



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de  
Ensino  
Brasil

Massao Fairchild, Thomas

Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto

Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 231-251

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410113>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## AVALIAÇÃO EM DOIS TEMPOS NO TRABALHO COM O TEXTO

## TWO-STEP EVALUATION IN A TEXT-CENTERED CLASS

Thomas Massao FAIRCHILD\*

**Resumo:** Se o ensino de Língua Portuguesa vem acolhendo diversas formas de trabalho pautadas na unidade do texto, a continuidade de um modelo de análise lingüística preponderantemente voltado para o âmbito intra-oracional não tem fornecido critérios claros de avaliação nesse nível. Este artigo apresenta dois exemplos de exercícios com base nos quais se discute uma forma de avaliar a leitura e escrita no âmbito do texto, lançando mão, para tanto, de elementos da Lingüística Textual. O tipo de avaliação que se propõe dá-se em dois tempos: um momento “prognóstico”, em que, a partir da produção do aluno, procura-se levantar questões específicas a serem ensinadas; e um momento “diagnóstico”, em que se elaboram instrumentos para verificar os efeitos do trabalho em classe sobre as questões específicas levantadas inicialmente.

Palavras-chave: Texto. Leitura. Escrita. Lingüística textual. Coesão.

**Abstract:** Whereas the teaching of Portuguese in Brazilian schools incorporates several forms of study based on textual units, a continuing model of language analysis focused on the phrase has yet to reveal clear parameters for evaluation at this same level. This paper discusses two examples of exercises designed to evaluate students' writing and reading skills at the text level based on

---

\* Graduado em Letras. Mestre em Educação. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). E-mail: [tmfairch@yahoo.com.br](mailto:tmfairch@yahoo.com.br)

elements of Textual Linguistics. This evaluation process involves two steps: a “prognostic” phase in which the teacher chooses specific aspects of reading and writing raised by the students’ work and makes them the focus of the next exercises; and a “diagnostic” phase in which the teacher checks the feedback of such exercises on the very aspects of reading and writing raised previously.

Keywords: Text. Reading. Writing. Textual Linguistics. Cohesion.

Uma das dificuldades com que nos deparamos ao conduzir o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto é que a produção dos alunos normalmente compõe uma amostra muito heteróclita, testemunha de distintas maneiras de conceber a escrita, viver a escrita, trabalhar a escrita. Tendo em mãos um conjunto assim díspar de textos, é difícil estabelecer um único parâmetro com o qual abarcar todas as questões que daí relevam, bem como seria inviável lidar ponto a ponto com todos os aspectos do texto.

Essa situação parece decorrer do fato de que a escola incorporou a noção um ensino de língua baseado na unidade do texto, mas não incorporou elementos de teorias lingüísticas suficientes para estabelecer uma postura clara sobre o que seja “avaliar” no registro do texto.

A fim de construir algumas estratégias para tanto, podemos tirar um primeiro apontamento: não é possível trabalhar simultaneamente com *todos* os aspectos textuais e discursivos envolvidos na produção de um texto a cada vez que se trabalhe com o texto. Sendo assim, pelo menos em alguns momentos é necessário que o trabalho se paute no ensino de *aspectos específicos* de leitura e escrita, ao custo de deixar de lado, momentaneamente, outras questões que também poderiam ser tematizadas em aula.

Voltar a avaliação para aspectos específicos do texto deve ter, aliás, um efeito didático: avaliando o aluno dessa maneira, ao mesmo tempo o levamos a perceber e regular aspectos específicos da sua leitura e escrita e, de alguma maneira, a constituir uma postura analítica em relação ao seu trato com a língua. Desse modo estamos buscando criar, aos poucos, um repertório de recursos e estratégias que podem ser mobilizados pelo aluno de maneira mais ou menos consciente para lidar com seus impasses linguageiros.

Um segundo apontamento é que a avaliação, num trabalho centrado com o texto, não pode visar unicamente à atribuição de nota. Embora na maior parte das vezes tenhamos que atribuir notas, e a atenção a aspectos específicos do texto permita construir critérios explícitos e localizados para tanto, o trabalho com o texto precisa supor que avaliar envolva, também, *conhecer* a maneira como o aluno lida com o texto.

Tendo isso em vista, podemos pensar num processo avaliativo que se dê em dois tempos: um deles consistiria numa avaliação “prognóstica”, e o outro, por analogia, seria uma avaliação “diagnóstica”. Ao longo do trabalho docente passaríamos alternadamente por esses estágios diversas vezes.

Uma “avaliação prognóstica” consistiria em efetuar descrições da leitura e escrita do aluno e, a partir dessas descrições, identificar um conjunto de elementos específicos que podem orientar a elaboração de atividades de língua para serem realizadas na sequência. Uma “avaliação diagnóstica” consistiria, correlatamente, em elaborar estratégias para intervir e averiguar os efeitos dessas atividades de língua sobre aspectos específicos da leitura e escrita do aluno.

Como estas não são idéias em si mesmas originais, me preocuparei menos em conceitualizar ou definir essa forma de avaliação do que em demonstrá-la através de dois exemplos concretos que retiro de meu trabalho com o Estágio Supervisionado na graduação em Letras. Os exemplos são de atividades similares, que obedecem a um modelo já incorporado ao ensino de língua, mas, ao que parece, não utilizado com os fins para os quais o invocaremos aqui.

