao formador as etapas vivenciadas pelo aluno nesse processo de formação. Finalmente, quanto às práticas envolvidas na formação do professor da Educação Básica, a resenha acadêmica se apresenta como uma atividade de linguagem que pode tanto circular como um gênero discursivo quanto integrar a composição de outros gêneros, tais como o artigo, a monografia, o projeto de pesquisa, o relatório, etc. (SILVA *et al.*, 2007, p. 353-354)

Conforme assinalado, os resultados perseguidos para a pesquisa inscrevem-se em estudo mais amplo, dedicado a acompanhar, descrever e analisar o processo de formação inicial de professores de língua materna. Reitere-se que, tendo em vista os objetivos de investigação anteriormente firmados, a pesquisa ocupa-se de uma ação recorrente no processo de formação inicial do professor, experimentada em várias etapas de seu percurso na Universidade e extremamente significativa em sua futura ação profissional: a avaliação de textos ou, como é mais frequentemente chamada, correção de textos. A esse respeito, frise-se que a realização dessa ação pressupõe, de algum modo, a assunção do posicionamento de um professor.

Ao assumirem essa nova posição social e enunciativa, os professores em formação recorrem a instrumentos sociais tomados por eles como adequados à atividade na qual se engajam. Para tanto, certamente se valem das representações desses instrumentos construídas em suas vivências escolares, consideradas as diferentes etapas de escolarização pelas quais passaram e passam, sempre na condição de alunos, ponto de vista muitas vezes em dissonância – e até mesmo em conflito – com o do professor.

A esse respeito, cabe lembrar a ponderação de Clot (2006), que destaca serem os instrumentos sociais somente apropriados “pelo sujeito aprendiz” quando são, de fato, apropriados “para ele”, tornando-se, assim, um meio a serviço e constitutivo de sua atividade vital. Nesse processo de apropriação, portanto, os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos, nas atividades de que participam, resultam de uma experiência intersubjetiva, intermediada por formas simbólicas. Noutros termos, os conhecimentos são elaborados em atividades sociais, as quais

organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade, e entre o sujeito e outros sujeitos. (VYGOTSKY, 1991a; 1991b; BRONCKART, 1999; 2006)

Neste trabalho, defende-se que a correção de textos<sup>1</sup> se destina fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes. Sob esse ponto de vista, é tarefa imprescindível ao processo de apropriação da escrita. Concebida como ação de caráter mediador<sup>2</sup>, “a prática de correção de textos por parte do professor e as práticas de escrita e reescrita por parte do aluno configuram-se como turnos de uma interação construída no solo dialógico das ações de ensino e de aprendizagem”. (ASSIS, 2008, p. 10)

Dessa forma, a correção é a manifestação da “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) do professor ao projeto de dizer do aluno, consideradas as estratégias por ele escolhidas; do mesmo modo, o texto que o aluno escreve/reescreve responde a uma proposta pedagógica em curso. Isso demonstra a relação indissociável entre escrita, reescrita e correção/avaliação de textos. Tomando-se os postulados de Vygotsky e Bakhtin, também se recupera, nessa imagem, que a linguagem, por ser dependente da interação, é mediação por excelência.

Se assumirmos o postulado de que “aprendemos a partir daquilo que conhecemos”<sup>3</sup>, poderemos identificar traços do que os alunos – professores em formação – conhecem sobre a tarefa de correção de textos a partir das primeiras experiências desses estudantes em atividades de ação docente bem como no exame de suas manifestações em sala de aula sobre a prática a que foram expostos. Isso permite ter acesso às representações do grupo sobre a prática de correção bem como possibilita flagrar as representações a partir das quais tais alunos se orientam na tarefa.

Na perspectiva de Moscovici (2003), as representações que nós construímos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum, real, concreto, algo que não nos parece familiar ou que não nos dá sentimento de familiaridade<sup>4</sup>, o que

---

1 - Como lembra Assis (2008), “corrigir” tem origem no latim *corrĭgere*, que significa endireitar, desentortar o que está torto, seguir caminho direito ou reto. Herança dessa descrição pode ser encontrada na esfera escolar, na qual corrigir textos é tarefa que equivale a apontar, marcar e até mesmo contar erros – com destaque, em muitos casos, para os chamados erros gramaticais. A atividade de corrigir coloca em confronto duas posições discursivas: “uma instaurada pelo saber autorizado (e muitas vezes autoritário) daquele que sabe e, por isso, pode ou deve apontar as falhas do aprendiz; outra oriunda daquele que, não sabendo, erra, desvia-se, ‘entorta’, não lhe restando, por isso, outra alternativa senão acatar o veredito resultante da ação de correção.” (ASSIS, 2008, p. 10).

2 - Imagem construída a partir de Hoffmann (1994).

3 - Maturana (1998) postula que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência.” (MATURANA, 1998, p. 29).

4 - Segundo Moscovici (2003), para isso, recorremos a dois mecanismos. O primeiro busca ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, inserindo-as em um contexto familiar. Isso recebe

significa que as representações sociais são sempre inscritas em um referencial de um pensamento preexistente.

Assim, as representações, que recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo, com relação a um dado objeto social, constituem para nós um tipo de realidade que pode sempre se alterar, já que a plasticidade é traço forte desse fenômeno. Conforme assinala o próprio Moscovici as representações são “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem”. (MOSCOVICI, 2003, p. 47)

No curso de Letras investigado, os alunos vivem a correção de seus textos pelos professores como ação que se volta para o processo de produção de texto, para o processo de aprendizagem da escrita em curso, e não apenas para o seu produto; sendo assim a reescrita é incorporada como etapa natural do processo de produção textual.

