



**TRAJETÓRIAS SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES EM RELAÇÃO À
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

**LAVRAS – MG
2018**

PRISCILA FRANCIELY SOUZA

**TRAJETÓRIAS SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS – MG
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Souza, Priscila Franciely.

Trajetórias sobre o fazer pedagógico : Análise dos saberes docentes em relação à produção de textos / Priscila Franciely Souza. - 2018.

125 p.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de professores. 3. Produção de textos. I. Ferreira, Helena Maria. . II. Título.

TRAJETÓRIAS SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS
TRAJECTORIES ON PEDAGOGICAL MAKING: ANALYSIS OF TEACHING
KNOWLEDGE IN RELATION TO THE PRODUCTION OF TEXTS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 28 de Junho de 2018.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira UFLA
Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder UFLA
Prof. Dr. Robson Santos de Carvalho UNIFAL

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS – MG
2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, que me conduziu e me iluminou ao longo de mais essa trajetória.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), por tornarem possível a realização deste Mestrado.

A todos os professores envolvidos neste programa de pós-graduação, especialmente, à minha estimada orientadora professora Dr. Helena Maria Ferreira, pela constante orientação, desde a graduação; pelos infinitos ensinamentos, não só acadêmicos, mas como também de vida, que aprendi a cada momento; pela colaboração, pelo incentivo, pelas oportunidades e pela paciência, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e crescimento neste processo.

Aos componentes da banca avaliadora, pela disponibilidade e pelas considerações enriquecedoras.

Aos servidores da Diretoria de Processos seletivos da universidade (DIPS/UFLA) e aos docentes que participaram e colaboraram para que a realização desta pesquisa fosse possível.

A todos os colegas de mestrado, que me possibilitaram uma convivência mais madura, com muitos “bordões” e tornaram dessa caminhada um espaço mais agradável de trocas de conhecimentos e de sinceras amizades.

À minhas amigas desde a graduação, Fernanda e Isabella, por todo carinho, incentivo e momentos de descontração. À minha amiga Agnes, por dividir comigo momentos de ansiedade e me acalmar nessa caminhada.

Ao meu querido pai, Geraldo, eterno em meu coração que com toda certeza, estaria muito orgulhoso por mais essa conquista.

À minha mãe, Roseni, que mais uma vez esteve sempre presente, incentivando e me proporcionado todo carinho e aconchego, tornando mais essa etapa possível.

Ao meu namorado, Vinícius, pela compreensão, pelo amor, pela força e pela motivação constante, em todos os momentos.

A todos os meus amigos e familiares, que me apoiaram, incentivaram e torceram por mim.

Gratidão.

Aquele homem mais sábio que já conheci, que apenas por olhares e atitudes me ensinou todos os princípios de que preciso para continuar a trajetória sem ele...

Ao meu amado e eterno Pai, dedico.

RESUMO
TRAJETÓRIAS SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

A presente dissertação se ocupa de uma reflexão sobre saberes e concepções de professores acerca do processo de avaliação da produção escrita, em um curso de formação continuada. Parte-se do pressuposto de que a avaliação de um texto se constitui como uma atividade complexa, em que estão ligadas questões linguísticas, textuais e discursivas e que há uma demanda de ressignificação de paradigmas subjacentes às práticas pedagógicas. Tradicionalmente, é recorrente a tendência de priorização de aspectos formais, tais como: ortografia, correção gramatical, pontuação, etc, o que acaba influenciando nas práticas avaliativas exercidas pelos professores. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo o propósito de analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para o processo de correção de textos produzidos no âmbito de processos seletivos. Para a consecução deste estudo proposto, foi realizada uma pesquisa teórica, sobre a produção de textos escritos e da formação de professores. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo, que buscou analisar as contribuições trazidas por um curso de capacitação para a atuação de professores em um processo de correção de redações relativas ao Programa de Avaliação Seriada, (PAS). Desse modo, o trabalho se justifica pela possibilidade de se repensar o ensino da produção textual, que, muitas vezes, se pauta ainda em uma abordagem tradicional, marcada pela desconsideração da discursividade constitutiva de uma perspectiva interacionista que valoriza o trabalho com os gêneros discursivos e com a instauração do sujeito-autor. Os dados foram obtidos mediante a uma análise de documentos produzidos no decorrer do curso e ao final do trabalho de correção de redações, a saber: teste diagnóstico, atividades realizadas durante o curso de capacitação, teste final, e questionário de avaliação do processo de correção. A análise dos dados foi pautada na perspectiva teórica da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), com o intuito de identificar e comparar as percepções e os saberes dos participantes antes e ao final do curso. Os resultados permitiram tanto um redimensionamento das ações de capacitação de professores para correção de textos para a constituição de um banco de avaliadores, quanto para a correção de textos produzidos por alunos das escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: linguística aplicada, formação de professores, produção de textos, Interacionismo.

ABSTRACT

TRAJECTORIES ON PEDAGOGICAL MAKING: ANALYSIS OF TEACHING KNOWLEDGE IN RELATION TO THE PRODUCTION OF TEXTS

The present dissertation elects as object of study to verify the knowledge of the teachers for the work with the written production, through the continuous formation. It is assumed that the evaluation of a text constitutes a complex activity, in which are linked linguistic, textual and discursive issues. Add to this the existence of a tradition of prioritization of formal aspects, such as: spelling, grammar correction, punctuation, etc. Therefore, it is necessary the continuous formation of teachers in relation to the issue of textual evaluation from the perspective of Applied Linguistics. For the accomplishment of this proposed study, a theoretical research was carried out, on the production of written texts and the formation of teachers. In addition, a field research was carried out, which sought to analyze the contributions brought by a training course for the teachers' performance in a process of correction of essays related to the Serial Evaluation Program (PAS) focused on the evaluation of the author's abilities. Thus, the work is justified by the possibility of rethinking the teaching of textual production, which is often still based on a traditional approach, marked by the disregard of the constitutive discursiveness of a current perspective that values work with discursive genres and with the establishment of the subject-author. The data were obtained through an analysis of documents produced during the course and at the end of the essay correction work, namely: diagnostic test, activities carried out during the training course, final test, and evaluation questionnaire of the correction process. The analysis of the data was based on the theoretical perspective of Discursive Textual Analysis (MORAES, 2003), in order to identify and compare the perceptions present before and at the end of the course. The results will allow both a resizing of teacher training actions to correct texts for the constitution of a bank of evaluators, as well as for the correction of texts produced by students of primary education schools.

KEY WORDS: applied linguistics, teacher training, text production, Interactionism.

Lista de quadros

Quadro 1- Etapas da Análise Textual Discursiva.....	64
Quadro 2- Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial.....	65
Quadro 3- Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial.....	65
Quadro 4-Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial.....	66
Quadro 5- Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação final.....	68
Quadro 6-Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação final.....	68
Quadro 7- Análise do mecanismo de textualização a coesão na avaliação inicial.....	74
Quadro 8- Análise do mecanismo de textualização a coesão na avaliação final	78
Quadro 9 - Análise do aproveitamento/desempenho	82
Quadro 10- Análise das contribuições proporcionadas pelo curso de formação.....	84
Quadro 11- Análise dos pontos positivos do curso.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
1.1 Linguística Aplicada: breve caracterização.....	11
1.2 Formação de professor para o ensino de língua materna.....	16
2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL	21
2.1 Breve histórico do ensino da Produção de textos escritos na escola.....	21
2.2 A formação docente para o trabalho com a produção de textos.....	25
3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA?.....	31
3.1 A produção textual em uma perspectiva discursiva.....	32
3.2 A avaliação da produção textual.....	39
4 AVALIAÇÃO TEXTUAL EM UMA ABORDAGEM DISCURSIVA: CONCEITOS BASILARES	45
4.1 Distintas concepções de Língua/Linguagem.....	45
4.2 Concepções de texto.....	48
4.3 A coesão textual: relações de articulação.....	50
5 METODOLOGIA.....	54
5.1 Tipo e natureza de pesquisa.....	54
5.2 Metodologia de análise de dados.....	58
5.3 Análise e discussão dos dados.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A- Avaliação Diagnóstica	102
ANEXO B- Avaliação Final.....	111
APÊNDICE A- Questionário para os participantes da equipe de corretores.....	123

PREFÁCIO

Iniciei minha graduação em Letras Português/Inglês em 2012, na Universidade Federal de Lavras e desde o início da graduação tive a oportunidade de conhecer uma professora que sua linha de pesquisa era relacionada à produção textual. Logo me interessei pela linha de pesquisa e me inscrevi para tentar participar de um projeto de extensão relacionado à produção textual, sob orientação dela intitulado “Oficina de textos: leitura e produção”. O projeto me possibilitou diversos aprendizados e a oportunidade de associar a teoria com a prática, devido ao fato de ser um projeto de extensão, além é claro do contato maior com estudos sobre a área e participação em eventos.

Posteriormente, ainda na graduação iniciei outro projeto também relacionado à produção textual, porém um projeto de pesquisa nomeado: “Análise dos mecanismos de coesão em textos produzidos por alunos de ensino médio: um estudo de caso.” Assim como o projeto de extensão este também possibilitou a minha participação em eventos, publicações de artigos e amplitude de conhecimentos.

Sendo assim, foi por meio desse contato ao longo de toda a graduação com a produção da escrita que sempre me despertou o interesse nos estudos relacionados à competência da escrita e que me proporcionaram outra visão sobre a produção textual na prática, para além da teoria adquirida ao longo do curso.

Em 2016, no último período do curso surgiu a oportunidade em fazer o Mestrado Profissional na Universidade Federal de Lavras UFLA, na área de interesse Linguística Aplicada. Fiz o processo seletivo, me formei, e na semana seguinte da colação já havia iniciado as aulas do mestrado.

Em 2017, também tive a chance de compor a banca de corretores de redações do processo de avaliação seriada da universidade, o que me incentivou/motivou ainda mais na decisão da escolha de um tema, para ser desenvolvido em minha pesquisa no mestrado.

Optei então, por continuar a analisar questões referentes à produção textual e foi então que escolhi trabalhar com as trajetórias sobre o fazer pedagógico, analisando os saberes docentes em relação à produção de textos dentro da perspectiva discursiva, por intermédio de um curso de formação continuada para a composição de professores para a banca de avaliadores do processo seletivo.

INTRODUÇÃO

Ao se considerar que a produção de textos escritos é uma atividade fundamental no cotidiano, não só escolar, mas como também social é relevante analisar essa prática a partir de uma perspectiva discursiva. Essa perspectiva poderá iluminar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e também desvelar a complexidade da escrita, uma vez que essa modalidade comporta peculiaridades nas suas formas de organização de acordo com o contexto em que se efetiva. No processo de ensino-aprendizagem, os alunos precisam mobilizar diferentes habilidades¹ para a escrita dos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente, em suas diversas configurações e funções sociais; os professores precisam possuir uma formação teórico-metodológica para um devido encaminhamento das práticas de produção de textos, nas dimensões do planejamento e da avaliação, buscando um articulação com os contextos de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros discursivos.

Nesse sentido, ao inventariar estudos e pesquisas que abordassem a questão da formação docente para o trabalho com a produção de textos, compreendeu-se que o campo de investigação da Linguística Aplicada (LA) poderá trazer contribuições para uma reflexão em uma perspectiva discursiva. Sendo assim, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da competência da escrita, observa-se que há uma forte tendência de uma avaliação sobre uma perspectiva tradicional, na qual não há o contexto sociocomunicativo e a interação entre o autor, o texto escrito e o leitor são, muitas vezes, desconsiderados.

Nesse viés, Moita Lopes (2006, p.102) considera que “a LA, tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Em outras palavras, é uma ciência que tem como propósito investigar, analisar o uso real da linguagem em determinada prática social, não só no espaço escolar, mas também na sociedade como um todo.

O autor destaca ainda a importância de teorias que possam dialogar com as práticas sociais e as interações entre os diferentes sujeitos que participam da interlocução. Desse

¹ É importante esclarecer a diferença entre os termos habilidade e competência utilizados neste trabalho. Em conformidade com Perrenoud (1999, p.7) competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Sendo assim, a competência diz respeito a uma mobilização de conhecimentos/de um conjunto de habilidades que é construída e adquirida. No que se refere à habilidade, o mesmo autor (1999) pontua que, são uma série de procedimentos mentais, no qual o sujeito coloca em prática ao solucionar um problema em uma situação real, sem que seja necessário planejar ou pensar, é a tomada de decisão do sujeito.

modo, a LA é uma teoria que auxilia nas pesquisas em relação à formação docente, para que o professor seja capaz de refletir sobre as questões/problemas relacionados às questões da linguagem e seus usos nas práticas sociais para que, de fato, possa contribuir para um ensino-aprendizagem proficiente.

A formação do professor de línguas para o trabalho com a competência da escrita, se reveste de complexidade, pois inúmeros aspectos estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, da avaliação. Entre esses aspectos, merecem destaque questões relacionadas às concepções de língua/linguagem e aos processos de textualização que poderão agregar qualidade à formação docente, com também propiciar práticas pedagógicas em que a produção de textos seja dimensionada em uma perspectiva de ações discursivas, alicerçadas num contexto enunciativo e que se relacionam intrinsecamente às condições de uso da linguagem.

O trabalho com a avaliação de textos em contexto educativo, em conformidade com Ferreira e Souza (2017), exige uma compreensão dos fenômenos linguísticos na dimensão gramatical, textual e também discursiva, embora determinadas perspectivas não envolvam esses três aspectos, por isso se faz necessária uma constante ressignificação das práticas pedagógicas. Sendo assim, nota-se que a avaliação de uma produção textual não é uma tarefa simples, uma vez que deve abranger diversos aspectos, como os anteriormente supracitados.

Essa mudança das práticas pedagógicas aponta para a necessidade de uma formação continuada. Discorrendo sobre essa questão, Magalhães (2001) menciona que a preocupação dos linguistas aplicados em relação à formação dos professores, o que evidencia a necessidade de um conhecimento interativo que visa a uma formação crítico reflexiva, que possibilite ao professor investigar a sua prática e a redimensionar as suas ações educativas.

Vale ressaltar que o motivo pelo qual este trabalho foi desenhado está associado com o fato de que, na condição de egressa do curso de licenciatura em Letras, em diferentes situações, seja na participação em projetos de iniciação científica, seja na participação em atividades de extensão, o foco de atuação foi direcionado ao trabalho com a produção textual. No mestrado, esse foco foi direcionado para a formação docente, o que demandou, notadamente, uma ampliação do objeto de pesquisa.

Por esse viés, a pesquisa em questão elege como objeto de estudo as percepções, as práticas e os saberes de professores em formação continuada. Assim, o problema de pesquisa adotado diz respeito às contribuições formativas que um curso de capacitação pode trazer para a atuação de corretores de textos produzidos em situação de processo de seleção para ingresso no ensino superior. Por esse aspecto, analisar um percurso formativo de professores

participantes de um curso de formação continuada permite uma instauração de situações que poderão possibilitar inúmeras reflexões sobre o fazer docente e sobre a capacitação para a atuação profissional.

Desse modo, a presente pesquisa busca, a partir de análise de documentos produzidos ao longo do curso, provocar uma reflexão sobre a formação de docentes para o trabalho com a produção de textos na escola. Portanto, esta pesquisa assume relevância no âmbito de um Programa de Mestrado em Educação, voltado para a formação docente, uma vez que o ensino da produção textual, parece se pautar ainda em uma abordagem tradicional, marcada pela desconsideração da discursividade constitutiva de uma perspectiva que valoriza a interação e a presença do sujeito como um sujeito-autor no processo da escrita.

Diante das tais pontuações, em relação à produção escrita na perspectiva discursiva, pode-se considerar a necessidade de um redimensionamento em referência ao trabalho com a escrita, e uma das estratégias para ressignificar esses saberes docentes, salvo melhor juízo, é por meio da formação continuada de docentes, que proporciona a consolidação de conhecimentos e experiências.

Sendo assim, a relevância desta pesquisa se evidencia pela potencialidade que este trabalho poderá propiciar, qual seja a de sistematizar uma análise sobre um processo formativo, que apresenta contribuições acadêmicas e sociais de considerável importância. Além, de promover uma sistematização para o desenvolvimento de correção de redações do programa de avaliação seriada, prepara os professores para uma atuação em sala de aula de escolas de educação básica, garantindo um parecer pautado em critérios técnicos embasados teoricamente em uma perspectiva discursiva.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para a formação de corretores de redações de um Programa de Avaliação Seriada destinado ao ingresso no ensino superior. Os objetivos específicos são: Analisar o desenvolvimento de um curso de formação de corretores, considerando aspectos conceituais/epistemológicos, procedimentos metodológicos, desempenho na atividade/posicionamentos e percepções dos participantes. Caracterizar o campo da Linguística Aplicada e suas contribuições para a formação do professor de línguas; ressaltar os pressupostos teórico-metodológicos que podem contribuir para a formação de professores para o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, com destaque para os processos avaliativos.

Espera-se com a presente pesquisa apresentar uma provocação sobre a importância de da formação voltada para o estudo das especificidades do trabalho com a produção de textos na perspectiva discursiva.

Fundamentação Teórica

1. Linguística Aplicada e a formação de professores

Inicialmente, o presente capítulo elucidará a área de estudo na qual se fundamenta este trabalho, com o objetivo de contextualizar o campo da Linguística Aplicada, buscando enfatizar a sua relevância para a formação de professores no ensino de língua materna.

1.1 Linguística aplicada: breve caracterização

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA). Nesse sentido, é relevante caracterizar, ainda que de modo sucinto, esse campo do conhecimento. De acordo com Almeida Filho (2009), o campo da LA surgiu em decorrência de um contexto sócio-político com discussões relacionadas ao ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial. Assim, devido à necessidade de comunicação em outras línguas, a LA foi criada. Desse modo, passou a se estudar a língua buscando aprender teorias relacionadas à questão de ensino-aprendizagem de uma língua.

No Brasil, em relação a essa questão histórica da LA Kleiman (1998, p.52) complementa Almeida Filho, afirmando que:

A questão é histórica porque a Linguística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país e foram os linguistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses linguistas propunham-se, no fim da década de 1960, ao responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto - comunicação na língua – que a Lei 5.692/711 instituiu.

Diante do exposto acima, é fundamental mencionar que a consolidação do campo de estudos da LA se deu, originariamente, a partir das discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras e, posteriormente, abarcou outras questões como ensino de língua materna, formação de professores, linguística computacional, linguística forense, linguística aplicada aos distúrbios da linguagem, entre outras.

No Brasil, a história da LA ainda é recente, se comparada a dos Estados Unidos e na Europa, visto que demorou um tempo para compreender o real significado da área da LA. Conforme Almeida Filho (2009), antes era sinônimo de ensino de línguas, subárea da Linguística, ponte entre a Linguística e a prática de ensino de línguas. Porém, depois dos anos 80, iniciou-se uma compreensão mais elaborada sobre o termo LA, de modo que essa área de estudo (LA) passou a ser uma ciência interdisciplinar, na qual não se utilizava apenas da teoria linguística para investigar um problema relacionado ao uso da linguagem. No final da década de 90, a LA era, segundo Almeida Filho (2009, p.15), um campo de estudos com metodologia e objetivos de estudos exclusivos, ou seja, a LA assumiu a sua autonomia enquanto ciência.

Nesse sentido, pode-se observar que a LA passou por um processo de transformações. Em relação à compreensão da dimensão da LA, Celani (2000, p.19-20) assegura que:

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Sendo assim, devido ao fato, da LA ser um campo de estudo abrangente, conforme mencionado anteriormente, é necessário abordar a questão da dimensão da LA com uma maior amplitude.

Moita Lopes (2006) postula que a dificuldade em relação ao entendimento da LA e do fato de que não se circunscreve apenas em torno de questões teóricas, mas de uma teoria que investiga as mudanças ocorridas na prática. É por intermédio de um conhecimento teórico, que se investiga um problema de pesquisa que envolve outras áreas do conhecimento por isso, a LA é transdisciplinar, visto que é uma ciência social que dialoga com outras áreas do conhecimento ou ciências.

Discorrendo sobre a temática da formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada, Cavalcanti (1986) pontua que é necessário compreender que a LA não diz respeito apenas à aplicação da teoria, mas sim uma área de estudo que se preocupa em problematizar questões relacionadas ao uso da linguagem em todas as situações sociocomunicativas. Desse modo, tem como objetivo de abordar a linguagem refletindo sobre

o ensino-aprendizagem como sendo parte constitutiva das práticas sociais, com o foco na questão de tentar solucionar problemas em relação à prática e ao uso da linguagem em diferentes contextos, seja ele no âmbito educacional seja ele no âmbito social.

Ampliando essa discussão sobre a amplitude da LA, Celani (1998, p.131) atesta que que:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados.

Diante do postulado, é fundamental perceber que a LA tem como propósito investigar e analisar o uso real da linguagem em determinada prática social, não só no espaço escolar, mas também na sociedade como um todo. Almeida Filho (2009, p.23) assegura que a LA se preocupa com “em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem no contexto social”, ou seja, problemas em relação ao uso de linguagem na prática social. Essa perspectiva pode iluminar várias reflexões sobre o trabalho com a produção de textos na escola, uma vez que busca a articulação entre ensino e cotidiano social.

Nessa perspectiva, Kleiman (1998, p.67) também considera que “a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social”.

Direcionando a discussão para o trabalho com o a ampliação de competências de linguagem, principalmente em âmbito escolar, é possível perceber que existe a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, em sua modalidade escrita no qual, reiteradamente, observa-se a demanda por uma reflexão mais sólida acerca dos métodos de ensino e da formação docente, a fim de promover aprendizagens mais consolidadas e de ressignificação do trabalho do professor. Nesse sentido, a colaboração que a LA pode trazer para o ensino de línguas e à formação docente é a possibilidade de promover reflexões para a (re)formulação de teorias em relação ao funcionamento e estruturação do processo de aprender, ensinar e formar docentes para o trabalho com a linguagem. Moita Lopes (2006) traz em suas contribuições a questão da necessidade de se repensar o modo de como teorizar e fazer a LA. O autor reafirma é preciso levar em consideração as mudanças sociais, relacionadas à vida sociocultural. Para ele, embora existam muitas pesquisas que

compreendam a LA como uma área articulada à vida social, essas reflexões ficam, muitas vezes, restritas ao ambiente acadêmico.

Tendo em vista o fato de que é preciso expandir as pesquisas que associam a teoria com a realidade, não há como se fazer a distinção entre questões teóricas e a prática social. É válido destacar o compromisso dos linguistas aplicados contemporâneos, que se preocupam em desenvolver novas teorias que sejam embasadas em maneiras novas de compreender a vida social de maneira crítica em relação à modernidade. Desse modo, a importância do pesquisador linguista aplicado é buscar produzir conhecimento para compreender o mundo moderno, considerando as mudanças sociais e não dissociando a teoria da prática.

Moita Lopes (2006, p.23) discorre a esse respeito da teorização, afirmando que

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação uma dimensão que o campo da LA raramente contempla.

Diante de tais considerações, cabe ainda destacar que os aspectos teóricos não devem ser ignorados, visto que a discussão sobre a prática se constitui como uma teoria, porque possui bases epistemológicas, explicita concepções, ilumina fazeres, mobiliza modos de pensar, problematiza realidades. Em outras palavras, a teoria e prática se mesclam e se instauram como uma ciência aplicada.

Por fim, é válido destacar que a linguística aplicada à formação docente possibilita certa discussão sobre os usos da linguagem em uma perspectiva que considera as subjetividades, pois além de contribuir para uma reflexão individual sobre as práticas pedagógicas, propicia momentos de análise sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Nessa dimensão, o professor passa a ser capaz de refletir sobre os problemas relacionados à linguagem e a seus usos em um contexto social, colocando-se como sujeito da própria constituição como educador.

Nessa perspectiva, possibilitar que o docente reflita sobre a importância de buscar, identificar e analisar a própria prática pedagógica tem sido uma estratégia profícua para a formação de professores, conforme Magalhães (2001). Assim, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, é possível compreender o uso da linguagem em uma visão que contemple o seu aspecto social, por meio da formação continuada reflexiva, na qual é possível que o docente se mantenha atualizado, no que diz respeito às constantes transformações da sociedade que refletem também na linguagem.

Essa formação reflexiva influencia nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, Moita Lopes (1996, p.03) pontua que a LA

se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana. Embora o vínculo inicial com a sala de aula, constante na tradição de pesquisa em LA, tenha levado a uma definição de LA que se pauta por explicitar o foco de ação do linguista aplicado a partir do contexto de sala de aula (ie, o elemento não-marcado: sala de aula versus contextos outros), a tendência em nosso campo parece ser a de se entender o foco de ação do linguista aplicado como estando situado em contextos institucionais diversos.

Desse modo, atendendo a um posicionamento reflexivo, considera-se que, por meio de suas abordagens, a LA tem permitido um redirecionamento do ensino de línguas, em que são valorizadas as diferentes formas de interação. Essas articulações em outros contextos permitem que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna seja dimensionado em uma perspectiva sustentada em concepções que consideram os diferentes atos do processo educativo, que desvelam a importância da construção de identidades para a consolidação de processos autorais e de ações reflexivas sobre a escrita e suas funções sociais.

Nesse sentido, entende-se que ser professor é uma construção continuada, efetivada por processo de significações sociais a respeito da profissão, da revisão e da ressignificação de crenças, tradições e representações. É uma formação progressiva, que pode também reafirmar práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Segundo Antunes (2006), que permite partir das teorias existentes e da construção de novas teorias, dos saberes docentes, dos valores e dos modos de conceber o mundo e de ser no mundo.

Por essa razão, a perspectiva da LA é um campo de estudo que respaldou esta pesquisa, que tem como intuito analisar as contribuições da formação continuada de professores, no que se refere à avaliação da produção escrita.

Das considerações arroladas nessa seção, é importante destacar que o objetivo foi o de fazer uma breve contextualização da área de estudo na qual se assenta esta pesquisa. A partir desse panorama, parte-se para a próxima seção que irá abordar a questão da formação para o ensino de língua portuguesa.

1.2 Formação de professor para o ensino de língua materna

O campo da Linguística Aplicada se consolidou como uma área de pesquisa, devido ao fato de que nas últimas décadas, acentuaram-se as investigações acerca da formação docente, seja no âmbito de uma discussão mais genérica (formação geral), seja no âmbito de uma discussão mais específica (formação para o trabalho em determinada área do conhecimento).

Direcionando para o campo de pesquisa, ao qual este trabalho se filia, pode-se considerar que a formação docente, na perspectiva da Linguística Aplicada, instaura-se em um contexto de problematização da formação do professor de línguas estrangeiras e se estende, posteriormente, para a formação do professor de língua materna. Pode-se argumentar que, conforme Magalhães (2001), a preocupação dos linguistas aplicados com a formação dos professores se expandiu e se voltou para a necessidade da formação continuada dos docentes. Porém, essa formação continuada deve ter como propósito uma metodologia interativa, que visa a uma formação crítica reflexiva, que possibilite ao professor investigar e transformar a sua prática em sala de aula.

Discorrendo sobre o ensino de língua materna, no caso, o ensino de Língua Portuguesa, Gerhardt (2013) afirma que o ambiente escolar atribui supremacia demasiada ao ensino da norma padrão, dissociando a realidade do aluno da realidade escolar e desconsiderando as subjetividades. Entretanto, essa abordagem, pode ser desconstruída a partir de processos de formação docente, que busquem romper com essa visão tradicional, que acarreta a “invisibilidade da pessoa do aluno e a conseqüente ausência de atenção aos seus processos de subjetivação, bem como das semioses que ele produz dentro e fora de sala de aula”. (p. 78-79)

A partir das afirmações da autora, é relevante ressaltar que, ainda nos tempos contemporâneos, nota-se nos espaços escolares uma “invisibilidade” dos alunos, uma vez que as práticas pedagógicas parecem atribuir primazia ao ensino em detrimento de um equilíbrio entre ensino e aprendizagem. Reforçando essa ideia, Mendonça e Bunzen (2006) consideram que há uma fragmentação do ensino de língua portuguesa, principalmente no ensino médio, evidenciando a necessidade de um ensino direcionado apenas para o trabalho com as competências linguísticas, de maneira convencional, mas também para a sistematização de reflexões que promovam efetivamente o aperfeiçoamento de competências relacionadas às dimensões discursivas da linguagem.

Complementando o exposto, Kleiman (2002, p.67) pondera que ainda prevalece “uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem.” Observa-se assim, que o conteúdo é o mais importante no desenvolvimento das aulas e não o aprendizado dos alunos.

Dessa maneira, surge a demanda de estudos que reafirmem a importância da formação do professor em uma perspectiva reflexiva, para que, de fato, possa essa formação contribuir para um ensino de línguas, notadamente, orientado por princípios textuais e discursivos e pautado nos diferentes usos da linguagem e na multiplicidade de contextos sociais. A partir das considerações feitas, destaca-se que parece não ser adequado proceder a uma dissociação entre ensino-aprendizagem e formação docente, pois o ato de ensinar-aprender está imbricado nas concepções do que é ser professor.

Ampliando essa discussão, Gerhardt (2013, p.80) defende o ensino-aprendizagem atualmente tem a ver com a formação inicial e a falta da formação continuada dos docentes, visto que uma suposição para a realidade do ensino da Língua Portuguesa é o fato de que:

o foco dos planejamentos curriculares de língua portuguesa tem recaído sobre a *língua*, e não sobre os *alunos*, daí se considerarem as condições de produção dos materiais linguísticos, mas não as condições em que os alunos constroem significados em contato com eles em sala de aula, e com quais objetivos e recursos o fazem. (destaque da autora da citação).

Como se pode depreender da citação de Gerhardt, os próprios planejamentos curriculares apresentam uma tendência que atribui primazia aos conteúdos de ensino em detrimento dos sujeitos-alunos. Nesse contexto, os docentes se deparam com a imposição de uma orientação pautada em “normatizações”, como uma construção deontica (o professor deve... o professor precisa...), centrada no saber-fazer, como se tivesse uma receita a ser seguida. Essas normatizações se qualificam como uma abordagem textual-discursiva, no entanto, recorrentemente, não propiciam que as concepções de linguagem estejam devidamente construídas e assumidas, o que pode afetar consideravelmente os procedimentos metodológicos adotados e seus resultados.