As atividades são daquele tipo em que se apresenta ao aluno o fragmento inicial de um texto e pede-se a ele que escreva uma conclusão. Esse exercício tem a vantagem de permitir-nos a um só tempo vislumbrar a leitura do aluno e colher uma amostra de sua escrita. Além disso, a despeito da ênfase que atualmente se dá aos estudos relacionados com os “gêneros do discurso” (derivando a noção esboçada por Bakhtin, 1997), me parece que as operações envolvidas nesse tipo de atividade podem ser extrapoladas para uma série de outras situações de leitura e escrita envolvendo “gêneros” os mais diversos, porque dizem respeito a um problema que é, por assim dizer, supragenérico: a relação que o sujeito estabelece entre as suas palavras e as palavras do outro. Esse ponto será ilustrado à medida que os exemplos forem desenvolvidos.

### UM EXEMPLO DE AVALIAÇÃO “PROGNÓSTICA”

O exercício abaixo foi realizado por um estudante de Letras com alunos de 6ª série de uma escola pública do interior do Paraná. A atividade se inicia com a leitura do fragmento inicial de um conto:

#### Texto 1

#### A LUVA

Tatiana Belinky

Foi nos tempos distantes do amor cortês. No reino medieval do rei Franz era dia de festa, e o ponto alto das festividades era a exibição de feras selvagens, trazidas de terras distantes, na arena do grande castelo. Em volta da arena erguiam-se arquibancadas, encimadas por altos balcões onde brilhavam os nobres da corte, ao lado das belas damas faiscantes de jóias. Entre elas se destacava a donzela Cunegundes, tão rica e formosa quanto orgulhosa, e de pé ao seu lado estava o seu apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, cujo amor ela desdenhava, distante e fria.

Chegou a hora do início da função. A um sinal do rei, abriu-se a porta da primeira jaula, da qual saiu, majestoso, um feroz leão africano e, sacudindo a juba dourada, deitou-se na areia, preguiçoso.

Abriu-se a segunda jaula, liberando um terrível tigre, que encarou o leão com olhos ameaçadores e deitou-se também, tenso, como quem prepara um bote mortal.

Em seguida, abriu-se a terceira jaula, da qual saltaram duas enormes panteras de dentes arreganhados, deitando-se agachadas e aumentando a tensão do ambiente.

Fez-se um silêncio no público: todos aguardavam ansiosos o pavoroso embate mortal entre os quatro monstros felinos... E neste momento, como sem querer, a donzela Cunegundes deixou cair, do alto do balcão, sua branca luva, bem no centro da arena, entre as quatro feras assustadoras. E dirigindo-se com um sorriso irônico ao seu cavaleiro adorador, falou:

– Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetindo, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva.

Terminada a leitura e as discussões sobre este segmento inicial, os alunos são reunidos em grupos e pede-se para que escrevam um

final para a história. Cada grupo recebe uma orientação específica: conforme a divisão, devem produzir finais “tristes”, “alegres”, “engraçados”, “absurdos” ou “trágicos”. Cada aluno deve escrever o seu próprio texto conforme a orientação dada ao seu grupo. Finalmente, as conclusões elaboradas pelos alunos são comparadas com o desfecho original do conto.

Seguem abaixo dois textos produzidos por alunos durante essa atividade.

### Texto A

#### *Final triste*

1           Num castelo muito bonito  
2       que vivia a princesa muito  
3       triste, que encontrou um  
4       lindo cavaliro.  
5           Que enconvidou ele para  
6       dar um passeio no sologico  
7       Eles foram chegaram lá.  
8           Ela deceu da carosa e  
9       falou:  
10       – Eu quero ver as onça e  
11       tigres, e eles foram direto  
12       os animais derepente sua  
13       luva caiu no onde os  
14       animais estão. e o cava-  
15       liero falou:  
16       – Eu vou matar esse  
17       animais. e quando ela  
18       vio os animais mataram  
19       o cavaliro e a princesa  
20       chorrou e gritou.  
21  
22           fim  
23       Triste

## Texto B

### *Final absurdo*

1           O cavaleiro por amor a Donzela  
2   deceu para enfrentar os animais  
3   e pegar a sua luva.  
4           O leão nem ligou, nem as duas  
5   panteras, mas o tigre-de-ben-  
6   gala, foi até a sua jaula pegou  
7   uma bengala e saiu correndo  
8   atrás do outro pissando en-  
9   sima do leão e das panteras que  
10 não estavam nem aí.  
11          Então o tigre cansou e o  
12 cavaleiro também. O tigre foi até  
13 ele e lhe deu uma bengalada nas  
14 mãos, poucos minutos depois uma  
15 de suas unhas caíram ele pegou  
16 a luva da donzela e saiu pu-  
17 lando e gritando de dor.  
18          Subiu a escada e entregou  
19 a luva pra Donzela, que gostou  
20 da unha caída. Deu-lhe um  
21 beijo e quis cazar-se com o  
22 pobre cavaleiro que estava choran-  
23 do pela sua unha caída.

A realização de uma avaliação “prognóstica” pede que suspendamos por ora algumas preocupações sobre o destino a ser dado a esses textos e nos empenhemos unicamente em descrevê-los a partir das categorias de análise de que dispomos no nosso ofício.

*Texto A.* Uma das primeiras coisas a nos chamar a atenção deve ser o fato de que este texto responde ao enunciado do exercício de uma

maneira muito peculiar: pediu-se que os alunos escrevessem um *fim* para a história e este aluno *recontou* a história inteira, acrescentando um desfecho. Podemos extrair dessa observação um primeiro “prognóstico”: o ensino de língua não pode ser insensível à diferença entre *escrever uma parte específica de um texto* a partir de fragmentos já dados (título, início, conclusão) e *parafrasear um texto*. Embora não possamos dizer que o aluno deixou de realizar o que se lhe propunha (escrever um fim “triste”), se quisermos algum dia trabalhar sobre aspectos específicos de sua leitura e escrita é preciso em primeiro lugar mostrar-lhe a necessidade de reconhecer a especificidade das demandas de diferentes exercícios. Uma orientação mínima para a reescrita desse texto seria, portanto, que o aluno cumprisse o pedido da atividade e produzisse um texto que fosse de fato *continuação* do texto 1.