Assim delimitado o campo da pesquisa, assume-se que seus resultados podem revelar um importante conjunto de dados sobre o curso – em termos tanto de seus avanços quanto de suas possíveis fragilidades –, o que faz dela um fecundo terreno para a avaliação do próprio processo de formação.

## **A prática de correção sob exame: o professor em construção**

### **Visão geral dos participantes da pesquisa**

Como esclarecido, a pesquisa foi desenvolvida com alunos de licenciatura em Letras de uma mesma Universidade, no 1º semestre de 2008: estudantes do 2º e do 7º períodos do curso. Esses dois períodos representam, respectivamente, dois momentos distintos no percurso pedagógico cujas bases gerais já se apresentaram: um em que se prioriza o processo de inserção do formando nas práticas acadêmicas de leitura e produção de textos, assim como a reflexão sobre os saberes construídos historicamente na sua área de atuação; outro em que se dá primazia à consolidação da formação profissional docente.<sup>5</sup>

Ao todo, 84 alunos participaram da pesquisa, sendo 30 do 2º período e 54 do 7º período. A esse respeito, convém considerar que, à época da aplicação do

---

o nome de ancoragem: “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). A ação de ancorar implica classificar, categorizar alguém ou alguma coisa, o que, por sua vez, demanda escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. O segundo mecanismo descrito pelo autor – a objetivação – “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Trata-se, portanto, de passar para o concreto, afastar-se do abstrato. 5 - Registre-se que os períodos tomados pertencem a dois currículos distintos do curso em questão, mas que comungam as orientações gerais de formação. O currículo a que se vinculam os alunos do 7º período estava, à época do experimento, em processo de extinção.

instrumento, os alunos do 7º período vivenciavam, no âmbito do terceiro estágio previsto pelo projeto pedagógico, experiência de intervenção em sala de aula. No projeto pedagógico do curso, a experiência com o mundo do trabalho docente na área de Letras tem início no 5º período, razão pela qual se pode dizer que os alunos do 2º período possuem um olhar ainda pouco maduro acerca da atividade docente em língua materna.

### **Sobre o instrumento de geração de dados e os resultados obtidos com a análise**

Tendo em vista os propósitos assumidos para a investigação e as contribuições que dela poderão advir para o aperfeiçoamento da formação de professores em foco, optou-se por construir situações pertinentes ao percurso dos alunos no curso. Assim, as atividades foram desenvolvidas nas aulas de duas disciplinas do curso, uma de cada período citado, por uma mesma professora.

Aos dois grupos de alunos, solicitou-se a seguinte tarefa, que consta do instrumento trazido<sup>6</sup> a este trabalho:

#### **Atividade de avaliação de produção de texto**

##### Informações gerais

Em anexo, você lerá uma proposta de produção de resenha crítica desenvolvida com alunos dos períodos iniciais do Curso de Letras, os quais estão se dedicando ao estudo da organização e do funcionamento do texto argumentativo. Também em anexo, você receberá, ainda, um dos textos produzidos pelos alunos, sob as condições descritas.

##### Tarefas

I) Assumindo a perspectiva do professor que elaborou a proposta de produção de resenha crítica, suas tarefas são:

- a) corrigir a resenha feita pelo aluno, atribuindo-lhe uma nota (de 0 a 10);
- b) escrever um bilhete ao aluno que a produziu buscando tornar claros os critérios usados na correção e, ao mesmo tempo, orientá-lo para o aperfeiçoamento da prática de produção de textos.

II) Ao final das tarefas indicadas no item “I”, escreva um comentário avaliativo em que você, agora assumindo a posição de professor em formação, reflita sobre a atividade de avaliação realizada, de forma a explicitar tanto os tipos de conhecimentos/estratégias que ela lhe demandou quanto as dificuldades encontradas para realizá-la.

---

6 - O anexo 1 – Instrução e texto-base para a produção da resenha que foi corrigida – integra o instrumento apresentado aos alunos do 2º e 7º períodos.

Considere-se, inicialmente, que a proposta de produção de resenha crítica à qual se refere o instrumento foi aplicada aos alunos do 2º período do curso, no âmbito das atividades da disciplina Oficina de Produção de Textos II. Do conjunto das resenhas produzidas pela turma, escolheu-se uma, que, anonimadamente, foi apresentada, para correção, no instrumento descrito. Esclareça-se, assim, que os alunos do 2º período vivenciaram, primeiramente, a produção da resenha crítica de que trata o instrumento; em seguida, foram levados a assumir as posições nele descritas.

No caso do 7º período, a atividade de correção foi desenvolvida nas aulas da disciplina Didática II, voltada essencialmente para a reflexão acerca dos objetos e dos caminhos pedagógicos para o ensino de língua materna.

Como se pode perceber, portanto, tanto o instrumento proposto quanto sua aplicação nas turmas podem ser considerados plenamente ajustados às ações didático-pedagógicas previstas para as duas disciplinas. Para o 2º período, o gênero resenha é um dos objetos de estudo na disciplina Oficina de Produção de Textos II, que pressupõe ações de escrita/reflexão/reescrita em seu desenvolvimento. A novidade, nesse caso, seria a assunção da posição enunciativa de professor, ainda pouco experienciada pelos alunos dos períodos iniciais, mas perfeitamente cabível – e desejável – no processo de formação em foco. Relativamente ao 7º período – a um semestre da conclusão do curso –, pode-se afirmar que todos os conhecimentos e ações previstos pela tarefa proposta no instrumento de pesquisa interessam diretamente à disciplina Didática II.