Dessa maneira, apenas a formação inicial não se faz suficiente para um professor, visto que a prática pedagógica também se configura pelo contexto formativo, que envolve sujeitos, situações, produção, circulação, suporte, recepção, gêneros discursivos, conhecimentos prévios, motivações para a produção etc. Todas essas questões implicam em um modo de ver e conceber por parte do professor, que se altera em razão de suas experiências docentes, de suas leituras, de sua posição diante do mundo e de suas reflexões sobre os usos da linguagem. Por essa razão, a falta de uma formação continuada e reflexiva pode fazer com que os docentes apenas passem a aceitar determinadas normas e conceitos, que foram aprendidos em determinado momento de sua formação, sem que ocorra uma

discussão que contemple a atuação pautada na concepção de produção escrita como um processo de interação.

Nessa perspectiva da necessidade da constante atualização se faz premente a viabilização de certa formação que propicie uma ressignificação das práticas pedagógicas, em que sejam considerados os contextos sociais de usos da linguagem por parte dos alunos para o desenvolvimento de determinadas habilidades que extrapolem a dimensão gramatical ou linguística. A formação docente é um processo evolutivo de construção de saberes teóricos e metodológicos que se articulam, de modo substantivo e que devem ser realizados na formação inicial (no âmbito das licenciaturas) e se estender aos cursos de formação continuada. No entanto, inúmeras pesquisas Signorini (2007) e Volpi (2001) ainda sinalizam para um descompasso entre as propostas de construção de sujeitos críticos e a formação ainda fundamentada em conceitos rígidos que não pautam na interação reflexiva como uma das vias de acesso à aprendizagem dos profissionais envolvidos.

No âmbito da formação docente, é válido destacar que na perspectiva da LA, segundo Volpi, (2001, p.134) se faz fundamental que o docente altere suas práticas pedagógicas por meio da prática reflexiva.

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes.

A partir da citação, pode-se admitir que a atuação do professor se pauta nas concepções que esse professor tem acerca da linguagem e de seu ensino. Discorrendo sobre essa questão, Signorini (2007, p.223) postula que:

A questão da inovação no ensino da língua acaba sendo uma questão de fluxo e gerenciamento da informação “de qualidade”, ou “mais adequada”, ou “necessária”, ou “mais atual”, através de transmissão (ou transposição) de conteúdos disciplinares, de aquisição de maior competência nesses conteúdos, portanto uma questão de formação (ou de melhor formação) linguística dos agentes institucionais encarregados de introduzir e fazer funcionar a inovação, sobretudo, o professorado.

As citações das autoras referenciadas sinalizam para a necessidade de uma reflexão e de um olhar mais atento para a formação docente, por intermédio de discussões sobre

metodologias de ensino e sobre os modos de aprender. Desse modo, Volpi (2001) reitera que o ensino de língua necessita de ser (re) pensado por intermédio de uma formação inicial ou continuada que tenha como fundamento alguma reflexividade crítica, que possibilite ao professor, que deve ser um professor-pesquisador, ser capacitado para refletir e modificar as suas práticas pedagógicas de maneira consciente.

Assim, ao discorrer sobre as contribuições da LA para a formação do professor, é importante destacar a importância de transformações para o contexto da prática docente nos tempos atuais. Nesse contexto, Signorini (2007, p.213) enfatiza a necessidade de inovação e de mudanças das práticas pedagógicas: “a escola parece, muitas vezes, funcionar como uma espécie de processador gigante, que ora tritura, mói e faz desaparecer toda diferença, toda heterogeneidade da inovação em relação ao que já existia antes [...]”

Em face do exposto, é necessário considerar que essa analogia feita pela autora em relação ao fato de a escola se parecer com um processador, é perceptível o quanto esse espaço (o escolar), que é destinado ao aprendizado e à formação de sujeitos para atuarem na sociedade, é ainda limitado. A escola deixa de enxergar os alunos como sujeitos-cidadãos e é, por esse aspecto, que se revela a problemática da formação dos professores, qual seja, uma dissociação entre teoria e prática.

Sendo assim, o pressuposto da formação de professor, no âmbito da LA, se circunscreve na perspectiva de que a profissionalização assenta-se, notadamente, na construção identitária do professor, na problematização das práticas pedagógicas, na observância de concepções de linguagem e de seu ensino, nos usos sociais da linguagem e nas suas diversidades, na produção de materiais didáticos, na valorização dos sujeitos enunciativos e das ações de linguagem, nas abordagens de ensino, entre outras. Em conformidade com Magalhães (2001), é necessário levar em consideração que o professor se veja embasado na teoria, mas que a teoria esteja aliada à prática na transformação das práticas pedagógicas dos docentes em seu cotidiano, mediante a própria reflexão das suas atitudes.

Percebe-se assim, a importância da formação do professor no campo da LA para adequar às demandas da educação contemporânea, que impõe uma resignificação das estratégias pedagógicas, dada o contexto plural em que o aluno se insere. Nesse sentido, a formação do professor de línguas se reveste de desafios, pois inúmeros aspectos estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na contemporaneidade, novas demandas de ensino têm surgido e isso tem trazido novas demandas para a formação docente. Entre essas questões, merece destaque o trabalho com a produção de textos, que será o objeto de discussão na próxima seção.

A partir das afirmações dos autores citados neste capítulo, acrescenta-se que o campo de estudo da LA se faz relevante para a formação do professor para o ensino de língua portuguesa, principalmente, no que diz respeito ao reconhecimento da amplitude das demandas formativas. Dito de outro modo, o professor de Língua Portuguesa trabalha com um campo do conhecimento que apresenta uma diversidade de questões. Assim, além do conhecimento teórico que possibilita a compreensão da área, inúmeros saberes sobre processos linguísticos e discursivos são requeridos.

Nessa dimensão, merece destaque a formação para o trabalho com as práticas linguísticas, que exige do professor conhecimentos específicos para a proposição de situações de ensino que explorem a oralidade, a leitura, a produção de textos, a reflexão linguística, sob uma perspectiva discursiva. Assim, não é suficiente, no desenvolvimento da prática pedagógica, permitir ao aluno falar, ler, escrever, analisar uma questão gramatical. Todas essas práticas demandam conhecimentos relacionados às competências gramaticais, linguísticas, textuais e discursivas e ao trabalho com os gêneros discursivos, conforme disposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Além disso, a LA proporciona aos professores uma visão que contempla a busca pela constante construção e pelo aprimoramento da docência, visando à ressignificação das metodologias pedagógicas.

Sendo assim, é importante que a formação de professores de língua Portuguesa, seja ela inicial ou continuada, tenha certa preocupação no que diz respeito à percepção de como ensinar e avaliar as produções textuais, que é o foco desta pesquisa. Evidencia-se, assim, a relevância da formação continuada, uma vez que as concepções no que tange ao trabalho com a competência escrita vão sofrendo modificações, e o professor, que não tem acesso à formação continuada, pode comprometer o ensino-aprendizagem dos alunos. Isso pode ocorrer, pelo fato de partir de um ensino que contemple apenas a percepção que o docente obteve em sua formação inicial e que demanda uma contínua ressignificação de fundamentos epistemológicos-conceituais e de metodologias.

Desse modo, no que diz respeito à formação docente para o trabalho com a produção textual, que é o foco desta dissertação, e será apresentada no capítulo a seguir, a LA traz contribuições substanciais, tanto na dimensão conceitual, quanto na dimensão metodológica.

2. A formação docente para o trabalho com a produção textual

Ao iniciar este capítulo, é relevante contextualizar brevemente a história do ensino da língua escrita no ambiente escolar, para que assim seja possível compreender o mote da discussão desta pesquisa, abarcando a questão da formação docente com o trabalho da produção textual.

2.1 Breve histórico do ensino da Produção de textos escritos na escola

Ao longo dos anos, estudos e pesquisas realizadas por diversos autores vêm sendo realizadas com o objetivo de promover uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores ou sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da escrita na escola. Neste capítulo, serão apresentadas as contribuições de diferentes autores, que, de modo representativo, trouxeram avanços para o redimensionamento das práticas de escrita em contexto escolar. Nesse sentido, considera-se importante apresentar uma resenha sobre o percurso histórico do processo de ensino da escrita.

A primeira concepção de produção de textos é denominada de “era da composição”. Segundo Marcuschi (2005), até, aproximadamente 1950, os estudos sobre a língua eram apoiada na teoria tradicional da gramática, que valorizava as técnicas da retórica clássica e análises dos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua, com vistas à organização e à expressão do pensamento. Essa postura influenciou nos modos de se trabalhar a produção textual.

Nessa linha de raciocínio, Bunzen (2006) complementa que, no final do século XVIII até por volta do século XX, essa perspectiva da gramática tradicional reinava entre os estudos sobre a língua, que, por sua vez, era entendida como um mecanismo para organizar o pensamento. Devido a esse tratamento dado à linguagem, a produção textual também era embasada na concepção tradicional, ou seja, voltada para os aspectos formais do texto, como estrutura, pontuação, ortografia etc e ignorava a presença de um sujeito-autor.

Guedes (2009, p.88) pondera que o termo composição representava o ato da escrita na escola e interessava mais a “correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é ensinado.” Assim, é possível compreender que essa visão se pautava no fato de se expressar “corretamente”, pois não havia a preocupação sobre a finalidade com que essa comunicação se efetivava. Reforçando essa ideia, Rocha (2010, p.22) considera que

a proposta dos exercícios de composição era escrever adequadamente textos, a partir de figuras ou títulos dados, baseando-se em modelos apresentados

pelo professor, considerando os textos literários como modelos para o bem falar e bem escrever.

Sendo assim, é possível observar que os textos seguiam um modelo pré-estabelecido pelo professor e tinha como função apenas a questão de escrever para poder falar bem. Em relação à produção escrita nessa concepção, “era da composição”, os autores são unânimes em afirmar que havia certa supervalorização da estrutura de uma produção textual por meio do estudo das tipologias textuais. Nesse sentido, não se levava em consideração, assim como defende Francelino (2011, p.114), que o ato de utilizar a linguagem para se interagir, ou seja, assumir a linguagem como “um lugar de interlocução, em que os sujeitos falantes intercambiam suas visões de mundo e agem uns sobre os outros, convencendo, convencendo-se, concordando, discordando, enfim, agindo...”

Buscando romper com essa visão tradicional de escrita, a segunda concepção, intitulada como “era da redação”, surgiu por volta de 1950/1970, momento em que emergiram as demandas para a produção de textos nos vestibulares para ingresso em cursos superiores (Decreto 79.298/1977), bem como o reconhecimento, por parte de teorias psicológicas, da importância de se valorizar uma “criatividade do aluno”. Nesse sentido, Bunzen (2006) menciona que, nessa fase, o texto era concebido como um objeto e não era visto como um ponto de partida para o processo de ensino- aprendizagem. Em relação a essa questão, pode-se dizer conforme Bunzen (2006) que, para muitos professores, talvez o fato de apenas produzir uma redação, já se considerava o trabalho com a competência da escrita, visto que nessa “era da redação”, o sujeito era avaliado positivamente se obtivesse o domínio sobre as regras gramáticas e sobre vocabulário.

Dessa maneira, o ensino da produção de textos passou, então, a valorizar a busca pela liberdade de expressão individual, na qual a leitura servia como um estímulo para escrever e o texto produzido era o resultado de um processo criativo proporcionado pelo método. Nesse contexto, surgiram várias “dicas” de como escrever bem, pautadas em resquícios da fase anterior, ou seja, “macetes” para apropriação das normas gramaticais e de aspectos formais dos tipos textuais (narração, descrição e dissertação).

Nessa fase, Garcez (2010) menciona que o ensino da redação se pautava na objetividade e na eleição de determinados itens para serem avaliados sob a forma de checklists (lista de itens a serem considerados na avaliação da produção textual). Assim, o ensino da produção de textos desconsiderava os procedimentos de decisão/as escolhas, a natureza interacional e histórica da linguagem. O autor reitera que os textos seriam utilizados como uma maneira de instigar os alunos a desenvolver a sua criatividade no ato da escrita.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre essa ausência de uma atitude reflexiva no ato das produções textuais, Francelino (2011, p.115) assevera que

encontra-se uma concepção de língua como um sistema pronto, acabado, bastando ao escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. A concepção de sujeito que norteia essa visão é a de um sujeito (pré)-determinado pelo sistema e o texto por ele produzido é apenas um produto de um ato de codificação [...]

Diante das tais pontuações sobre a escrita, que era realizada sem uma reflexão sistematizada sobre os usos sociais, sem considerar a interação, Soares (2009) pontua que essa visão da produção da escrita destinada à produção das redações é um processo mecanizado e reducionista. É possível fazer essa afirmação, pois o processo de ensino não constrói uma reflexão acerca do contexto de produção, uma vez que o aluno é orientado a seguir determinada estrutura textual, a realizar correções linguísticas e a fazer uso de mecanismos lexicais e sintáticos que “embelezam” o texto.

Por esse aspecto, quando o aluno considera apenas o fato de seguir certa estrutura textual ele não consegue se colocar no seu próprio texto, se expressar individualmente, uma vez que as escolhas linguísticas feitas, muitas vezes, ocorrem de forma intuitiva. Nessa fase, o texto ainda não era visto com o objetivo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bunzen (2006), no final dos anos 70, início dos anos 80, começou uma fase de reflexão e indagação no que diz respeito ao fato de a redação ser um método avaliativo que poderia fornecer informações substanciais sobre as habilidades linguísticas, textuais e discursivas por parte dos alunos. Surge, então, a terceira concepção, intitulada “era da produção de texto”, que parte do pressuposto de que o ensino de regras textuais e gramaticais não fornece ferramentas para uma prática de produção de textos proficiente. Aqui, a concepção de produção de texto se alinha à perspectiva de trabalho, ou seja, trata-se de uma atividade, como menciona Guedes (2009), não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, por intervenção da ação humana. Assim, a concepção de língua é vista como uma forma de ação e de estabelecimentos de vínculos entre interlocutores (autor/leitor).

Segundo Rocha (2010), o texto deixa de ser visto apenas como modelo para o bem falar e o bem escrever e é valorizado pela sua função social. O ensino de língua portuguesa, assim, passa a articular estratégias textualizadoras (elementos que organizam os textos), mecanismos enunciativo-discursivos (formas de dizer o que se pretende dizer) e outros elementos que constituem diferentes textos produzidos social e historicamente. Assim, a partir

da multiplicidade de possibilidades linguísticas e discursivas para a organização dos textos, o aluno-sujeito-autor deve ser incitado a perceber que as escolhas realizadas afetam a produção dos sentidos e, conseqüentemente, a qualidade das interações sociais.

No entanto, ainda, na contemporaneidade, é possível constatar práticas pedagógicas que desconsideram o sujeito como autor do seu próprio texto. Nessa direção, Geraldi (2006, p.65) afirma que:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge ao sentido de uso da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação da língua é, pois, artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele).

Em face do exposto, inúmeras críticas passaram a ser realizadas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola, e, por conseqüência, à formação de professores para uma abordagem em que processos autorais sejam revisitados. Assim, conceber o aluno como autor e/ou como os leitores implica em considerar os processos interlocutivos/enunciativos, posição que não se articula com determinada visão de redação como uma prática de produção de texto mecanizada. Nessa direção, Sautchuk (2003) complementa que a produção escrita precisa perder esse propósito arraigado de se configurar como uma mera produção textual escolar, mas se configurar seu princípio essencial que é o de promover a interação entre pessoas, em diferentes situações comunicativas, por meio de diferentes gêneros discursivos e de diferentes suportes.

Em relação a essa falta de interação, é válido destacar que o objetivo das aulas de redação talvez seja apenas para cumprir a exigência da escola e, conseqüentemente, “treinar” os alunos para os processos seletivos. Nessas aulas, não são colocados em questão aspectos de autoria (para quem escrevo, qual é o objetivo, qual o gênero discursivo é exigido no contexto de produção, que estilo de linguagem se deve utilizar, que informações são necessárias para o texto em questão). Além disso, são desconsiderados no processo de correção os “acertos” dos alunos, visto que são apontados apenas os “erros”.

Das considerações apresentadas nessa seção sobre as concepções sobre a produção de textos na escola, é válido ressaltar que as pesquisas (teóricas e aplicadas) que contemplam a questão da escrita na escola sofreram avanços. No entanto, constata-se uma demanda por um redimensionamento das práticas pedagógicas, que ainda não conseguiram incorporar nos materiais didáticos, nas atividades em sala de aula, nos processos avaliativos as contribuições trazidas pela ciência linguística, e de modo especial, pela L.A. Assim, considera-se relevante

empreender uma discussão sobre o processo de formação dos professores no que se refere ao encaminhamento de uma reflexão teórica e metodológica voltada à produção de textos.

2.2 A formação docente para o trabalho com a produção de textos

Como visto na seção anterior em relação à importância e ao desafio do ensino da modalidade escrita, fica evidente que é preciso (re) pensar, conforme sugere Bunzen (2006), sobre qual é a concepção, sobre as representações que o professor construiu em seu processo de formação no que diz respeito ao trabalho com a escrita. Nessa direção, Ferrarezi e Carvalho (2015, p.16) apresentam sinalizações importantes para a discussão aqui proposta: “*Escrever é uma competência* e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades.” Partindo dessa posição, evidencia-se que a escrita é sistemática, ou seja, é uma atividade processual e tem como base a interferência da metodologia utilizada pelo professor para o sucesso ou não dos alunos, no que se refere ao domínio, à maior proximidade e à facilidade para com a escrita.

Diante disso, o modo como o professor trabalha com essa competência em sala de aula pode contribuir positivamente, incentivando o aluno a querer desenvolver sua competência na escrita, ou negativamente, visto que o aluno pode considerar que não sabe escrever e ter um bloqueio no ato da produção textual. Considerar a produção de textos na dimensão de um conjunto de competências permite certa ressignificação dos modos de conceber o processo de ensino-aprendizagem da escrita por parte do professor, uma vez que as intervenções pedagógicas serão realizadas em função das demandas dos alunos e das situações de produção. Além disso, o próprio aluno poderá refletir também sobre as escolhas, as hipóteses, dúvidas e ideias a respeito da escrita.

Essa ressignificação está intrinsecamente atrelada ao processo de formação docente. Nesse sentido, é relevante destacar as influências das exigências de produção de textos escritos em processos seletivos para ingresso no ensino superior. Segundo Casotii (2017), até meados do século XX, o trabalho com a linguagem, tanto na escrita como na leitura, dava primazia aos aspectos gramaticais na escrita e na leitura, no qual era valorizada a decodificação ou memorização. De acordo com o autor, foi por volta da década de 70, devido à falta de empenho e às dificuldades dos alunos para com a competência de escrever, que, como plano das políticas educacionais, exigiu-se a prova de redação nos testes para ingresso em ensino superior. Essa exigência centralizou o ensino da produção de texto, de modo mais peculiar no ensino médio, na preparação para o vestibular. Assim, a formação docente, por extensão, também apresenta uma tendência para esse fim.

No entanto, Britto (2003) tece uma crítica a essa tendência, que, de certo modo, obriga os alunos a realizarem o que Cláudia Lemos (1977) denomina de “estratégia de preenchimento”, que refletia as condições artificiais da produção e a ausência de reflexão. Britto reflete sobre o fato de que “passados vinte anos de estudos e de propostas alternativas de ensino, as queixas prevalecem, talvez com mais ênfase” (p. 180). Para o autor, esses estudos desviaram o eixo das questões normativas e instrumentais para o eixo argumentativo, com a valorização da interlocução, da audácia intelectual e do investimento subjetivo: “Não se rompeu, contudo, com a concepção disciplinar do ensino de redação como próprio da área de Língua Materna e, por isso, algo estritamente ligado ao estabelecimento do que se tem chamado de ‘língua padrão’”(p. 182). As inovações metodológicas introduzidas no ensino escolar teriam reduzido, a preocupação estritamente normativa, mas não a modificaram em essência, uma vez que é um ensino que busca somente a produção, mas que não considera o contexto de produção e nem sequer o aluno como autor do seu texto (ANTUNES, 2003). Para romper com essa forma de ensino mecanizada, Demo (1996), considera que o questionamento se faz fundamental, visto que é quando o próprio aluno deixa de ser objeto e passa a ser sujeito. Por esse aspecto, ele é capaz de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva em relação a se posicionar, argumentar, criando competência para uma produção de texto efetivamente autoral.

Embora os documentos oficiais, desde 1998, já apontarem a necessidade dessa mudança de perspectiva para o ensino sob uma perspectiva discursiva, muitos professores ainda não adotam essa perspectiva como fundamento do trabalho com a produção de textos. Mas, o que viria, então, a ser um trabalho embasado nessa direção? Em consonância com Cadilhe e Garcia-Reis (2017, p.217), é um trabalho

sempre elaborado, reconhecendo o contexto em que é produzido e tendo em vista os prováveis interlocutores, ou seja, nenhuma produção linguística é neutra e livre de interferências sociais, as quais exercem funções coercitivas e imperativas sobre ela.

Como mencionado pelos autores referenciados, nota-se que um encaminhamento para o trabalho com a modalidade escrita na dimensão discursiva se inicia quando o docente possui competências para compreender que, em uma produção textual, é necessária a consideração

de aspectos externos à materialidade² do texto. Nessa direção, é preciso refletir e considerar também sobre a presença de interlocutores e da intervenção do contexto de produção.

Ampliando a discussão sobre o que o docente deve levar em conta ao propor uma atividade de escrita, Geraldi (2009, p.67) assegura que, para o ensino da língua Portuguesa, o conhecimento gramatical se faz, sim, fundamental para se comunicar, seja na escrita, seja na fala. Porém, para que se possa adequar o texto ao contexto discursivo, em consonância com o autor “não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente.”

Além disso, em conformidade com autores Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p.22), a finalidade da escrita no contexto escolar, não se restringe à leitura do docente para a atribuição de nota. Entre as finalidades da escrita, merecem destaque:

- a) Cumprir as exigências curriculares do curso;
- b) Desenvolver-se tecnicamente e humanamente com a produção textual;
- c) Publicar ideias;
- d) Registrar ideias;
- e) Propiciar prazer estético e intelectual;
- f) Criar mundos ficcionais;
- g) Ajudar pessoas;
- h) Comunicar conteúdos, etc.

Em face do exposto é necessário considerar que a funcionalidade da escrita é muito ampla, na qual há diversas situações comunicativas em que se pode fazer o uso da escrita, fator esse que o docente pode explorar em sala de aula, para que a escrita seja vista pelos alunos como ação enunciativa. Desse modo, compreende-se que o professor ao buscar trabalhar em uma perspectiva discursiva em suas aulas, será necessário explorar dimensões linguísticas, textuais, discursivas, sociais, históricas, culturais e ideológicas. Para tal, uma sólida formação teórica e metodológica é demandada. Em conformidade com Pedro Demo (1996), o incentivo para que o professor seja um pesquisador e pautar o ensino na pesquisa, fará toda a diferença no processo educativo, uma vez que o desempenho didático-pedagógico será balizado com base em princípios teóricos articulados com as atividades de ensino. Assim, considera-se que um processo de ensino-aprendizagem sustentado teoricamente poderá permitir que sejam feitos maiores investimentos para a superação dos desafios encontrados.

² De acordo com Magalhães (2008, p.1) “A materialidade do texto comporta o suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica, planos autoral e editorial. Tais planos, assim como a configuração do texto, comportam uma representação e consignam uma apropriação; consagram uma ordem da leitura (ou da escuta da leitura). Se refere apenas as questões explícitas e concretas de uma produção textual.”

Apesar do reconhecimento da relevância do ensinar pela pesquisa, nem todos os docentes trabalham nessa perspectiva, seja por falta de conhecimento, seja por falta de vontade em querer modificar e inovar suas aulas. Nesse sentido, o que se percebe é que, muitas vezes, a escola passa a ser apenas um espaço de “treinamento”, em que o professor e aluno estão sujeitos a se tornarem objetos e não sujeitos participativos e ativos no processo de construção e descoberta de saberes.

Assim se faz fundamental cada vez mais a ampliação dos estudos na área da L.A., que abordam pesquisas direcionadas para o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula, com vistas a elucidar questões ligadas à perspectiva da linguagem como processo de interação.

Desse modo, de acordo com Antunes (2016, p.13), a questão da escrita deve ser compreendida “*como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar da expressão de alguém*”, ou seja, leva-se em consideração a necessidade e a presença de um autor que faça uma intervenção no texto. Para a autora, “*existe alguém que assume a condição de ser autor de um dizer.*” (p.13), para que a escrita seja realizada com propósito comunicativo, no qual o enunciador cumpra uma função social de estabelecer um diálogo.

Vale ressaltar que a escrita é concebida como uma ação enunciativa de natureza complexa. De acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p. 23), a produção de textos

é um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

A partir das afirmações dos autores, é relevante ressaltar que a formação de professores, sob a perspectiva da L. A, demanda uma reflexão mais sistematizada acerca das concepções de língua/linguagem para um adequado tratamento da escrita e de seus usos.

Nesse viés, Orlandi (2012, p.68-69) coloca em questão a relevância de se considerar o autor do texto como um sujeito, porém, como um sujeito-autor.

Se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade mas um *lugar*, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade, nas dissenções múltiplas do texto) a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito.

Diante de tais pontuações, pode-se considerar que a formação de professores pode fornecer fundamentos teóricos e metodológicos para um trabalho com a escrita de textos em uma perspectiva discursiva, de modo que a produção seja concebida como um momento de interação, de troca entre o sujeito-autor, que é aquele que é capaz de se colocar no texto de maneira consciente sobre aquilo que pretende escrever. Desse modo, será possível estabelecer princípios basilares para o encaminhamento da prática educativa com a escrita em sala de aula, entre eles, merece destaque dialogicidade entre o sujeito que é autor e o seu(s) interlocutor(es).

Em face do exposto, é necessário considerar que é de grande importância o conhecimento por parte dos professores sobre as novas competências e concepções de língua/linguagem, assim como a questão da produção autoral. Nesse sentido, Orlandi (2012, p.97) menciona que “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz”, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. Por esse aspecto, observa-se que a autoria é fundamental, visto que também colabora para que, de fato, aconteça uma interação entre autor texto e leitor.

Vale lembrar que outra questão importante que os docentes deveriam tomar conhecimento no seu processo de formação diz respeito aos aspectos que se direcionam para a interação. Em relação a isso, Antunes (2016, p.14) assegura que a escrita deve ser o momento na qual o autor e o leitor dialogam.

tem ganhado destaque a escrita *de dois lugares*, a escrita como atividade *de falar a um outro*. Dessa condição interativa da escrita, derivam implicações, como, por exemplo, poder-se prever *para quem se escreve, com quem se está interagindo; quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve etc.*

Nesse contexto, é possível considerar que a formação docente pode evitar situações de ensino em que o aluno produz uma escrita sem interlocutor, uma produção que não é interativa e tampouco dialógica.

Nessa direção, Castaldo et al (2014,p. 109-110) pontuam que:

O professor precisa saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assuma seu papel ativo no processo de aprendizagem, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. Por isso, tão importante quanto à concepção de linguagem, o conhecimento dos processos cognitivos e das diretrizes metodológicas é a possibilidade de articular ensino ao processo educativo de emancipação do sujeito leitor e escritor.

Talvez essa falta de interação, que diz respeito à questão do sujeito se colocar no texto como autor, possa acontecer devido ao desconhecimento dos elementos abordados na citação referida acima por parte do professor e a necessidade das mudanças pedagógicas, no que diz respeito ao planejamento do trabalho com a competência escrita. Nesse sentido, é que a formação dos docentes deve contemplar uma discussão sobre os procedimentos metodológicos, para que assim os professores sejam capazes de provocar reflexões junto aos alunos, de modo a favorecer a percepção de que o processo de escrita pressupõe, assim como outras atividades de linguagem, um interlocutor, um objetivo, um formato de texto, uma forma de dizer, um conteúdo temático, um momento/espço enunciativo. Cabe ao professor auxiliar os alunos a realizarem essa descoberta.

Ampliando a discussão sobre a real existência de mudanças na formação de docentes, no que tange à produção textual, Casotti (2017, p.96) menciona que

é na interação em sala de aula que o professor pode, a partir dos conhecimentos que os alunos já trazem de suas experiências pessoais, reconstruir novos conhecimentos acerca do tema em questão. São esses conhecimentos gerais sobre o mundo e também os relativos às vivências pessoais dos alunos, somados aos conhecimentos linguísticos e textuais, que os possibilitam pensar sobre a proposta e interagir por meio do texto escrito.

Diante do postulado, cabe ainda ressaltar que essa interação diz respeito à troca de conhecimento entre professor e aluno. O ensino-aprendizagem irá acontecer de modo proficiente, se houver essa noção por parte do docente que é preciso ir além das quatro paredes de uma sala de aula, e de uma folha em branco com um tema de uma redação. A prática de escrita envolve a mobilização de conhecimentos sobre a escrita, de modo mais específico, e também a mobilização de conhecimentos de mundo, que são provenientes das experiências de vida de seus alunos.

Nessa direção, Castaldo et al (2014) mencionam que o trabalho com a competência da escrita realizada pelos docentes é desafiador, e por essa razão deve haver maior engajamento de tal competência, desde a formação inicial até a continuada, para que assim, seja possível contemplar a questão teórica e prática promovendo um diálogo com a realidade da situação dos alunos. Além disso, as autoras argumentam que o docente deve trabalhar não só com o “mundo” da escola, mas também com o “mundo” exterior, de modo que o aluno possa efetivamente participar como sujeito autoral do processo de escrita.

Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de ressignificar a formação de professores estar pautada em uma base epistemológica que considere a linguagem como um processo de interação, de modo que a produção textual seja direcionada para a valorização das potencialidades discursivas do texto produzido, ao invés da supervalorização das dimensões linguísticas. Assim, o foco seriam as condições de produção do texto e não apenas a organização formal da produção. Desse modo, cabe aos cursos de formação garantir ao professor ter o conhecimento sobre as questões que estão implicadas no encaminhamento de uma proposta de ensino da produção textual; propiciar oportunidades para (re) pensar sobre certa proposta de ensino que leve em consideração o aluno como sujeito e como autor, possibilitar uma reflexão sobre as características composicionais e de funcionamento dos diferentes gêneros discursivos; viabilizar situações para determinada discussão sobre atividades de ensino e suas habilidades e competências a serem exploradas.