A partir de apontamentos da Lingüística Textual, podemos descrever algumas operações do trabalho lingüístico desse aluno. No primeiro parágrafo, ele se vale de artigos indefinidos para reintroduzir certos elementos presentes no texto 1 (“num castelo”, L1; “um lindo cavaleiro”, L3-4), o que é condizente com sua proposta de enunciar por uma segunda vez o texto conhecido, reapresentando, por assim dizer, os elementos de seu enredo. Conforme Brown e Yule (apud Fávero, 1991: 16), “a informação nova é caracteristicamente introduzida por expressões indefinidas e subseqüentemente referida por expressões definidas”. Não obstante, em L2 surge “a princesa”, um elemento que pertence à mesma série dos já-dados reintroduzidos com o artigo indefinido e que, no entanto, surge aqui numa aparente retomada anafórica. A remissão é, por um lado, a um elemento textual presente no texto 1, de modo que a operação é semelhante àquela que se vê no primeiro parágrafo do texto B. No entanto, no caso do texto A essa remissão rompe com a orientação parafrástica já anunciada naqueles outros elementos. Por outro lado, a remissão é também a um elemento inscrito na enunciação desse texto, isto é, a um elemento “princesa” que, na situação em que o texto foi escrito, podia ser reputado ao interlocutor desse texto, o professor, como uma referência presente. Isso de certo modo nos faz repensar a idéia outrora muito propalada de que a escrita escolar “não tem um interlocutor”, ou que ela não põe em jogo uma subjetividade, como aponta Britto (in Geraldi, 2004: 119):

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou



falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

Não é a ausência de interlocução o que está em jogo, portanto, mas o papel do professor enquanto *interlocutor-mor* na sala de aula: como tal, cabe a ele intervir sobre o texto de forma a organizar a alteridade disponível ao aluno no seu trabalho lingüístico. Neste caso, sobretudo pela dissociação entre o professor como “outro” imediato, presente, enlaçado pelos vínculos da oralidade, e o “outro” que se impõe por meio do escrito.

Também deve nos chamar a atenção no texto A o uso da palavra “princesa”, que não está presente no texto 1. Lá encontraremos somente o epíteto “donzela”. Caberia então indagar: trata-se de uma interpretação autorizada pelo texto-base? Poderíamos aceitá-la como uma extrapolação possível? Parece que, no contexto de uma história infantil de capa-e-espada, a diferença entre “princesa” e “donzela” é irrelevante. Mas a ocorrência de “princesa” pode se tornar mais significativa se atentarmos também às ocorrências da palavra “cavaleiro”. O aluno grafava a palavra de duas maneiras diferentes, e ambas ortograficamente incorretas (“cavaliro”, L4, L19; “cavaliero”, L14-15). Nesse impasse é preciso reconhecer a presença de algum conhecimento sobre a escrita: parece que o aluno sabe que “cavaleiro” é uma palavra grafada de maneira levemente diferente do modo como se a pronuncia ([kava’leru]). A existência de uma letra “i” inaudível da forma oral do vocábulo parece orientar suas hipóteses ortográficas, mas aqui devemos atentar para duas coisas: primeiro, o aluno expõe em sua escrita duas hipóteses distintas, sem optar por nenhuma; e segundo, a palavra “cavaleiro” aparece escrita diversas vezes no texto de base que o aluno tem em mãos enquanto escreve.

As ocorrências dessas duas palavras, “princesa” e “cavaleiro”, dessa maneira, começam a nos dar índices de uma forma de contato específica com as palavras do outro. Nesse ponto talvez caiba indagar: afinal, este aluno de fato *leu* o texto 1? Podemos chamar de *leitura* a maneira como esse sujeito pressupõe as palavras do outro? Em sua paráfrase, o aluno retém alguns elementos importantes do texto original – as personagens principais, o castelo, os animais, a luva. Entretanto, ao mesmo tempo desloca e introduz outros elementos de maneira aparentemente aleatória: o convite da princesa (L5), a localização do enredo num zoológico (L6), a viagem de carroça (L7-9), os animais (L10-

11), a queda acidental da luva (L13). Teremos de nos perguntar, como fizemos em relação ao deslocamento “donzela”-”princesa”, se essas interpretações são cabíveis em face do texto 1, ou mesmo se se trata, de fato, de uma tentativa de *paráfrase* do texto 1. Deslocamentos como a idéia de que a história se passa num zoológico, a mudança do número e espécie dos animais, ou mesmo a transformação do episódio da luva, centro do enredo, num acidente, sugerem que a escrita deste aluno está ligada a certos sentidos já constituídos para o sujeito – certas “hipóteses”, “scripts” ou estereótipos – de uma tal maneira que a presença de elementos dissonantes no texto não basta para demover o sujeito de sua posição. *O aluno precisa ser levado a desenvolver formas de leitura capazes de operar fora do registro dessas imagens prévias, sob pena de a leitura jamais romper com o que é já-sabido para o aluno.*