A seguir, apresentam-se a proposta de produção de resenha e a resenha escolhida para ser corrigida pelos alunos do 2º e 7º períodos:

Considerando a tese e os argumentos apresentados pelo autor<sup>7</sup>, redija uma resenha crítica, avaliando o texto e posicionando-se a respeito. Comente outras questões que você julgar relevantes para demonstrar sua concordância ou não com o ponto de vista do autor. Na elaboração de seu texto, considere que a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento.<sup>8</sup>

---

7 - O texto-base para a resenha (anexo 1) é “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil”, de Luiz Costa Pereira Júnior.

8 - A última informação contida na proposta – “Na elaboração de seu texto, considere que a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento” – somente foi acrescentada no instrumento aplicado aos alunos do 7º período. Para os alunos do 2º período, optou-se por mantê-la da forma como originalmente foi aplicada ao grupo, em momento anterior ao da correção, conforme esclarecido.

Resenha: "O momento 'língua portuguesa' do Brasil".  
Luiz Costa Feresco Junior  
São Paulo, segunda-feira, 22 de outubro  
de 2007 - Folha de São Paulo.

Através de sua tese Luiz Costa  
repele-se através de um resumo da  
língua portuguesa, seus períodos  
e também. Nesta obra, a  
necessidade de vocabulário e sintaxe  
ele se mostra conciso na questão  
"necessidade" de uma reforma  
ortográfica.

Uma vez que a questão perti-  
nente ao português é a nossa  
relação com o dialeto do idioma, e  
não a sua gramática.

Não há como não concordar  
com Luiz Costa quando ele cita  
em seu texto que: "Ao falar o bra-  
sileiro expresse sua identidade".  
Pois, esta é a nossa dignidade, nos-  
sa face e não seria através  
de uma proposta tentativa de  
mudar nossa ortografia, que

farei com que nos voltemos para  
a importância de nossa língua  
pátria.

Veja-se que, por meio desse instrumento, propõe-se ao aluno a correção de um texto que atualiza um gênero com o qual este passa a conviver desde o seu ingresso no curso: a resenha acadêmica, materializada em texto que prevê o diálogo com a obra resenhada – o texto “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil” – e/ou com diferentes obras. Isso significa que o entrecruzamento de vozes na trama do texto é uma das características previstas para o gênero, o que, convém frisar, costuma oferecer dificuldade aos alunos iniciantes.

Quanto à resenha proposta para correção, note-se que o produtor do texto demonstra ter conhecimento dos aspectos ligados à configuração formal do gênero, preocupando-se em inserir a fonte do texto-base na introdução como forma de contextualizar a obra. No entanto, o gerenciamento das vozes, por meio de estratégias para mostrar o posicionamento do autor, acaba não se explicitando, tendo em vista a falta de clareza para expor o projeto do “dizer” do autor. O tema desenvolvido no texto “O momento ‘língua portuguesa’ do Brasil” – um novo olhar sobre o fenômeno da língua de modo a promovê-la, considerando-se a diversidade e a identidade multifacetada provenientes de seus usos – não é abordado, e o

resenhista limita-se a enfatizar um dos aspectos motivadores da argumentação do articulista: a reforma ortográfica. A resenha permite pôr em jogo as competências para o trabalho com o gênero, mas inadequações de uso de certos vocábulos – por exemplo, em “seus percáucios e brilhantismos” – ou de agenciamento das relações sintático-semânticas de causa e efeito emergentes do primeiro e segundo parágrafos redundam em ambiguidade e comprometem a atribuição avaliativa, afetando o tecido do texto. Nesse sentido, o resenhista projeta um leitor altamente colaborativo, capaz de preencher lacunas de compreensão oriundas da dificuldade de entrecruzar movimentos argumentativos atualizados pelo autor do texto-base e pelo próprio autor da resenha. Em suma, a resenha em avaliação possibilita apontar as fragilidades tocantes ao que Silva, Assis e Matencio apontam como “conhecimento que se possui do campo teórico-metodológico”, o que também dificulta a explicitação da “adesão ou não à perspectiva de autor(es) com o(s) qual(is) se dialoga”. (SILVA; ASSIS; MATENCIO, 2007, p. 356)

Ainda sobre o instrumento aplicado, observe-se que o comando da proposta já define aos alunos a estratégia a ser usada na correção do texto – a textual-interativa, tal como denominada por Ruiz (2001)<sup>9</sup>. Essa escolha se explica pela própria direção teórico-metodológica que se imprime ao projeto do curso de Letras em que os informantes se inserem.

Por último, cabe considerar que o instrumento solicita ao estudante a projeção de duas situações enunciativas distintas: uma em que este deverá se posicionar como professor, corrigindo a resenha, atribuindo uma nota a ela e dirigindo-se ao aluno que a produziu; outra em que, na condição de professor em formação e tendo como interlocutor a professora da disciplina em que se dá a atividade, refletirá sobre a experiência de correção. Naturalmente, consideradas as condições em que os dados foram gerados, sabe-se que a posição de professor em processo de formação acaba por marcar a assunção de outras posições porventura assumidas.