Nesse contexto, considera-se que a formação de professores para o trabalho com a produção de textos deve contemplar um estudo sistematizado sobre a questão dos gêneros discursivos, suas formas de configuração, produção, circulação e recepção; sobre os fundamentos da abordagem interacionista da linguagem, que considera os contextos de usos e suas especificidades; sobre os processos envolvidos no ato de escrita, abarcando questões ligadas ao planejamento, à escrita em si e à avaliação (revisão e reescrita) e à circulação; sobre as dimensões discursivas, que abrangem questões linguísticas, culturais, ideológicas e os contextos de produção dos discursos; sobre a natureza das atividades de escrita propostas; sobre o tratamento dado à produção escrita pelos materiais didáticos; sobre o estatuto da atividade de escrita em si; sobre as dificuldades, as angústias e as preferências dos alunos pela produção de textos, entre outras questões que são constitutivas da prática pedagógica e/ou do cotidiano social.

3.A produção de textos na escola: uma perspectiva discursiva ?

Neste capítulo, será abordada a produção textual em uma perspectiva discursiva, contrapondo com a prática de avaliação da escrita geralmente adotada no âmbito escolar. A explanação sobre essa concepção tem como intuito fundamentar teoricamente este estudo, para que as análises posteriormente possam ser discutidas e analisadas de maneira mais profícua.

3.1 A produção textual em uma perspectiva discursiva

A princípio, deve-se discutir primeiramente a definição do termo discursivo, no âmbito da produção de textos escritos, para facilitar o entendimento dessa perspectiva que foi adotada nesta pesquisa. A discursividade relacionada com a competência da escrita é uma dimensão, que no ato da produção textual engloba outros aspectos além dos formais, como o contexto sociocomunicativo.

Em conformidade com Orlandi (2010, p.17), considerar a dimensão discursiva da linguagem significa conceber a linguagem como prática social, que produz sentido para os sujeitos. Nesse viés, a autora argumenta que a questão discursiva é a “língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto já se apresenta de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas.”

Complementando o exposto, Bakhtin (1997, p. 297) considera que essa dimensão se instaura na interação. A interação se refere ao diálogo, à troca que é constitutiva no momento da produção, da circulação e da recepção do texto, que considera o autor, o texto, e o leitor. Para o autor,

a oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. (...) As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal.

Em face do exposto, é possível perceber que as orações tomadas de modo isolado na composição de um texto, como bem coloca o autor, não são responsáveis para fazer com que aconteça o propósito dos diferentes textos, visto que é o de possibilitar a interação e cumprir com variedade dos escopos intencionais. Para que realmente a interlocução aconteça, é fundamental que aconteça a interação entre esses três elementos: o autor, o texto e o leitor.

Nessa perspectiva discursiva, a questão que emerge é a interação, ou seja, todo discurso se realiza por intermédio de duas dimensões, procede de alguém e se dirige para alguém. Além disso, o autor considera também o papel ativo do leitor, que não pode ser ignorado, uma vez que determina não só o tratamento a ser dado ao tema, como também o

querer-dizer, ou seja, a intenção comunicativa do autor e o gênero do discurso com o qual fazê-lo.

Cabe ainda ressaltar que, segundo Mondada e Dubois (2003, p. 17), “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas versões públicas do mundo.” Esse processo de construção dos sujeitos por práticas discursivas e socioculturais se caracteriza como uma ação dinâmica e intersubjetiva, que efetiva no âmbito das interações entre os autores, e é passível de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e desacordos. Assim, as interações se caracterizam como um processo de produção, de negociação e de orientação de sentidos, ou seja, os sentidos são estabelecidos por meio das relações do sujeito com a sociedade e do lugar social que cada interlocutor ocupa, visto que não há um significado fixo. Assim, em uma produção textual a discursividade, no ato da avaliação, deve ser considerada, uma vez que se faz imprescindível, analisar as lógicas de sentido que podem existir em um único texto. No tocante a essa questão da concepção discursiva, Geraldi (2009, p.26) postula que:

O estudo e ensino de uma língua não podem, nesse sentido, deixar de considerar- como se fossem pertinentes- a diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.

Sendo assim, observa-se que o trabalho com a linguagem, no caso, a competência da escrita só faz sentido se estiver situada dentro de um contexto social. Desse modo, cabe reiterar que não faz sentido dissociar a intrínseca relação existente entre o sujeito-autor, a realidade social, as condições de produção dos discursos e os interlocutores. Nesse contexto, embora haja um reconhecimento dessas questões por parte dos professores, ainda existe uma tendência em se ignorar a dinamicidade da linguagem. (CASTALDO, 2009, p.40). Essa tendência

tem feito o aluno acreditar que a interação verbal deve ser rigidamente concretizada em formatos definidos por imperiosas leis de formação dos diversos gêneros do discurso. Criam-se os moldes que devem formatar o que se quer expressar. Emerge o desejo de se demonstrar, de se demarcar o saber-fazer. Apaga-se o “eu” que deseja exteriorizar com identidade e atingir o “outro”. Aparece, então, uma escrita sem voz própria, pouco fluente, desarticulada, truncada. Desaparece a criação. Amarra-se a palavra.

Embora muitos cursos de formação já façam assunção por esse ponto de vista, ao trabalharem teorizações de autores que defendem essa perspectiva, as discussões parecem dissociar teoria e prática, pois muitos professores ainda não levam em consideração a escrita como um processo de interação, como aponta a autora acima.

Nesse sentido, a escrita, na escola, não deve ser concebida como uma atividade relacionada à escolarização é necessária entendê-la como uma prática social. Essa posição leva a uma visão menos preconceituosa, diminui tensões e cria possibilidades de diálogo, uma vez que pode suscitar reflexões sobre a diversidade de textos, em seus usos e suas formas. Castaldo (2009, p. 49) considera que “o texto, em suas múltiplas configurações e utilizações, parece ser o lugar do letramento.” Esse lugar exige não somente a simples introdução do texto nas práticas escolares, mas que seja “colocado sobre ele um olhar voltado para o seu funcionamento” e esclarecer “as relações com o interlocutor, discutir a presença da palavra do outro, atentar para a construção de uma interlocução, de fato, de um discurso.” (p. 54)

Essa perspectiva põe em xeque o ensino da produção textual, de modo mais evidente, no Ensino Médio, Isso ocorre devido ao fato de que é nessa última fase escolar que se iniciam as provas e testes para o ingresso em universidades, nas quais os métodos de avaliação desses processos, seja seriado ou não, consta de determinada pontuação específica destinada à competência da escrita, com a proposta de uma redação.

Ampliando essa discussão, Castaldo et al (2014, p. 90) argumentam que às redações exigidas em processos seletivos correspondem a uma

análise da interação verbal situada entre o saber-dizer e o dever-dizer, pois a articulação entre esses dois polos pressupõe o uso dos três sistemas de conhecimento previstos pela linguística textual: enciclopédico, linguístico e sociointeracional. O primeiro abrange o conhecimento de mundo do indivíduo; o segundo diz respeito ao conhecimento de língua, que transparece no modo como os interlocutores se manifestam; e o terceiro relaciona-se ao processo comunicativo propriamente dito, isto é, a uma proposta de interação compreensível.

Diante do postulado, nota-se que, para a produção escrita em situações de processos seletivos, é preciso a articulação entre o conhecimento de mundo, o conhecimento sobre a língua e a consideração da interação dentro de um contexto social. Entretanto, será que o trabalho realizado no ambiente escolar para com a produção de textos está se preocupando em abarcar esses três conhecimentos elencados pelas autoras supracitadas?

Devido à grande pressão que a produção de textos gera aos alunos, a escrita deixa de ser considerada por eles, muitas vezes, como uma possibilidade de interação, o que pode

desencadear uma supervalorização dos aspectos formais em detrimento do que o que mais importa: mobilização de estratégias para atender aos requisitos necessários para uma adequada interlocução, seja na dimensão da organização do gênero discursivo, seja na dimensão do tratamento da informação e dos propósitos comunicativos. No tocante a essa questão, Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p.31) concebem que a redação escolar não é vista pelos alunos com o verdadeiro sentido da escrita, que é o de promover uma interação entre pares, muitas vezes, os alunos apenas a encaram como uma tarefa escolar, que, nas palavras dos autores, se define como “um objeto de avaliação para fins de progressão ou retenção do aluno em sua trajetória acadêmica.” Por essa razão, a importância de se considerar essa dimensão, na qual este estudo se fundamenta, implica em compreender o texto como um processo de interação. Para Antunes (2009, p.81),

compor um texto é mais do que se organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, promover uma *inter-ação*, ao mesmo tempo linguística e social.

Em decorrência desse ponto de vista, que não se limita a considerar a linguagem apenas como estrutura, Barros (2017, p.233) declara que a concepção atualmente defendida é mais interativa, visto que a dimensão discursiva é aquela “que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente -produtor – é produzido.”

Sendo assim, para que uma produção textual seja bem sucedida, é necessário que o autor do texto utilize várias competências, isto é, diversos conhecimentos que não sejam apenas focados em aspectos linguísticos e textuais. Dessa maneira, se faz relevante que, no momento da estruturação e na produção dos textos, seja considerado o contexto de produção. Em relação a isso, Ferreira e Souza (2017, p.243 - 244) asseguram que a produção textual, em uma visão atual, busca contemplar certa associação de três fatores elencados abaixo sendo eles:

- a) dimensão gramatical/linguística: que envolve o conjunto de regras que devem ser consideradas para a estruturação e ao funcionamento da língua, para a adequação do texto ao contexto de circulação, contemplando as diferentes possibilidades de relações entre os elementos constitutivos do sistema linguístico;
- b) dimensão textual: que se refere à organização do texto como uma unidade de sentido, observados aspectos relacionados à coesão, coerência,

informatividade, intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade e intencionalidade;

c) dimensão discursiva: que diz respeito às condições de produção, à adequação da linguagem ao contexto sociocomunicativo (público-alvo, objetivo comunicativo, tratamento da informação, escolhas lexicais, estruturas fraseológicas e paragrafáticas, gênero textual produzido, intencionalidades etc).

Conforme postulam as autoras sobre a prática da escrita, é relevante notar que se deve desenvolver e considerar no processo de elaboração e criação de um texto, não só os aspectos gramaticais e textuais, que se apresentam de forma indissociável no texto, mas também os discursivos. Esses aspectos fazem com que o texto redigido tenha sentido e que, de fato, cumpra com a sua finalidade sociocomunicativa. O estudo sistematizado e refletido desses aspectos podem favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à capacidade do autor e do leitor de distinguir a questão da adequação ou inadequação da produção textual, de acordo com determinado contexto social.

Nesse âmbito, Casotti (2017, p.86) considera que as atividades de ler e/ou redigir um texto

não pressupõem apenas o domínio do sistema da língua. Essas atividades em que o sujeito se engaja, a fim de construir os sentidos de um texto também envolvem a participação desse mesmo sujeito no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Dessa maneira, o contexto também se faz constitutivo do processo de produção da escrita, uma vez que todo texto ao ser concebido carrega em si uma história, certa finalidade, um contexto que extrapola a proporção do papel, que se encontra diretamente interligado ao sujeito como autor e ao seu contexto sociocomunicativo.

Além disso, outro conceito importante para a discussão aqui desencadeada é o de dialogismo, que não deve ser entendido em uma concepção reducionista ou estrita enquanto discussão, polêmica, controvérsia, discordância, refutação. A dialogicidade pode ser entendida em várias dimensões porque:

(1) todo dizer orienta-se pelo “já-dito”, responde a outros enunciados e faz parte do “grande diálogo”; (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona; (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos). (QUAST, 2016).

Como se observa, a noção de dialogicidade pode iluminar a reflexão sobre a produção escrita, porque, nessa perspectiva, são o contexto social imediato e o ambiente social mais amplo que determinam a estrutura do enunciado, sua forma estilística e estrutura gramatical. Assim, a dimensão discursiva possibilita um olhar mais amplo, para além da materialidade superficial do texto, que se limita a questões mais estruturais. Essa abordagem discursiva permite análises do processo de produção textual de modo contextualizado e reflexivo. Em relação a esse aspecto, Sautchuk (2003, p.27) enfatiza que um “fato inovador, na produção escrita, é o caráter dinâmico que envolve a relação enunciator/co-enunciator”, ou seja, a dar importância a questão da presença de um autor e do leitor. Dessa maneira, na concepção da autora, percebe-se que no processo de produção textual é fundamental considerar as interações entre texto-autor-leitor.

Ampliando essa discussão, Antunes (2003, p.45) concebe que

uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Diante das tais pontuações, pode-se considerar que a produção de texto deve ter como o principal objetivo propiciar a comunicação de forma interativa, de modo que o aluno saiba em que contexto ele escreve, para quem escreve, qual o gênero deve ser utilizado de acordo com a sua intenção, para que assim, a escrita possa fazer sentido para o sujeito-leitor. Nessa direção, é fundamental que o processo da escrita seja capaz de envolver o sentido, a interação e o diálogo, que fazem parte da constituição da discursividade³. Antunes (2009) defende que a escrita precisa ser vista como uma atividade processual e interativa para se evitar a artificialidade dos contextos de produção e a ausência de um sujeito-autor.

³Pautado em Bakhtin (1992) esse conceito apresenta uma dimensão sócio-histórico-ideológica e abarca os sujeitos participantes de uma interação verbal. Direcionado para a questão deste trabalho, “a discursividade pode ser entendida como um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional. Isso significa perceber alguns deslocamentos epistemológicos no sentido de investigar a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores pré e em-serviço em sala de aula. Esse processo permite o estabelecimento de uma postura educacional extremamente dialógica possibilitando a interação de autores, onde tanto os professores como os alunos tornam-se protagonistas na promoção e na efetivação do saber. (CASTRO, 2009, p. 24).

Sautchuk (2003, p.31) discorre a esse respeito da importância da interlocução afirmando que:

a figura do interlocutor como a de alguém encarregado de *atuar* sobre o material linguístico, *produzindo* sentidos: o texto não faz sentido por si só, mas é o resultado de uma tríade em que se preveem os enunciados, as figuras do emissor e do receptor e o próprio processo de elaboração.

Em face do exposto, é necessário considerar que a concepção da discursividade, tem como fundamento a interação, por intermédio da troca entre interlocutores: locutor-sujeito-autor e elocutório-sujeito-leitor.

Nesse sentido, a competência discursiva se atrela à capacidade dos sujeitos de produzir e compreender textos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação, considerando as dimensões sócio históricas e ideológicas. Para tal, se faz necessário, de acordo com Travaglia (2014, p.13), que o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações, abarcando

quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto.[...] Para o ensino de produção e compreensão de textos orais e escritos (portanto, no letramento), é importante atuar levando-se em conta a dimensão discursiva dos textos em seu funcionamento social, pois sem isso fica impossível considerar o grau de maior ou menor adequação e propriedade dos textos.

Acredita-se que essas considerações sobre a importância do autor se situar sobre aquilo que pretende dizer, como irá dizer para quem, quando e com qual intencionalidade que é uma característica da perspectiva discursiva, tem como finalidade direcionar certa reflexão sobre o trabalho com a modalidade escrita, uma vez que articulam os contextos de produção e os interlocutores, de modo que se compreenda que apenas as dimensões gramatical/linguística e textual que já foram anteriormente apresentadas, não são suficientes para a avaliação dos textos.

Vale destacar diante da argumentação realizada pelos autores estudados, que é relevante que os docentes compreendam as potencialidades dessa perspectiva discursiva, uma vez que abarca vários aspectos para além da materialidade do texto. Entretanto, para que essa dimensão possa ser contemplada, parece ser crucial que os professores compreendam a

diversidade de questões que estão implicadas no processo de produção, de recepção e de circulação dos textos.

Diante de tais postulações teóricas apresentadas e discutidas, é que se encaminha o próximo subtópico que irá contemplar a questão da avaliação da produção textual.

3.2 A avaliação da produção textual

Ao discorrer sobre a questão da avaliação, considera-se necessária uma contextualização dos modos em que essa avaliação tradicionalmente se efetiva. O fato de produzir um texto com o único objetivo de ser “julgado” pelo professor e esse julgamento se resultar em uma nota, faz com que o aluno “sofra a ação de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz.” (ANTUNES, 2006, p. 163). Complementando o exposto, Britto (2006) argumenta que na escola há uma ausência significativa de uma interlocução efetiva, visto que os alunos devem escrever, mas sem ter um leitor definido, o que gera ainda mais dificuldade nesse processo. O autor afirma que “o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal - talvez o único - leitor da redação” (2006, p.120).

Nesse sentido, Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p.33) enfatizam que

é comum ver um tipo de prática escolar no Brasil que se contenta com a correção de ortografia (uso de letras e acentos, mormente), pontuação (geralmente, há uma preocupação quase doentia com o uso da vírgula) concordância (principalmente nominal) e alguns casos de regência, como forma de avaliação de uma redação escolar.

Nessa direção, a redação acaba sendo considerada apenas como um ato linguístico, que pode resultar em uma produção com problemas de pistas para a construção de sentidos, e em uma ação que não visa à interação entre interlocutores. Assim, é importante que os docentes tenham noção da complexidade do trabalho com a escrita e que sempre haja um planejamento uma preparação anteriormente para que o texto produzido contemple o objetivo proposto. Além disso, considera-se relevante ressaltar que o aluno, muitas vezes, é avaliado, sem engajamento e participação ativa nesse processo, o que faz com que ele não seja capaz de compreender as demandas de adequações e os procedimentos para revisar as inadequações no momento da revisão. Assim, o aluno poderá se sentir desmotivado para realizar as atividades da reescrita, com receio do teor dos julgamentos feitos pelo professor.

Nesse viés, Geraldi (2006, p.128) considera “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 exercite no uso da escrita”. Diante dessa realidade, pode-se constatar que o trabalho com as competências de escrita é muito limitado, visto que se circunscreve ao momento da produção, ou seja, não se dispense tempo para um planejamento e para uma revisão/reescrita.

No tocante a essa questão, Britto (2006, p.126) afirma que:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe.

A partir das afirmações dos autores supracitados, é válido ressaltar que os estudos sobre a produção de textos, mais notadamente sobre a avaliação, apresentam sinalizações para uma análise dos textos produzidos em uma perspectiva que rompe com os padrões tradicionais de supervalorização das formas gramaticais/linguísticas, empreendendo direções de natureza discursiva. No entanto, a avaliação de textos produzidos para fins escolares ainda carece de um tratamento capaz de valorizar as potencialidades do sujeito-aluno. Nessa perspectiva, Antunes (2006) discute a proposta de uma autoavaliação, uma análise na qual, o próprio aluno se faz participante desse ato de avaliação, para que as considerações sobre a produção textual realizadas possam fazer sentido para o aluno e proporcionar, de fato, uma aprendizagem no que diz respeito à competência escrita. Para a autora, “a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação.” (2006, p.167)

Assim, considerando conforme a autora supracitada, o fato de que a produção escrita é algo constitutivo, que vai sendo construída de acordo com as práticas sociais é possível constatar que a escrita é um processo e não produto dado como pronto e acabado. Cada texto vai sendo construído com o auxílio das experiências, vivências e práticas de cada aluno, a partir das trocas interativas. Dessa maneira, apenas as famosas orientações ou mais conhecidas como “dicas” para uma boa redação, muito comumente apresentadas por professores em aulas de cursinhos preparatórios, nas palavras de Antunes (2006, p.168), “acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita”.

Por essa razão, é necessário pensar sobre o processo de correção de textos, uma vez que não se pode considerar apenas a necessidade de “correção”, pois, segundo Antunes

(2006), o vocábulo correção está associado a erros, uma vez que não se corrige aquilo que já está certo. Sendo assim, uma produção textual deve ser corrigida quando preciso, mas também avaliada, visto que quando o professor, no ato da avaliação da produção textual dos alunos, aponta somente os “erros”, os alunos e os professores não conseguem segundo Antunes (2006, p.165) “*perceberem também o que já foi aprendido, o que já pode ser testado como competência desenvolvida*”.

Ao constatar que na maioria das vezes os “erros” são apontados e não há uma valorização no texto do aluno do que está bom e deve continuar a ser feito, Santos e Teixeira (2016 p.26) asseguram que a questão principal é que o processo de correção ainda é voltada para o aspecto ortográfico, mas salientam a necessidade e a relevância de os professores disporem de critérios, para procederem com a avaliação para que “tornem mais objetivas a correção e a avaliação de textos.” Bunzen (2006) também menciona que o principal aspecto de correção é direcionado às questões gramaticais, ou seja, ao apontamento dos “erros” dos discentes. Sendo assim, são levadas em conta, em maior intensidade, questões da estrutura textual e de correções linguísticas, como a questão da ortografia, de regência, concordância, acentuação etc.

Em face do exposto, é necessário considerar que Santos e Teixeira (2016) e Bunzen (2006) convergem em relação a essa questão, pois ponderam que o processo de avaliação de textos, realizado dessa maneira, diz respeito a uma prática de produção de texto mecanizada. Por esse motivo, o aluno-autor desenvolve a competência da escrita, apenas com o objetivo de cumprir a exigência da escola e, conseqüentemente, para “treinar” para os processos seletivos, uma vez que não é colocado em questão aspectos de autoria e nem são explicitadas as condições de produção.

Complementando o exposto, Antunes (2006) alerta que é preciso considerar que o mundo mudou que as formas de interação socioculturais se modificaram e estão sendo mudadas a todo tempo, sendo assim, a função da escrita também sofreu e vem sofrendo alterações.

Discorrendo sobre a temática da avaliação da escrita, a autora pontua sobre quatro procedimentos que os professores geralmente levam em conta no ato da avaliação de uma produção textual realizada pelos alunos. Segunda a autora (2006), a maneira mais comum abordada no ato da correção é a indicação seguida da correção dos erros presentes na superfície textual, como os de concordância e ortografia. A segunda questão restringe-se ao apontamento dos erros, como “expediente de simplesmente dizer “está errado”. Nesse contexto, não há uma reflexão sobre a razão de estar inadequado e o modo como seria

possível realizar as alterações para que o texto se tornasse adequado. Outro procedimento diz respeito à utilização de códigos que indicam a parte do texto em que consta algum problema, para que o próprio autor seja capaz de identificar o “problema” (as famosas legendas de correção). Por fim, o quarto procedimento utilizado, que diz respeito aos conhecidos e muito utilizados comentários feitos pelo professor nos textos, que, segundo a autora (2006, p.169),

são feitos de uma forma muito geral ou muito vaga e imprecisa, (“evitar repetir palavras”, “não use gerúndio”, “falta coesão”, “falta coerência”, “seu texto não está bom”, pouco contribuindo para que o aluno identifique o modo de melhorar a qualidade de seu texto.

Em relação ao caso da utilização de comentários “vagos”, conforme a autora menciona acima, é possível notar que esse procedimento de avaliação apenas aponta o que precisa ser melhorado para o aluno em sua produção textual, porém não é sinalizado o como fazer. Sendo assim, o aluno se sente “perdido” e desmotivado a refazer seu texto com o intuito de aprimorar a sua escrita dentro dos critérios que foram elencados pelo professor.

Sobre esses quatro procedimentos descritos acima, que retratam alguns métodos de avaliação textual adotados por professores, Antunes (2006) adverte que tais procedimentos não são capazes de promover uma transformação em relação ao entendimento do processo de escrita por parte dos alunos, ou seja, sobre quais são os aspectos positivos em sua produção e quais aqueles que devem ser melhorados, e de que forma devem ser modificados. Complementando a discussão, pode-se fazer menção a Geraldi (2006), que enfatiza a necessidade de mudanças no que diz respeito à metodologia empregada pelos docentes, de modo que possam ser estabelecidos novos significados sobre a ação de produzir textos de qualidade na escola. Antunes (2006, p.168) também contribui para a construção de uma concepção de produção de textos em uma perspectiva interacionista.

Para a autora, escrever um texto “é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual vai se direcionar, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística.” Em outras palavras, a autora busca demonstrar que para uma avaliação textual, o docente deve estar ciente da existência e da relevância desses três conhecimentos citados para uma coerente e eficiente avaliação.

Para Suassuna e Bezerra (2010, p. 615-616),

Ao defrontar-se com o texto do aluno, o professor, numa perspectiva discursiva, perguntaria o que esse texto diz e como diz; é um trabalho de conferir inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e

identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de produzir conhecimento a partir do que aprende. Em outras palavras, o professor dinamiza um processo de circulação de discursos em que a polifonia toma o lugar da monologia. Ele é o interlocutor verdadeiro do aluno, um coautor de suas produções, na medida em que interpreta, opina, sugere, corrige, orienta, atribui valor.

Nesse contexto em que o texto produzido pelo aluno é avaliado também em um processo de interlocução, considera-se que a avaliação deve contemplar uma análise das condições de produção, de circulação e de recepção em que o texto foi produzido.

Segundo Motta-Roth (2006, p.34)

Ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever.

Nesse processo de revisão, é preciso eleger questões e critérios para a avaliação, uma vez que não é possível promover uma reflexão exaustiva de todos os aspectos integrantes de um processo avaliativo de um texto. Nesse caso, é necessário pautar a avaliação em aspectos específicos da escrita e gradativamente inserir outras questões. Agindo dessa forma, podemos ajudar o aluno a “constituir uma postura analítica em relação ao seu trato com a língua”, bem como a criar “um repertório de recursos e estratégias que podem ser mobilizados pelo aluno de maneira mais ou menos consciente para lidar com seus impasses linguageiros” (FAIRCHILD, 2007, p. 232).

Nesse sentido, a partir da discussão teórica aqui empreendida, as pesquisas evidenciam certa necessidade de uma mudança no processo de avaliação das produções textuais dos alunos, pois argumentam que os procedimentos adotados pelos professores ainda carecem de um tratamento que viabilize uma reflexão sobre o processo de escrita. Tais procedimentos não possibilitam ao aluno a compreensão dos aspectos que podem valorizar o texto, tornando-o adequado à finalidade da interação.

Espera-se que as considerações presentes nesse capítulo possam favorecer uma discussão acerca de situação da produção de textos em âmbito escolar. Para sistematizar as

questões aqui pontuadas, recorre-se ao posicionamento de Ferreira (2017, p. 56), para a qual, o processo de avaliação de texto deve se orientar pelas estratégias exploradas durante a atividade de planejamento. Assim, na prática de avaliação dos textos do aluno, os seguintes critérios devem ser considerados:

- 1) Condições de produção:
 - a) Ter o que dizer;
 - b) Ter motivos para dizer o que se tem a dizer;
 - c) Ter um interlocutor;
 - d) Constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e
 - e) Escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- 2) Sujeito-autor:
 - a) Analisar suas peculiaridades: idade, formação escolar (letramentos), contexto em que vive, conhecimentos prévios;
 - b) Compreender a relação com o texto: autor nem sempre será a pessoa (física) que escreve, é uma representação, é uma pessoa que dialoga com outros textos e discursos.
- 3) Gênero textual:
 - a) Todo texto se materializa por meio de um gênero – forma relativamente estável
 - b) Todo texto é uma resposta ao outro (ouvinte/leitor) – objetivos da produção
 - c) Todo texto trata de uma temática – conteúdo do texto e posição do “autor” em relação a uma questão.
 - d) Todo texto pressupõe escolhas linguísticas e discursivas – formas e modos de dizer.
- 4) Construção dos sentidos:
 - a) Análise dos elementos linguísticos, textuais e discursivos e seus efeitos de sentido;
 - b) Tratamento dado à temática;
 - c) Implicações das formas/dos modos de dizer em função do contexto de recepção do texto;
 - d) Discursividades e ideologias presentes.(GERALDI, 1991).

A partir dessas considerações, é possível observar que a questão do processo de avaliação de um texto não é atividade simples, visto que acarreta a articulação de vários critérios como foram expostos acima. Nesse sentido, é que este estudo se preocupa com a necessidade de uma formação continuada dos docentes, no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, que permite o conhecimento de novos parâmetros para a avaliação de um texto em uma dimensão distinta da perspectiva tradicional, visto que a perspectiva discursiva ainda não é muito utilizada nas avaliações das produções textuais no âmbito escolar.

Sendo assim, o próximo capítulo abordará alguns conceitos que estão implicados no processo de avaliação textual em uma abordagem discursiva, em que a produção textual é concebida como uma prática interativa que envolve certa diversidade de usos da linguagem.

4.Avaliação textual em uma abordagem discursiva: outros conceitos basilares

Este capítulo tem como finalidade versar sobre alguns conceitos: concepção de língua/linguagem⁴, concepção de texto e alguns mecanismos de textualização que são basilares para a análise dos dados. Espera-se, então, contribuir para um embasamento teórico para a compreensão da análise e discussão dos dados.

4.1 Concepções de Língua/Linguagem

Embora a pesquisa em questão esteja direcionada a uma perspectiva discursiva, no que diz respeito à avaliação de produções textuais, o que já demarca a assunção pela concepção de linguagem como processo de interação, serão apresentadas as concepções de língua/linguagem em suas diferentes acepções, já que as outras tendências também se fazem presentes nas práticas escolares. Vale lembrar que no que tange à questão da noção de língua/linguagem não existe apenas uma concepção e a maneira como o docente compreende a essência da língua/linguagem é capaz de modificar todo o encaminhamento pedagógico, no que diz respeito ao ensino- aprendizagem.

Em conformidade com Koch (2002), a concepção de língua/linguagem irá depender do ponto de vista adotado pelos sujeitos. No tocante a essa questão, das diversas concepções existentes, serão abordadas três tipos distintos de conceber a língua/linguagem, em conformidade com os autores Koch (2002) Geraldi (2006) e Travaglia (2009).

Segundo Koch (2002), a primeira concepção se refere à linguagem como representação do pensamento, que “corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (p.13). Em outras palavras, a representação do pensamento é aquela mental, que tem a função de “representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH 1995, p.9), na qual o texto é um produto, em que a interação com o leitor não é destacada.

⁴ Não se pretende fazer uma abordagem aprofundada sobre as questões conceituais sobre língua/linguagem, considerando as diferentes linhas teóricas. Assim, a opção foi adotar o formato língua/linguagem para se evitar uma discussão para além da proposta deste trabalho, já que esses dois conceitos se fundem. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006) a língua é uma forma linguística que reflete e refrata a realidade e as interações dos falantes, logo, gera sentidos conforme a situação de interação comunicativa. Para o autor, linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico.

Geraldi (2006) nomeia essa primeira concepção como expressão do pensamento, para o autor essa concepção é voltada à gramática tradicional. Conforme Geraldi (2006, p.41), “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações-correntes-de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Dessa forma, para se expressar seria necessário ter o conhecimento e domínio de regras gramaticais.

Complementando o exposto, Travaglia (2009) que também discorre sobre a linguagem como expressão do pensamento e menciona que essa concepção diz respeito a “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que acontece.” (p.21). Melhor dizendo, seria uma forma isolada e imanente da língua, uma vez que, se limitaria apenas a questões estruturais.