Temos então um retrato de uma certa modalidade de escuta da alteridade, uma maneira particular de reconhecer as palavras do outro nas palavras do eu. Essa forma de escuta parece captar do outro somente aqueles fragmentos capazes de corroborar uma hipótese sobre o outro prévia à enunciação, de modo que esse outro se mantém como um totem de cujo enigma o observador recolhe apenas aquilo que já traz em sua própria maneira de olhar. A interpretação extrapolante que o aluno faz do texto 1 é similar à interpretação extrapolante que ele faz do próprio enunciado do exercício: uma escuta parcial, que conduz ao constante retorno de um mesmo – uma mesma expectativa do que o professor deseja quando entrega um fragmento textual e pede uma peça escrita, uma mesma expectativa do que se diz quando se conta uma história de capa-e-espada. É de responsabilidade do ensino de língua levantar resistência a essa escuta parcial, na forma da não-aceitação de respostas do aluno que respondam à suposição do aluno mais do que aquilo que se lhes pediu. Para isso, no entanto, é preciso que saibamos exatamente o que estamos pedindo.

*Texto B.* Em contrapartida, este texto é de fato uma continuação do texto 1, conforme a atividade pedia, e nesse sentido dá mais ouvidos ao outro do que o autor do texto B. O uso dos artigos definidos no primeiro parágrafo mostra o manuseio de estratégias de referenciação que pressupõem a existência das palavras alheias de uma maneira diferente: enquanto o aluno do texto A condensa em um só alocutário a figura totêmica do professor e a alteridade presentificada na narrativa do texto 1, dirigindo-se aos dois num único ato de enunciação, o autor do texto B vincula-se ao seu interlocutor professoral justamente

ali onde institui, para o texto 1, o território de uma alteridade exemplar. Embora essa manobra possa roçar as raízes do “artificialismo”<sup>1</sup> que outrora se apontou no trabalho em sala de aula, pelo qual todo texto acabaria se reduzindo a moeda de troca na relação constante e monológica do aluno com um único interlocutor, parece que é aí mesmo, nessa escansão dos “outros” disponíveis, que o aluno tem a chance de erigir para si, por assim dizer, o texto em interlocutor.

A fim de cumprir com a necessidade de elaborar um “final absurdo”, a sacada do estudante é um trocadilho com a expressão “tigre-de-bengala”, que surge em L5 com a anteposição de um artigo definido. Se comparado ao texto A, veremos que enquanto ali se modificavam o número, a espécie e a localização dos animais, aqui eles são recuperados um por um enquanto elementos *de texto* – tanto que o último ressurge explicitamente tomado enquanto significante para a elaboração do deslize de sentido que será a chave do texto. Diremos que o outro comparece à escrita deste aluno numa imagem mais íntegra. Deveremos notar, de toda forma, que a expressão presente no texto 1 que o uso do artigo definido retoma é apenas “tigre”, de modo que ao mesmo tempo em que se efetua uma anáfora acrescenta-se alguma coisa ao alvo da remissão anafórica. Neste ponto, seria possível orientar o aluno para que reformulasse essa parte do texto com um intuito específico. O resultado deveria ser algo como: “o tigre, que aliás era (*um* tigre) de bengala, foi até a jaula e pegou a sua bengala”. A oração adjetiva neste caso não cumpre apenas uma função estilística: é ela o que marca, para o sujeito, o ponto em que se passa da palavra do outro para a palavra-própria.

A princípio, penso que para pesquisar as palavras chamadas de “minhas” é preciso estabelecer uma investigação também sobre o que seriam as palavras do outro. Ainda que Paulo Leminsky tenha razão em seu verso “Nada tão meu que não possa ser chamado nosso”, é preciso, em primeiro lugar, perguntar se sabemos quem é o outro, de quem eu, com as “minhas” palavras, deveria me diferenciar; e em segundo lugar, quais são as palavras deste outro, para que eu possa saber quais serão as minhas. (Barzotto, 1999: 13)

---

<sup>1</sup> “Na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula”. (Geraldi, 2004: 89).

Seguindo por esse caminho, seria igualmente cabível apresentar a bengala em L7 com uma expressão determinada, já que ela retoma parte do que é apresentado no antecedente “tigre-de-bengala”, operando o trocadilho: “foi até a sua jaula e pegou *a sua* bengala”. Este ajuste, no entanto, parece menos importante que o anterior.

*Textos A e B.* Vimos até agora lidando com questões referentes à “coesão textual”. Sem sair desse terreno, uma característica comum aos dois textos é o fato de que neles os nomes das personagens não aparecem. Isto talvez se deva ao fato de que são nomes incomuns – o que é, já, um marcador de uma modalidade de relação com o outro.

Essa “evitação” dos nomes parece ter algo a ver com o fato de que o sujeito, recebendo do outro essas incógnitas, atribui a ele um discurso no qual essas palavras têm um lugar, uma família de relações, mas não conseguem se colocar como enunciadores desse mesmo discurso e, por perceberem o seu próprio dizer como um “outro” dizer, necessariamente apagam dele essas palavras (um caminho semelhante seria seguido por toda palavra desconhecida, de modo que o que segue também poderia embasar a elaboração de estratégias de ensino de vocabulário<sup>2</sup>). São palavras que, por se apresentarem como *nonsense*, nomes fantásticos ou estrangeiros, rompem a cadeia familiar da língua (seu funcionamento *imaginário*) e requerem, para poderem ser ditas, sua apreensão como *significantes* (isto é, como elementos visíveis de uma ordem que não é visível a não ser através das relações que determina entre esses elementos visíveis) e o reingresso do sujeito no simbólico. A partir daí poderíamos estabelecer como meta “empurrar” o aluno na direção disso que no outro o ultrapassa, levando-o a perceber quais são os elementos presentes no discurso alheio que causam esse efeito particular e, pelas portas da imitação, levá-lo a apropriar-se dessa discursividade, criando para si qualquer coisa como uma “voz de autor”.