Observe-se que os movimentos de apropriação possibilitados pelos instrumentos sociais (CLOT, 2006) permitem ainda a apreensão de *ethé* diversos, de imagens projetadas a partir de representações da tarefa de correção de textos – natureza mesma da ação de corrigir –, do objeto discursivo em questão – no caso, a resenha a ser corrigida – e sua relação com o desenvolvimento do sujeito. Essas imagens,

---

9 - Ruiz (1998), com base em Serafini (1997), descreve os quatro tipos de estratégias interventivas do professor nos textos de alunos: a correção resolutiva – caracterizada pela apresentação e solução dos problemas detectados nos textos –; a correção indicativa – que se marca pela indicação, local, dos problemas encontrados nos textos –; a correção classificatória – em que a natureza dos problemas detectados é apontada, através de metalinguagem codificada específica –; e a correção textual-interativa – na qual, através de recados, o professor estabelece interlocução não codificada com o aluno, discutindo problemas de diferentes níveis do texto e, por vezes, apresentando solução ou sugestão para a tarefa de reescrita do mesmo.

constituídas e projetadas nas/pelas ações discursivas (AMOSSY, 2005), podem apontar não somente “o(s) lugar(es) de onde falam os sujeitos, mas as imagens de locutor e interlocutor apreendidas pelos procedimentos linguísticos agenciados no discurso” (LOPES, 2008, p. 10). Ao investir-se do papel de avaliador de textos, na instância formadora, o aluno projeta um *ethos* que pode ser efeito do próprio quadro contextual ou da necessidade de criar uma imagem que inspire confiança na audiência – a professora da disciplina –, nos moldes da retórica clássica. Isso ocorre, possivelmente, em função do enquadre em que os dados foram coletados: a sala de aula.

Sobre os resultados, deve ser dito, primeiramente, que a grande maioria dos alunos, independentemente do período de origem, acatou as instruções fornecidas na proposta da atividade, o que significa dizer que, assumindo a perspectiva de um professor, fizeram a correção do texto, atribuíram uma nota e escreveram um texto ao seu autor.

#### *Alunos-avaliadores em etapa inicial de formação*

Possivelmente condicionados pela orientação dada na proposta, treze dos trinta alunos do segundo período recorreram à correção textual-iterativa, ou seja, estabeleceram, nas margens ou após o texto corrigido, interlocução com o aluno, seja discutindo problemas de diferentes níveis do texto, seja apresentando sugestões para a tarefa de reescrita do mesmo. Entre os avaliadores, 80% empregaram também a correção indicativa – assinalando, de alguma forma, localmente, os problemas encontrados – e 40% resolveram os aspectos assinalados no próprio texto. Convém ressaltar que, em seis textos, na interlocução estabelecida com o autor, prevaleceu o uso da terceira pessoa, o que parece evidenciar a distância entre o sujeito e seu interlocutor, conforme mostram os dois exemplos a seguir<sup>10</sup>:

(Ex. 1): O aluno(a) apontou o tema central do texto – “O momento língua portuguesa” –, mas foi necessário que desenvolvesse mais as ideias do autor e suas também. Para que não haja repetição é necessário que ele(a) utilize os procedimentos de autoria. A resenha foi boa, é preciso praticar mais para que assim crie habilidade. (A17)

(Ex. 2): O aluno mostra uma certa facilidade na escrita. Apesar do uso repetitivo de algumas palavras e, pequenos erros ortográficos o

---

10 - Os conjuntos de dados foram identificados com base no nível de ensino dos sujeitos: A – 2º período – e B – 7º período. Os numerais identificam cada aluno. Os exemplos não sofreram nenhum tipo de tratamento formal.

texto é coerente.

1. Estudar a ortografia;
2. buscar palavras sinônimas para evitar a repetição num mesmo período. (A21)

Se se adota uma perspectiva sociointeracionista de análise de textos, que parte do exame das “condições sociopsicológicas das produções dos textos” para, em seguida, examinar “suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 1999, p. 77), é possível perceber, nos bilhetes, marcas que evidenciam o próprio processo vivenciado na tarefa. A não assunção do papel de avaliador da resenha, como nos exemplos 1 e 2, pode explicar a não implicação desses enunciadores com a ação discursiva. Ainda que o gênero proposto na tarefa – o bilhete – pudesse mobilizar algumas fronteiras relativas à situação de ação, sua configuração como um texto direto, enxuto, em tópicos, sem marcas de interatividade, como ocorre nos exemplos, pode significar uma representação de autor-avaliador que se mantém a distância e não se deixa envolver. Tal postura evidencia também a dificuldade de projetar um *ethos* de avaliador, por se tratar de texto de um colega de curso.

Ao lado do amplo uso do modo imperativo – “desenvolva mais a temática da obra” (A2); “procure ser mais objetiva” (A8) –, observa-se nos bilhetes o agenciamento de modalizações de caráter avaliativo: “Você deve deixar claro suas idéias no texto (...) É preciso que fique claro” (A1); “você deve estar certo de suas opiniões” (A6). Orientando a interpretação argumentativa, as expressões deônticas – “é preciso que”, “você deveria ter” –, recorrentes nos bilhetes, constituem “uma avaliação do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” (BRONCKART, 1999, p. 331). Ainda que marcadas por certo apagamento do eu no discurso, trata-se da manifestação da responsabilidade enunciativa do agente, autor do bilhete, que chama a atenção para a obrigação social e/ou conformidade com as normas de uso.

Ao lançar mão dessas modalizações, o autor do bilhete assume decididamente o *ethos* de professor-avaliador, adotando um discurso cujas marcas indicam o grau de imperatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Como demonstrado em Lopes (2007b), o agenciamento dessas estruturas sintáticas parece visar à adesão do interlocutor “para a necessidade de uma tomada de atitude, de uma ação necessária para a resolução de determinada situação ou de um estado de coisas” (LOPES, 2007b, p. 114). Implicado na situação de avaliação do texto, o agente posiciona-se como especialista, projetando um *ethos* de conhecedor da

ação proposta e apresentando, em seu discurso, argumentos que prescindem de averiguação e afiguram-se como incontestáveis.