Em relação ao posicionamento apresentado pelos autores, no que se refere a essa primeira noção da língua/linguagem, pode-se dizer que a linguagem como forma de expressão do pensamento é aquela internalizada na mente do sujeito, na qual se faz o uso de formas e regras. Está relacionada à capacidade de o indivíduo para estruturar e sistematizar a língua em uma sequência lógica, com a segregação entre indivíduo e o contexto social, visto que não há uma relação de dependência com o contexto de produção ou situação comunicativa.

Em referência à segunda concepção de língua/linguagem, Koch (2002) a caracteriza como estrutura, ou seja, como código que se destina apenas à comunicação. Segundo a autora é “a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte” (p. 14) e o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, de modo que não há consciência daquilo que está sendo dito/escrito. Acontece apenas a codificação por parte do leitor/ouvinte e decodificação pelo receptor, isto é, nas palavras de Koch (1995, p.9) “a principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações.”

Geraldi (2006, p.41), identifica essa concepção como “instrumento de comunicação” e “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. Diante do exposto, observa-se que, nessa perspectiva, a linguagem se direciona para o objetivo de se permitir a emissão de uma informação. Não há, pois, outra finalidade do que o ato de comunicar.

Travaglia (2009, p.22) compactua do mesmo posicionamento dos autores referenciados, em relação à concepção da língua/linguagem como instrumento de comunicação. Em conformidade com o autor, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. No tocante a essa questão,

observa-se que a concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação se distingue da primeira concepção, pois, nesse caso, passam a se considerar o emissor e o receptor como elementos da comunicação.

Por fim, a última concepção e a atualmente defendida pelos teóricos anteriormente mencionados, é a concepção da língua/linguagem como lugar de interação. Sobre essa concepção, Koch (2002, p.15) define que se tem:

o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Em face do exposto, é necessário considerar que quando se concebe a língua/linguagem dessa maneira, o olhar se amplia para além da simples materialidade do texto. Complementando essa informação, Koch (1995, p.9-10) argumenta o fato de a linguagem ser vista como uma forma de ação sobre o mundo, de modo que “possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.”

Vale advertir conforme a autora supracitada menciona o fato de que o que diferencia essa perspectiva das demais citadas é a consideração do processo de diálogo, de troca entre os interlocutores. Leva-se em consideração a questão do contexto, para além de aspectos formais. Geraldi (2006, p.41) segue a mesma linha de pensamento de Koch, ao pontuar que linguagem como forma de interação é:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculo que não preexistiam à fala.

Tendo em vista o fato de que, nessa abordagem da língua/linguagem, o sujeito é capaz de compreender a língua/linguagem como uma atividade social. Portanto, é uma dimensão mais ampliada do fenômeno linguístico e que insere o contexto sociocomunicativo.

Travaglia (2009, p.23) concorda com os autores supracitados, considerando que a linguagem como forma ou processo de interação, assim denominado por ele, é aquela que “o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou

transferir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).”

Diante de tais considerações, nota-se que essa concepção diz respeito ao fato de que os sujeitos fazem parte ativamente desse processo de interação, de diálogo, de modo que é considerado o contexto de produção e a existência de interlocutores.

Entre essas três concepções apresentadas, esta pesquisa com fundamentação na perspectiva discursiva tem como objetivo focar na concepção da língua/linguagem como lugar ou processo de interação. Devido ao fato de que ela é capaz de contemplar não só elementos textuais, linguísticos, mas como também os discursivos, visto que a atribuição de sentido é construída pela interação (a troca, o diálogo) entre os interlocutores e as operações de linguagem.

A perspectiva de língua/linguagem como lugar ou processo de interação possibilita que os docentes se posicionem de uma maneira educacional diferenciada, uma vez que a linguagem não será vista pelos alunos como algo abstrato ou apenas um conjunto de regras com o único propósito comunicativo. Essa concepção em questão fará com que a linguagem se constitua em meio a um processo, que consta de relações sociais que estão para além de aspectos meramente formais da língua. O aluno dessa maneira será capaz de compreender a relação da língua/linguagem em uso em situações reais de comunicação.

Além desse ponto de vista, o professor precisa também dispor do conhecimento referente à concepção de texto e seus mecanismos de textualização que serão abordados no próximo subitem e que estão articulados conforme Koch (2002), com o posicionamento que se detém sobre língua/linguagem. Com o intuito de evidenciar, que a escolha metodológica que o docente faz é capaz de interferir visivelmente no trabalho com a língua/linguagem em sala de aula.

4.2 Concepções de texto

Assim como as concepções de língua/linguagem interferem no direcionamento do trabalho desenvolvido pelo professor, as concepções de texto também influenciam no processo de atuação do docente. Por essa razão, neste subitem inicialmente serão explanadas três diferentes noções sobre texto, fundamentadas nas autoras Koch (2002) e Bentes (2001).

Koch (2002, p.16) expõe três tipos diferentes relacionados à concepção de texto, de modo que esses conceitos estão relacionados com as três concepções de língua/linguagem. A primeira concepção, associada à perspectiva da linguagem como representação do

pensamento, compreende a noção de texto como produto lógico do pensamento (representação mental). Nesse sentido, a autora considera que essa concepção se fundamenta no fato de que nada mais cabe “ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo”.

Nesse viés, a autora considera, portanto, que o leitor ou ouvinte não participa de maneira ativa nesse processo. O texto seria apenas um “depósito” das ideias e pensamentos do falante ou escritor.

Em relação à segunda concepção de texto, relacionando-a à perspectiva da língua/linguagem como código, Koch (2002, p.16) menciona que o texto passa a ser compreendido meramente como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. Nesse caso, o texto é entendido como o propósito de transmitir a informação do leitor ou receptor para o receptor, está em jogo no texto, apenas a questão da codificação (escrita) e da decodificação (leitura). Vale lembrar, que nesse caso o receptor é passivo, visto que, não interage com o texto.

Por fim, a última concepção de texto, relacionada com a noção de linguagem interacional, diz respeito ao “próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que –dialogicamente- nele se constroem e são construídos.” (KOCH, 2002, p.17) Em outras palavras, quando se concebe o texto como lugar de interação é quando todo o contexto de produção faz parte da sua construção.

Proporcionando uma visão mais ampla da concepção de texto como lugar da interação, Bentes (2001, p.265) conceitua a terceira concepção de texto, como uma teoria do texto, visto que busca “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.” Nesse sentido, o texto deixa de ser considerado algo abstrato, como um produto pronto e acabado e começa a ser analisado dentro de um contexto de produção e visto como um processo que considera as diversas situações sociocomunicativas. Enfatizando essa questão, Bentes (2001) argumenta que o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. (p.265)

Essa perspectiva permite que o ensino de língua Portuguesa, principalmente, com a competência da escrita, seja ressignificado, uma vez que, no ato da avaliação textual, o docente não irá considerar apenas as questões gramaticais e inerentes ao texto, mas também

os processos presentes na interlocução. Nessa direção, os mecanismos de textualização⁵ também merecem destaque, por apontar sinalizações para uma visão mais ampliada do processo de produção textual.

Discorrendo sobre a temática dos mecanismos de textualização, Costa Val (2000, p.34) define que a textualidade “tem sido entendida como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” Em outras palavras, a textualização se caracteriza pelo conjunto de elementos que são fundamentais para a constituição de um texto.

Os mecanismos de textualização têm como propósito, a partir da utilização de recursos linguísticos e não linguísticos, permitir que o texto esteja organizado de modo a cumprir a função social a qual se destina. Sobre essa questão, Antunes (2005, p.42) menciona que a utilização dos mecanismos de textualização poderá “orientar o estudo da língua por um caminho mais interessante e mais eficaz, rumo à competência comunicativa das pessoas.” Sendo assim, quando o docente é capaz de reconhecer esses mecanismos e partir para uma avaliação de texto que os considere, permitirá que o trabalho com a produção escrita se desenvolva fundamentado na perspectiva discursiva.

Em conformidade com Kleiman (2016, p.14), os elementos constitutivos da textualização “passaram a constituir importantes variáveis a serem avaliadas na compreensão a partir da década de 80, o que permitiu que se fosse analisado a ausência e a presença desses mecanismos no ato da escrita. Em razão de um recorte realizado, neste estudo será discutido apenas um dos mecanismos de textualização, que será a coesão. Desse modo, o próximo subtópico irá abordar a definição de coesão, assim como as relações textuais a ela relacionadas.

4.3 A coesão textual: relações de articulação

A coesão é entre os sete mecanismos de textualização, um recurso importante no processo de elaboração textual, visto que esse mecanismo tem a função de estabelecer a ligação entre as palavras, sentenças, e/ou articulação entre os períodos, de modo que ocorra um encadeamento das informações contidas no texto e o discurso pretendido possa permitir a interação interlocutiva.

⁵ Beaugrande e Dressler (1981 apud COSTA VAL, 2000), em seus estudos destacam sete princípios como mecanismos de textualização: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. No entanto, dado o recorte proposto por este trabalho, a abordagem contemplará apenas o mecanismo da coesão.

Segundo Antunes (2005, p.47), a coesão textual é aquela que tem a função de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.” Isto é, propicia que o texto esteja com suas partes interligadas em uma unidade temática. Sendo assim, a coesão é muito relevante na produção textual, pelo fato de que por intermédio dela o leitor ser capaz de atribuir sentido ao que está sendo lido, sem que as sentenças sejam analisadas isoladamente, mas, sim, dentro de um contexto. De acordo com a autora, a coesão promove a continuidade do texto para assegurar a sua interpretabilidade.

Koch (2013) complementa essa visão, mencionando que a coesão é um recurso que tem como função estabelecer relações textuais, que diz respeito a um conjunto de mecanismos com a finalidade de promover sentido entre os enunciados que compõem a tessitura do texto. Para os autores, Halliday; Hasan (1976 *apud* KOCH, 2013, p.16), “[...] a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.”

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o mecanismo da coesão constitui uma relação semântica indispensável para a construção/atribuição de sentido do texto, pois possibilita um elo entre os elementos do texto. Fávero (2010, p. 12) reitera essa posição, ao afirmar que a coesão, refere-se “aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência”. Logo, a organização dos elementos linguísticos na estruturação textual é fundamental para estabelecer a sequência do texto e para o processo de produção dos sentidos.

Entretanto, de acordo com Costa Val (2000), apenas a presença dos elementos de coesão em um texto não garante uma comunicação efetiva, visto que é necessária a interação com os demais mecanismos de textualização. Percebe-se que esse elemento de textualização, citado anteriormente, é indispensável no ato da produção de um texto, uma vez que eles permitem que o texto não se torne um período maior de frases soltas e desconexas. Além disso, a coesão possibilita a articulação dos períodos, orações que o texto consiga estabelecer uma relação de sentido do todo, por intermédio do uso da linguagem escrita.

Levando-se em consideração que a coesão tem o intuito de promover a ligação entre os enunciados de um texto, isto é dar continuidade de sentido podendo ocorrer por três relações textuais em conformidade com Antunes (2005), sendo elas: reiteração, associação e conexão. Vale ressaltar que essas três relações são fundamentadas em um mesmo princípio que é a relação de ligação, porém o que as difere são as formas como se estabelecem cada tipo de ligação.

Neste estudo, o foco foi trabalhar apenas dois aspectos da coesão: por reiteração e por conexão nas palavras de Antunes (2005) ou também podem ser denominadas como referencial e sequencial por Fávero (2010) e Koch (2013).

a) **Reiteração e/ou Coesão referencial**

A reiteração em conformidade com Antunes (2005, p.52)

é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* o que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio o perpassasse do início ao fim.

Em face do exposto, é possível compreender que a reiteração está relacionada com o fato de promover a recuperação ou antecipação de algum termo ou expressão já mencionado anteriormente no texto ou que ainda será apresentado. Em outras palavras, Fávero (2010) nomeia essa relação de ligação como coesão referencial, na qual certas unidades da língua possuem a função de estabelecer referência, uma vez que não podem ser interpretadas de maneira isolada por seu sentido próprio, pois fazem referência a algum elemento fundamental que recupera outro elemento já citado ou a ser citado no texto. Nesse sentido, o ato de fazer a referenciação permite que as informações que já foram mencionadas possam estar vinculadas com as novas informações.

Reforçando essa ideia, Koch (2013) considera que a coesão referencial diz respeito ao emprego de elementos linguísticos com a finalidade de demonstrar uma referência, seja com o objetivo de ressaltar uma ideia já mencionada anteriormente, seja para mencionar algo relevante no processo de interpretação do texto. Também pode ser utilizada com o propósito de adiantar algo que ainda será dito.

Sendo assim, nota-se que de acordo com a autora citada o emprego dessa relação textual de reiteração ou coesão referencial, no texto possibilita a continuidade dos referentes linguísticos e a construção de uma unidade textual. A referenciação pode ser constituída por dois procedimentos, conforme Antunes (2005, p.51) por substituição ou por reiteração. Os recursos coesivos, no qual é possível constatar a concretização dos procedimentos no texto nesse caso utilizados para a substituição são: substituição gramatical, substituição lexical e elipse, ao passo que por reiteração são utilizados como recursos: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita.

b) Conexão e/ou Coesão sequencial

Já no que tange a coesão por conexão, segundo Antunes (2005 p.54-55)

corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente *entre as orações* e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Realiza-se por meio de unidades da língua que preenchem essa função_mais especificamente, *as conjunções, as preposições e respectivas locuções*_ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto.

Pode se dizer que, a autora muito bem coloca a questão de que a conexão é uma das relações textuais que permite a ligação entre termos, períodos, parágrafos e orações com a intenção de promover a atribuição e sentido ao texto com base no uso de conectores. Fávero (2010) e Koch (2013) denominam essa relação como coesão sequencial. Os mecanismos de coesão sequencial têm a função de promover a continuidade e difundir as informações de maneira linear no decorrer do texto, logo, é possível perceber que, nesse caso, não há retomada de estruturas ou sentenças.

No que diz respeito à coesão sequencial, Fávero (2010) menciona que pode ocorrer por meio de dois procedimentos: a) sequenciação temporal, que diz respeito ao tempo; marca o acontecimento das coisas e é obtida por ordenação linear dos elementos ou expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequências temporais, de partículas temporais e correlação dos tempos verbais; b) sequenciação de conexão, que promove a sequência dos fatos por meio de elementos que propiciam a associação das ideias, ou seja, um enunciado está subordinado ao outro por uma interdependência semântica e/ou pragmática e é expressa por operadores do tipo lógico (disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação, complementação e restrição ou delimitação), operadores discursivos (conjunção, disjunção, contração e explicação ou justificação) e pausas indicadas, por exemplo, com pontos, vírgulas, ponto-e-vírgula etc.

Nesse sentido, Koch (2013, p 53) complementa a posição de Fávero (2010) afirmando que:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Nesse sentido, cada parte do texto se faz necessária para que seja possível estabelecer relações e obter a compreensão do todo, levando-se em consideração os elementos

linguísticos utilizados para a sua progressão. Pode notar que as autoras (2010) e (2013) são unânimes em afirmar que a coesão sequencial permite a ligação no texto de elementos para que seja possível estabelecer ao longo do texto uma relação de sentido. Além disso, observa-se que, a coesão sequencial ou a conexão, para Antunes (2005), utiliza o emprego dos conectores como recursos coesivos como, por exemplo, preposição, conjunções advérbios e respectivas locuções.

Desse modo, ao realizar essa breve explanação sobre o mecanismo da textualização, especificamente, a coesão referencial e sequencial, é importante que os docentes tenham uma base teórica sólida sobre os tipos de coesão, suas funcionalidades, efeitos de sentido e sobre os procedimentos metodológicos para o trabalho com esse mecanismo em sala de aula.

Conforme apontam os autores Ferrarezi Jr e Carvalho (2015, p.161) sobre a questão da relevância do ensino desse mecanismo, o professor deve compreender que seus alunos “precisam aprender é qual papel tais palavras desempenham na organização das ideias dos textos, os efeitos de sentido que elas provocam e saber como se usa, de fato, isso tudo.” Nesse caso, demonstrar para os alunos como esses aspectos são importantes para a elaboração de um texto é de extrema relevância, pois não basta apresentar a teoria, os alunos só irão compreender essas relações quando forem capazes de perceberem o quanto a coesão textual pode auxiliá-los na ligação e na progressão de ideias em sua produção textual.

Diante do exposto, pode-se considerar que uma base teórica sólida e de um domínio de metodologias que promovam um deslocamento de um trabalho com a produção de texto na perspectiva da Gramática Tradicional para uma perspectiva discursiva podem favorecer uma ressignificação dos cursos de formação docente, uma vez que o foco será centrado na construção de uma epistemologia para o estudo do texto como um processo dialógico, em que estarão contempladas dimensões linguísticas, textuais, discursivas, sócio-histórico-ideológicas.

5.METODOLOGIA

5.1 Tipo e natureza de pesquisa

A presente pesquisa foi constituída por um estudo bibliográfico e por uma análise documental. A pesquisa bibliográfica foi composta por uma discussão acerca da Linguística Aplicada à formação de professores; a produção escrita em uma perspectiva discursiva; concepções de língua/linguagem, concepção de texto e mecanismos de textualização. Essa discussão foi de cunho comparativo, com interpretativista, na concepção idealizada por Moita Lopes (1994).

Para o autor (p.334), esse tipo de pesquisa é capaz de “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo”, visto que busca investigar a incidência real das ações envolvendo a linguagem em uma perspectiva da construção do sentido. Assim, neste trabalho, buscou-se analisar questões teóricas relacionadas à concepção da produção de textos escritos e à formação continuada e reflexiva de professores para o trabalho com a escrita, em uma perspectiva discursiva da linguagem.

A pesquisa documental foi constituída por uma análise de documentos produzidos no âmbito de um curso de aperfeiçoamento de corretores de redação, preparado e desenvolvido por professoras coordenadoras do processo seletivo. A coleta de dados aconteceu a partir de um curso de formação docente para a constituição de um banco de corretores de redação para os processos seletivos do Programa de Avaliação Seriada de uma instituição pública federal de ensino superior. Os participantes foram selecionados por intermédio da publicação de um edital na página da Diretoria de Processos Seletivos (DIPS), compreendendo 25 vagas.

No que diz respeito à análise dos dados, optou-se por assumir uma tipificação quantitativa e qualitativa com vistas a congregar dados para uma análise que contemplasse os dois tipos de pesquisas, em uma visão interpretativa, buscando investigar questões mais voltadas para o processo de formação continuada e na significação, atrelados com a quantificação que irá permitir uma abordagem comparativa dos resultados.

Desse modo, a pesquisa quanti-quali foi escolhida para este estudo, pois a questão quantitativa mediante os dados numéricos auxiliou na proposição de observar as contribuições da formação continuada, enquanto que a qualitativa, por meio da interpretação dos dados, foi pautada em concepções e princípios epistemológicos que fundamentam como se desenvolveu esse percurso formativo embasado na perspectiva discursiva. A metodologia proposta gerou conhecimentos, uma vez que foi capaz de indicar se houve ou não a (in) adequação dos procedimentos metodológicos utilizados no curso de formação e se eles foram compreendidos de maneira eficiente. Além da questão da mobilização de saberes prévios dos professores, a apropriação de conteúdos/saberes advindos das leituras e das análises de textos, no decorrer do curso formativo. Outra questão que a metodologia adotada permitiu diz respeito a evidências de que as concepções dos participantes relevaram deslocamentos e percepções sobre a produção de textos e seu ensino e, de modo mais específico, de sua avaliação.

Nessa perspectiva, a pesquisa contou com a participação de 15 mestres/mestrandos e doutores/doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação stricto sensu na área de Letras ou com pesquisa relacionada na área de Língua Portuguesa;

Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino; Profissionais habilitados em Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa).⁶

A investigação empreendida foi realizada fundamentada em documentos que contemplaram diferentes fases do Curso de formação de corretores de redações/PAS. Curso que teve como objetivo preparar os professores para o trabalho com a produção escrita, mediante a formação continuada e selecionar os inscritos para a constituição da banca de corretores de avaliações do processo seletivo.

Entretanto, antes de iniciar a análise dos dados é necessário considerar as etapas de como se constituíram as atividades do curso, que foi desenvolvido por professores da instituição e coordenadores da parte pedagógica de provas de Língua Portuguesa do processo seletivo em questão, para que, o *corpus* selecionado para a análise possa fazer sentido em relação a sua origem e como foi abordado no curso. Sendo assim, será feita uma descrição sobre como o curso foi organizado, com a finalidade de esclarecer as devidas etapas para melhor compreensão do processo da coleta e análise dos dados.

Descrição do curso

O curso em questão selecionou vinte e cinco candidatos por meio da publicação da Diretoria de processos seletivos (DIPS) do edital de número 228. O curso foi desenvolvido no período de 10/12/2016 a 21/01/2017, com dois encontros presenciais e de 4 encontros online, via a utilização de uma plataforma da instituição denominada “Campus virtual”.

No primeiro encontro presencial, os candidatos a constituírem a banca de corretores do processo seletivo (PAS) fizeram uma avaliação escrita diagnóstica com o intuito de fazer um levantamento dos saberes que os docentes detinham em relação ao trabalho com a competência da escrita e seus mecanismos de avaliação considerados. Além disso, após a aplicação do teste, houve uma apresentação do planejamento no decorrer do curso e foi realizada uma discussão inicial, sobre os aspectos que são utilizados como critérios estabelecidos para o processo de correção das redações.

Após o primeiro encontro presencial, o curso continuou a ser desenvolvido à distância, com o auxílio da utilização do Campus Virtual, no qual as atividades se dividiram em quatro módulos. A seguir as unidades serão descritas, buscando apresentar o seu foco de estudo

⁶Apesar de o *corpus* não divulgar a identificação dos participantes do curso, foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, antes do início da coleta de dados. A referida pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética, com o número do protocolo 61679216.3.0000.5148.

contemplando as questões pertinentes para a formação dos candidatos e as atividades propostas.

Primeira Unidade: “Concepções norteadoras para a produção de textos”

Essa primeira unidade, como o próprio nome propõe, teve como objetivo abordar a questão mais direcionada para o trabalho com a competência escrita. Desse modo, a proposta era que os cursistas se inteirassem das concepções que fundamentam o trabalho de produção/avaliação de textos.

Atividades: a primeira tarefa se destinou para a produção de um resumo, a segunda propôs a escrita de um texto expositivo e a terceira e última dizia respeito à participação e interação em um fórum. Nessa atividade, os candidatos deveriam argumentar sobre a questão da adequação linguística, visto que os participantes do curso tinham a oportunidade de interagir com os demais participantes. Essa troca de informações foi possível devido aos comentários feitos, com relação ao levantamento das questões foram sendo colocadas pelo mediador e pelos colegas.

Segunda Unidade: “Argumentação”

Na unidade dois, que teve como tema central a Argumentação, constou da leitura de dois textos base para orientar o desenvolvimento das duas tarefas solicitadas.

Atividades: a primeira constou de uma atividade prática, no que diz respeito à avaliação de uma produção textual e a segunda teve como finalidade discutir a questão da adequação ou inadequação dos títulos, seguido da proposta de uma atividade prática da avaliação em relação aos títulos.

Terceira Unidade: “Textualidade”

Nesse módulo, os cursistas iriam voltar seus estudos para questões da textualidade ao realizarem uma atividade proposta. Como em todas as outras unidades, o curso continuava sendo elaborado por meio de atividades de cunho teórico, fundamentadas em textos de autores que abordam a temática a ser estudada, bem como de atividades práticas que se pautavam na análise de redações produzidas por alunos em situação de processo seletivo.

Atividades: após a leitura do texto, analisar em redações selecionadas e disponíveis na plataforma os mecanismos de textualização: coerência, coesão informatividade, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e intencionalidade.

Quarta Unidade: “Coerência e Coesão”

Neste momento do curso, os cursistas aprofundaram os seus estudos na temática da Coerência e da Coesão e dois livros foram indicados para a leitura.

Atividades: Essa última unidade se concentrou em apenas uma tarefa, com a finalidade de que os participantes pudessem fazer uma análise de mecanismos coesivos presentes em textos produzidos por estudantes do ensino médio.

Vale ainda destacar com relação à etapa do curso desenvolvida online, que todas as atividades haviam prazos para serem postadas, além de serem posteriormente avaliadas pela comissão organizadora do processo. Além disso, conforme o item 1.2.1 do edital de nº228, o não cumprimento da execução das atividades de todas as unidades era de responsabilidade do candidato e a não participação das atividades resultaria em eliminação.

Após a finalização da etapa do curso *online*, foi realizado o último encontro entre os participantes, no qual foi possível constatar apenas a atuação de quinze dos vinte e cinco inscritos. Nesse encontro final, os cursistas foram submetidos a uma avaliação escrita, com o propósito de buscar fazer o fechamento do curso por meio da análise do que foi incorporado ou não ao longo de todo o curso.

Para analisar, de modo mais sistematizado, as contribuições do curso de formação continuada, foi aplicado um questionário aos participantes, com vistas a uma percepção mais direcionada dos resultados obtidos.

5.2 Metodologia de análise dos dados

A análise de dados foi embasada na perspectiva teórica da Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES, 2003), como ferramenta analítica em 4 (quatro instrumentos aplicados): a) teste escrito (diagnóstico) aplicado em participação presencial; b) atividades *online* realizadas durante o curso de capacitação em 4 (quatro) módulos, contendo estudos de textos teóricos e análise de textos produzidos por alunos de Ensino Médio, compreendendo questões teóricas e metodológicas relacionadas ao processo de produção textual; c) teste (final) aplicado em participação presencial, d) questionário de avaliação do processo de correção aplicado após o término do processo de correção. Ressalta-se, porém, que a ATD aqui utilizada foi adaptada uma vez que é preciso uma articulação teórica e metodológica condizente com a concepção de língua/ linguagem e sujeitos aqui adotados.

Em relação à teoria escolhida para ser utilizada nessa pesquisa, é importante mencionar que a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme atestam Medeiros e Amorim (2017), diz respeito a uma análise dados qualitativa utilizada na metodologia de pesquisa em educação, pelo fato de se diferenciar de outras metodologias muito técnicas e objetivas. Essa

metodologia permite a interpretação e tem como finalidade possibilitar novas compreensões no que diz respeito aos dados analisados.

A escolha dessa metodologia de análise dos dados está relacionada com o objetivo geral deste estudo, visto que propicia analisar as contribuições do curso de formação continuada de professores para a formação da banca de corretores de redações, por intermédio da atribuição de significação, com vistas ao desenvolvimento de uma percepção sobre a própria trajetória formativa. Desse modo, é evidente nessa análise, a questão da significação, uma vez que, segundo Moraes (2003), são os textos que se constituem de significantes que serão analisados. Desse modo, o pesquisador investiga no texto, em sua materialidade, que é o objeto de análise dessa teoria, novos sentidos e significados, para que se possa fazer a interpretação dos dados.

Moraes (2003, p.192) discorre a esse respeito, da concessão de novos sentidos, afirmando que essa teoria pode ser compreendida como:

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Diante do exposto, sobre a metodologia da ATD, quando o autor a compara como uma tempestade de luz, no qual os dados possam estar inicialmente desordenados e sem sentido, essa metodologia faz com que o próprio pesquisador consiga ir organizando os seus dados. Isso acontece, de modo que seja capaz de atribuir sentido a eles, com o intuito de possibilitar um outro olhar, uma nova compreensão do *corpus* proposto para análise.

É preciso lembrar que, como bem referido anteriormente pelo autor, a análise textual discursiva compreende-se de uma metodologia, na qual aborda pesquisas de natureza qualitativa. Além disso, tem como finalidade buscar novas compreensões com relação aos fenômenos e discursos que buscam investigar a questão de textos como objeto de estudo. Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) acrescentam que a ATD

tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Nesse sentido, é possível observar a importância da análise textual discursiva, que conforme os autores possibilita que o pesquisador consiga interpretar e atribuir sentido aos seus dados por meio da criação dos metatextos, termo que será posteriormente explicado. Vale ainda mencionar que a ATD se estabelece atendendo a existência de três fases, visto que elas são consideradas como um ciclo de análise, pois permite a organização dos elementos principais para a realização da análise dos dados. Em conformidade com Medeiros e Amorim (2017), essas três fases podem ser categorizadas como: a unitarização, a categorização e a comunicação. Nas palavras de Moraes (2003), as três etapas principais para a constituição de um ciclo são: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, e a captação do novo emergente.

No que diz respeito a essas três etapas fundamentais, o autor (2003, p.191) as definem como:

1. **Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. **Estabelecimento de relações:** processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. **Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto.

Diante das tais pontuações, pode-se considerar que a primeira fase desse ciclo da ATD diz respeito à desconstrução do *corpus*⁷, isto é, a desmontagem, a fragmentação do texto, no qual será realizado um recorde para que o pesquisador consiga separar o foco do que será

⁷Em conformidade com Moraes (2003) se refere ao conjunto de informações coletados para a análise de maneira textual, seja documentos ou discurso.

analisado. A segunda fase é muito relevante, visto que é nesse momento em que será realizada a categorização. A categoria é definida por Moraes e Galiuzzi (2006, p.125) como aquela que “representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões”. Por esse aspecto, é possível interpretar essa segunda fase, como uma forma de reunir elementos parecidos e os nomear, estabelecendo as categorias.

Ampliando a discussão sobre as categorias, Moraes (2003, p.197) aponta que: “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.”

Vale mencionar que existem diferentes níveis de categoria, sendo eles, o método dedutivo, o método indutivo e o método intuitivo. Nesta pesquisa, o método de categorização utilizado será o indutivo, a partir do qual se é capaz de elaborar categorias com base nas informações do *corpus*, fazendo um processo de comparação e contraste. Em relação ao processo de categorização, outra questão importante é que a construção das categorias não é algo uniforme, visto que cada pesquisador pode construir o seu processo de categorização baseado em seus dados.

Com a realização do processo de categorização, Moraes (2003, p.201) menciona que “o pesquisador move-se da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão globalizada, da causalidade linear para uma multicausalidade e causalidade recíproca”. Sendo assim, a categorização é fundamental, pois demonstra a importância dessa etapa na organização para o processo de constituição dos metatextos.

Cabe ainda mencionar que a terceira fase nomeada por Moraes e Galiuzzi (2006) de comunicação é aquela na qual o resultado da ATD tem como objetivo a produção de metatextos a partir dos textos do *corpus*. Desse modo, tem como objetivo elucidar o fato da compreensão dos novos elementos, que foram combinados nas etapas anteriormente especificadas. Ampliando essa questão, sobre a produção de metatextos, Moraes (2003, p.202) postula que

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos.