Podemos estabelecer, como objetivo decorrente desse prognóstico, levar os alunos a perceber os recursos de “coesão lexical” mobilizados em um texto e dar continuidade a eles em seu próprio texto.

*A coesão lexical* é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*. A reiteração se faz por repetição do *mesmo item lexical* ou através de *sinônimos*, *hiperônimos*, *nomes genéricos* [...].

<sup>2</sup> Sobre esse ponto, vale a pena consultar “Aspectos do ensino do vocabulário” (ILARI, 1997: 45-67).

A *colocação* ou *contigüidade*, por sua vez, consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo. (Koch, 2004: 22)

Uma forma de chegar a essa meta é levar os alunos a notar, durante as primeiras leituras do fragmento inicial, as expressões lexicais utilizadas para se referir aos personagens do texto. Para isso é permissível incluir nos recursos elencados por Koch também expressões perifrásticas que tenham valor remissivo e que se podem pautar, por exemplo, na metáfora ou na metonímia. Essas expressões podem ser colocadas na lousa à medida que sejam localizadas pelos alunos. Neste caso, teríamos alguma coisa assim:

- *Cunegundes*: donzela Cunegundes, o belo rosto da dama cruel e orgulhosa (metonímia).
- *Delorges*: (seu) apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, (seu) cavaleiro adorador.
- *Animais*: feras selvagens, feroz leão africano/terrível tigre/duas enormes panteras, quatro monstros felinos.

A partir desse levantamento, é possível ainda elaborar outras expressões que pudessem se referir a essas personagens e que poderiam ser utilizadas nos textos que os alunos escreverão. Por exemplo:

- *Cunegundes*: a dama altiva, a dona do coração do cavaleiro, a magnífica donzela, (seu) coração de gelo (metonímia, metáfora) etc.
- *Delorges*: o bravo/destemido/corajoso/intrépido cavaleiro, o valoroso/enamorado jovem, o vigoroso mancebo etc.
- *Animais*: as bestas selvagens/felinas, as quatro feras temíveis/ferozes/famintas etc.

Feito isso, teríamos como direcionamento básico da avaliação dos textos dos alunos a incorporação desses recursos coesivos à sua escrita – o que não nos impediria, ainda assim, de avaliar subsidiariamente outros aspectos dos textos.

Outra questão sobre a qual poderíamos nos deter, dependendo de nosso interesse, reside na constituição das “vozes” das personagens no interior do texto. Notaremos que entre a fala da donzela Cunegundes no texto 1 (“*Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetin-*

do, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva”) e sua fala no texto A (“*Eu quero ver as onça e tigres*”, L10-11) há um distanciamento de caráter diacrônico ou diafásico. Noutras palavras, o modo como a “triste princesa” fala no texto A não “combina” com a maneira como ela fala no texto 1. Um bom trabalho nesta atividade requereria que os alunos mantivessem minimamente alguma consistência no modo de falar das personagens. O fragmento fornecido no texto 1 nos permitiria, dentre outras coisas, introduzir o estudo das formas de segunda pessoa do singular e plural (tu e vós) – aqueles excessos do paradigma que, se desapareceram das ruas e causam polêmica em relação ao seu estudo, sobrevivem fora de nossos contextos litúrgicos (seu reputado gueto) e se operam como traço relevante no discurso em contextos como este, em que a caracterização de uma linguagem “arcaica” e “pomposa” tem lá sua razão de ser. A avaliação dos resultados do exercício também neste caso teria um alvo razoavelmente definido.

## 2 UM EXEMPLO DE “AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA”

Supondo que o “prognóstico” da avaliação da leitura e escrita dos meus alunos apontou o que foi discutido acima, seria preciso elaborar exercícios que os conduzissem a realizar as operações específicas que deixaram de ser realizadas na leitura do texto 1 e na produção de textos como A e B e que, pelas razões debatidas acima, considero importantes dentro de uma concepção de linguagem cuja bússola é o pólo do outro.

A atividade seguinte tem como objetivo precisamente levar os alunos a reconhecer o uso de elementos de “coesão lexical” e a constituição de “vozes” no interior da narrativa. Como o exercício precedente, o trabalho inicia-se com a leitura do fragmento inicial de um texto.

### Texto 2

#### A JANELA ABERTA (adaptação)

Saki (H. H. Munro)

– Minha tia vai descer logo, sr. Nuttel. – disse com muita firmeza a mocinha de 15 anos. – Enquanto isso, o senhor terá de me aturar.

Framton Nuttel procurava as palavras certas que pudessem agradar em cheio à sobrinha ali presente sem desagradar à tia que estava por vir. No fundo, duvidava cada vez mais que essas visitas

formais a uma sucessão de pessoas estranhas pudessem ser de alguma ajuda no tratamento para os nervos que deveria estar fazendo.

– O senhor conhece muita gente por aqui?

– Ninguém. – respondeu Framton. – Minha irmã passou uma temporada aqui, na reitoria, há mais ou menos quatro anos, e me deu cartas de apresentação para algumas pessoas.

– Então o senhor não sabe praticamente nada sobre a minha tia? – continuou a mocinha, muito segura de si.

– Só seu nome e endereço – admitiu o visitante. Ele se perguntava se a sra. Sappleton, para quem daria uma de suas cartas de apresentação, seria casada ou viúva. Havia na sala qualquer coisa indefinível que sugeria presença masculina.