Dos textos dirigidos ao aluno, ainda no universo dos dados do segundo período, dez apresentam tratamento afetivo – “Caro(a) aluno(a)”; “Prezado aluno” – e, além de comentar a resenha, endossando-a ou ressaltando-a, o autor-avaliador mantém um diálogo com o interlocutor, aconselhando, sugerindo, orientando, recomendando – como, por exemplo, ao indicar as oficinas de leitura e produção oferecidas pelo curso. O uso de verbos no futuro do pretérito, totalizando dez ocorrências, parece desvelar um cuidado ao agir discursivamente, de modo a projetar um *ethos* de respeito em relação ao colega, autor da resenha: “Acho que você poderia ter explorado e buscado se aprofundar” (A3); “você deveria ter problematizado mais” (A5).

Interessante observar que a ação de linguagem materializada pelo quadro figurativo de correção de um texto de colega possibilitou a busca de estratégias linguísticas e discursivas voltadas para a interação com o enunciatário, de modo a atenuar a assimetria decorrente da proposta. Vinte e dois bilhetes caracterizam-se pela presença de índices de interatividade: o agenciamento da segunda pessoa – você –; a inclusão do locutor ao exposto, pelo uso da primeira pessoa – “Tenho certeza que da próxima vez, tudo sairá mais completo...” (A1) –; o uso reiterado de interjeições que assinalam o aspecto a ser revisto – “atenção!”, “cuidado!” –; o tom de aconselhamento presente, sobretudo, no fecho de alguns bilhetes – “você apresenta potencial, treinando pode tornar-se um bom escritor” (A12).

Quanto às dificuldades apontadas pelos alunos-avaliadores, conforme solicitado no item II da atividade, cinco não apresentaram comentários, seja indicando ou avaliando o próprio processo. Dez respostas assinalaram dificuldades relativas ao estabelecimento de critérios, particularmente com referência aos conhecimentos gramaticais e ortográficos. Embora relacionada a aspectos ligados ao conhecimento teórico da gramática normativa, a “incapacidade para avaliar” decorre, segundo alguns avaliadores, especialmente de imaturidade ou pouca vivência para a tarefa de correção de aspectos linguísticos e textuais. São apontadas também dificuldades procedentes de fatores afetivos, emocionais: colocar-se no lugar do aluno; medo de cometer injustiças; temor de ser severo; vontade de ser justo.

A despeito do pouco tempo de convivência com as práticas acadêmicas, particularmente com a leitura e a escrita de gêneros que envolvem a retextualização, somente dois avaliadores apontaram a falta de conhecimentos ligados ao gênero resenha como dificuldades para avaliar. Dez alunos balizaram como critérios

para a correção as habilidades demonstradas pelo conhecimento das condições de produção e circulação do gênero: a organização e funcionamento da resenha na academia (oito indicações); a clareza na exposição das ideias do autor do texto-base (sete ocorrências); a necessidade de conhecimento do texto-base (quatro manifestações).

Na seção seguinte detalharemos o processo constitutivo da tarefa de avaliação e das representações emergentes das ações discursivas dos sujeitos-avaliadores, alunos do 7º período do curso.

### *Alunos-avaliadores em etapa final de formação*

Com relação à forma de registro da correção, a grande maioria dos alunos do 7º período – cerca de 70% – optou por combinar a correção textual-interativa com a indicativa e/ou classificatória – a natureza dos problemas detectados foi apontada através de metalinguagem codificada específica. Destes, uma expressiva parcela buscou conduzir a correção por parâmetros construídos com base numa visão sociointeracionista da linguagem, o que significou o exame do texto, em seus diferentes aspectos, à luz das condições previstas para sua produção, circulação e recepção, conforme exemplificam as intervenções a seguir:

(Ex. 3): Com (esta), você faz uma retomada anafórica, mas você não explicita o referente neste parágrafo, eu faço inferência de que seja (a língua mãe). (B5)

(Ex. 4): Esta opinião é sua ou do autor? (B19)

Nesse grupo, que combinou a correção textual-interativa com a indicativa e/ou classificatória, uma pequena parcela restringiu suas intervenções aos problemas formais do texto, sem relacioná-los à situação enunciativa prevista para sua produção, como se dá na ilustração abaixo:

(Ex. 5): Procure fazer emprego correto dos tempos verbais. (B9)

(Ex. 6): Evite a repetição. Assim você não comprometerá seu texto. (B9)

Ainda no que toca aos tipos de correção, cerca de 30% do grupo preferiu ou apenas assinalar na resenha o problema encontrado ou já corrigi-lo no próprio

texto. Nessa situação, a correção focalizou apenas problemas formais, apartados das condições de funcionamento da resenha.

Relativamente aos bilhetes escritos ao autor da resenha, tal como previsto na tarefa, faz-se menção, de um lado, ao tratamento cordial, respeitoso ou mesmo carinhoso que boa parte dos informantes dispensou ao autor do texto – “Caro aluno”, “Prezado aluno” –, resultado também encontrado no grupo de alunos do 2º período. Esse aspecto também se indicia pelo modo como grande parte dos alunos dessa etapa de formação adota recursos linguísticos que instanciam um professor que respeita a autoria do texto corrigido, reconhecendo nele um projeto de dizer legítimo. Desse modo, recorrem a perguntas, comentários ou sugestões, nos quais, sobretudo por meio de modalizações, os professores em formação tanto colocam em foco a condição de autor da resenha quanto, de certa forma, atenuam a assimetria existente entre eles e o aluno, instaurada pela natureza da tarefa.

Por outro lado, esses mesmos dados revelam que boa parte das orientações/sugestões contidas no bilhete – as quais deveriam, segundo a proposta, orientar o produtor da resenha no aperfeiçoamento de sua escrita – são vagas, genéricas ou imprecisas, não oferecendo, de fato, condições para o aperfeiçoamento do texto que se corrige, como ilustram os exemplos a seguir:

(Ex. 7): Seu texto está inadequado ao gênero (resenha). Está incoerente, organize melhor suas ideias e formate os parágrafos de acordo com o objetivo do texto. (B45)

(Ex. 8): Procure ler mais vezes o texto ao qual você se reporta para não contradizer alguns argumentos. Observe a pontuação, coerência e coesão ao reler o seu texto ao terminar de escrever. (B53)

Esses resultados podem ser interpretados como decorrentes da forma como o professor em formação se envolve na tarefa, representando-a para si e, é claro, para o professor da disciplina. Efeito desse envolvimento é uma ação leitora “superficial”, que não se compromete, de fato, com o texto em construção, consideradas as funções sociais e comunicativas previstas para uma resenha, tal como enunciado na proposta. De outro lado, também não se pode perder de vista que a própria situação vivenciada, apesar de se inspirar na prática cotidiana docente, não é, de fato, uma situação real de atuação docente. Por fim, considere-se, ainda, à guisa de interpretação do dado, certa dificuldade dos alunos em se mostrarem ao professor que propôs a tarefa. Sob esse ponto de vista, a ação de avaliação não somente ilumina o avaliado, mas também o avaliador.

Característica bastante recorrente nos bilhetes escritos pelo grupo do 7º período é a contraposição entre elogio(s) e ressalva(s) ao texto analisado. Por meio dessa estratégia, parece que se projeta a construção de um professor que não apenas aponta os problemas do texto, mas que se coloca diante dele como um efetivo interlocutor capaz de, também, ressaltar as suas qualidades. Trata-se, evidentemente, de medida que revela, de um lado, imagens de avaliação construídas ao longo da trajetória escolar desses estudantes, agora engajados num processo de formação que os coloca em outra posição: a de avaliadores, ainda que, conforme se assinalou anteriormente, a tarefa solicitada também instaure a posição de avaliado em relação ao professor da disciplina em que os dados foram gerados.

A esse respeito, considere-se que tanto nas intervenções/marcações realizadas na resenha quanto nos bilhetes escritos a seu autor, os alunos desse grupo assumem-se efetivamente como professores, projetando um *ethos* de especialista, possuidor de conhecimentos que autorizariam e legitimariam a avaliação.

### *Representações sobre a ação de avaliar textos*

Na reflexão que os professores em formação realizam sobre a tarefa proposta, nos dois grupos investigados, é bastante saliente a imagem negativa da avaliação, seja pela dificuldade provocada no avaliador, seja pelo “mal” que esta pode trazer ao aluno cujo texto se corrige. Desse modo, esses futuros professores revelam representações negativas da tarefa de avaliar, por meio da seleção de certos itens lexicais, tais como: penosa, séria, difícil, trabalhosa, de responsabilidade, conforme ilustram os exemplos a seguir:

(Ex. 9): Nesse momento, o professor pode tanto incentivar o aluno a escrever cada vez melhor ou desmotivá-lo totalmente. (B9)

(Ex. 10): Ao avaliar uma produção de texto de outros é difícil analisar o que de bom possui o texto, é mais fácil ou talvez estejamos acostumados a procurar “erros” nas produções. A preocupação em desmotivar o aluno faz com que me preocupe muito com o rigor da avaliação. (B10)

(Ex. 11): Um professor para fazer uma avaliação de um texto tem que possuir grande conhecimento de língua. (B53)

Os exemplos de 9 a 11 materializam diferentes fatores responsáveis pelo

sentimento de dificuldade insistentemente relatado pelos informantes da pesquisa, independentemente da etapa de formação em que se encontram, tais como: medo de ser injusto, de não ser bem-interpretado pelo aluno; importância atribuída à correção (seu papel no processo de ensino/aprendizagem); insegurança quanto aos conhecimentos linguísticos exigidos ao corretor.<sup>11</sup>

Tais dificuldades se denunciam não apenas nas considerações que os alunos elaboram sobre a tarefa em que se engajam – tarefa II –, mas também no próprio posicionamento que assumem nas intervenções sobre o texto corrigido. No exemplo 12, o aluno do 7º período compõe o seguinte texto dirigido ao autor da resenha, a quem ele, inclusive, nomeia, criando um efeito de maior proximidade com o interlocutor construído:

(Ex. 12): Maurício, ao corrigir seu texto usei o critério de correção apontando seus desvios em cada linha de sua resenha, de acordo com a ocorrência dos mesmos. Observei também a adequação do texto ao gênero resenha. Deixo abaixo de seu texto uma tabela que o ajudará a identificar os tipos de desvios cometidos. Peço a você que reescreva a resenha novamente, corrigindo-a de modo que aperfeiçoe a prática da mesma. Não fique chateado quanto à nota 5,0, pois não é o mais importante. O que me interessa é o seu aprendizado. (B1)

Note-se que, em (12), o professor construído realiza ações languageiras e recorre a expedientes linguístico-textuais indicadores de uma representação de correção de texto como algo que pode incomodar, “chatear” o autor/dono do texto avaliado. Assim, procura explicitar ao aluno, como que prestando contas, o que e como foi realizado na atividade<sup>12</sup>, bem como orientando-o com relação ao que deve ser feito – “usei o critério de correção”; “Observei também”; “Deixo abaixo”; “Peço a você que reescreva”. É digna de registro a escolha lexical feita para tratamento dos problemas encontrados no texto “seus desvios”, que atenua ou relativiza, num movimento que podemos chamar eufemístico, a relevância desses problemas. Destaque-se, também, a parte final do texto – “Não fique chateado quanto à nota 5,0, pois não é o mais importante. O que me interessa é o seu aprendizado” –, em que o professor projetado busca negociar com o aluno outro sentido para a nota atribuída – produto da avaliação – bem como deslocar a importância dos problemas apontados na correção – “O que me interessa é o seu aprendizado”.

Provavelmente, a dificuldade no estabelecimento de parâmetros de avaliação por

---

11 - Houve, ainda, manifestações relativas ao fato de o experimento se dar entre pares: “Analisar a produção de um colega de curso me colocando como professor foi bastante difícil”. (A9)

12 - Percebe-se, mais nitidamente nos textos produzidos pelos alunos do 7º período, uma preocupação maior com o estabelecimento de critérios que apoiem a ação de avaliar.

parte dos professores em formação seja efeito, como já se disse, de representações construídas ao longo da experiência escolar, fruto de relações conflituosas entre aluno e autoridade – escola/professor. Além disso, devem-se ter em conta as próprias condições postas pela situação de pesquisa no ambiente escolar.

Tomada sob os pontos de vista aqui expostos, a avaliação se configura como uma espécie de espelho, o qual reflete o aluno do texto corrigido – suas qualidades e, sobretudo, suas fragilidades na escrita –, o processo de ensino/aprendizagem em curso e, por fim, o próprio professor-avaliador, através não somente dos conhecimentos que este usa para corrigir, mas, principalmente (e perigosamente!), dos conhecimentos que ele demonstra não possuir.

### **Considerações finais**

Mesmo que a pesquisa não tenha se valido de instrumentos de ordem quantitativa, julgamos interessante submeter os dados a uma validação estatística, de feição descritiva, com a finalidade de demonstrar que existem mais semelhanças do que diferenças entre as duas populações, no que se refere ao quesito nota (em 10):

| 2º período           | 7º período           |
|----------------------|----------------------|
| Média = 6,8          | Média = 5,82         |
| Mínima = 3           | Mínima = 3           |
| Máxima = 8           | Máxima = 9           |
| Desvio padrão = 1,43 | Desvio padrão = 1,32 |

Quadro 1: Validação estatística e descritiva dos dados  
Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se os resultados, não se constata diferenças significativas entre os dois grupos, o que nos leva a admitir a necessidade de considerar aspectos de múltiplas ordens – entre elas a condição linguageira e discursiva – para analisar os processos constitutivos do professor em formação. Tal constatação nos leva a postular que a ação do sujeito encontra-se engendrada por uma rede complexa que ultrapassa a mera distribuição em níveis ou hierarquias acadêmicas.

No caso, poderíamos supor que, como salienta Bronckart (2008), retomando Bühler:

o agente se encontra, de fato, exposto a múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações de três ordens: o de suas próprias percepções, que lhe fornecem índices do estado das coisas do

mundo; o dos valores e/ou normas que interiorizou no decorrer de sua vida social e o das intervenções comportamentais significantes dos outros membros de sua comunidade. (BRONCKART, 2008, p. 33)

Analisar o agir humano pelo agir discursivo significa, portanto, analisar as condições de engendramento em que se fundem os processos de socialização e de individualização do agente. Como vimos, a tarefa de correção de textos convoca, a um só tempo, elementos próprios da ação escolar de avaliar e todas as suas decorrências. Por um lado, a atribuição de autoridade a alguém capaz de conferir notas, criar legendas e códigos para facilitar a comunicação dos “erros”, configurando-se a ação de correção como uma sanção, uma pena; por outro lado, a imputação ao avaliador, a partir da legitimação de um saber, de uma ação educativa, tutorial, responsável por conduzir o discípulo ao caminho da retidão, do correto.

Os textos analisados sinalizam bem a dubiedade de representações em torno do papel do professor/avaliador, investido dessa dupla função: o que corrige, pune, sanciona é o que também aconselha, orienta e ensina. Possivelmente, em razão desse duplo estatuto da ação docente, a tarefa de avaliar encontra-se em uma zona marcada por certa opacidade. Cabe às instâncias de formação promover a reflexão em torno do agir do professor, buscando clarificar, pelas ações discursivas, a(s) identidade(s) que subjaz(em) às atividades planejadas e efetivamente realizadas em torno do ensino/aprendizagem da escrita.

## Abstract

The objective of this work is to identify and analyze clues about the identity construction process of the mother language teacher in his initial formation. From an experiment made with undergraduates in Language and Literature (Letras) from different formation stages, the practice of evaluation of texts is taken as an object of discussion, so as to highlight and comprehend representations of these subjects about the text correction task and its relation with the teaching/learning process of writing.

Key words: Teacher formation; Text correction; Identity construction; *Ethos*.

## Referências

AMOSSY, R. The argumentative dimension of discourse. In: EEMEREN, F. H. van; HOUTLOSSER, P. (ed.) **Practices of argumentation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 87-98, 2005.

ASSIS, Juliana Alves. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de construção identitária. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 31, 2008.

ASSIS, Juliana Alves. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. **Estudos Linguísticos**, Lisboa, n. 3, 2009.

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matencio *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Centro de Referências em Educação, 1994. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008)>. Acesso em: 20 jul 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estratégias de textualização em gêneros opinativos: uma aplicação didática. In: MATTE, Ana Cristina F. (Org.) **Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 105-121.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. **Emoção, ethos e argumentação**. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernardete B.; CIULLA, Alena. (Org.) **Referenciação**, São Paulo: Contexto, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003.

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

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Genebra: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura e escritura na formação inicial do professor: um olhar sobre a resenha acadêmica. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth (Org.) **Ensaio sobre a leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.

TOMAZONI, Tayana Moritz. **Produção, correção e avaliação de textos a partir de gêneros de discursos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

**ANEXO 1**  
**(INSTRUMENTO USADO NA PESQUISA)**

**PRODUÇÃO DE RESENHA CRÍTICA**

Considerando a **tese** e os **argumentos** apresentados pelo autor, redija uma **resenha crítica**, avaliando o texto e **posicionando-se** a respeito. Comente outras questões que você julgar relevantes para demonstrar sua **concordância** ou **não** com o ponto de vista do autor. Na elaboração de seu texto, considere que **a resenha será publicada no jornal desta Universidade, o qual é lido por funcionários, alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento.**

O momento “língua portuguesa” do Brasil

LUIZ COSTA PEREIRA JUNIOR

São Paulo, segunda-feira, 22 de outubro de 2007 - FOLHA DE S.PAULO

-----

*Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir*

-----

A LÍNGUA portuguesa é desses assuntos aos quais parecemos dar importância só em ocasiões especiais, como com a recente badalação em torno da reforma ortográfica prevista para 2009.

A questão foi tratada com uma urgência preguiçosa, de quem poucas vezes pensa no idioma, tão habitual o seu uso. Por coisa de momentos, o tema saiu das marginais do noticiário e esboçou relevo até ser engolido pelo próximo bombardeio de novidades.

Não sem razão. Como reforma, o acordo ortográfico dos países lusófonos pouco simplifica. Em alguns casos, como o uso do hífen, até baratina o que já era confuso (“anti-semita”, por exemplo, perde o sinal, e “microondas” ganha). Houve quem exagerasse e falasse da ortografia como “o” fator de organização da língua; por isso, a reforma ameaçaria “transformar o idioma”. Mas, anunciada com temor ou desprezo, ela nem sequer é certeza. Portugal, que vê nela um “abrasileiramento” do idioma, resiste e pode melar o acordo.

Se vingar, haverá, claro, implicações no mercado (livros reeditados), no ensino e na mentalidade (esforço, mesmo temporário, para desaprender grafias, como “ideia” sem acento).

Já se viveu isso no país e sobrevivemos. Por isso, o assunto, na verdade, chama

a atenção para outro aspecto, diria incidental, do português.

Sem dar pelota para a coisa, o país vive há uns dez anos o que se pode chamar de um “momento língua portuguesa”. Mesmo que não vivamos a inclusão digital, nunca se escreveu tanto como agora. São 500 milhões de mensagens diárias só pelo MSN no país. Mais do que há dez anos, nunca se viu tanta faculdade no Brasil em razão da abertura, não entremos no mérito, promovida desde a era FHC: são 2.300 instituições privadas mandando alunos escreverem monografias, trabalhos e dissertações.

Temos um respeitável mercado editorial cujo tema é o idioma (quase 25 milhões de exemplares de dicionários, gramáticas etc. vendidos todo ano) e uma carência de informação básica que turbinou a procura por consultores de português com consultórios gramaticais na mídia.

Os últimos anos ainda mostraram outro grau da língua nas corporações.

É de imaginar que a retomada do fôlego econômico do país estimulou o relacionamento de empresas em seu próprio idioma. Há hoje a intuição de mais negócios mediados por tecnologias que enfatizam a comunicação - mensagens eletrônicas e apresentações com projeções em tela, que não podem exibir tropeços. E, em reuniões de trabalho, o desempenho retórico virou chave empresarial.

Quem muito escreve ou fala tem risco maior de expor sua eventual falha de formação. Daí pipocarem os cursos de português para brasileiros, executivos, secretárias e gerentes.

Em paralelo a essa demanda no mundo do trabalho, mais que antes, temos um circuito de estudos sobre a língua com uma consistência, uma pluralidade e um amadurecimento que permitem maior certeza nas afirmações sobre os fenômenos do idioma e um debate cada vez mais acalorado entre tendências acadêmicas.

A percepção hoje é a de que a língua vai bem, obrigado, não está ameaçada, não precisa de proteção, mas de promoção. Falta um projeto de promoção do idioma a integrar o país, que corrija as distorções de um ensino que virou fábrica de decorebas.

O vale-tudo do idioma está não tanto no uso cotidiano que o brasileiro faz dele, mas na filosofia de ensino, que não é uniforme. Cada região, cidade, escola e professor parecem atirar para um lado.

Há cinco anos, apesar disso, vivemos uma atmosfera institucional pelo idioma. O preconceito de linguagem não foi suficiente para impedir a chegada de Lula à Presidência; o governo de São Paulo e a Fundação Roberto Marinho criaram o único museu do mundo dedicado ao assunto, que agora virou inspiração para os ingleses; e o governo federal lançou o Instituto Machado de Assis, iniciativa a ser

devidamente materializada, para promover o português no mundo e nas escolas do país.

A língua portuguesa não é a coisa chata das piores aulas, pode ser revigorante, ao ser percebida como aquilo que nos faz interagir, namorar melhor, vivenciar o cotidiano. A língua que usamos revela o que somos, e nem nos damos conta. Trai nossos preconceitos, nossas ênfases e os papéis que adotamos na sociedade.

Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade, que insiste em nos unir.

Não será a badalação temporária por uma reforma duvidosa o único fato a nos lembrar disso.

-----  
LUIZ COSTA PEREIRA JUNIOR, 41, doutorando em filosofia e educação pela USP, é jornalista, editor da revista “Língua Portuguesa” (Segmento) e autor de “A Apuração da Notícia”.

(Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br)