Sendo assim, de acordo com a citação referida acima, é possível compreender que os metatextos são criados pelo próprio pesquisador e é por meio da elaboração destes, que esse

pesquisador é capaz de conseguir se colocar na análise do seu *corpus* de maneira interpretativa. Neste estudo, o metatexto elaborado será o descritivo- interpretativo, que é capaz de possibilitar além da explicação, proporcionará a compreensão do *corpus*, em virtude da emergência do novo, isto é, novos entendimentos em relação ao texto analisado.

No que diz respeito a essa terceira fase, após o resultado do ciclo que surgem os metatextos, é que se constitui o processo intuitivo de auto-organização, “de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas.” (MORAES, p.207, 2003). Nesse sentido, é na auto-organização que surgem novas compreensões do *corpus* analisado de maneira criativa e original. A figura abaixo é uma representação dessa metodologia, com o intuito de promover uma explanação melhor do processo dessa perspectiva teórica (ATD) em questão.

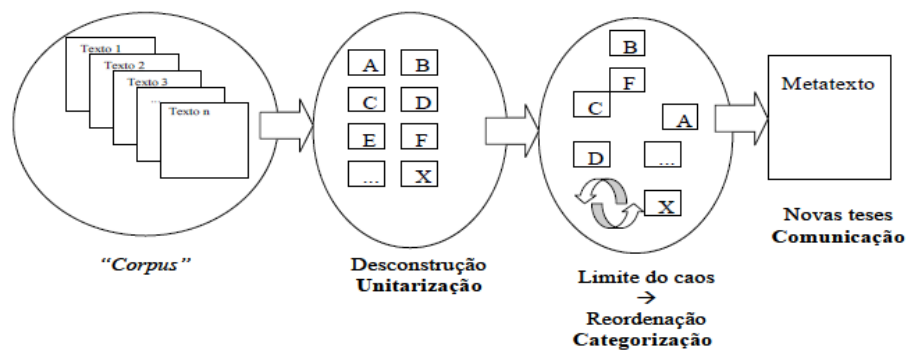


Figura 1: Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva
Fonte: Torres et al (2011)

De acordo com a figura acima, é possível notar as três etapas fundamentais da ATD, na qual por intermédio do seu *corpus* o pesquisador detém um olhar sobre aquilo que foi coletado, depois acontece a separação em pequenos grupos com princípios semelhantes para serem analisados e por fim a criação de uma nova significação para os dados. Diante de tais considerações, em conformidade com Moraes e Galiazzi (2006, p.120), pode-se admitir que “a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos.” Por essa perspectiva, é que se escolheu realizar as análises embasando-se nessa teoria, pois ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, estar “livre” para analisar o *corpus*, de modo que os dados possam lhe emergir o novo mediante a interpretação e compreensão, se faz relevante nesse processo de reflexão na formação de professores.

A análise dos dados coletados desta pesquisa foi pautada em indicadores estabelecidos previamente, de modo a identificar percepções/concepções presentes antes e ao final do curso, a saber:

- a) concepção de linguagem (mostrada nas respostas dos testes avaliativos: diagnóstico e final);
- b) identificação da (in)adequação do mecanismo de textualização – coesão - no processo de correção (diagnóstico inicial e final);
- c) análise da atuação no processo de correção: facilidades, dificuldades, sugestões de melhorias (questionário);
- d) contribuições do curso para a formação de um professor reflexivo (análise de todos os instrumentos de coleta de dados).

A análise empreendida partiu de uma descrição da situação inicial (teste diagnóstico) em que foram levantados os conhecimentos prévios dos professores. Em seguida, foram analisados os demais instrumentos, com vistas a verificar as contribuições do curso para o desenvolvimento de competências relacionadas à avaliação de textos de alunos de escolas de Educação Básica, produzidos em situação de processo seletivo.

Nessa direção, o trabalho pretendeu verificar se um curso de formação continuada, pautado em uma perspectiva teórica e metodológica que abarca os pressupostos da organização textual/discursiva, favoreceu ou não o desenvolvimento docente, de modo a evidenciar práticas de uma atuação reflexiva, no processo de correção de redações do PAS.

5.3 Análise e discussão dos dados

O *corpus* desta investigação foi analisado com o propósito de buscar cumprir com o objetivo proposto por esta pesquisa, qual seja analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para o processo de correção de textos produzidos no âmbito de processos seletivos.

Para tal, procedeu-se a análise dos documentos produzidos em quatro momentos da pesquisa: a) avaliação diagnóstica; b) participação do curso de formação; c) avaliação final; d) questionário. A utilização da ATD permite que, durante o processo de unitarização, sejam percebidas potenciais categorias de análise (categorização).

Vale observar, como mencionado anteriormente, que ao analisar o *corpus*, os dados foram separados em duas partes: a) bases conceituais e mecanismo da coesão e b) Percorso Formativo.

Já a análise empreendida constou de 3 (três) etapas: **1ª etapa:** questões pontuais sobre a produção de texto, em que foram analisados apenas: a) documentos referentes à avaliação diagnóstica e b) documentos referentes à avaliação final; **2ª etapa:** questões ligadas ao percurso formativo, em que foram analisados: a) documentos referentes à avaliação diagnóstica e b) documentos referentes à avaliação final; c) documentos referentes às atividades realizadas no curso de formação; **3ª etapa:** questões ligadas à avaliação do curso de formação: e d) documento referente ao questionário aplicado ao final do processo de formação.

A análise utilizou o seguinte quadro como referência para o estudo dos dados.

Quadro 1- Etapas da Análise Textual Discursiva

Desmontagem	seleção de fragmentos e destaque para itens/sequências lexicais
Estabelecimento de relações	classificação em categorias
Captando o novo emergente	sistematização de conclusões, percepções sobre os saberes e conhecimentos

Após apresentar as etapas da análise desta pesquisa e, conseqüentemente, os indicadores que possibilitaram a criação das categorias estabelecidas, será iniciada a seguir a primeira parte da análise dos dados, com foco na concepção de língua/linguagem/texto.

Primeira parte da análise dos dados: Bases conceituais

a) Concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial

Esta primeira parte da análise do *corpus* irá contemplar as concepções de língua/linguagem/texto, extraídas da avaliação diagnóstica aplicada aos docentes/participantes do processo seletivo de corretores das redações do PAS/UFLA, com o intuito de analisar como os docentes compreendem/concebem o contexto conceitual do trabalho com a produção de textos.

Para a consecução da análise foram realizados recortes das respostas dos docentes/participantes, dos quais foram negritadas algumas palavras e/ou expressões, que proporcionaram o entendimento para a seleção/agrupamento das respostas dentro das categorias criadas a partir da articulação das respostas com a teoria estudada. Após proceder à desmontagem das respostas dos docentes/participantes, foram elaboradas três categorias, em conformidade com o referencial teórico utilizado. Os quadros a seguir apresentam as categorias, com os excertos (de respostas dos participantes) e respectivas indicações em negrito de itens/expressões lexicais utilizadas para a criação das categorias

CATEGORIA 1: Expressão do pensamento

Quadro 2- Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial

Respondentes	Desmontagem
R5	“É a forma escrita de expressar ideias e opiniões .” “Relaciona-se à clareza de ideias, maneira de argumentar as opiniões , bem como os aspectos de concordância (verbal e nominal).”
R7	“É uma forma que precisa estar correta para se conseguir uma comunicação .” “precisa demonstrar o entendimento do tema, atentar para a coesão e a coerência , ter uma boa argumentação e cuidado na grafia das palavras.”
R8	“É o conjunto de signos que compõe uma palavra, é a forma como se expressa essa palavra .” “precisa demonstrar domínio do assunto/tema, ser redigido com precisão, clareza , coesão , coerência , conhecimentos linguísticos e do mundo , além de um embasamento/ argumentação utilizando-se de ideias de personagens.”

CATEGORIA 2: Instrumento de comunicação

Quadro 3- Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial

Respondentes	Desmontagem
R1	“É um conjunto de símbolos que articulados possibilitam a comunicação .”
R2	“Possui características culturais e comunicativas .” “exige clareza das informações, adequação e uso da língua para o propósito comunicativo , observância ao grau de formalidade e processos gramaticais”.
R10	“É quando um bom texto demonstra a capacidade de um indivíduo discorrer com clareza e organizar a mensagem que deseja transferir para o interlocutor . Assim o conhecimento das regras gramaticais são essenciais juntamente com o para uma boa escrita.” “deve se adequar a linguagem ao público-alvo , em seguida ter coerência , ser pertinente ao assunto, discorrendo sem “fugir” do objetivo do texto produzido.”
R11	“É quando a língua é vista como algo meramente gramatical, que cumpre apenas requisitos formais de seu uso, ela cumpre com o objetivo de informar/comunicar .” “deve cumprir a função social de informar , precisa fazer sentido para o leitor .”
R14	“É quando a linguagem representa qualquer forma de comunicação , de maneira ampla, já a língua é articulada, possui regras e aspectos morfológicos, por exemplo que a difere de outras línguas. Ou seja, sendo a língua um sistema , ela se torna extremamente importante para o processo de produção textual, no qual ocorrerá a comunicação .”

CATEGORIA 3: Processo de interação

Quadro 4 - Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação inicial

Respondentes	Desmontagem
R3	“É uma forma de interagir socialmente e assumir um lugar no mundo. ” “atende aos pressupostos do gênero textual/discursivo da proposta, aos fatores de textualidade, às questões linguísticas, semânticas e pragmáticas , ao suporte e ao público alvo.”
R4	“É um processo que contempla o que é dito e como é dito , que permite perceber as concepções de mundo dos sujeitos , emitindo opiniões e posicionamentos , que dizem respeito a sua forma de ser e de estar no mundo. ”
R6	“Os encaminhamentos pedagógicos pautados em uma concepção e língua/linguagem interacionista , por exemplo, serão diferentes daquelas onde a concepção de língua/linguagem é estruturalista. ” “atenta aos propósitos comunicativos, que deve estar adequada ao seu contexto de circulação , ou seja, à sua situação discursiva. Essa adequação implica em alguns aspectos, tais como o tipo de linguagem utilizada, a clareza e a carga de informatividade dos dizeres, a coerência das informações e articulações das mesmas.”
R9	“É aquela que compreende o texto por uma dimensão dialógica. ” “deve apresentar capacidades linguísticas e discursivas por parte do autor, com vistas a transcrever melhor seu texto.”
R12	“É saber fazer uso adequado da linguagem exigida pelo gênero textual de acordo com os recursos linguísticos oferecidos pela língua. Usar a linguagem adequada à situação comunicativa faz com que o texto alcance o público alvo e a intenção comunicativa. ” Possuir estrutura adequada ao texto produzido, conter recursos de coesão e coerência; respeitar os aspectos linguísticos da língua padrão culta ; ter boa construção de tese por meio de argumentos consistentes.
R13	“É quando contempla uma dimensão para além da questão de aspectos gramaticais , considerando assim as demais questões que estão envolvidas em torno de uma produção textual.” “não está apenas voltado para aspectos gramaticais , é necessário outros aspectos como a estrutura do texto, o gênero solicitado, a coerência e a coesão , a clareza, objetividade, informatividade , domínio do assunto, a contextualização e as questões de adequação da linguagem.”
R15	“É quando se concebe a língua concebe como sistema, hermético e voltado a si próprio, possivelmente se preocupará com a primazia dos recursos formais empregados na superfície textual, muitas vezes, desconsiderando a ideia de que esses recursos são mobilizados a fim de atender a determinada função dentro de uma situação interlocutiva . Se por outro lado se compreende a língua sob uma perspectiva funcional , sua análise das produções textuais terá como foco a avaliação dos efeitos de sentido proporcionados pelo texto, considerando para tal a situação de interlocução, o interlocutor e o propósito sociodiscursivo daquela produção.” “Deve cumprir com uma função discursiva , na qual os recursos formais mobilizados na superfície do texto estão em função da situação interlocutiva , do interlocutor e de seu propósito discursivo. Contempla aspectos relacionados à adequação ao tema, e ao gênero proposto, bem como à sua estrutura composicional, habilidade de organização do eixo temático, a partir de estratégias de referência, pertinência na utilização de conectores argumentativos e organizadores textuais, coerência interna e externa. ”

De acordo com os fragmentos acima, dos 15 docentes/participantes do curso de formação para corretores das produções textuais do processo seletivo, foi possível constatar que as respostas de três participantes (R5, R7 e R8) demonstraram conteúdos que se aproximam da concepção de língua/linguagem como uma expressão do pensamento. De

acordo com Geraldi (2006), essa concepção é direcionada ao aspecto tradicional da língua/linguagem, relacionado a questões gramaticais, sem a interferência de aspectos sociais, melhor dizendo, é aquela concepção que se relaciona à forma, aos aspectos estruturais da língua. Essa posição, muitas vezes, implica uma concepção de texto como produto do pensamento como uma representação mental do autor.

Observou-se também, que as respostas de cinco (R1, R2, R10, R11 e R14) dos participantes evidenciaram uma concepção de língua/linguagem como um instrumento de comunicação. Segundo Koch (2002, p.14), essa concepção percebe a linguagem como “a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte”, isto é, tem como finalidade meramente a transmissão de uma mensagem. Para Geraldi (2006) e Travaglia (2009), essa perspectiva a língua é interpretada como um código que permite o emissor emitir uma mensagem ao receptor. Essa forma de conceber a língua/linguagem pode levar a uma concepção de texto como produto de codificação por parte do emissor e de decodificação por parte do leitor/ouvinte, o que pode afetar, substancialmente, o trabalho com a produção de texto em ambiente escolar, já que se considera a qualidade do texto em sua materialidade linguística, sem considerar o contexto sociodiscursivo em que a enunciação se efetiva.

Além disso, verificou-se que sete (R3, R4, R6, R9, R12, R13 e R15) demonstraram compreender língua/linguagem como um processo de interação, que em conformidade com Geraldi (2006, p.41), é o processo da linguagem “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.” Nessa concepção, a interação, o diálogo, a consideração do contexto sociocomunicativo se fazem presentes, uma vez que se considera a prática social da linguagem. Essa perspectiva insere o interlocutor em um processo de troca, evidenciando o contexto como um todo e não apenas questões gramaticais, mas também seu propósito comunicativo/interativo. Esse modo de compreender a questão da língua/linguagem pode valorizar a produção autoral, as questões sócio-histórico-ideológicas e aspectos ligados às condições de produção, circulação e recepção das produções textuais.

b) Concepção de língua/linguagem/texto na avaliação final

Após a análise desse primeiro indicador na avaliação diagnóstica, o mesmo indicador - concepções de língua/linguagem - será analisado, porém os dados foram retirados da avaliação final aplicada ao final de todo o percurso formativo proposto. Essa análise tem como objetivo fazer uma comparação no que diz respeito à percepção dos docentes antes do

percurso formativo e agora após todo o processo. Os trechos foram escolhidos a partir da desmontagem, com a indicação de itens/expressões lexicais negritadas utilizadas para a criação das categorias.

CATEGORIA 1: Expressão do pensamento

As respostas dadas pelos docentes/participantes foram redimensionadas. Apenas uma resposta indicia uma posição que apresenta uma evidência de uma concepção de língua/linguagem que se volta para para a questão de um modelo.

Quadro 5 - Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação final

Respondentes	Desmontagem
R10	“É ensinado e frisado nas escolas desde o fundamental II até o ensino médio as formas e estruturas corretas para a escrita de um bom texto e para isso também aos padrões já estipulados como os gêneros textuais.” Mas, mesmo os estudantes praticando por todo esse tempo, passando por todo esse processo de aprendizagem, ao se depararem com o processo seletivo ainda há alguns que não conseguem transferir o que foi aprendido.

CATEGORIA 2: Instrumento de comunicação

As respostas dadas pelos docentes/participantes não apresentaram indícios que poderiam evidenciar adesão a essa concepção. As marcas dessa concepção apresentaram-se subjacentes à concepção de língua/linguagem como processo de interação, em que apareceram termos/construções, como “destinatário” e “único fim dessa produção é unicamente avaliativa”. No entanto, observou-se um deslocamento de posicionamentos por parte dos respondentes para uma concepção pautada em processos de interação.

CATEGORIA 3: Processo de interação

Quadro 6 - Análise da concepção de língua/linguagem/texto na avaliação final

Respondentes	Desmontagem
R1	“Mais voltados em atender a padrões técnicos do que necessariamente de informações e posicionamentos reais. ”
R2	“A língua escolar e a não escolar, colocada por Castaldo interfere no objetivo comunicativo do aluno e conseqüentemente na linguagem utilizada, pois utiliza palavras e expressões que comprovem o conhecimento que um texto com objetivo comunicativo , utilizando expressões que se adéquam ao objetivo social e ao interlocutor. ”
R3	“elementos constituintes: adequação linguística, a argumentação, ao

	entendimento das características do gênero e a discussão de uma temática. Essas questões devem ser observadas considerando se ainda os mecanismos de textualização que também são preponderantes para o êxito em sua escrita. ”
R4	“Os textos escritos em processos seletivos são produzidos de maneira que possam atender às expectativas do leitor (avaliador)são textos que exigem formalidade, argumentação e clareza. Porém, geralmente o que se espera de um texto de processo seletivo, não é condizente com a realidade do candidato , ou seja, a estrutura do texto não é muitas vezes semelhante ao cotidiano do candidato.”
R5	“É importante conceber, no entanto, a forma como o leitor/escritor concebe e estrutura suas próprias ideias, demonstrando o seu repertório sociocultural e atender as especificidades do gênero, sem que estas sejam um modelo único e padrão proposto pelas escolas. Por esse motivo, há que se observar, também o que é dito e as estratégias discursivas utilizadas para a persuasão. Certamente, há que se entender o contexto de produção e a forma de estruturação do que é esperado por esse gênero, sem perder de vista o interlocutor. ”
R6	“Tal preocupação em muitos casos, é traduzida em “fórmulas” e “modelos” ideais de como escrever uma boa redação. Entretanto, o contexto e as condições de produção dos processos seletivos mostram, muitas vezes a fragilidade do modelo abstrato para o ensino de redação adotado pela escola.” É perceptível a preocupação, principalmente nos anos finais do EM, que a escola assume em relação à preparação para os vestibulares. Tal preocupação em muitos casos, é traduzida em “fórmulas” e “modelos” ideais de como escrever uma boa redação. São feitos simulados que busca, imitar o contexto real do processo seletivo, além de projeção de temas e de gêneros que podem aparecer na aplicação. Entretanto, o contexto e as condições de produção dos processos seletivos mostram, muitas vezes a fragilidade do modelo abstrato para o ensino de redação adotado pela escola.
R7	“O problema surge nesse ponto pois os alunos não são treinados a adequarem seus textos a uma situação interacional . É mais utilizar uma receita pronta que habituar o aluno a se adequarem/pensarem textualmente.”
R8	“Não basta saber escrever, a escrita é um ato pensado planejado e requer alguns requisitos básicos como agilidade destreza e conhecimentos linguísticos, culturais de modo que enriqueçam o texto. Conhecer e fundamentar bem seus argumentos, ter coerência e coesão. Uma boa produção precisa, também, ter uma interrelação com o perfil de quem vai ler dentre outros inclusive a escolha de vocabulário.”
R9	“Inicialmente, a partir do que Schnewly (2004) aponta, os textos produzidos em vestibular não são iguais aos modelos circulantes , mas é o” próprio gênero de referência”. Ainda que haja um modelo bem próximo, essa diferença atua sobre a maneira nas condições de produção do texto .
R11	“o produtor precisa saber o que escrever, como escrever, e para quem escrever , sabendo que o único fim dessa produção é unicamente avaliativa. O corretor precisa avaliar os aspectos formais da língua, bem como a capacidade argumentativa. ”
R12	“Em processos seletivos, que exigem que o candidato produza um texto argumentativo, como é o caso do PAS, as condições de produção do texto geralmente interferem na qualidade deste . Um dos motivos é que o candidato escreve para um avaliador como destinatário.”
R13	“não se considera apenas o aspecto gramatical , a estrutura composicional do gênero, ou seja, não considera apenas os aspectos linguísticos , mas considera também as questões discursivas presentes no texto, ou seja, o sentido e a intenção pretendido pelo autor.”
R14	“É preciso que o seu texto seja conhecido como um todo aberto à significação. Neste sentido, vale lembrar um aspecto relevante que constitui a produção textual é o desenvolvimento de argumentos baseados em conhecimentos adquiridos pelo

	autor. Sendo assim, o avaliador aceitará o texto e a sua capacidade de convencer, de expor a sua opinião com isso , é importante que haja a adequação da produção textual à proposta ao contexto e ao gênero solicitado. ”
R15	“avaliação formal, o estudante é avaliado em relação as capacidades e competências esperadas para um aluno de ensino médio, por uma banca de interlocutores dentro de um contexto”.

De um modo geral, pode-se considerar a existência de um redimensionamento de concepções de língua/linguagem após a participação no curso de formação. Apenas um participante apresentou uma resposta que apresentava indícios de uma concepção alinhada à expressão do pensamento. Os demais, 14 participantes assumiram compreender a língua/linguagem como aquela que considera não só aspectos formais, mas a sua utilização em determinado contexto de interação.

Em relação à análise empreendida sobre o indicador concepção de língua/linguagem, pode-se inferir que, ao comparar os dados da análise inicial, antes de qualquer explanação sobre esse conceito 7 (sete) dos docentes que participaram desse processo, já possuíam anteriormente uma percepção no que diz respeito à concepção de língua/linguagem como um processo de interação. Porém, após o processo do curso, por meio da exposição dos docentes coordenadores do curso, da fundamentação teórica e das atividades práticas, verificou que 14 (quatorze) docentes/participantes, na questão final, apresentaram em seus posicionamentos uma perspectiva que considera a interação como constitutiva dos usos da linguagem.

Com base nas respostas dadas, é possível verificar uma apropriação de conceitos e uma ampliação de concepções, uma vez que houve não somente uma mudança de concepção, mas também uma maior qualidade das respostas.

A partir do processo de desmontagem dos dados e da categorização realizada, é possível vislumbrar a possibilidade de produção de um metatexto que sistematiza os resultados obtidos. Desse modo, segue abaixo o metatexto criado como a última etapa do processo da ATD, em relação às concepções de língua/linguagem

Com base nos resultados do *corpus* analisado, é possível reiterar a afirmação de que a questão da concepção de língua/linguagem pode afetar diretamente no trabalho do professor de língua materna, principalmente, no que se refere ao trabalho com a competência escrita, que é o foco deste estudo. Devido ao fato de que, mediante ao conhecimento que o docente obteve em seu processo de formação, essa percepção pode ocorrer de forma distinta, sendo que a assunção de uma das três concepções que foram apresentadas nesta pesquisa expressão do pensamento, processo de comunicação e como processo de interação afetam os

procedimentos metodológicos adotados pelo professor, bem como a relação do sujeito-autor com a situação de produção/recepção de textos.

Nesse sentido, considera-se que o tratamento concedido à produção de textos na escola pode ser ressignificado por meio de processo de formação que coloque em questão uma reflexão sistematizada sobre as concepções de língua/linguagem e de seus efeitos na condução do processo educativo. Vale ressaltar que o posicionamento em relação ao conceito de língua/linguagem está diretamente ligado à percepção de texto que será abordada pelo professor em sala de aula com seus alunos.

Assim, um processo formativo que propicie uma discussão sobre as bases epistemológicas de concepção de língua/linguagem como processo de interação poderá favorecer uma atividade de planejamento da atividade de escrita em que seja considerado o contexto e o objetivo da produção.

De acordo com Castaldo (2009), o contexto propicia condições para que o sujeito-autor mobilize os elementos pertinentes às referências que ele precisa resgatar a fim de compor o texto; direciona-o para o foco necessário, orientando-o. Sem o contexto, o acesso aos aspectos que fundamentam a interação fica prejudicado e a comunicação pode não se concretizar. Quando um indivíduo redige um texto, ele, a partir de seu objetivo de escrita e do contexto, aciona seus sistemas de conhecimento e constrói, por intermédio das estratégias de linguísticas, textuais e discursivas, para a construção de um “modelo” que acredita ser o esperado pelo sujeito-leitor.

Uma formação docente pautada nos pressupostos na perspectiva interacionista permite ao professor romper com a perspectiva tradicional do “fazer redações escolares” em que, de acordo com Britto (2001), são negadas à língua algumas de suas características básicas, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”. Nesse sentido, é relevante que, por meio da atividade de produzir um texto, ofereça-se um momento em que os alunos possam se posicionar diante do mundo e expressar sua subjetividade, realizando um “projeto de dizer” frente aos discursos que circulam na sociedade (GERALDI, 2001).

Essa situação demanda uma formação diferenciada, pois é preciso considerar as especificidades do contexto de escrita. Nesse sentido, a concepção de língua/linguagem poderá propiciar uma correção mais adequada na medida em que permite considerar as peculiaridades da situação. Ao se considerar a escrita em situação de vestibular, o planejamento demanda agilidade, a mobilização de conhecimentos prévios pautada nos textos-base e nas experiências de mundo, além de uma projeção do interlocutor, o que implica

em uma seleção rápida das formas de dizer, e com isso, necessariamente, os próprios dizeres. Nesse âmbito, as experiências vivenciadas pelos alunos cotidianamente na escola serão determinantes para a proficiência na produção escrita.

A correção, então, projeta-se para os aspectos diversos, para além da correção linguística. Um avaliador, com uma concepção de língua/linguagem pautada nos princípios de expressão do pensamento e instrumento de comunicação poderá supervalorizar para além de aspectos formais, como pontuação, ortografia, regência, colocação pronominal, paragrafação etc. Já um avaliador que concebe a língua/linguagem como processo de interação poderá considerar aspectos textuais-discursivos, em processo na discursividade como atendimento ao gênero discursivo, princípios de textualização, marcas autorais, qualidade da argumentação, tratamento da informação, adequação ao contexto de interlocução (adequação do estilo de linguagem, grau de formalidade, escolha vocabular, sujeitos-leitores etc).

Nesse sentido, considera-se que o curso de formação incidiu em um aspecto considerado crucial, ao contemplar as concepções de língua/linguagem, uma vez que o contexto de correção demanda uma análise que apresente fundamentos sólidos, pois pretende uma classificação dos candidatos de acordo com a proficiência de escrita. Assim, a abordagem discursiva poderá oferecer critérios mais adequados para a seleção dos candidatos.

Entre as questões que emergem de uma reflexão sobre as concepções de língua/linguagem merecem destaque as concepções de texto.

A noção de texto se articula às três concepções de língua/linguagem, sendo eles: produto lógico do pensamento como uma representação mental, produto de codificação por parte do emissor e de decodificação por parte do leitor/ouvinte e, por fim, lugar de interação entre interlocutores para a produção de sentidos.

Conforme já ressaltado, a situação de produção em processo seletivo pode, por sua natureza avaliativa, assumir um estatuto de artificialidade, já que o ambiente de circulação é bastante restrito. Nesse sentido, a concepção de textos por parte do avaliador poderá também ser determinante no processo de avaliação.

Nesse sentido, o que se observou nas respostas dos respondentes, é uma preocupação para além desses aspectos formais fixados na dimensão gramatical/linguística, mas sim um novo direcionamento na avaliação textual que busca avaliar outros segmentos, como por exemplo, a informatividade, a questão da argumentação, do sentido, do posicionamento do aluno em seu texto como sujeito- autor. De modo que, ao ler o texto do aluno, se consiga notar que o aluno interagiu com o seu texto que escreveu, com os textos-base da prova, que evidenciam qualidade da informações e articulação com os conhecimentos prévios.

Sendo assim, é a somatória de todos os critérios nas dimensões gramatical, textual e discursiva que permite/possibilita com que esse texto seja avaliado como um todo, de forma adequada, considerando a interação dentro da perspectiva atual, a discursiva.

Desse modo, reitera-se a relevância de o docente compreender que a sua profissão exige constante formação e como essa formação é importante em sua atuação em sala de aula com os seus alunos, visto que a metodologia empregada pelo professor pode comprometer nas avaliações dos textos futuros produzidos pelos alunos que irão passar por processos seletivos e terão seus textos avaliados por uma banca com uma concepção distinta da que o aluno conhece/compreende/pratica e a tem como padrão de plenitude. Por esse aspecto, o que ficou comprovado com essa análise das respostas dos docentes/participantes foi que, devido a uma formação continuada com embasamento teórico e atividades práticas (associação da teoria e da prática), a percepção de muitos deles foi sendo modificada, expandida para novas visões e novas compreensões sobre a produção textual o que acarretará em uma reflexão, um (re)pensar sobre as suas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Cabe ainda mencionar que o contato com outros professores com formações e experiências diversas propiciou também uma troca de conhecimento e enriquecimento profissional que é proporcionado por intermédio da formação continuada.

c) Mecanismo de textualização: a coesão na avaliação diagnóstica

Ao analisar a parte do *corpus* que irá contemplar a questão do recurso da coesão na avaliação diagnóstica, o objetivo foi buscar analisar se os docentes/participantes seriam capazes de identificar os problemas dos recursos de coesão presentes em dois fragmentos de redações de alunos, além de exemplificarem se os problemas encontrados diziam respeito à coesão referencial ou a coesão sequencial.