– A tragédia aconteceu há exatamente três anos. – disse a menina. – Então, foi depois da temporada de sua irmã.

– Tragédia? – perguntou Framton.

– Talvez o senhor se pergunte por que razão mantemos aberta aquela janela numa tarde de outubro. – disse a moça, apontando para uma janela francesa, aberta para um gramado.

– Está quente para essa época do outono...

– Foi através daquela janela que, no dia de hoje, há exatamente três anos, o marido e os dois irmãos mais novos de minha tia saíram para caçar. Nunca mais voltaram. Ao atravessar a *charneca*, em busca do melhor local para a caça da narceja, eles ficaram presos no pântano. Havia chovido muito no verão e trechos que em outras épocas eram seguros de repente ficaram traiçoeiros. Os corpos jamais foram encontrados. O pior de tudo foi isso.

Nesse ponto a voz da menina perdeu o tom seguro e tornou-se humanamente vacilante.

– Titia continua acreditando que eles um dia voltarão, junto com o cãozinho *spaniel* marrom que se perdeu com eles, e vão entrar em casa através do janelão aberto, como sempre faziam. Pobre titia, quantas vezes me contou como foi que eles saíram naquele dia, o marido levando no braço o *impermeável branco*, Ronnie, o irmão caçula, cantando *Bertie, por que tu pulas?*, para mexer com ela, porque titia dizia que a canção lhe dava nos nervos...

A menina calou-se com um soluço. Foi um alívio para Framton quando a tia entrou na sala, dando uma série de desculpas por ter se demorado tanto.

– Espero que Vera tenha distraído o senhor. – disse.

– Ela... foi muito interessante. – respondeu Framton.  
 – Espero que o senhor não se incomode com a janela aberta. – disse a sra. Sappleton de repente. – Meu marido e meus irmãos vão voltar da *caçada* e é por aí que entram. Hoje eles estão no pântano, na caça à narceja, e vão sujar todo o meu tapete. Como vocês, rapazes, costumam fazer, não é mesmo?  
 E, num tom alegre, continuou...

Antes que os alunos se entreguem à escrita de um final para este conto, procederemos da maneira sugerida no item anterior, pedindo que a classe localize quais as personagens da narrativa e, em seguida, anotem as expressões utilizadas no texto para referir-se a elas. Eis o esquema resultante desse levantamento:

<i>Personagens</i>	<i>Expressões</i>
Framton Nuttel	Sr. Nuttel, Framton Nuttel, Framton, o visitante, o senhor
Sra. Sappleton	A sra. Sappleton, tia, titia
Vera	Vera, a mocinha (de 15 anos), a menina, a sobrinha
Marido (da sra. S.)	(Meu) marido
Dois irmãos (do marido)	Dois irmãos; Ronnie, o caçula
Cachorro	Cãozinho spaniel marrom
Irmã (de Framton Nuttel)	(Minha/sua) irmã

Em seguida, podemos expandir esse leque de expressões, incitando os alunos a pensarem em outras formas pelas quais poderiam se referir a essas personagens no seu texto. Por ex.: (Sr. Nuttel) o recém-chegado, o hóspede, o homem adoentado dos nervos; (sra. Sappleton) a anfitriã, a dona da casa; (Vera) a adolescente, a garota, a jovem. Enfim, teremos de chamar a atenção dos alunos para um detalhe: é que a distribuição dessas expressões no texto não é homogênea, de forma que, por exemplo, o contexto em que surge a expressão “Framton” não permitiria que ela co-ocorresse com “sr. Nuttel”. Os alunos devem ser levados a notar que as expressões utilizadas pelo narrador não são as mesmas que ocorrem nos diálogos em discurso direto, e que precisam manter a consistência desse padrão distribucional em seu próprio texto. Pode-se, então, organizar numa tabela semelhante à anterior, agrupando as expressões conforme seu contexto de ocorrência:



<i>Narrador</i>	<i>Personagens</i>
Framton Nuttel, o visitante, o recém-chegado, o hóspede, o homem adoentado dos nervos	Sr. Nuttel, o senhor
A sra. Sappleton, a tia, a anfitriã, a dona da casa	Sra. Sappleton, a senhora (Framton), tia, titia (Vera)
Vera, a mocinha, a menina, a sobrinha, a garota, a jovem, a adolescente	Vera, (minha) sobrinha (sra. Sappleton)

Os textos analisados a seguir foram escritos por alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia noturno de uma faculdade do interior paranaense. A montagem dessas duas atividades em seqüência, pautadas em textos cujo nível de complexidade é um tanto distinto e acompanhadas da produção de alunos em etapas diferentes da escolarização, é até certo ponto proposital, já que o intuito desta exposição é sobretudo o de ilustrar uma maneira de montar exercícios de língua a partir de elementos de teoria lingüística e lidar com os seus resultados. Nossa apreciação desses textos deverá se pautar especificamente naqueles aspectos que foram trabalhados anteriormente à escrita, e o objetivo da avaliação de caráter “diagnóstico” é simplesmente o de, em relação a esses aspectos pelo menos, verificar se houve alguma modificação sensível na escrita dos alunos. Eis o primeiro texto:

#### Texto C

E num tom alegre, continuou a converçar com Framtom:

– Desculpe minha sobrinha Vera, pois ela deve ter aterrorizado um pouco o senhor. disse sra. Sappleton.

– Não, não disse sr. Framtom. ela foi sim, muito simpática. Más deixou algumas idéias em minha cabeça. respondeu Framtom.

– Más não seja indiscreto sr. Framtom e conte algumas das travessuras que minha sobrinha gosta de fazer. disse sra. Sappleton.

Nesse momento sra. Sappleton estava auterada. Sr. Framtom tenta explicar-se:

– Há ela tentou me assustar responde Framtom.

Mesmo assim a Sra. Sappleton parecia um pouco perplexá, imóvel demonstrava estar insegurá até mesmo com as palavras, suspirava um uco profundo (...)

As expressões sublinhadas indicam os elementos de coesão lexical utilizados pelo aluno. Um ponto a se notar, em comparação com os textos A e B, que foram escritos sem nenhuma orientação específica do professor, é que os nomes das personagens aqui aparecem. Embora não se trate da escrita dos mesmos alunos (não é o que está em questão), a passagem de um texto com aquela característica para um texto com esta pode ser sinal de um ganho.

De toda forma, o aluno não acrescenta nenhuma expressão ao rol elencado anteriormente, nem se utiliza das expressões novas levantadas pela turma. A incorporação dos nomes das personagens, da mesma forma, se dá com algumas alterações em relação aos elementos levantados no texto original: Framtom (Framton), sr. Framtom (sr. Nuttel), sra. Sappleton (a sra. Sappleton). Podemos compreender que a troca do -n final por um -m no nome da protagonista se deva ao fato de tratar-se, mais uma vez, de um nome inusual, e que o estudante aproxima ao padrão ortográfico do português. Do mesmo modo, por não ser imediatamente evidente a um brasileiro entre “Framton” e “Nuttel” qual dos dois é um prenome e qual é um sobrenome, bem como por ser entre nós menos comum o uso do sobrenome como forma de tratamento, poderíamos compreender o deslizamento entre “sr. Nuttel” e “sr. Framtom”. De toda forma, o que de fato nos interessa é que esses pequenos deslocamentos, à maneira do que se viu sobre o texto A, indicam um afastamento semelhante do sujeito em relação às palavras do outro. Outro indício desse afastamento está em que, além das alterações em algumas expressões lexicais presentes no fragmento original, o texto deste aluno não observa a lógica de sua distribuição e indiferencia as “vozes” constituídas no interior da narrativa, de modo que “sr. Framtom”, por exemplo, ocorre tanto no narrador quanto no discurso direto. Com base nessa avaliação, seria viável orientar o aluno a reentregar o texto adequando ao menos esse aspecto de sua escrita para que o considerássemos minimamente satisfatório.

Como contraponto, vejamos o texto a seguir:

Texto D

A JANELA ABERTA

– Homens, não adianta reclamar. Sempre sujam e não sabem como nós, mulheres, sofremos para deixar tudo em ordem, impecável.

Bem, não quero me tornar chata. Aceita um chá, sr. Nuttel?

– Por favor, obrigado.

A sobrinha encaminhou-se para a cozinha para providenciar o chá. Enquanto isso, Nuttel remexia-se no sofá a procura do que falar. Por sorte, a sra. Sappleton indagou:

– Já estive aqui antes? Sabe das histórias que contam a respeito de nosso vilarejo, sr. Nuttel? Ah! Como sou indiscreta, não quero aborrecê-lo com bobagens.

Nuttel notou um olhar estranho na sra. Sappleton. Um calafrio percorreu seu corpo. tentou pensar em outras coisas. Começou a olhar pela janela aberta, e não acreditou no que seus olhos viam... um cão Spaniel marrom passou correndo na grama verde. Não podia ser, Vera dissera que o caozinho havia desaparecido junto com os demais. Então, só podia estar vendo coisas, seus nervos o traíam. Afinal, estava ali para descansar e após ouvir a história contada pela garota, seu incon(s)ciente criara aquele vulto. Só podia ser. Desviou o olhar para a mulher, que não parava de falar; mas ele não ouviu uma palavra sequer. Seus pensamentos estavam na história que ouvira a pouco. (...)

Neste caso, embora o conjunto de expressões utilizadas pelo estudante não seja mais variado que o do texto anterior, é já um indicio relevante sua fidelidade à forma original dos nomes e das expressões dadas no fragmento inicial. O texto também obedece à distribuição das expressões conforme as “vozes” das personagens, embora modifique o modo como o narrador se refere à personagem principal (“Framton” > “Nuttel”); ainda assim mantém a distinção em relação ao discurso direto (“Nuttel” vs. “sr. Nuttel”). O aluno aqui também se vale de expressões anafóricas novas, como “a garota” (Vera), “os demais” (marido da sra. Sappleton e irmãos) e “aquele vulto” (cãozinho *spaniel*), o que sugere a possibilidade, para este caso, de colocar o ensino de elementos de “coesão lexical” em segundo plano e daí por diante passar a outras formas de trabalho.

O fato de focalizarmos o estudo do texto sobre caracteres localizados, portanto, não nos impede de considerar outros aspectos que a produção dos alunos torne relevante. Uma avaliação “diagnóstica”, ao mesmo tempo em que verifica os resultados de um trabalho anterior, também se converte imediatamente em avaliação de cunho “prognóstico” quando encontra novas questões a serem abordadas em aula. Encerremos este ensaio com um último texto em que os pontos inicial-

mente almeçados pela atividade se tornam, ao que me parece, menos relevantes do que um outro aspecto até então inesperado. Não há nenhuma razão para deixar os critérios iniciais de lado se a própria escrita do aluno impõe outros caminhos para a leitura e o trabalho do professor. Mas vejamos do que se trata.

#### Texto E

#### JANELA ABERTA

E, num tom alegre, continuou:

– O senhor aceita um chá ou café? Já mandei arrumar a mesa com bolos e biscoitos.

– Não, não precisa se incomodar, senhora Sappleton.

– Por favor, faça questão, já está tudo pronto, respondeu ela.

Framton, muito sem jeito a acompanhou até a sala de chá. Por onde passava achava tudo muito interessante mas com um ar muito misterioso; mas logo se distraiu no embalo da conversa que se tornara agradável. Muito tempo depois quando já nem se lembrava do que Vera havia lhe contado ouviu vozes e latidos de cachorro.

– Oh! Exclamou senhora Sappleton, deve ser meu marido e meus irmãos que chegaram da caçada. Vamos até a sala ver se trouxeram muitas narcejas.

Framton sentiu um arrepio muito estranho e logo se levantou e a seguiu até a sala, onde se deparou com três homens altos, magros e com os rostos muito pálidos.

– Acho que já está na minha hora, disse Framton. Preciso voltar logo para casa.

– O senhor não gostaria de nos acompanhar no jantar? As narcejas ficam sempre muito deliciosas.

– Oh não! Eu realmente preciso ir, já tomei demais o tempo de vocês, quem sabe em uma próxima vez.

Após se despedir Framton ia saindo quando se lembrou de Vera, e logo a viu parada em frente a janela aberta com um olhar estranho e muito assustador. Ao chegar em casa Framton desejara nunca ter entrado naquela casa assombrosa. Sentando-se no sofá pegou um jornal já amarelado pelo tempo e passando os olhos pelas notícias ficou estarecido com uma manchete dizia: Os corpos da senhora Sappleton e sua sobrinha Vera são encontrados em casa, deitados na cama. Nada se sabe sobre o que ocasionou as mortes, e também não foram encontra-

dos seu marido e irmãos que a vários dias saíram para caçar.

Como se pode ver, não há grandes problemas aqui em relação aos elementos de “coesão lexical”. Temos um único deslocamento semelhante ao do texto C (“senhora Sappleton” < “a sra. Sappleton”), mas diferentemente dali este texto preserva sua distribuição de acordo com as “vozes” da narrativa. Afora isso, problemas de ordem “gramatical” também são poucos e insignificantes: “desejara” > desejou; “(...) ficou estarecido com uma manchete dizia (...)” > (...) uma manchete *que* dizia (...); “a vários dias” > há vários dias. Há ainda alguns problemas de pontuação e sinalização das falas das personagens em discurso direto. Destacar esses pontos, de toda forma, seria insuficiente para orientar uma reescrita que modificasse o texto de maneira relevante, e o trabalho que o aluno realizaria substituindo esses elementos localizados seria de importância duvidosa senão como *copydesk*. Ainda assim, resta a impressão de que o texto é uma versão preliminar e necessitaria ser reelaborado em alguns aspectos para chegar a uma forma definitiva.

Um caminho possível seria orientar a avaliação pelo levantamento das positivities do texto – aquilo que está lá – e não pelas suas negatividades – o que está ausente, o que lhe falta. Construir uma imagem do aluno a partir do que ele sabe talvez possa abrir novas perspectivas de ensino. Notemos, portanto, quais são os recursos que este aluno efetivamente mobiliza.

Primeiramente, o estudante percebe que pode parafrasear elementos pontuais do início do texto para rerepresentar as personagens, por metonímia, causando um efeito de suspense: “vozes” para retomar “o marido e seus irmãos”; “latidos de cachorro” para retomar “cãozinho *spaniel* marrom”. Poderia valer-se de outros elementos ainda mais específicos, e que não são dados no fragmento original à toa, como “impermeável branco”, “Bertie, por que tu pulas?” etc.

Em seguida, notemos que há uma gradual caracterização atmosférica que antecipa o desfecho fantasmagórico do enredo: o aluno insere expressões como “um ar muito misterioso”, “um arrepio muito estranho”, “um olhar estranho e muito assustador”, “casa assombrosa”. Note-se que há aí uma progressão que aponta para a constituição de um ponto climático: misterioso < assustador < assombroso. Noutro momento, descreve os homens recém-chegados como “altos, magros e com os rostos muito pálidos”, o que é de certa forma uma descrição de valor catafórico e aponta para a “revelação” final do conto (são cadáve-

res, fantasmas). Seria possível trabalhar sobre esse tipo de recurso de forma a superar a seleção de expressões genéricas e um pouco repetitivas.

Se pedimos para que nossos alunos escrevam um conto de suspense, é recomendável ler o seu texto *também* como leitores de contos de suspense. Neste caso, pelo menos este ponto causa algum estranhamento: há um “jornal já amarelado pelo tempo” sobre a mesa de Framton Nuttel. Por que o jornal está em cima da mesa se é um jornal de anos atrás? Esta parte do enredo, de importância crucial para o desenlace do segredo que vincula as palavras do aluno às palavras do seu outro, precisaria ser modificada de maneira a se tornar mais crível.

Parece então que uma avaliação “diagnóstica” direcionada para as operações de “coesão lexical” pode ceder espaço a um novo “prognóstico” que nos leva, mais uma vez, a buscar uma descrição da escrita do aluno a partir do que ela nos presentifica muito mais do que a partir do que ela deixa de mostrar. Para isso, como vimos em diversos momentos, um instrumento de especial valia são os modelos teóricos da linguagem que constituem o cabedal do nosso ofício e garantem a possibilidade de que o professor possa se erigir, de fato, como um leitor não-ordinário do texto do aluno.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Campinas, UNICAMP, 1999.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. edição. São Paulo: Ática, 2004.
- ILARI, R.. **A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19. edição. São Paulo: Contexto, 2004.

---

Encaminhado em: 19/03/07

Aceito em: 20/04/07