Nesse momento, foram realizados recortes dos fragmentos dos docentes/participantes, com o intuito de mostrar por meio de palavras e /ou expressões negritadas das respostas dos mesmos, que colaboraram para a caracterização das categorias que seguem a seguir:

Quadro 7- Análise do mecanismo de textualização a coesão: avaliação inicial

Identificação	Procedimento	Categoria 1	Categoria 2
Respondentes	Desmontagem	Identificação de problemas de coesão	Natureza das explicações sobre os prejuízos acarretados pelos problemas apontados
R1	Fragmento 1: “A inadequação compromete a consistência argumentativa e a articulação entre as ideias e a adequação formal.” Fragmento 2: “ A generalização das ideias foi um recurso utilizado que prejudicou a articulação entre as ideias .”	Articulação entre ideias Adequação formal	Comprometimento da consistência argumentativa, articulação das ideias e adequação formal
R2	Fragmento 1: “Tratando-se do caráter referencial a utilização do pronome demonstrativo “este”, para retomada não se torna clara . Na questão sequencial o candidato enumera elementos que já foram englobados em outra palavra. Por fim, mais no lugar de mas afeta a sequência das ideias .” Fragmento 2: “A mudança repentina de informações.”	Substituição pronominal Repetição Conexão Articulação entre ideias	Falta de clareza Sequência das ideias
R3	Fragmento 1: “Percepção de algumas inadequações relacionadas à concordância, à repetição de termos e a ortografia de palavras, recursos coesivos de ligação entre as ideias não foram utilizados .” Fragmento 2: “Apresenta questões comprometedoras no que concerne à coesão de um texto. Alguns referentes não são retomados, algumas palavras são utilizadas de modo a ocasionar contradição entre as ideias , percebe-se a ausência de pontuação entre outras questões.”	Concordância Repetição Ortografia Articulação entre ideias Referenciação Pontuação	Contradição entre ideias
R4	Fragmento 1: “ Inadequação de uma expressão para cumprir com os requisitos propostos de paralelismo sintático, estabelecendo esse contraponto de ideias.” Fragmento 2: “Nesse fragmento há uma série de déficits referentes aos recursos coesivos, tendo em vista a “ quebra ” na progressão e na articulação dos elementos das sentenças . Os conectores são usados de forma acoplada, desconsiderando algumas vezes, o referente e introduzindo novas sentenças, afetando a linearidade de articulação e veiculação da sentença.”	Paralelismo sintático Progressão temática Conector	Inadequação de expressão Quebra na progressão Falta de articulação
R5	Fragmento 1: “Neste fragmento o produtor do texto começa uma ideia de	Repetição	

	<p>discussão e argumenta sua ideia a partir da repetição de uma expressão e não dá sequência adequada com uso de substituições possíveis.”</p> <p>Fragmento 2: “Há uma inadequação no aspecto referencial, porque não há clareza quanto as referenciais de uma palavra a outra, faltando elementos de ligação entre elas.”</p>	<p>Substituição Clareza Conexão</p>	<p>Falta de sequência Falta de clareza Falta de articulação</p>
R6	<p>Fragmento 1: “Há inadequações relacionadas à coesão referencial, no que diz respeito ao uso de “este” e “esse”. ”</p> <p>Fragmento 2: “Há inadequações relacionadas á coesão referencial. Há inserção de informações que prejudicam a sequência lógica do texto.”</p>	<p>Substituição pronominal Articulação entre ideias</p>	<p>Falta de sequência lógica</p>
R7	<p>Fragmento 1: “ A coesão deste fragmento foi prejudicada ao ser usada a expressão “ mas sim”. Ela dá ideia de negação do que foi dito anteriormente. Seria melhor a utilização da expressão “mas também” ou “assim como”.</p> <p>Fragmento 2: “Tive grande dificuldade em perceber a ideia do candidato, mas no segundo parágrafo percebe-se que ao alterar algumas expressões, consegue dar um sentido, ou seja uma melhor coesão ao texto, auxiliando assim, sua coerência.”</p>	<p>Conjunção Adequação vocabular</p>	<p>Inadequação vocabular Falta de clareza</p>
R8	<p>Fragmento 1: “ A repetição do termo “problema”, ausência de pronome relativo e conjunções, falta de pontuação, emprego inadequado de maiúsculas, inadequação vocabular, enfim falta de coesão sequencial”.</p> <p>Fragmento 2: “Falta de coesão sequencial, não houve organização de frases/períodos/parágrafos. Ausência de conectivos e falta de clareza.”</p>	<p>Repetição Substituição pronominal Conjunção Maiúsculas Inadequação vocabular Paragrafação Conexão Clareza</p>	<p>Problemas de organização sintática Falta de clareza</p>
R9	<p>Fragmento 1: “O aluno precisa se atentar para elementos linguísticos, no caso, no uso do “este”, pois o uso correto seria “esse”.</p> <p>Fragmento 2: “ docente/participante não respondeu.</p>	<p>substituição pronominal</p>	<p>Não apontou</p>
R10	<p>Fragmento 1: “Há nesse fragmento erros como: uso de letra maiúscula em lugar indevido, pronome que deveria ser colocado no feminino para concordar com a palavra crise, falta de artigo, erro no uso da conjunção mas (contrário) pelo mais (adição).”</p> <p>Fragmento 2: “Há erro de concordância, de ortografia e uso indevido de letra maiúscula.”</p>	<p>Uso de maiúsculas Concordância Artigo Ortografia</p>	<p>Não apontou</p>
R11	<p>Fragmento 1: “ No fragmento acima o escritor faz uso de recurso de coesão referencial, contudo, a repetição é algo que deve ser evitado. Pode-se utilizar</p>	<p>Repetição</p>	<p>Não apontou</p>

	sinônimos.” Fragmento 2: “ A coesão referencial acontece de forma deficiente, além disso, não há coesão sequencial.”		
R12	Fragmento 1: “ A coesão do texto fica comprometida pelo uso inadequado de pronomes referenciais e pela redundância das orações.” Fragmento 2: “ A clareza do texto fica completamente prejudicada pela falta de consistência dos argumentos, uma vez que, o candidato engloba informações indevidas na construção de sua tese.”	Substituição pronominal Clareza Argumentação	Comprometimento das organização coesiva do texto
R13	Fragmento 1: Nesse fragmento a questão da coesão sequencial está inadequada , pois se refere ao problema antes de mencionar qual é o problema e depois se retoma ao problema, o que não permite a sequência textual.” Fragmento 2: “Nesse fragmento a questão da coesão referencial está inadequada , visto que alguns pronomes utilizados para fazer a referência não foram empregados de maneira correta, o que faz com que o texto se torne confuso.”	Referenciação	Inadequação dos processos de coesão
R14	Fragmento 1: “Primeiro, temos o uso do artigo que deveria determinar qual é o problema, já que esse é explicado logo à frente. Temos um erro em relação ao uso do pronome “esse” que não concorda com a “ grande crise hídrica”. Os problemas estão relacionados à coesão referencial.” Fragmento 2: “Nesse fragmento, temos problemas relacionados à coesão sequencial. Por exemplo, o conectivo “portanto” é usado de maneira equivocada conclusiva. O conectivo “porém” também está errado, nesse momento do texto seria mais adequado utilizar um conectivo de adição”.	Artigo Substituição pronominal Conjunção	Não apontou
R15	Fragmento 1: “Nesse fragmento, há problemas de coesão sequencial. O autor organiza suas posições em períodos curtos, não articulados sintaticamente entre si. Seria preciso lançar mão de conectivos argumentativos para conferir maior fluidez ao fragmento.” Fragmento 2: “ Nesse fragmento, problemas de coesão sequencial acabaram por comprometer também a coesão referencial, já que há perda do fio do discurso. O elo sintático criado pelo autor por meio do uso de conectores argumentativos ou pelo uso de formas verbais entre as posições nem sempre encontra pertinência semântica no texto. Seria preciso que o autor desenvolvesse melhor os tópicos para que as relações semânticas se tornem claras e evidentes.”	Períodos Conectores Argumentação Referenciação Relações semânticas	Prejuízos para a fluidez do texto Sequência discursiva Clareza das relações semânticas

Diante das respostas dos docentes/participantes em relação ao mecanismo de coesão, na avaliação diagnóstica, observou-se que vários dos problemas apontados não se referem ao fenômeno da coesão propriamente dito, tais como: adequação formal, argumentação, ortografia, clareza, concordância, uso de maiúsculas, pontuação, paragrafação. Além disso, constatou-se que vários apontamentos feitos em relação aos prejuízos acarretados pelo emprego indevido ou pela ausência de um mecanismo coesivo não foram devidamente explicitados.

Nesse sentido, merece destaque também a questão de respostas evasivas, que não fornecem uma explicação clara sobre a ocorrência referenciada. Assim, constata-se que nenhum dos participantes apresentou uma análise conforme previsto no gabarito de análise das respostas.

d) Mecanismo de textualização e coesão na avaliação final

Nesse momento, será analisado o mecanismo de textualização em relação ao elemento da coesão textual na avaliação final, na qual os docentes/participantes tiveram que analisar um fragmento de um texto escrito por um aluno. Assim como na análise anterior, também foram realizados recortes das respostas dos docentes/participantes, na qual foram negritadas algumas palavras e/ou expressões, que proporcionaram o entendimento para a seleção das respostas dentro das categorias estabelecidas que seguem abaixo.

Quadro 8 -Análise mecanismo de textualização a coesão: avaliação final

Identificação	Procedimento	Categoria 1	Categoria 2
Respondentes	Desmontagem	Identificação de problemas de coesão	Natureza das explicações sobre os prejuízos acarretados pelos problemas apontados
R1	“a coesão foi comprometida devido ao uso excessivo e inadequado da repetição de advérbios de tempo.”	Uso excessivo da repetição	Reconhecimento das limitações das relações coesivas
R2	“O texto não se mostra coeso , pois ao tratar do tema o autor se perde na argumentação.”	Falta de sequência lógica	Indicação da falta de unidade argumentativa acarretada pela ausência de coesão
R3	“A coesão textual está comprometida pela repetição excessiva de alguns termos e pela utilização inadequada de outros.”	Uso excessivo da repetição Inadequação vocabular	Reconhecimento das limitações das relações coesivas
R4	“Uma série de problemas relacionados à coesão textual, falta de conectores. ”	Falta de conectores	Reconhecimento das limitações das relações coesivas
R5	“O texto apresenta falta de elementos de ligação para melhor seqüência de frases.”	Falta de conectores	Indicação da falta de sequenciação acarretada pela ausência de coesão
R6	“Razoavelmente. O excesso de uso do operador referencial . O texto fica comprometido pela ausência de uma coesão mais acentuada. ”	Falta de referenciação	Reconhecimento das limitações das relações coesivas
R7	“Há a ocorrência da coesão textual. Pode-se comprovar pelos conectivos usados. Ele traz a ligação entre o último parágrafo e o anterior.”	Não apontou	Valorização das estratégias coesivas utilizadas pelo autor do texto analisado
R8	“A coesão ficou compromissada pelo emprego inadequado , do pronome onde, falta de ligação entre as frases, inadequação de pronomes, desequilíbrio na coesão.”	Uso inadequado do pronome Falta de conexão	Reconhecimento das limitações das relações coesivas Indicação da falta de sequenciação acarretada pela ausência de coesão
R9	“Apresenta inúmeros problemas coesivos , porque repete o mesmo vocábulo várias vezes, mas não o faz como recurso para a coesão. Não utiliza operadores argumentativos para encadear seguimentos textuais de diferentes níveis.”	Uso excessivo da repetição Falta de articulação	Reconhecimento das limitações das relações coesivas Indicação da falta de sequenciação acarretada pela ausência de coesão

R10	“ Repetição de termos, frases incompletas e vagas. ”	Uso excessivo da repetição Frases inconclusas	Reconhecimento das limitações das relações coesivas
R11	“Embora o texto apresenta algumas deficiências de elementos textuais coesivos, como a sequencial há coesão textual no mesmo.”	Falta de conectivos	Valorização das estratégias coesivas utilizadas pelo autor do texto analisado
R12	“Faz o uso do conectivo . Porém a coesão geral do texto está seriamente comprometida pois, as ideias estão muito soltas e a argumentação muito repetitiva.”	Falta de conectivos	Valorização das estratégias coesivas utilizadas pelo autor do texto analisado Indicação da falta de sequenciação acarretada pela ausência de coesão
R13	“Sobre a coesão textual nota-se que há o uso de alguns conectores. ”	Não apontou	Valorização das estratégias coesivas utilizadas pelo autor do texto analisado
R14	“ poucos recursos de coesão textual. É possível notar acentuada repetição de pronomes relativos que compromete seu texto.”	Uso excessivo da repetição Falta de conectivos	Indicação da falta de clareza acarretada pela ausência de coesão
R15	“ Coesão referencial atende parcialmente , há manutenção do eixo temático, contudo o autor recorre bastante à repetição de referentes. Coesão sequencial atende parcialmente há um problema com o uso de pronomes relativos. ”	Uso excessivo da repetição Uso de pronomes	Advertência ao uso excessivo da repetição Valorização das estratégias coesivas utilizadas pelo autor do texto analisado

Na avaliação final, a exigência foi de que os participantes analisassem um fragmento e apontassem os problemas de coesão ali existentes e comentassem sobre os potenciais prejuízos para a organização textual e discursiva do texto. Nesse âmbito, pode-se considerar que embora o fragmento apresentasse problemas formais, tais como falta de pontuação, erros de ortografia, uso indevido de letras minúsculas, falhas de concordância, essas questões não foram apontadas, o que permite depreender que os participantes possam ter compreendido a natureza dos processos de coesão. No entanto, foi possível observar ainda a presença de respostas evasivas, tais como “Sobre a coesão textual nota-se que há o uso de alguns conectores.” e “Embora o texto apresenta algumas deficiências de elementos textuais coesivos, como a sequencial há coesão textual no mesmo.”

Após apresentar, as respostas dos docentes/participantes na avaliação final, na qual se entende que tiveram a oportunidade de estudar embasados em um material (teórico) e fazer atividades práticas (associação teoria e prática) sobre o mecanismo de coesão, a maioria dos docentes não só apontaram a questão da identificação de problemas, como também sinalizaram para os prejuízos que um problema de coesão pode trazer ao texto e ao processo de interação.

Nessa direção, com a finalidade de organizar os resultados apresentados, a partir do processo de categorização realizado, sobre o aspecto da coesão textual, segue abaixo o metatexto elaborado.

Fundamentado nos dados analisados do presente *corpus* desta pesquisa, no que tange ao mecanismo de coesão textual e fazendo uma comparação com a avaliação inicial e a avaliação final, pode-se constatar que os posicionamentos demonstrados pelos docentes/participantes estão associados diretamente com a concepção de língua/linguagem que como foi possível observar na análise realizada nesta pesquisa, interfere no processo de concepção de texto. Essa interferência acontece, visto que aqueles que apenas apontam que o texto há problemas, o seu posicionamento está relacionado com a concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento, na qual o que importa é a forma, com o domínio de regras que devem ser seguidas o que está diretamente ligado com a gramática tradicional. Nesse sentido, na produção textual o mecanismo da coesão textual, tem que estar “certinho”, não importa se mesmo com alguns problemas de concepção se o texto obteve sentido, se o aluno ou sujeito-autor soube argumentar, se colocar no texto. Há nesse caso apenas o apontamento do “erro” do que não está correto gramaticalmente.

À medida que aqueles docentes/participantes que mencionam os prejuízos causados no texto com relação a problemas sobre a coesão, já é possível observar que concebem a

língua/linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que o problema fica evidente na materialidade do texto, sendo assim o texto classificado como bom ou ruim. Em outras palavras, quando o docente consegue além de observar se há ou não problemas relacionados à coesão textual, também é capaz de demonstrar a razão na qual o uso inadequado ou a falta da utilização da coesão está acarretando o texto, faz com que se entenda que esse docente não se preocupa meramente com o domínio das questões gramaticais, mas também com a questão da transmissão de informação, ou seja, a necessidade de haver um emissor e um receptor.

Nessa direção, ao observar aqueles docentes/participantes que são capazes de olhar além dos problemas de coesão, mas que conseguem notar como e se houve a interferência no processo de interação, isto é do diálogo entre quem escreve e quem lê, considerando o contexto sociocomunicativo, pode-se notar que essa percepção está diretamente relacionada com a concepção de língua/linguagem associada ao processo de interação. É possível perceber essa questão, pelo fato de que quando o docente não está meramente preocupado em apontar na produção textual do seu aluno os eventuais “erros” de coesão textual ou a falta dela apenas por demonstrar e classificar o texto do aluno como bom ou ruim, ele apresenta que a falta ou inadequação da utilização do mecanismo textual da coesão pode afetar/comprometer o sentido do texto do aluno.

Desse modo, o docente consegue ressaltar questões de modo mais ampliado do que a simples materialidade do texto, isto é, que o texto é muito além do que estrutura e questões gramaticais, mas que se tem um propósito comunicativo, que depende de um contexto, da interação, ou seja, da troca do sujeito que é autor do seu texto com os interlocutores. Em conformidade com Travaglia (2009), o texto é uma ação que acontece por meio da escrita do sujeito-autor sobre o seu interlocutor seja ele ouvinte ou leitor. Por esse aspecto, quando a questão da coesão textual é vista, ponderando-se os prejuízos acarretados pelo problema para o processo de interação, a avaliação de textos passa a ser realizada fundamentada na concepção discursiva.

Cabe ainda mencionar, que quando o docente observa a questão da coesão textual embasado na concepção discursiva é possível observar uma mudança em sua prática pedagógica durante o desempenho na avaliação final, visto que além das questões meramente gramaticais e o ato de comunicação também há uma preocupação com a interação, com o contexto, com quem escreve, para que escreve, como e o que escreve.

Nesse sentido, certifica-se que, de fato, o curso proporcionou oportunidades aos docentes/participantes de um estudo teórico e prático que contemplou questões do mecanismo da coesão, de modo com que permitisse aos participantes compreenderem ocorrências

problemáticas nos textos utilizados para as atividades práticas, colaborando para uma sistematização do conhecimento para o processo de avaliações das redações.

Segunda parte da análise dos dados: Percorso formativo

Esta parte da análise dos dados tem como objetivo observar a questão da análise do processo formativo, no que tange à participação dos docentes em três dos métodos utilizados para a coleta de dados, sendo eles a) a avaliação diagnóstica, b) participação do curso de formação e c) a avaliação final. Desse modo, foi possível analisar os dados com o auxílio da porcentagem em relação ao aproveitamento/desempenho dos participantes nas atividades realizadas em todo o processo, desde a avaliação inicial as atividades decorrentes online e a avaliação final.

Sendo assim, foi possível agrupar o nível de aproveitamento/desempenho de três formas, por meio dos indicadores: de 60% a 70% de aproveitamento/desempenho considerou como categoria satisfatório, maior que 70% totalmente satisfatório e menor que 60% insatisfatório.

Nesse sentido, constatou-se que com o aproveitamento/desempenho totalmente satisfatório (DTS) doze dos quinze docentes participantes obtiveram mais que 70%, 2 tiveram desempenho satisfatório (DS) e apenas um teve desempenho insatisfatório (DI)

Quadro 9- Análise do aproveitamento/desempenho dos docentes/participantes

Respondente	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Índice de Desempenho	74,8%	69,3%	100%	100%	73,5%	91%	65,7%
Aproveitamento	(DTS)	(DS)	(DTS)	(DTS)	(DTS)	(DTS)	(DS)

R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15
73,4%	94,8%	58,2%	83,3%	77,5%	96,7%	94%	100%
Aproveitamento	(DTS)	(DI)	(DTS)	(DTS)	(DTS)	(DTS)	(DTS)

Com base nesses dados coletados no que se refere ao desempenho e à participação dos docentes/participantes, pode-se inferir que a grande parte deles se dedicou e buscou cumprir e realizar todas as atividades propostas pelo curso de formação da melhor maneira seja nas atividades de cunho teórico seja nas atividades de cunho prático. Sendo assim, os professores se comprometeram a realmente estudar e analisar os textos como um processo preparatório para a avaliação de fato das redações, visando à constituição de uma banca de corretores padronizada em uma perspectiva discursiva como método avaliativo.

Em conformidade com os dados acima apresentados, constatou-se que, apenas um candidato foi reprovado de acordo com edital Nº 228 no “item 1.2.1.Participar da capacitação

inicial de corretores, na qual deverá ter 100% de frequência e 60% de aproveitamento.” Nesse caso, esse candidato não foi aprovado para fazer parte da equipe de corretores de redações. Os demais foram aprovados, três com nível máximo de aproveitamento, quatro na faixa dos 90%, um nos 80%, outros quatro no nível dos 70% e dois apenas na casa dos 60%.

Houve assim, comprometimento, organização, atuação e autonomia dos candidatos em cada etapa do desenvolver do curso, visto que como a maior parte do curso foi realizado online, era de extrema importância que os docentes/participantes tivessem essa autonomia (independência) em relação a como iriam estudar, se programarem para cumprir todas as atividades nos prazos estabelecidos, de modo que pudessem dar segmento às etapas das unidades. Por esse aspecto, é possível evidenciar que os docentes/participantes se dispuseram a atualizar seus conhecimentos, com o auxílio do material disponível online nas unidades propostas e do cumprimento de todas as atividades, respeitando os prazos de envio dos exercícios, considerações, dúvidas, assim como a presença obrigatória nos dois encontros presenciais, além do desempenho satisfatório na realização da avaliação final.

Sendo assim, os resultados apresentados vão ao encontro do objetivo desta pesquisa que pretendeu a analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para a composição da banca de corretores de redações, visto que se observa que o curso, em alguma medida, contribuiu na questão de uma formação continuada dos professores, no que diz respeito ao trabalho com a competência com a escrita, pois dos quinze docentes/participantes apenas um candidato não conseguiu atingir a média estipulada pela banca, por alguma razão.

Terceira etapa da análise dos dados: Avaliação dos processos

Essa terceira etapa é a última parte da análise dos dados, na qual diz respeito ao último instrumento de análise, que se refere ao questionário aplicado aos participantes, após todo o processo. Entretanto, é necessário destacar que dos quinze participantes, apenas dez responderam ao questionário proposto.

Nessa análise, foi realizado o recorte de duas perguntas do questionário aplicado aos docentes que foram participantes e que passaram pelo o processo seletivo para a composição, da banca de docentes/avaliadores com o foco em dois indicadores para a análise.

a) Perspectiva em relação às contribuições do curso

Em relação a esse indicador, o que se buscou analisar foi se houve mudança em relação às contribuições do curso para a ampliação de às suas percepções sobre a correção de um texto.

Quadro 10- Análise das contribuições proporcionadas pelo curso de formação

Respondentes	Desmontagem	Contribuições proporcionadas pelo curso de formação	
		Categoria 1: Formação teórico-conceitual	Categoria 2: Indicação de procedimentos de avaliação
R1	“posso afirmar que as minhas concepções a respeito da correção de um texto mudaram . Em outros contextos já havia tido a oportunidade de ler alguns referenciais teóricos e compreender a complexidade da prática da revisão e correção de textos. Nesse sentido, o curso foi de extrema importância para que eu pudesse me aprofundar em algumas questões que são de suma importância Trata-se de uma tarefa muito séria e que extrapola a consideração de questões textuais .”	Mudança de concepção Percepção da complexidade do processo de correção de textos Aprofundamento de questões conceituais	
R2	“O curso de formação de corretores fez com que minha concepção de correção de textos ficasse mais abrangente do que antes de realizá-lo, pois, com os estudos realizados durante o curso, eu pude perceber que é necessário analisar não só elementos do texto em si, mas também as condições de produção do texto , no caso o processo seletivo.”	Ampliação da concepção de correção de textos Percepção da importância das condições de produção do texto	
R3	“ Sim , o curso proporcionou maior compreensão quanto aos critérios e o texto a ser avaliado, isto é, passei a ter um olhar mais crítico e, ao mesmo tempo, flexível quanto às ideias e argumentações.”	Criticidade e flexibilidade em relação às questões textuais e discursivas	Compreensão de critérios para avaliação dos textos
R4	“ Sim . Certamente as percepções mudam toda vez que ouvimos quando alguém partilha conosco informações e propósitos acerca do processo de escrita e de produção textual como um todo. Há, nesse sentido, uma junção de informações que permite com que a própria etapa	Mudança de percepção sobre o processo de produção de textos	Consideração dos propósitos do processo de produção de textos

	de produção se situe em um espaço de significação possível, na busca de um propósito , que, no caso, é o processo seletivo.”		
R5	“ Sim! Participar do curso de formação de corretores contribuiu significativamente para que eu pudesse entender melhor a questão da recepção do texto, público alvo e questões de adequação ao contexto. ”		Ampliação do entendimento sobre a recepção, público-alvo e adequação discursiva.
R6	“ Sim. As minhas percepções mudaram no sentido de avaliação, pois percebi a necessidade de avaliar, analisar vários âmbitos , além dos critérios gramaticais. ”	Ampliação da dimensão avaliativa de textos	Avaliação para além dos aspectos gramaticais
R7	“ Sim , muito. No específico, quanto ao aprendizado, pois os estudos oferecidos foram relevantes ao meu crescimento tanto profissional quanto pessoal. Muitas informações novas ajudam-me no atual trabalho que realizo como revisora.”	Crescimento profissional	
R8	“ Sim. No sentido de ser norteada por critérios bem estabelecidos. ”		Direcionamento de critérios utilizados para a correção
R9	“ Sim , o curso de formação foi fundamental para que eu pudesse lançar um novo olhar sobre a correção de tais textos. Dentre as várias percepções destaco o conhecimento acerca da forma sistematizada de atuação dos critérios de correção. Especificamente no sentido de que ter domínio sobre esses critérios contribuem para uma correção mais justa e menos abstrata. ”	Ressignificação do processo de correção	Domínio de critérios utilizados para a correção
R10	“As minhas percepções se alteraram no sentido de valorizar a particularidade de cada texto , ou seja, que o processo de correção é singular a cada texto corrigido.”	Consideração do sujeito-autor	

No processo de desmontagem, foi possível elaborar duas categorias, considerando as contribuições que o curso de formação proporcionou aos participantes. Nesse sentido, as respostas foram organizadas em duas direções: contribuições para a formação teórico-conceitual e contribuições para a execução da atividade de revisão. Nesse sentido, as respostas de 8 (oito) dos dez respondentes do questionário (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R9 e R10)

sinalizaram para uma formação teórico-conceitual, o que é de suma relevância, pois em se tratando de uma perspectiva discursiva, não se busca fornecer um instrumental técnico para o processo de avaliação, mas a consolidação de conceitos que possam fundamentar a atividade do corretor. Nesse contexto, os elementos constitutivos da categoria 1 evidenciam para uma formação teórica, que permitiu não somente a apropriação de conceitos e concepções, mas também mudança de posicionamento, de percepção da complexidade do processo de avaliação, de ampliação da criticidade e uma maior flexibilidade em função das especificidades dos usos da linguagem. Assim, os critérios de correção podem ser considerados como consequência de uma reflexão teórica e de uma compreensão acerca dos diferentes aspectos constitutivos dos textos.

Em relação à categoria 2, seis dos dez respondentes (R3, R4, R5, R6, R8 e R9) evidenciaram as contribuições do curso, considerando a compreensão de critérios para avaliação, as especificidades da produção de textos em processos seletivos, entendimento sobre as condições de produção, apropriação de encaminhamentos relevantes para uma correção em uma perspectiva discursiva.

b) Pontos positivos do curso

O outro indicador analisado foi a questão do que foi relevante nesse curso formativo de docentes para comporem a banca de corretores de redações do processo seletivo. Como categorias foram estabelecidas três: fundamentação teórica, formato do curso, associação teoria e prática.

Quadro 11- Análise dos pontos positivos do curso

Respondentes	Desmontagem	Categoria 1 Fundamentação teórica	Categoria 2 Formato do curso	Categoria 3 Articulação teoria e prática
R1	<p>“O Curso de Formação de Corretores foi extremamente importante para a minha formação como produtora de textos e como alguém que deve revisar e corrigir textos. Entre os tantos pontos positivos do curso, destaco três: a relevância dos textos teóricos, a oportunidade de realizar atividades com produções escritas na ocasião do PAS e o formato do curso, com encontros presenciais e atividades que poderiam ser feitas à distância.”</p>	Relevância de textos teóricos	Atividades presenciais e a distância	Análise de textos produzidos no âmbito do PAS
R2	<p>“O Curso de Formação de Corretores apresentou discussões teóricas pertinentes ao processo de escrita e de avaliação de texto.”</p>	Discussões teóricas sobre o processo de escrita e sobre a avaliação de textos		
R3	<p>“O curso proporcionou pontos de vista que “abriram” minha cabeça para a correção, porque foi importante perceber que, além de questões de coesão, coerência e questões gramaticais, existem outros critérios que determinam a qualidade de um</p>	Ampliação das concepções teóricas		Percepção da relevância de critérios para a correção de textos

	texto.”			
R4	“Repertório teórico significativo e as análises a partir dos textos escritos por candidatos são os pontos mais relevantes do Curso de Formação de Corretores.”	Acesso a um repertório teórico significativo		Análise de textos produzidos por candidatos do PAS
R5	“O curso de formação de corretores contribuiu significativamente para que eu pudesse compreender o processo de escrita em processos seletivos. Fez também com que eu compreendesse o texto como parte de um processo dialógico em que existe um produtor e um receptor, a lidar com as inadequações numa concepção que extrapola a concepção de erro , mas considera uma inadequação para determinada situação sócio-comunicativa.”	Compreensão das peculiaridades do processo de escrita em situações de vestibulares Redimensionamento da noção de erro. Compreensão de questões relacionadas à dimensão discursiva da linguagem.		
R6	O curso de formação de corretores foi extremamente importante para o meu amadurecimento em relação à correção de textos. Isso aconteceu uma vez que pude perceber e analisar , de maneira mais profícua, os critérios de avaliação de um texto. Além disso, as leituras	Oportunidade de leituras enriquecedoras		Análise de critérios de correção.

	realizadas durante o curso foram muito esclarecedoras, principalmente sobre a avaliação dos títulos nas redações.			
R7	“Aula presencial e as leituras para realização de tarefas as quais muito me ajudaram. Aprendi e reaprendi, pois percebi o quão foi importante para meu crescimento profissional e a volta, de um certo modo, ao meu estudo acadêmico foi válida e produtiva.”	Indicação de leituras	Aulas presenciais e leituras, realização de tarefas	
R8	“Acesso a materiais de qualidade. Interação com profissionais mais experientes. Expansão da visão quanto às técnicas de avaliadores de produção textual.”	Ampliação da visão sobre avaliação da produção textual	Acesso a materiais de qualidade Interação com profissionais mais experientes	Análise de critérios de correção
R9	“ Fundamentação teórica, Acompanhamento da coordenação, o estilo das atividades propostas e a plataforma online. ”	Fundamentação teórica	Acompanhamento da coordenação Estilo das atividades Atividades presenciais e à distância	
R10	“As leituras atuais e diretamente ligadas a prática de processos de correções de textos. Outro ponto positivo foram os retornos das avaliações feitas dentro do curso de formação de corretores.”	Indicação de leituras de textos sobre a prática de correção de textos	Qualidade do material disponibilizado Retorno dado para cada das avaliações realizadas	Articulação entre teoria e prática

Com base nos dados apresentados mediante o questionário aplicado aos docentes/avaliadores, fica evidente que no que diz respeito aos pontos positivos do curso,

observou-se que entre os dez participantes, todos os dez revelaram que a fundamentação teórica foi muito relevante em suas respostas, nesse percurso formativo. Assim, três (R1, R8, R10) docentes/avaliadores apontaram que o curso obteve a fundamentação teórica, o formato do curso e a associação de teoria e prática como pontos positivos.

Dois (R7 e R9) revelaram que a fundamentação teórica e o formato do curso, que foi dividido em encontros presenciais e atividades online, foram relevantes e três (R3, R4 e R6) mencionaram a importância da fundamentação teórica e da associação da teoria com a prática, visto que havia textos que fundamentaram as discussões a atividades práticas de análise de produções textuais e apenas dois (R2 e R5) docentes/avaliadores disseram apenas o fato da fundamentação teórica.

Diante desses dados, que dizem respeito ao questionário, aplicado após o término do curso e das avaliações das produções textuais, verificou-se que por meio das respostas dos docentes que, no momento da coleta desses dados, já tinham sido professores selecionados para a composição da banca de avaliação das redações (docentes/avaliadores), pode-se constatar que o curso de formação continuada analisado, de fato possibilitou contribuições para os professores no processo de formação de corretores de redações do programa de avaliação seriada. Em relação às contribuições, o curso proporcionou e possibilitou a mudança em relação à perspectiva sobre a avaliação da produção escrita, visto que, vários dos respondentes revelaram a existência da mudança ou aperfeiçoamento de seus pontos de vista o que viabilizou a compreensão e o conhecimento da dimensão textual discursiva, que foi utilizada na avaliação dos textos dos alunos participantes do processo de avaliação seriada.

Em relação à minoria dos docentes/avaliadores que, embora demonstrasse em suas respostas de maneira vaga/superficial/incompleta sobre as questões analisadas, não desenvolvendo muito a sua argumentação sobre seu entendimento sobre essa perspectiva é notório que todos afirmaram que ocorreram mudanças em seus posicionamentos relacionados à concepção utilizada na avaliação textual. Uma conjectura para as essas respostas serem dadas pelos docentes pode estar atrelada ao fato de que eles ainda estão em processo da construção do entendimento da concepção discursiva. O fato de produzirem respostas curtas não inviabilizou a percepção de uma mudança, ainda que limitada, de concepção, o que leva a observar que esses conceitos foram parcialmente compreendidos pelos participantes.

Além disso, no que tange ao desenvolvimento do curso em si, observou-se que, todos os dez docentes/avaliadores mencionaram a relevância da fundamentação teórica que foi considerada um ponto forte nesse curso, seguida da associação da teoria e da prática, visto que permitiu que os professores conseguissem ver a aplicabilidade da teoria no ato da avaliação

textual de maneira processual, o que às vezes, em muitos processos de formação continuada não ocorre, uma vez que tem certa tendência de prevalecer os aspectos teóricos sobre os práticos, como se apenas a teoria fosse uma forma de ensino-aprendizagem. Outra questão também pontuada está relacionado com o formato do curso, que permitiu discussões, interação, o suporte online utilizado, que foram pontuações relevantes e destacadas nesse processo de formação continuada.

Nesse sentido, compreende-se que respondendo ao problema de pesquisa deste estudo foi necessário o planejamento e a realização desse curso de formação, de maneira que possibilitasse contribuições para a atuação dos docentes nesse processo. Uma das contribuições se refere à nivelção de conhecimentos prévios, a partir dos encontros presenciais e à sistematização de discussões sobre critérios de avaliação das produções textuais pautados em uma perspectiva discursiva, para que não houvesse posteriormente um nível muito grande de discrepância entre os corretores. Além das contribuições dessa perspectiva de correção de produções textuais mais atualizada permitir que os professores que a desconheciam pudessem trabalhar embasados nessa nova dimensão, a inserção dos professores formados há mais tempo estarem em contato com professores recém formados e com níveis de experiências diferentes, promoveu a interação, a troca de conhecimentos mediante a teorização, mas também a prática.

Após todo o processo de participação do percurso teórico formativo, mais a efetivação de atividades práticas que simulavam o processo de correção, foi possível proporcionar aos docentes maior entendimento sobre as peculiaridades do processo de avaliar um texto, quando se tem em mente outra concepção, no caso a discursiva. O que também vale ser ressaltado é o fato de que apenas o processo de avaliação, ou seja, simplesmente a prática direta, sem o processo de formação teórica não seria possível alcançar os resultados que se obteve sobre o conhecimento da percepção discursiva e desse olhar reflexivo que permitiu o aporte de mudanças na prática pedagógica dos docentes.

Isso devido ao fato de que era necessário primeiro ter o conhecimento sobre essa nova concepção, realizar algumas atividades práticas analisando cada critério/aspecto de avaliação separado e depois com a prática das avaliações do processo seletivo, ir aprimorando e incorporando as características e princípios dessa perspectiva em questão. Nesse sentido, todos os docentes/avaliadores compreenderam a importância e a necessidade do curso de formação, como parte da exigência da banca organizadora do processo de seleção dos docentes/avaliadores, pois depois de todo o percurso compreenderam que a dimensão

utilizada para a avaliação seria uma só e que deveria ser padronizada e compreendida por todos os componentes da banca de avaliação das redações do processo seletivo.

Após apresentar as três etapas da análise dos dados sendo elas em ordem, “Bases conceituais, Processo Formativo e Avaliação dos processos”, é importante destacar das considerações arroladas nessa seção, de forma bastante concisa e sucinta, pontos que foram essenciais na análise empreendida, como a importância dos metatextos. Esses procedimentos que foram elaborados, com o objetivo de auxiliar na análise dos dados por intermédio de textos descritivo-interpretativos que possibilitaram a observação dos de detalhes que foram essenciais para a compreensão das contribuições do curso de formação docente analisado, que se configura como o objetivo principal desta investigação.

Além da criação dos metatextos, pode-se elencar a divisão em etapas para a análise, que colaborou para que fosse possível analisar e alcançar os objetivos específicos que eram analisar o desenvolvimento de um curso de formação de corretores, considerando aspectos conceituais/epistemológicos, procedimentos metodológicos, desempenho na atividade/posicionamentos e percepções dos participantes, para que fosse possível estabelecer um estudo comparativo entre desempenho inicial e desempenho final dos corretores e a questão de permitir e propiciar a discussão de pressupostos teórico-metodológicos, pelo reconhecimento de práticas de avaliação de textos em uma concepção discursiva. Nesse sentido, após essa análise que enfocou a questão qualitativa, que buscou uma preocupação maior com a interpretação dos dados, do que com questões meramente numéricas é que se fez possível compreender que realmente o processo de formação continuada, que ocorreu devido ao curso realizado no qual foi analisado, proporcionou contribuições para os docentes.

Assim, constatou-se que os docentes/participantes foram capazes de conhecer uma concepção nova de avaliação de textos com embasamento teórico e também com a efetivação dessa análise na prática, o que também pode ter colaborado para um novo posicionamento e mudanças em suas práticas pedagógicas.

6. Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma reflexão acerca das trajetórias sobre o fazer pedagógico dos docentes, em relação aos seus saberes sobre a produção de textos, demonstrando assim, a importância da formação continuada dos professores, voltada para a articulação entre teoria e prática, juntamente com a necessidade de atualizações referentes à atividade de avaliação da produção textual.

A princípio, ressalta-se que, como já indicado, que o objetivo deste estudo foi analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para a formação de corretores de redações do programa de avaliação seriada. Sendo assim, o foco deste trabalho foi a formação continuada de docentes com relação à produção textual em uma perspectiva discursiva, no escopo de estudo da Linguística Aplicada.

Para contemplar a proposta temática, no que concerne à estrutura da pesquisa, o trabalho abordou, inicialmente, uma breve caracterização do campo de pesquisa e da formação de professores para o ensino de língua materna. Desse modo, ao realizar este trabalho, embasado na LA, foi possível compreender a sua relevância e a importância na formação contínua do professor, visto que permite um posicionamento reflexivo que valoriza distintas maneiras de interação, possibilitando assim, que o processo de ensino-aprendizagem seja dimensionado em uma perspectiva mais ampla, considerando diversos atos no processo educativo. Além de demonstrar que o ser professor, principalmente, o de língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, é estar em constante transformação, é estar em uma construção contínua de saberes.

Nessa perspectiva, conseqüentemente, também foi observada a questão da formação continuada, que o docente obteve para o trabalho com a escrita. Essa formação interfere, positivamente ou negativamente, em seu modo de conceber o processo de avaliação de uma produção escrita. Por essa razão, ressalta-se a importância de o presente trabalho ter apresentado um breve histórico da questão de como era ensinada a escrita nas escolas e ter demonstrado as alterações/modificações de como era realizada a avaliação textual antes até chegar à atual concepção.

Vale lembrar que essa concepção proporciona a interação entre autor e leitor, uma vez que leva em consideração o sujeito como autor, atendendo a singularidade do autor, da colocação do seu posicionamento/opinião no texto, tratando a questão do processo de escrita

como um ato comunicativo e interativo/dialógico e não ressaltando nas produções textuais dos alunos apenas os “erros” de dimensões gramaticais e ortográficos.

Ao refletir sobre a questão da interferência da formação do docente no ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da necessidade de uma mudança, no que se refere ao processo de avaliação de um texto é que esta pesquisa buscou contemplar a análise embasada na atual concepção para a avaliação de textos, a concepção discursiva. Nesse sentido, notou-se que essa concepção é mais abrangente que as demais empregadas e defendidas anteriormente, de modo que a contemporânea perspectiva discursiva como foi apresentada é capaz de englobar outros aspectos constitutivos dos textos e das interações sociais, demonstrando que, em uma produção escrita, várias competências devem ser mobilizadas.

Como foi abordado na parte teórica do trabalho, os três fatores necessários para a organização e realização de um texto são: a dimensão gramatical/linguística, que se refere ao conjunto de regras para a estruturação, a dimensão textual, que compreende a organização do texto para que possa apresentar uma unidade de sentido e a dimensão discursiva, a qual diz respeito às questões relacionadas às condições de produção dos discursos. Essa dimensão tem como finalidade, certificar que o docente compreenda o processo de produção de sentido no texto, não apenas apontamento de erros, mas sim considerar o contexto sociodiscursivo que a interação propiciada pelo texto se efetiva.

No que concerne à avaliação textual, em uma abordagem discursiva, constatou-se que a questão da concepção de língua/linguagem que o docente traz consigo, notadamente, constituída por meio de sua formação, reflete significativamente/substancialmente na avaliação de produções textuais, uma vez que como foi apresentado ao longo do trabalho, a concepção de língua/linguagem como processo de interação emana obrigatoriamente uma dimensão dialógica. Por essa razão, ficou evidente no decorrer da análise dos dados da pesquisa que a maneira como o docente compreende a essência da língua/linguagem é capaz de modificar todo o encaminhamento pedagógico, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa questão, constatou-se que a concepção de língua/linguagem está diretamente ligada com a concepção de texto e com o conhecimento e a importância do uso adequado do mecanismo de coesão referencial e sequencial na elaboração de um texto. Fatores esses que acarretam a adoção de procedimentos metodológicos relacionados com a competência da escrita pelo docente no âmbito escolar na escolha pelo trabalho fundamentado na concepção discursiva.

Nessa direção, o presente trabalho buscou analisar como os docentes/participantes compreendiam a noção de língua/linguagem inicialmente e ao final do processo formativo, com o intuito de evidenciar que a escolha metodológica que o docente faz é capaz de interferir visivelmente no trabalho com a língua/linguagem em sala de aula.

Além disso, no que se relaciona à existência e ao desenvolvimento do curso de formação continuada para preparar os docentes, depreendeu-se que a fundamentação teórica foi significativa assim como a associação da teoria com a prática como pontos fortes da proposta de formação analisada.

Nesse sentido, compreende-se que respondendo ao problema de pesquisa deste estudo, o planejamento e a realização do curso de formação, do modo como foi idealizado e desenvolvido possibilitou contribuições para a atuação dos docentes nesse processo de avaliação de textos vinculados ao processo seletivo para ingresso no ensino superior. Uma das contribuições foi a sistematização reflexiva acerca dos critérios de avaliação das produções textuais, que minimizou no momento do processo de correção discrepâncias entre as notas atribuídas aos textos por parte dos corretores.

Embasando-se nas análises realizadas do *corpus* selecionado, foi possível destacar que o curso de formação continuada possibilitou a construção de uma trajetória formativa aos participantes, visto que diante as suas respostas e desenvolvimento/desempenho ao longo do processo formativo, houve um processo/avanço no que diz respeito a uma nova percepção e compreensão da perspectiva discursiva.

A partir dessas considerações, foi possível observar que a questão do processo de avaliação de um texto não é algo simples, visto que contempla a articulação de vários critérios como foram apresentados no decorrer do trabalho. Nesse sentido, é que este estudo se preocupou com a necessidade de uma formação continuada dos docentes, no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, que permitiu o conhecimento de novos parâmetros para a avaliação de um texto em uma dimensão distinta da perspectiva tradicional, abordando a dimensão textual discursiva.

Ao olhar para o percurso desta pesquisa, não se têm dúvidas de que a formação continuada deve, de fato, ser recorrente na trajetória docente e que os professores devem estar conscientes de que suas profissões precisam estar em constante atualização, para que não comprometam o ensino-aprendizagem de seus alunos, mas, pelo contrário, que sejam capazes de estimular cada vez mais a escrita como um processo interativo. Diante das tais pontuações, espera-se que este trabalho tenha mostrado a relevância da formação continuada e evidenciado que a apropriação de uma concepção discursiva por parte do professor poderá ser

um dos caminhos para o redimensionamento das práticas de produção escrita nos espaços escolares e, conseqüentemente, para a ampliação de saberes necessários ao exercício da cidadania e ao acesso ao ensino superior.

7.Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 3.ed.São Paulo, SP: Pontes,2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C. MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

_____. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs). **Ensino de produção textual**. São Paulo, Contexto, 2016, p.9-22.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

_____; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Capacidades e papel do professor de língua Portuguesa: A formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. In: MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena Maria (orgs) **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes editora, 2017.

BENTES, A C. Linguística Textual. In- MUSSALIM, F. e BENTES, A C. (org.) **Introdução à linguística1**, domínios e fronteiras. São Paulo: Corte, 2001 p. 245-287.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Mercado de Letras, 2003.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**, v. 2, p. 47-63, 2001.

BRASIL. **Secretária de Ensino Fundamental**. PCN, MEC,1997.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: Reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena Maria (orgs) **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes editora, 2017.

CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. In: MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena Maria (orgs) **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes editora, 2017.

CASTALDO, Márcia Martins. **Redação no vestibular: a língua cindida**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

_____ et al. **Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 84-113, 2014.

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. Disponível em: <
<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/2997/1928>>. Acesso em 03 jun. 2017.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito da Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada. v.7, 1986. p. 5-12.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP.M.B.M. **Aspectos da linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bonh**: Florianópolis: Insular, 2000.

_____. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil**. Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-142, 1998.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 231-251, 2007.

FÁVERO, Leonor. Lopes. **Coessão e coerência textuais**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Ática, 2010.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Helena Maria. **Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa**. Patos, Unipam, 2017.

FERREIRA, Helena Maria; SOUZA, Priscila Franciely. Correção Linguística: uma questão a ser discutida .In: Helena Maria Ferreira (Orgs). **Produção de Textos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.p 243-262.

FRANCELINO, Pedro. F. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática In: PEREIRA, Regina Celi (Org.) **Entre teorias e práticas: o que e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa, PB: Ed. da UFPB, 2011.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 17-38, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela, As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos aberto para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In _____. AMORIM, Marcelo Álvaro, CARVALHO, Álvaro Monteiro (Orgs). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP :Pontes,2013.p.77-113.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Abordagens da leitura**. Scripta, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2016.

_____. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In I. Signorin; M. Cavalcanti (Orgs), **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André. **Aulas de português: perspectivas inovadoras**, Petrópolis, RJ: Vozes v. 5, p. 67-82, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1995.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

LEMOS, Cláudia Regina Fonseca. **Histórias sobre o trabalho**. A narrativa, da literatura aos jornais de empresa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1997.

LOPES, Luiz Paulo da Moita . Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem LOPES, como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

_____. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 5, 1996.

_____. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar como fonte historiográfica. **Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto**, p. 11-15, 2008.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor**. A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 239-259, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

MONDADA, L. Dubois, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. Referenciação. clássicos da linguística, v. 1, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis) curso, v. 6, n. 3, p. 495, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. In: **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Pontes, 2010.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

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

QUAST, Karin. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 1, p. 136-146, 2016.

ROCHA, R. B. S. S. **A escrita argumentativa: Diálogos com um livro didático de português. 2010. 193 f.** 2010. Tese de Doutorado. Dissertação.(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:<<https://tede.pucsp.br/handle/handle/13491>> Acesso em: 13.jul.2017.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs). **Ensino de produção textual**. São Paulo, Contexto, 2016, p.23-42.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. Martins Fontes, 2003.

SIGNORINI, Inês; Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In _____(orgs) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.p.211-228.

SOARES, D. de. **Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SUASSUMA, Livia; BEZERRA, Michelle Batista. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2009

TORRES, Juliana Rezende et al. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2011.

VAL, Maria da Graca Costa. **Repensando a textualidade**. AZEREDO, José Carlos de. Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 125-133, 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de
Pessoas - PRGDP

Câmpus Universitário – Caixa Postal 3037

37200-000 – Lavras (MG)

EDITAL DIPS nº 228/2016

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
CURSO CREDENCIAMENTO
COLABORADORES PARA
BANCA DE CORREÇÃO DE
REDAÇÕES**

DIA: 10/12/2016

Nome completo:

Assinatura:

INSTRUÇÕES:

- O formulário de respostas deverá ser preenchido à **caneta de tinta escura azul**, conforme as instruções contidas no próprio formulário e assinado apenas no espaço reservado para esse fim.
- Não será permitido o empréstimo de qualquer tipo de material durante a realização da avaliação.
- **O tempo de duração da avaliação é de 3 (três) horas e INCLUI o preenchimento do formulário de respostas.**
- **A interpretação das questões faz parte da avaliação.**
- Em anexo, no final da avaliação, encontra-se a matriz de correção utilizada no PAS.
- Este caderno será **obrigatoriamente** devolvido, ao final da avaliação.
- Caso haja necessidade ou constate qualquer irregularidade, chame uma das responsáveis pelo curso. **Boa Avaliação!**

QUESTÃO 1

Em que medida a concepção de língua/linguagem interfere no encaminhamento pedagógico do trabalho com a produção textual?

QUESTÃO 2

Na sua concepção, quais são os aspectos relevantes para que uma produção escrita seja considerada um texto adequado aos propósitos comunicativos e à situação discursiva?

QUESTÃO 3

Leia o fragmento abaixo:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL 1998, p. 21)

A partir dessas considerações, leia o texto a seguir:

Procon proíbe venda de ovos Bis por suposto bullying

Para o órgão, a campanha publicitária do produto e a mensagem transmitida em sua embalagem incentivam a discriminação entre crianças e adolescentes

[Agência Estado](#)



Publicação: 03/04/2014 07:40 Atualização: 03/04/2014 07:41

Adesivos oferecidos junto com o produto incluem expressões como "morto de fome", "nerd" e "nervosinho"

A Secretaria Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor do Rio suspendeu a venda e determinou a apreensão dos ovos de Páscoa Bis Xtra+Chocolate, fabricados pela Mondelez Brasil com a marca Lacta. Para o órgão, a campanha publicitária do produto e a mensagem transmitida em sua embalagem incentivam a discriminação entre crianças e adolescentes. A embalagem do produto contém a frase "Personalize a embalagem com adesivos e sacaneie seu amigo". Os adesivos oferecidos junto com o produto incluem expressões como "morto de fome", "nerd" e "nervosinho".

Por meio da Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Rio (Procon-RJ), a secretaria determinou que as vendas do ovo ficarão suspensas até que a mensagem em sua embalagem seja alterada e deixe de conter textos de incitação ao bullying. "A Páscoa possui uma mensagem de paz e confraternização e essa campanha manda sacanear os outros? Quem elaborou essa campanha é sem noção", acusa a secretária estadual de Proteção e Defesa do Consumidor, Cidinha Campos.

A Lacta ainda não foi encontrada para falar sobre o assunto.

Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/04/03/internas_economia,514904/procon-proibe-venda-de-ovos-bis-por-suposto-bullying.shtml. Acesso em: dez. 2016.

Após a leitura do texto, preencha os espaços abaixo, de A a F:

a) Esfera de comunicação verbal:

b) Público alvo:

c) Registro linguístico/ linguagem:

d) Intenção comunicativa:

e) Gênero textual:

f) Tipos textuais presentes

QUESTÃO 4

Leia o trecho abaixo, retirado de uma redação escrita por um candidato do PAS:

Nossa fonte de vida corre perigo

*Não é apenas no Brasil que a escassez de água está em destaque. Em vários lugares do mundo isso também já é um problema. **A maior parte da população brasileira se encontra no Sudeste e no Nordeste que curiosamente são regiões que possuem os maiores históricos de escassez.***

*No Brasil perdemos, em média 37% da água. Em perdas físicas e comerciais. **Em Macapá por exemplo esse índice é de 72%.** A falta de água vem afetando o Brasil todo, deixando os níveis dos reservatórios de água abaixo do normal principalmente no Sudeste.*

*Com a falta de água doce surgiram várias formas de obter a água para o consumo, **uma delas é a dessalinização da água.** Nesse processo a substância retirada dos oceanos e é submetida a vários tratamentos, porém seu custo é muito alto, **mas algumas cidades da Austrália já utilizam essa técnica.** [...]*

Os trechos em negrito são paráfrases de trechos dos textos-base da prova, conforme os segmentos abaixo:

Texto 1: Escassez de água no Brasil

*[...] Em segundo lugar, é preciso entender a questão demográfica. A maior parte da população brasileira não reside nos pontos onde a água encontra-se disponível de forma mais abundante, **pois há uma concentração populacional muito elevada nas regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente. Curiosamente, são essas as regiões cujos estados possuem os maiores históricos de secas e escassez de água ao longo do tempo.** [...]. (UFLA, 2015, p. 16, grifos nossos).*

Texto 3: Nosso maior manancial é a incompetência, diz consultor

[...] Primeiro, produzindo eficientemente. O Brasil perde, em média, **37% da água que produz, seja em perdas físicas, seja em perdas comerciais. Em Macapá, por exemplo, este índice é de 72%**. Depois, tratando a água. É muito importante a captação de água de chuvas. É preciso também fazer medição de consumo individualizada. [...]. (UFLA, 2015, p. 18, grifos nossos).

Texto 4: Estratégias para enfrentar a crise de água no mundo

[...] **Uma das técnicas mais conhecidas é a dessalinização da água**. Nesse processo, essa substância é retirada do oceano e é submetida a diversos tratamentos para que se torne própria para o consumo. Apesar de parecer um processo bastante prático, seu custo é muito alto, em razão, principalmente, do elevado gasto de energia. **Entre os lugares que já realizam a dessalinização, destacam-se algumas cidades da Austrália**. [...]. (UFLA, 2015, p. 19, grifos nossos).

Disponível em:

<http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016_1/PAS/1A_ETAPA/Provas/PAS2015_ProvaPAS1_2Dia.pdf>. Acesso em: out. 2016.

De acordo com a matriz de correção, a utilização de paráfrases em um texto, conforme o exemplo acima, afeta qual critério de avaliação? Explique

QUESTÃO 5

Os trechos a seguir, retirados de redações produzidas por candidatos do PAS, possuem inadequações que comprometem a exploração do tema:

“A crise híbrida que estamos vivendo [...]”

“O desmatamento de matas auxiliares [...]”

“[...] e também gestão dos recursos naturais [...]”

“Água em abundância – Raá pegadinha do malandro”

“A crise hídrica enfrentada pelo Brasil é consequência de uma redução do índice de plurioidade [...]”.

Consulte a matriz de correção anexa, aponte o aspecto prejudicado e justifique a sua resposta:

QUESTÃO 6

Analise os textos abaixo. Discorra sobre a (in)adequação dos títulos dados pelos produtores. Indique 3 critérios que, no seu entendimento, devem ser observados na avaliação de um título. Apresente a sua resposta, sob a forma de um pequeno texto:

TEXTO 1

Migração: entre expectativas e realidade

A migração, apesar de ser um processo presente na humanidade há séculos, é um assunto que vem ganhando cada vez mais destaque na mídia, a qual retrata constantemente o drama dos refugiados do Oriente Médio que tentam migrar para diversos países da Europa. O anseio por melhores condições de vida influencia pessoas a saírem de seus países de origem por diversos motivos, tais como: problema Sam está esse políticos, guerras civis, crises econômicas, etc. Porém o resultado nem sempre é o esperado.

Após a primeira guerra mundial (antes da crise de 29), Os Estados Unidos, que esteve em ascensão econômica, foi um local muito cobiçado pelos imigrantes que se deslumbram com a ideia do "oi americano", o qual se estende até os dias de hoje levando migrantes em Grande parte latinos você arriscarem a cruzar a fronteira tão controlada pelos estadunidenses. Em muitos casos, não só nos Estados Unidos, as pessoas que migram, ao chegarem no país, acabam para cargos inferiores ao rio, uma vez que diversas nações ainda não apresentam muitas oportunidades aos imigrantes.

Além disso, ainda muita aversão ao estrangeiro em várias partes do mundo, o que faz com que algumas pessoas João vítimas da xenofobia. Muitos nativos acreditam que o estrangeiro irão "roubar" as vagas de emprego da população nativa e, assim alimentam ainda mais essa violência que, para mim, é extremamente desnecessária.

No entanto, em algumas situações, a imigração é a única escolha, como ocorre com os milhares de repudiados do Oriente Médio, que estão em áreas de risco. Infelizmente, os constantes ataques matam enorme quantidade de pessoas inocentes, o que é assustador. As políticas de migração alguns países, agora ainda mais restritas após os ataques Rurices na França, dificultam e até mesmo acabam com as esperanças da população que só desejam ver suas famílias em paz.

Dessa forma, podemos concluir que o sonho do imigrante pode se tornar uma grande frustração, assim, é preciso que as oportunidades e condições em outros países sejam avaliados com cautela para que não haja arrependimento. Por outro lado, em alguns casos a migração é uma questão de sobrevivência e que mesmo havendo dificuldades no novo país, estas não são nada quando comparados com antiga realidade desses migrantes.

TEXTO 2

A migração

A migração já acontecia bem antes de todas essas fronteiras regionais existirem. Ela já ocorre desde início da humanidade. Esse processo pode acontecer de maneira municipal, estadual, nacional e até mesmo global.

Esse fato pode ocorrer por diversos fatores, sendo eles econômicos, políticos, ambientais, culturais e até mesmo religiosos. Não devemos nunca julgar a migração por não sabermos o propósito pelo qual determinado imigrante realiza o processo de migração.

Alguns territórios não permitem essas migrações, com propósito de não serem prejudicados em relação à economia e a causa de empregos no território. Com isso a briga com os imigrantes e na realidade, pois a mudança de vida é o principal objetivo deles.

Sim, a migração é um assunto muito discutido, pois não dá pra imaginar moço o mundo sem fronteiras, enquanto houver fronteiras, haverá migrações. São apenas devemos tratar desse assunto de uma forma melhor para todos, inclusive os imigrantes, para evitar conflitos e vivermos melhor uns com outros.

QUESTÃO 7

Analise os fragmentos abaixo e identifique problemas de uso de recursos de coesão. Faça um comentário sobre as inadequações:

FRAGMENTO 1

- 1 [...] Atualmente, um grande problema da falta de água está atingindo não só o Brasil, mas sim o mundo
- 2 todo. Este é um problema bem discutido em países que estão sentindo esse grande crise hídrica. A falta de água
- 3 potável É um problema ruim para humanos, planetas e animais vestes. É um problema difícil mais não impossível de
- 4 ser resolvido. [...]

FRAGMENTO 2

- 1 [...] O Brasil é considerado a maior potência do planeta, portanto devemos grandes explorações da sua
- 2 riqueza, causando grandes impactos ambientais. Diversas questões estão sendo discutidas para a resolução de tal
- 3 problema, como por exemplo, transposição do rio São Francisco, e sua nascente pertence à Serra da Canastra, seria
- 4 uma das devidas "soluções" para seca no nordeste e o abastecimento de sua população.
- 5 Com tudo, indago que não é o suficiente para se resolver O fato de água na região, sendo com o que esse
- 6 processo possa causar grandes especulações financeiras, problemas de abastecimento para distintas populações, e
- 7 porém pode ocorrer o desmatamento da mata ciliar. [...]

QUESTÃO 8

Analise as produções abaixo e identifique, em cada fragmento, um problema de correção linguística, com base na matriz de correção anexa:

FRAGMENTO 1

- 1 [...] Grande parte do problema, está sendo causado pelas próprias pessoas, que sofrem ou sofrerão com a
 2 falta de água mundial. Utiliza-la de maneira irresponsável o pulo, de qualquer forma é um meio de ajudar no
 3 agravamento da crise.
 4 Nosso maior manancial, é a incompetência, diz Gesner Oliveira e também defende a crise é pedagógica
 5 tanto para gestores quanto para os consumidores. Sabendo-se que perdemos 37% da água que produzimos, deveria
 6 ser feito mas programas para o corretor está as perdas.
 7 Mesmo que o mundo detenha inúmeros meios para diminuir ou acabar com a escassez de água, de modo
 8 adiantará se não forem usadas de forma racional e consciente pela população. Havendo a necessidade de
 9 programas para essas determinadas funções. [...]

FRAGMENTO 2

- 1 [...] Embora, a migração no Brasil existe desde o início da história do ser humano, grande parte desses imigrantes,
 2 não conseguem atuar no mercado de trabalho de sua própria cidade, ou seja, não tem uma qualidade boa de mão-
 3 de-obra para atuar no mercado de trabalho que estão cada vez mais modificados e disputados. [...]

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – EDITAL 228/2016

QUESTÃO 9

Analise o texto abaixo e preencha o quadro, atribuindo uma pontuação para cada item.

Soluções possíveis para a falta d'água no Brasil

- 1 *Há trinta anos a falta d' água era vista como um problema para gerações futuras. Acontece que o futuro*
 2 *chegou mais rápido do que o esperado. Hoje, muitas regiões do planeta enfrentam a falta desse recurso, inclusive o*
 3 *Brasil, que esse ano enfrentou uma das maiores crises hídricas de sua história.*
 4 *Apesar de considerado a maior potência hídrica do planeta, as reservas do país estão mal distribuídas o que*
 5 *leva uma concentração de água do Norte e uma maior escassez no Nordeste e Sudeste*
 6 *A falta desse recurso pode acarretar outros problemas no cenário nacional como prejuízo na produção de*
 7 *energia (visto que a usina hidrelétrica é a nossa maior produtora) e afetar na economia já que a maioria das*
 8 *indústrias estão na Sudeste e elas consomem muita água.*
 9 *Existem diversos posicionamentos de como agir no cenário atual. O economista Gesner Oliveira acredita que*
 10 *primeiro devemos reduzir as perdas, o consumo e investirmos na reciclagem. Dá ainda outras medidas como a*
 11 *dessalinização da água do mar (método muito caro mas já utilizado na China), a exploração de aquíferos*
 12 *(alternativa usada na realidade brasileira) o investimento em campanhas sobre a conscientização da água e a*
 13 *proteção de mananciais.*
 14 *No Brasil existe o projeto de transposição do Rio São Francisco que ajudaria a combater a seca no Nordeste,*
 15 *Não sou a favor dele uma vez que pode causar outros problemas ecológicos e sociais (destruição de habitat, morte*
 16 *de espécies e deslocamento de partes da população). Além de que o bombeamento de água exige energia é o Brasil*
 17 *poderia não suprir essa necessidade.*
 18 *Acredito que programas de conscientização sobre o uso devido e a reciclagem da água são projetos*
 19 *possíveis, muitos eficientes deixariam uma herança boa para as futuras gerações.*

A) No quadro abaixo você deverá atribuir uma nota para cada aspecto, de acordo com os indicadores da coluna *Pontuação*, considerando o texto de um modo geral.

Aspectos a serem considerados	Pontuação	Nota atribuída
	1,0 – Adequado 0,5 – Parcialmente adequado 0,0 – Inadequado	
Estrutura composicional do gênero		
Título		
Contextualização		
Consistência argumentativa		
Conclusão		
Adequação vocabular		
Informatividade		
Clareza		
Não contradição		
Articulação entre as ideias		

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – EDITAL 228/2016

B) No quadro abaixo você deverá penalizar cada aspecto inadequado, descontando a pontuação indicada na segunda coluna, apontando a linha em que ocorre a incorreção.

Aspectos a serem considerados	Pontuação	Linha(s)	Nota atribuída
Coesão Sequencial	<i>Retirar 0,5 pontos para cada incorreção – até 2,0 pontos</i>		
Coesão Referencial			
Organização das frases / períodos / parágrafos	<i>Retirar 0,25 pontos para cada incorreção – até 6,0 pontos</i>		
Pontuação			
Ortografia			
Concordância verbal e nominal			
Regência			
Colocação pronominal			

ANEXO

Matriz de correção - Critérios para avaliação de Redação
Valor: 20 pontos

	Itens avaliados	Aspectos considerados	Pontuação
Adequação discursiva e conceitual	1- Exploração do tema	Estrutura composicional do gênero Título Contextualização Consistência argumentativa Conclusão Adequação vocabular	6,0
	2-Coerência	Informatividade Clareza Não contradição Articulação entre as ideias	4,0
	3-Coesão	Sequencial Referencial	4,0
Adequação formal	4-Correção linguística	Organização das frases/períodos/parágrafos Pontuação Ortografia Concordância verbal e nominal Regência Colocação pronominal	6,0
TOTAL DA REDAÇÃO			20,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas - PRGDP

Câmpus Universitário – Caixa Postal 3037

37200-000 – Lavras (MG)

EDITAL DIPS nº 228/2016**AVALIAÇÃO FINAL****CURSO CREDENCIAMENTO
COLABORADORES PARA BANCA DE
CORREÇÃO DE REDAÇÕES****DIA: 21/01/2017****Nome completo:****Assinatura:****INSTRUÇÕES:**

- O formulário de respostas deverá ser preenchido à **caneta de tinta escura**, conforme as instruções contidas no próprio formulário e assinado apenas no espaço reservado para esse fim.
- Não será permitido o empréstimo de qualquer tipo de material durante a realização da avaliação.
- **O tempo de duração da avaliação é de 4 (quatro) horas e INCLUI o preenchimento do formulário de respostas.**
- **A interpretação das questões faz parte da avaliação.**
- Este caderno será **obrigatoriamente** devolvido, ao final da avaliação.
- Caso haja necessidade ou constate qualquer irregularidade, chame uma das responsáveis pelo curso.

Boa Avaliação!

QUESTÃO 1

Leia os textos a seguir antes de responder a questão.

Texto 1:


Enquanto você lê este anúncio, 17 mil sacos plásticos foram parar na natureza. Quantos eram seus?

SACO É UM SACO.

Sacos plásticos causam enchentes, agridem o meio ambiente e comprometem o futuro do planeta. Pense nisso. **Recuse, reduza, reutilize.**

www.sacoeumsaco.com.br

Texto 2:

Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 90-115, itálico das autoras), convém ressaltar que a assunção da concepção de linguagem como interação social não deve ser compreendida estreitamente como interação face a face (embora esse diálogo da interação face a face também seja de natureza interacional), mas como sendo a “[...] dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Através da linguagem o sujeito pratica ações/atos que não existiam antes de sua fala, bem como age sobre seu interlocutor. [...]”

Texto 3:

Bakhtin estabelece relação constitutiva entre enunciados e gêneros do discurso ao afirmar que todos os enunciados possuem formas típicas para a estruturação da totalidade discursiva, relativamente estáveis e normativas, necessárias tanto para a sua produção (do enunciado) quanto para sua compreensão, os gêneros do discurso. [...] Os gêneros, vistos como tipos relativamente estáveis dos enunciados singulares, constituem - se historicamente a partir de situações da vida social não totalmente estáveis, ou seja, dentro dos diferentes intercâmbios comunicativos sociais, que se realizam nas diferentes esferas sociais.

Com base nos textos acima, explique a relação entre gêneros, língua e interação.

QUESTÃO 2

As alternativas a seguir estão corretas, **EXCETO**:

- (A) A língua que realiza a nossa capacidade de linguagem tem íntimas vinculações com nossas práticas sociais e com os papéis que ocupamos na sociedade.
- (B) Estruturas gramaticais e palavras são situadas em práticas interativas de linguagem – e por elas moldadas e configuradas significativamente em seus usos sociais e culturais.
- (C) Onível de formalidade de um texto varia conforme o seu gênero, tipo e/ou situação comunicativa.
- (D) Os aspectos formais de um texto são independentes dos aspectos relacionados ao conteúdo.

QUESTÃO 3

Relacione a primeira coluna à segunda, considerando aspectos relacionados aos textos e aos gêneros textuais/discursivos.

- | | |
|-----------------------|---|
| | () Diz respeito ao fato de um texto ser apropriado para a realização dos objetivos do locutor diante dos ouvintes ou leitores a que se destina. |
| (1) Coesão | () Diz respeito ao fato de um texto adequar-se a determinada circunstância comunicativa. |
| (2) Coerência | () Diz respeito às estruturas linguísticas utilizadas na superfície composicional do texto, consideradas a face interna da organização textual. |
| (3) Situacionalidade | () Diz respeito ao nível de novidade que cada um atribui ao texto. |
| (4) Informatividade | () Diz respeito aos formatos construídos histórico/culturalmente e, por isso, apesar de relativamente estáveis, também sofrem mudanças. |
| (5) Intencionalidade | () Diz respeito ao fato de que cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros e, utilizando sua ‘matéria-prima’, inclui-se nessa ‘cadeia verbal’, pedindo resposta e se propondo como ‘matéria-prima’ para outros textos futuros. |
| (6) Aceitabilidade | () Diz respeito ao fato de um texto ser acolhido por interlocutores que compartilhem conhecimentos, crenças, valores, que pertençam ou que condigam com a sua cultura, interesse etc. |
| (7) Intertextualidade | () Diz respeito às ligações que se estabelecem entre elementos do texto. |
| (8) Tipos Textuais | () Diz respeito à possibilidade de se atribuir uma continuidade de sentidos a um texto. |
| (9) Gêneros Textuais | |

QUESTÃO 4

As alternativas a seguir estão corretas, **EXCETO**:

- (A) Os operadores de discurso são marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de diferentes níveis: períodos, parágrafos, sequências textuais ou partes inteiras do texto.
- (B) O emprego de uma forma nominal implica sempre uma escolha de características ou traços do referente que possibilita ao interlocutor construir do referente uma determinada imagem.
- (C) O rótulo corresponde a uma forma nominal empregada para resumir porções textuais e transformar essa porção em um referente.

- (D) O texto argumentativo é aquele em que o produtor se dedica a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte tome conhecimento de informações ou interpretações dos fatos.

QUESTÃO 5

Leia o texto a seguir:

Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa (LP)

A linguagem é lugar de constituição do sujeito. Como consequência desse fato, é preciso refletir sobre uma concepção de linguagem que fundamente o ensino de língua na escola e que esteja compatível com a formação de tal sujeito nas sociedades contemporâneas. Trataremos aqui de abordar algumas concepções de linguagem, segundo autores que têm contribuído para as pesquisas sobre ensino de língua.

Geraldi (1984), Travaglia (2000) e Koch (2002) abordam as concepções de linguagem aliadas ao ensino de Língua Portuguesa. Os autores apresentam fundamentalmente três concepções de linguagem: a) como expressão do pensamento; b) como instrumento de comunicação; e c) como processo de interação. Essas três concepções estão aliadas a três grandes correntes dos estudos linguísticos do século 20, e em cada uma delas está implícita uma ideologia.

A linguagem como expressão do pensamento está afinada aos ideais da gramática tradicional. Nessa concepção, temos como ideologia a representação do mundo por meio da linguagem, cuja principal função é refletir o pensamento do sujeito, desconsiderando seu meio social. Quando concebemos a linguagem como tal, podemos ser levados a crer que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Travaglia, 2000, p. 21). Para Koch (2002), nessa concepção, temos um “sujeito psicológico”, individual, visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. Nesse sentido, desconsideram-se as questões sociais.

A segunda concepção (linguagem como ferramenta de comunicação) está relacionada aos estudos estruturalistas e à teoria da comunicação. A língua é considerada como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) por meio do qual se transmite alguma informação. Relacionando essa concepção ao sujeito, Koch (2002) esclarece que, concebendo a língua apenas como estrutura, temos um sujeito “assujeitado” pelo sistema, no sentido de que ele não é dono de seu discurso e de sua vontade: “sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala na verdade é um sujeito anônimo, social” (Koch, 2002, p. 14).

Já na terceira concepção, que está relacionada aos estudos da Linguística da Enunciação, da Pragmática, da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, entre outras advindas após a década de 1960, é considerada como uma forma de interação: para além de conceber a linguagem como forma abstrata na mente do sujeito, ou como mensagem a ser transmitida por um código a outro sujeito, a linguagem é idealizada como um lugar de interação humana, no qual o sujeito que fala pratica ações, agindo no mundo e interagindo com a sociedade de forma geral via linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma atividade, sendo possível agir pelo discurso com um objetivo específico em determinado contexto.

Koch (2002) considera que, nesta concepção, o sujeito é uma entidade psicossocial, evidenciando seu caráter ativo. “É um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro” (Bakhtin apud Koch, 2002, p. 15).

Consideramos que a linguagem como forma ou processo de interação é a concepção mais adequada para o ensino de Língua Portuguesa na escola, visto que, a partir dela, dá-se conta de um ensino produtivo de língua materna, que analisa os aspectos discursivos da língua numa perspectiva do uso e da reflexão linguística nos diversos contextos sociais. Assim, conseguiremos atender à perspectiva de sujeito anteriormente apresentada: um sujeito que se constitui pela linguagem numa dada sociedade porque é autor de seu discurso.

Entretanto, ainda hoje, como vemos nas pesquisas recentes, há a adoção de uma concepção inadequada, resultando daí um trabalho quase que exclusivo de metalinguagem, com memorização de regras e domínio da norma padrão, excluindo o desenvolvimento da competência discursiva do falante e a conscientização sobre a legitimidade dos dialetos sociais. Perdura, até hoje, entre grande parte dos professores de Língua Portuguesa, a ideia de que ensinar português é auxiliar os alunos a decorar regras para passar em concurso público e vestibular. Outros até fazem considerações sobre mudanças que ocorreram nas últimas décadas, evidenciando, principalmente, a existência do trabalho com textos, contudo, ainda se trata de um trabalho intuitivo.

Como consequência da adoção de uma concepção de linguagem como interação, o texto – oral e escrito –, como materialização do discurso de um sujeito situado, torna-se o principal objeto de ensino. Assumir um trabalho contínuo de análise e produção de textos resulta em desenvolvimento de capacidades de linguagem para a efetiva participação social em contextos diversos. O desafio atual no ensino de Língua Portuguesa está em colocar o texto na base do ensino de língua, considerando seus aspectos linguísticos e discursivos, aliando seu estudo às questões de análise gramatical, às relações entre fala e escrita e ao conhecimento das variedades linguísticas e de seus usos sociais.

Como desdobramento da adoção dos gêneros textuais/discursivos como centrais nos programas e currículos de Língua Portuguesa, poderemos, então, refletir sobre um ensino de gramática alicerçado nos usos da língua, ressaltando o lugar da leitura e da escrita no desenvolvimento de competências que atendam a todos os sujeitos. Isso significa ampliar as habilidades que os alunos trazem de seu meio para a escola.

CYRANKA, Lúcia Furtado M. & MAGALHÃES, Tânia Guedes. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014.

As assertivas abaixo descritas caracterizam uma determinada concepção de linguagem. Combine o código abaixo com as 6 descrições que se seguem, de acordo com a concepção de linguagem e a atividade de produção de textos.

- | | | | |
|------|---|-----|--|
| I. | Linguagem como expressão do pensamento | () | Representação de uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social. |
| II. | Linguagem como instrumento de comunicação | () | Supremacia da ideia de escrita como ato de criação individual, em que as regras gramaticais normativas devem seguidas, ou seja, saber língua é saber teoria gramatical. |
| III. | Linguagem como processo de interação | () | Ênfase na língua como um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. |
| | | () | Consideração das práticas languageiras e das ações que se desenvolvem por meio da linguagem. |
| | | () | Valorização do interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto |

concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

- () As formas e usos estéticos são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso.

Marque a opção que as sequencia.

- (A) I, II, II, I, III, III
 (B) II, I II, III, III, I
 (C) II, II, I, III, I, III
 (D) I, I, II, III, III, I

QUESTÃO 6

Assinale a alternativa que **NÃO** condiz com uma perspectiva interacionista da linguagem:

- (A) As dificuldades de escrita do candidato e o discurso que se materializa no texto independem da situação de interação comunicativa, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Se há algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele pode ser explicado pela incapacidade do aluno de pensar e raciocinar logicamente.
- (B) O candidato deve evidenciar habilidades para um uso adequado da língua não somente para traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações ao interlocutor, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o leitor.
- (C) O avaliador deve considerar o gênero textual/discursivo e suas configurações de uso social e não somente habilidades de uso de escrita ortográfica ou da compreensão da organização sintático-semântica da língua.
- (D) O candidato deve construir o seu discurso mediante a demanda enunciativa concreta (indicada pela proposta), escolhendo formas linguísticas que permitam que seu discurso figure em um contexto formal e seja adequado a ele, empenhando-se para que o texto seja compreendido pelo avaliador, e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

QUESTÃO 7

Leia o trecho a seguir:

A redação de vestibular, além de tudo, não é um modelo didático, é o próprio gênero de referência (SCHNEUWLY, 2004). Diferentemente, entretanto, de outros gêneros circulantes, a redação de vestibular tem, no meio escolar, um modelo didático extremamente próximo ao gênero de referência. As características formais são idênticas; os aspectos interlocutivos, muito semelhantes, principalmente porque o interlocutor não-escolar é um avaliador “à moda da escola”. A tênue diferença, entretanto, parece ser suficiente para deixar à mostra aspectos relativos à transposição de conhecimentos entre a simulação e a situação de fato; entre a língua escolar e a não-escolar. (CASTALDO, 2009, p. 72).

Comente a citação acima, **caracterizando os elementos constitutivos** das condições de produção dos textos escritos em situação de processo seletivo (no caso, o PAS).

QUESTÃO 8

Leia o texto a seguir e responda os itens de 1 a 10:

O território do escritor

1 *A língua é o espaço que forma o escritor. Tentar compreendê-la (essa tarefa impossível) será,*
 2 *portanto, um bom caminho para compreender a atividade da literatura. A questão é que há tantas*
 3 *línguas, e isso no universo do mesmo idioma, quanto há escritores. Quando falo de língua, não me*
 4 *refiro apenas ao simples depósito de palavras que circulam em uma comunidade, nem a um sistema*
 5 *gramatical normativo às vezes mais, às vezes menos estável numa sociedade, numa estação do ano,*
num sexo, numa região, numa família ou em parte dela, num lugarejo, numa classe social, naquela
rua, num determinado dia, num livro e quase nunca num país inteiro.

6 *A língua em que circula o escritor jamais é uma entidade unitária. Não pode ser, em caso*
 7 *algum, uma ordem unida. Porque a matéria da literatura não é um sistema abstrato de regras e*
 8 *relações, uma análise combinatória de fonemas ou 16 um conjunto de universais semânticos como*
 9 *tem sido a língua para uma corrente considerável dos cientistas da língua. Justamente por serem*
 10 *abstratos, justamente por serem apenas fonemas e justamente por serem universais, esses*
 11 *elementos primeiros são desprovidos de significado: servindo a todos, não servem a ninguém. De*
 12 *fato, não chegam a se constituir em “língua”, uma vez que deles se suprimiu a outra parte*
 13 *indispensável da palavra: o falante.*

14 *O falante, o homem que tem a palavra, é, portanto, o verdadeiro território do escritor: a*
 15 *língua real é ele. E em que sentido ele pode ser considerado uma entidade universal? Isso interessa,*
 16 *porque, no exato momento em que uma palavra ganha vida, na voz do falante, ela ganha também o*
 17 *seu limite: o pé no chão, que não é qualquer chão, o espaço, que é esse espaço, e não outro, o ar que*
 18 *se respira, o tempo, o dia, a hora, toda a soma das intenções muito específicas convertidas no*
 19 *impulso da palavra; e, é claro, a ninguém interessa o que a palavra quer dizer de velha (isso até o*
 20 *dicionário sabe), mas o que ela quer dizer de nova, isto é, o que é novo e surpreendente no que se*
 21 *diz. Esse espetáculo das vozes que falam sem parar no mundo em torno, ou nesse mundo em torno,*
 22 *nesse exato momento, é a vida indispensável de quem escreve. É nessa diversidade imensa e*
 23 *imediate que se move quem escreve, o ouvido atento.*

24 *Mas há ainda um terceiro complicador na palavra, além da sua matéria mesma e além daquele*
 25 *que fala. Porque, se desdobramos a palavra, descobrimos que quem lhe dá vida não é exatamente o*
 26 *falante. Ninguém no mundo fala sozinho. Assim, surge outro território essencial de quem escreve: o*
 27 *território de quem ouve, a força da linguagem alheia, dos outros. Num sentido duplo, interessa tanto*
 28 *o que os outros nos dizem (e somos nós que damos vida a essas palavras que vêm de lá, antes mesmo*
 29 *de se tornarem voz), quanto o que nós dizemos (e são eles, os outros, que dão vida ao que dizemos,*
 30 *antes mesmo de a gente abrir a boca). Para a palavra e para tudo que significa, os outros não são*
 31 *uma escolha, mas parte inseparável. Mesmo solitários, de olhos e ouvidos fechados, isolados na mais*

remota ilha do mais remoto oceano, no fundo de uma caverna escura e silenciosa, mesmo lá, ouviríamos, em cada palavra apenas sonhada, a gritaria interminável dos que nos ouvem.

Cristóvão Tezza. Internet. (com adaptações).

No que se refere aos diversos aspectos do texto, julgue os itens seguintes, assinalando V ou F:

1. () Os dois primeiros parágrafos do texto são iniciados por tópicos frasais, ou seja, por uma ideia central, em cada parágrafo, exposta em um período ou frase síntese.
2. () O autor defende a tese de que as concepções científicas da língua são funcionais para a compreensão da matéria essencial que compõe a atividade do escritor.
3. () Em resumo, os três elementos que o autor considera fundamentais à escrita literária são: a língua, o território do autor e a alteridade.
4. () A concepção de linguagem e de atividade literária apresentada pelo autor compreende a abordagem da língua como fato individual/social e a visão da escrita como instrumento de interação entre os homens.
5. () É uma característica fundamental do estilo do texto a rejeição proposital do rigor científico no trato da terminologia linguística especializada.
6. () No quarto parágrafo, ao empregar a expressão “território essencial” (linha 25), o autor retoma a ideia veiculada pela expressão “depósito de palavras” (linhas 3 e 4).
7. () O texto apresenta um problema estrutural consistente na contradição entre as pessoas do discurso, observada no emprego da primeira pessoa do singular no primeiro parágrafo (“falo”, “me refiro”) e da primeira pessoa do plural (“ouviríamos”, “nos ouvem”) ao final, o que prejudica a defesa de suas ideias.
8. () No trecho “Mesmo solitários, de olhos e ouvidos fechados, isolados na mais remota ilha do mais remoto oceano” (linhas 29-30), as vírgulas isolam expressão que não expressa informação nova, mas, sim, explicação do vocábulo “solitários”.
9. () Seria mantido o sentido original do texto caso se inserisse uma vírgula antes do pronome relativo no trecho “Esse espetáculo das vozes que falam sem parar no mundo em torno”.
10. () Na frase “A língua em que circula o escritor jamais é uma entidade unitária” (linha 7), verifica-se relação de coordenação entre as formas verbais “circula” e “é”, como evidencia a ausência de conjunção subordinativa ligando ambas as orações.

QUESTÃO 9

Leia o texto a seguir e analise os itens de 1 a 10:

Qual romance você está lendo?

1 *Sempre pensei que fosse sábio desconfiar de quem não lê literatura. Ler ou não ler romances é*
 2 *para mim um critério. Quer saber se tal político merece seu voto? Verifique se ele lê literatura. Quer*
 3 *escolher um psicanalista ou um psicoterapeuta? Mesma sugestão.*

4 *E, cuidado, o hábito de ler, em geral, pode ser melhor do que o de não ler, mas não me basta:*
 5 *o critério que vale para mim é ler especificamente literatura — ficção literária.*

6 *Algo que eu acreditava intuitivamente foi confirmado em pesquisa que acaba de ser publicada*
 7 *pela revista Science (migre.me/gkK9J), Reading LiteraryFiction Improves TheoryofMind (ler ficção*
 8 *literária melhora a teoria da mente), de David C. Kidd e EmanueleCastano.*

9 *Uma explicação. Na expressão “teoria da mente”, “teoria” significa “visão” (esse é o sentido*
 10 *originário da palavra). Em psicologia, a “teoria da mente” é nossa capacidade de enxergar os outros e*
 11 *de lhes atribuir de maneira correta crenças, ideias, intenções, afetos e sentimentos.*

12

A teoria da mente emocional é a capacidade de reconhecer o que os outros sentem e, portanto, de experimentar empatia e compaixão por eles; a teoria da mente cognitiva é a capacidade de reconhecer o que os outros pensam e sabem e, portanto, de dialogar e de negociar soluções racionais. Obviamente, enxergar o que os outros sentem e pensam é uma condição para ter uma vida social ativa e interessante.

16 *Existem vários testes para medir nossa “teoria da mente” — os mais conhecidos são o RMET e*
 17 *o DANVA, testes de interpretação da mente do outro pelo seu olhar ou pela sua expressão facial. Em*
 18 *geral, esses testes são usados no diagnóstico de transtornos que vão desde o isolamento autista até a*
 19 *inquietante indiferença ao destino dos outros de que dão prova psicopatas e sociopatas.*

20 *Kidd e Castano aplicaram esses testes em diferentes grupos, criados a partir de uma amostra*
 21 *homogênea: 1) um grupo que acabava de ler trechos de ficção literária, 2) um grupo que acabava de*
 22 *ler trechos de não ficção, 3) um grupo que acabava de ler trechos de ficção popular, 4) um grupo que*
 23 *não lera nada.*

24 *Conclusão: os leitores de ficção literária enxergam melhor a complexidade do outro e, com*
 25 *isso, podem aumentar sua empatia e seu respeito pela diferença de seus semelhantes. Com um pouco*
 26 *de otimismo, seria possível apostar que ler literatura seja um jeito de se precaver contra sociopatia e*
 27 *psicopatia.*

Em suma, o texto literário é aquele que pede esforços de interpretação por aquelas características que foram notadas pelos melhores leitores do século 20: por ser ambíguo (William Empson), aberto (Umberto Eco) e repleto de significações secundárias (Roland Barthes).

Contardo Calligaris In: Folha de S.Paulo, 13/10/2013. Internet. (com adaptações).

Considerando a estrutura do texto e os conteúdos nele apresentados, julgue os itens seguintes.

1. () A expressão “Uma explicação” (linha 9), que inicia o 4º parágrafo do texto, exerce função coesiva, dado que prepara textualmente o desenvolvimento de ideias expressas no parágrafo anterior.
2. () As expressões “Conclusão” (linha 23) e “Em suma” (linha 26) exercem a mesma função textual, a de preparar a apresentação de conclusões pessoais do autor acerca da importância da leitura de textos ficcionais.
3. () Nos primeiros parágrafos, o autor do texto utiliza uma modalidade de discurso em que o receptor é incluído, buscando, assim, uma interlocução mais direta e empática com quem lê seu texto.
4. () Segundo o autor, a capacidade de construção de situações e personagens ilógicos e irrealis na literatura de ficção é decisiva na prevenção de psicopatologias graves.
5. () O autor utiliza um estudo para confirmar sua opinião a respeito da importância da leitura de textos literários.
6. () A ficção literária seria, de acordo com as conclusões da pesquisa aludidas no texto, eficaz para quem deseja construir uma perspectiva crítica dos assuntos do mundo cotidiano e aprimorar a fluência linguística.
7. () O emprego das aspas na expressão “teoria da mente” (linhas 9, 10 e 16) indica que ela é utilizada de modo irônico, por meio do qual o autor procura sutilmente contestar as conclusões da pesquisa por ele apresentada. Ainda com referência ao texto, julgue o próximo item.
8. () Estruturalmente, o texto se organiza como uma reportagem científica em que o protagonismo concentra-se nos dados colhidos pelos autores da pesquisa, com a devida omissão da opinião do autor do artigo.

9. () O uso de autores entre parênteses (linhas 27 e 28) consiste em uma estratégia argumentativa de referência ao discurso de autoridade.
10. () O emprego da construção “vão desde...até” (linha 18) evidencia uma comparação de ideias.

QUESTÃO 10

Leia o texto a seguir:

A juventude perdida nos dias de hoje

“Hoje enfrentamos uma realidade onde os jovens de hoje se perdem em um mundo onde muitas das vezes não tem volta, um mundo onde suas juventudes se perdem, o mundo da criminalidade, onde a justiça Brasileira tem blindado os crimes cometidos pelos jovens menores de 18 anos (menores de idade).

Antigamente os crimes cometidos pelos jovens, cometidos de forma irracional (sem pensar) eram quase escassos, jovens que tinham, que trabalhavam, que brincavam, que eram felizes em sua juventude.

Mas hoje a realidade dos jovens é na criminalidade, onde tem sido protegidos pelas justiça Brasileira, que acaba sendo um insentivo pra os crimes cometidos pelos jovens de hoje, por isso que a justiça Brasileira deveria aprovar a redução, onde os jovens são responsabilizados pelos seus atos”.

Analise o texto acima e discuta se o ele atende aos aspectos relacionados abaixo. Justifique sua resposta, indicando as linhas em que a ocorrência analisada se apresenta.

a) Gênero artigo de opinião

b) Coesão textual

c) Informatividade

d) Aspectos linguísticos e adequação gramatical

e) Paragrafação e estruturação de enunciados.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia a coletânea a seguir:

TEXTO I

A escolha profissional passava necessariamente pela ideia de frequentar um curso de qualidade, que dava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer uma profissão que era reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres. A figura da mulher que lecionava era bem aceita e apontada às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido. O mesmo acontecia com o professor. A família tinha a figura da professora e do professor em grande consideração e estes detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial percebida. Eles desfrutavam um prestígio advindo do

TEXTO III

O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas, cada vez que a análise é mais fina, os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas. É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párcos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995 (adaptado).

TEXTO II



TEXTO IV



Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br>. Acesso em: 26 jun.2015.

A partir da leitura dos textos acima (**TEXTOS I, II, III e IV**), posicione-se sobre a seguinte asserção:

O histórico desafio de se valorizar o professor

Produza um **ARTIGO DE OPINIÃO**, em que você apresente uma tese e argumentos consistentes que discutam a argumentação acima.

Você deverá contextualizar o tema, contrapor e discutir posições e manifestar, explicitamente, seu posicionamento. O texto deverá apresentar clareza, objetividade, coerência, coesão e consistência argumentativa. Além disso, deverá ser redigido em padrão formal e tomar como referência leitores escolarizados.

Dê um título criativo a seu texto.

Questionário para os participantes da Equipe de Corretores

Para finalizarmos o processo de análise do percurso formativo relacionado ao curso de Formação de Corretores de Redações do PAS, solicitamos a sua gentileza no sentido de responder às questões abaixo:

- 1) As suas percepções sobre a correção de um texto produzido em situação de processo seletivo alteraram a partir da participação no curso de formação de corretores? Em que sentido?

- 2) Que influências os conhecimentos sobre gêneros textuais trazem para o processo de avaliação de um texto?

- 3) Que influências a concepção de linguagem como processo de interação trazem para o processo de avaliação de um texto?

- 4) Em que medida as análises de redações feitas no decorrer do Curso de avaliação contribuíram para um entendimento do processo de correção no âmbito do PAS?

5) O que você considera relevante considerar na avaliação do título em uma redação?

6) O que você considera relevante considerar na avaliação da informatividade em uma redação?

7) O que você considera relevante considerar na avaliação da clareza em uma redação?

8) O que você considera relevante considerar na avaliação da não-contradição em uma redação?

9) O que você considera relevante considerar na avaliação da consistência argumentativa em uma redação?

10) Os problemas de coesão em um texto afetam outros critérios de avaliação. Destaque 3 outros critérios que, no seu entendimento, são os mais afetados?

11) Ao avaliar um texto que apresenta uma série de inadequações gramaticais, você coloca em questão as condições de produção desse texto, evocando uma ideia do sujeito-autor. Que impressões essas inadequações lhe causam?

12) Destaque os pontos positivos do Curso de Formação de Corretores:

13) Apresente sugestões para a melhoria de futuros cursos de Formação de Corretores:

14) Destaque pontos positivos do processo de correção de redações:

15) Apresente sugestões para a melhoria de futuros processos de correção de redações: