

POR QUE DEU ESSA NOTA NA MINHA REDAÇÃO?¹

WHY HAVE I RECEIVED SUCH A GRADE IN MY COMPOSITION?

Maria Carlota Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

carlota@ufrj.br

RESUMO:

A correção de redações é uma tarefa difícil para qualquer professor de Português língua materna. Este artigo relata pesquisa desenvolvida com nossas turmas de Primeiro Grau entre os anos de 1984 e 1986, que procurou transformar a correção numa parte do processo que fosse também importante para o aluno.

PALAVRAS-CHAVES:

ensino de L1; ensino de redação; avaliação holística

ABSTRACT:

Composition evaluation is a hard task for any teacher of Portuguese as L1. In this paper I relate an experience concerning this specific issue in the teaching of writing. My central focus is how to use writing assignment as an important part in a process of mastering writing.

KEYWORDS:

L1 teaching; teaching of writing; holistic evaluation

¹ O presente texto é o Relatório da pesquisa desenvolvida entre os anos de 1984 e 1986. Embora nunca publicado, esse Relatório vem circulando como manuscrito e tem tomado parte na bibliografia de algumas disciplinas de cursos de Letras e essa a razão de publicá-lo no formato original. Agradecemos ao CNPq o auxílio, materializado na então existente bolsa de Pesquisador 3A (300699-84). Agradecemos também as sugestões do avaliador *ad hoc* do CEPG-UFRJ ao relatório 320406P005-7 apresentado quando encerrada a pesquisa na UFRJ e aos colegas Professores de Língua Portuguesa Iza Mello e Cícero Siqueira, que conosco trabalharam na mesma UE. Mas agradecemos principalmente a todos os que foram nossos alunos naqueles três anos, não somente pelo material que nos deram, mas pelo desafio que nos apresentaram.

Introdução

O presente texto relata uma experiência com o ensino de redação no Primeiro Grau (5a. a 8a. séries). Buscávamos um método para avaliar redações escolares não apenas para o fim administrativo de promover ou não um aluno, mas principalmente para diagnóstico e acompanhamento de seu desempenho escrito.

O corrigir redação é uma tarefa difícil, que exige do professor preparo distinto daquele empregado na correção de trabalhos de outro tipo. Pressupõe o desiderato de que um mesmo texto deveria receber valores ao menos semelhantes em avaliações feitas quer por diversos professores, quer pelo mesmo profissional em ocasiões diferentes. Além de difícil, é tarefa árdua, porque os professores têm muitas turmas e muitos alunos em cada uma. É difícil, trabalhosa, mas tem suas vantagens.

Enquanto instrumento instrucional, as redações fornecem ao professor de L1 um quadro preciso das falhas no que respeita ao domínio da modalidade escrita e, conseqüentemente, dos pontos a merecer ênfase no estudo, permitindo, de algum modo, um atendimento individualizado². Pode-se contra-argumentar que chegamos ao mesmo resultado apelando, por exemplo, para exercícios de respostas simples ou de múltipla escolha, cuja correção é bem mais fácil e, assim, nada do que vem a seguir despertaria interesse. Embora possível, tal tarefa exigiria uma grande perícia na elaboração de questões e uma bateria delas, para que fosse capaz de cobrir todas as possíveis áreas de problemas. Diagnosticados os problemas, as redações são a vitrine dos progressos e das dificuldades.

Para realizar a pesquisa, nosso *corpus* — 264 redações feitas em classe, com tempo de execução de 90 minutos, ou feitas em casa, em ambos os casos sempre com tema escolhido pelo professor — foi colhido em turmas de 5ª a 8ª séries do Primeiro Grau, numa escola municipal localizada num subúrbio da Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Os alunos faziam uma vez por semana redações em sala de aula, o que tornava possível acompanhar seu desempenho ao longo do ano. A clientela dessa Unidade Escolar (doravante UE) era, na sua

² Temos por pano de fundo a utilização das redações segundo a classificação tripartite de Charles Cooper e Lee Odell (1977: ix) para o National Council of Teacher of English. Além dos *usos instrucionais*, que permitiriam ao professor um diagnóstico acerca dos problemas do aluno, Cooper & Odell apresentam-nos os *usos administrativos*, tais como aqueles voltados à promoção, recebimento de certificado, isenção, admissão e nivelamento; por fim os *usos de avaliação e pesquisa*, caso, por exemplo, do acompanhamento de um aluno ou grupo.

maior parte, de classe média baixa. As idades dos alunos variavam entre 12 e 18 anos e, em geral, eram elevadas para a série cursada. A variante linguística desses adolescentes não gozava de prestígio, o que não lhes passava despercebido: não era incomum dizerem que “não sabiam português”, que português era “mais difícil que inglês”.

1. A “demanda” do bom texto

Dois modos de avaliação de redações são tradicionalmente arrolados na literatura. Um deles faz com que o avaliador conte negativamente determinados itens e chegue à pontuação que será dada a uma composição. O senão deste método é que o avaliador dificilmente consegue fugir a deter-se na contagem de falhas, especialmente nas falhas mecânicas (a esse respeito, *vide Jacobs et alii*, 1981: 29). O segundo modo, que adotamos, toma por princípio que um texto é um todo. Daí ser referido como *holístico*³.

Holístico era o modo que utilizávamos desde sempre, mas numa versão pré-teórica: o texto era lido, em geral uma única vez, anotavam-se nele os erros, atribuía-se-lhe um valor de 0 a 10, e o texto era devolvido ao aluno. O parâmetro, implícito, de avaliação era o *bom texto*.

Pudemos perceber o quanto de imprecisão havia no *bom texto* quando, com a finalidade de expressar claramente o parâmetro, procedemos a uma sondagem com seis professores de Português na mesma UE. Pedimos a eles que atribuíssem notas a três narrações escritas por alunos de sétima série, apresentadas em cópias datilografadas, seguidas de um pequeno questionário. A primeira redação era muito má no tocante à ortografia⁴, embora razoável nos outros aspectos; a segunda quase não apresentava erros ortográficos, mas era incoerente; por fim, um texto sem coesão (*vide Apêndice 1*). Previmos, ingenuamente, certa equivalência nos resultados. A variação das notas, no entanto, foi significativa: a pior redação para um dos professores, graduada com zero, era a melhor para outro, recebendo oito. Nossa primeira reação foi de espanto. Deixou-nos estupefatos principalmente a quase unanimidade com que se julgara como a mais fraca a primeira das três redações.

³ Do gr. *hólos, é, on* ‘inteiro’.

⁴ Havíamos incluído nesta redação mais erros ortográficos do que ela originalmente apresentava. As demais redações foram mantidas como no original.

O espanto duraria até lermos acerca de uma antiga pesquisa, realizada para o Educational Testing Service norte-americano por Paul Diederich, John W. French & S. T. Carlton⁵ (*apud Jacobs et alii*, 1981: 24 ss). Trezentas redações datilografadas haviam sido lidas e avaliadas por 53 leitores de ocupações diversas, que não receberam qualquer critério em que se basear para realizar a tarefa. O avaliador deveria escrever em cada redação um pequeno comentário no qual justificasse a nota dada. Cada redação obteve pelo menos cinco notas diferentes, sendo que a 33% delas foram atribuídas todas as notas de uma escala de nove pontos. O estudo de Diederich, French & Carlton concluía que, de modo geral, os avaliadores atribuíam graus às redações na dependência de um entre cinco aspectos que privilegiavam num texto: as *ideias* (i.e., fatores como clareza, persuasão, relevância), a *forma* (a organização do texto), o *sabor* (estilo, originalidade, interesse), a *mecânica* (como gramática, pontuação), o *vocabulário* (a seleção, a gíria). Resultados semelhantes haviam sido obtidos algum tempo antes pelo psicólogo italiano C. Remondino⁶. Remondino demonstrara, no entanto, que, em trabalhos manuscritos, o aspecto visual do texto, resultante de fatores como limpeza e clareza da letra, podem influir positiva ou negativamente no leitor. Esse fator viria a ser confirmado posteriormente por Diederich, French & Carlton, bem como por outros autores (Jacobs *et alii*, 1981: 27).

O teste que aplicáramos respondia, assim, a perguntas que não tínhamos feito: a maior sensibilidade aos erros ortográficos (caso da primeira redação) era confirmada como diretamente proporcional ao número de anos de magistério⁷; resultados unânimes não brotaram dos dados; ao editarmos as redações, apagáramos um dos fatores que influem fortemente numa avaliação. Teríamos de procurar o “bom texto” por outros caminhos.

⁵ Paul B. DIEDERICH, John W. FRENCH & Sydell T. CARLTON. 1961. *Factors in judgements of writing ability*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1961.

⁶ C. Remondino. 1959. A factorial analysis of the evaluation of scholastic compositions in the other tongue. *British Journal of Educational Psychology*, 29 (3): 242-251. Trabalho originalmente apresentado no International Congress of Applied Psychology, Roma, em abril de 1958, e publicado em *Le Travail Humain*, 1959 (22): 27-40. Referência neste trabalho apud Jacobs et alii, 1981: 27).

⁷ Os professores consultados tinham todos mais de dez anos de magistério.

2. Primeira proposta de avaliação

Uma vez que os critérios que orientassem a avaliação não iriam emanar dos dados, fizemos uma espécie de amálgama dos padrões de textualidade (Beaugrande & Dressler, 1981)⁸ com quatro das dez *qualidades da boa prosa*⁹ de que nos fala Rocha Lima (1957 [1965]: 501-509), cuja consequência foi uma lista dos critérios que orientassem nosso trabalho (*vide Quadro 1*). Tal lista era manuscrita logo abaixo da composição do aluno.

Itens	Valor máximo	Valor obtido
Coesão	2,5	
Coerência	2,5	
Gramática	1,5	
Vocabulário	1,5	
Ortografia	1,0	
Parte formal	1,0	
TOTAL	10,0	

Quadro 1: primeira proposta de correção

O item *coesão* dizia respeito aos elos de coordenação e de subordinação entre as unidades sintáticas do texto. *Coerência* tratava dos significados, conceitos, enfim, do “mundo real” e sua expressão pelo aluno. *Gramática* visava à avaliação da expressão sintática. No item *vocabulário* observavam-se a propriedade na utilização e o grau de domínio do léxico. Já a distinção entre os tópicos 5 e 6 mostrou-se necessária a partir dos textos que compuseram nosso *corpus*, uma vez que alguns alunos ignoravam convenções da escrita como, por exemplo, a percepção de qual a primeira página de um caderno.

Cada item do *Quadro 1* tinha por finalidade obrigar o professor a ver o texto como um todo, evitando que erros fortemente rejeitados o levassem de imediato a lançar zero como nota da redação. Em conjunto, esses itens tinham

⁸ A saber: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade*.

⁹ A saber: *correção, a mais importante segundo o A., clareza, elegância e propriedade*. Além destas, Rocha Lima arrola a *concisão, a precisão, a naturalidade, a nobreza, a originalidade e a harmonia*.

sido propostos para responder às perguntas formuladas no *Quadro 2*, adiante. Tais perguntas ficaram numa folha-volante. Esquecidas.

Itens	Questões
Coesão	A ligação entre as unidades do texto: As unidades sintáticas/textuais, como orações, parágrafos, apresentam ligação entre si?
Coerência	A expressão do “mundo real”: O texto faz sentido? A conclusão desmente a introdução ou o desenvolvimento? As ideias expostas nos diferentes parágrafos são conflitantes?
Gramática	Uso culto da língua: As concordâncias dão-se como no uso culto? Palavras invariáveis são flexionadas? Verbos e nomes apresentam a complementação precedida das preposições previstas no uso culto?
Vocabulário	Conhecimento de vocabulário: Os vocábulos são empregados com os significados esperados? Há emprego de gíria?
Ortografia	Convenções ortográficas: A capitalização é empregada corretamente? A pontuação está correta? Há erros na grafia das palavras?
Parte formal	Convenções da escrita: Dentre os itens abaixo, algum é desrespeitado? distinção entre letras semelhantes, como e <d>, <t> e <l>, <g> e <q> ... margens recolhido na indicação do parágrafo direção da escrita do reto para o verso da folha translineação baseada na noção de sílaba ausência de conglomerados gráficos

Quadro 2: perguntas-guias

No *Quadro 1* apontavam-se apenas os valores máximos de cada item, pressupondo zero como o mínimo. De início não vimos qualquer problema nisto, nem mesmo no conteúdo das perguntas-guias. Mas logo começariam a aparecer os problemas.

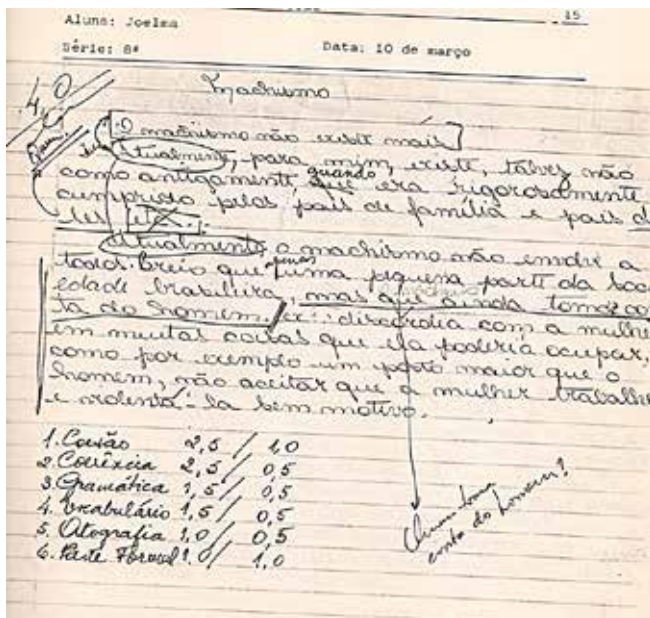
Primeiramente a proposta no *Quadro 1* permitia que um aluno muito fraco apesar de esforçado e outro, desinteressado a ponto de não fazer as redações, pudessem igualar-se com zero. Pedagogicamente era um resultado indesejável. Em segundo lugar, indicava-se o *excelente*; o *muito fraco* ficava subentendido; indefinidos eram quaisquer níveis intermediários.

À medida em que se memorizavam os itens e respectiva pontuação não mais se retornava à folha-volante, e a inconsistência na pontuação aumentava. Mesmo que se voltasse à folha-volante, as perguntas levavam a respostas sim/não, que excluía um possível contínuo.

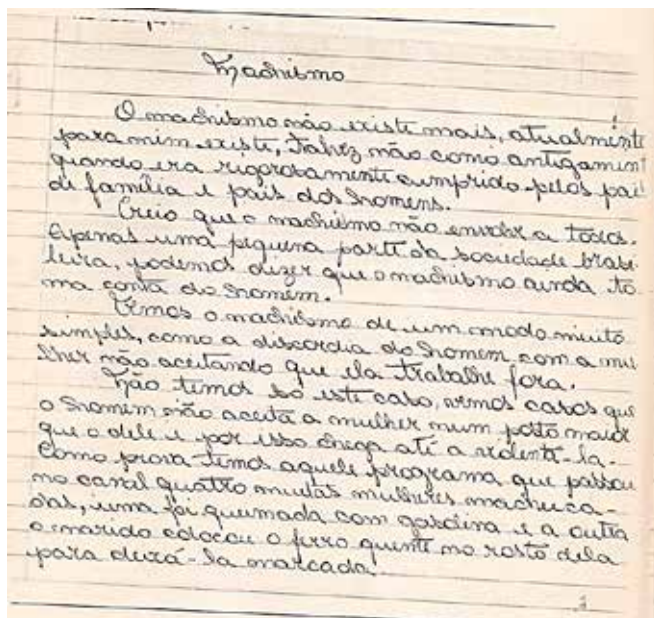
Havia ainda um outro aspecto indesejável: o aluno via a nota como mostra de seu efetivo desempenho e não conseguia entender o que estava mal. Questionava o valor final obtido, mas não o que poderia ser feito para alcançar uma nota mais alta na vez seguinte em *coesão*, por exemplo. Cabe observar que os alunos cujas redações exibiam muitos problemas ortográficos não questionavam a pontuação recebida, ao contrário dos que perdiam pontos em *coesão* ou *coerência*. Isto nos levou a perceber que havia falhas na proposta. Ela tinha o intuito de funcionar como auxílio para o professor, mas justamente por isso descurara do outro lado do processo ensino-aprendizagem. Para o aluno, a indicação de que recebera 2,0 em *coesão* ou 0,5 em *vocabulário* dizia muito pouco.

3. Na outra ponta da correção

Pedíamos ao estudante cuja redação fosse considerada fraca (isto é, abaixo de 5,0) que a refizesse. Acreditávamos que nossos riscos em vermelho e algumas perguntas eram autoevidentes como comentários e como guias nessa tarefa. Nos *Exemplos 1 e 2* ilustramos o que comumente acontecia.



Exemplo 1: Redação – 8.ª série



Exemplo 2: redação refeita

Comparados ambos os textos nos *Exemplos 1 e 2*, observa-se que a aluna efetivamente tentou sanar os erros que lhe foram apontados, mas é evidente a dificuldade em cumprir a tarefa. Durante certo tempo consideramos casos como esses típicos exemplos de má vontade, falta de conhecimento ou mesmo de inteligência. Afinal, nossos traços, nossos sublinhados e perguntas em vermelho eram comentários claríssimos e auto-evidentes.

Seriam realmente claros? Retornemos ao *Exemplo 1*. Tomemos como ilustração a seta semicircular que une as primeiras linhas dos dois parágrafos iniciais: queria chamar a atenção para o que há de contraditório entre ambas as frases (“*não existe mais*” vs. “*Atualmente existe*”); foi entendida, porém, como sinal de um problema de paragrafação. Estávamos, pois, pressupondo que o estudante “*sabe mais do que realmente sabe que seus erros resultam de uma escrita descuidada ou de falha na aplicação das regras*” (Lindemann, 1982: 229). A correção no *Exemplo 1* apontava defeitos na redação da aluna, indicava haver modificações a fazer, mas não ajudava a aluna a escrever melhor.

4. Uma avaliação diferente

O conjunto de trabalhos formado por Jacobs *et alii* (1981), Hughey *et alii* (1983) e Hartfiel *et alii* (1985) daria novo rumo ao trabalho. Voltados para o ensino de Inglês enquanto segunda língua, esses autores que, em conjunto escreveram esses três volumes, propunham uma tabela para avaliação que apresentava diversos pontos positivos, quer do ponto de vista da atividade docente, quer da perspectiva do aluno.

Primeiramente a proposta de Jacobs *et alii* (1981) permitia a avaliação do texto do aluno como um todo. Impedia, dessa forma, que o professor privilegiasse apenas um aspecto, como a ortografia, por exemplo, e perdesse de vista os restantes componentes da redação. Para isso o professor deveria ler duas vezes o texto. Na primeira leitura atentaria para o *conteúdo* e *organização*; na segunda, para o *vocabulário*, o *uso linguístico* e a *parte formal*. A proposta coibia ainda o zero para um aluno que tivesse feito o dever pedido. Ao apresentar níveis intermediários entre o *excelente* e o *muito fraco*, com opções de pontuação bem restrita (cerca de 3 pontos para cada nível num dado aspecto, num total de 100 para a redação), e os critérios para a seleção de cada nível apresentados na tabela, dois leitores divergiriam pouco na nota final atribuída a uma redação. Deixava-lhes ainda a opção de assinalar o motivo que os levava a

enquadrar determinado aspecto do trabalho num nível específico, para discussão num possível conselho de classe.

Resolvemos, então, adaptar essa tabela à realidade das turmas da UE em que trabalhávamos. A princípio isso consistiu na tradução da tabela, retirados os itens apropriados apenas no ensino de L2 (*vide Quadro 3*). Alguns dos quesitos podiam ser mais adaptados à nossa prática. Começamos, então, alterações sucessivas, com base naquilo que mais nos incomodava na rotina das classes.

Aluno		Turma	Data	Tema
pontos	nível	critérios		comentários
CONTEÚDO	30-27	EXCELENTE A MUITO BOM: aprofundado • sólido • desenvolvimento completo da tese • relevante para o tema proposto.		
	26-22	BOM A MEDIANO: algum conhecimento do tema • âmbito adequado • desenvolvimento limitado da tese • na maior parte, relevante para o tópico, mas carente de detalhes.		
	21-17	RAZOÁVEL A FRACO: conhecimento limitado do tema • pouca substância • desenvolvimento inadequado do tópico.		
	16-13	MUITO FRACO: não demonstra conhecimento do tema • não substantivo • não pertinente • OU não o bastante para avaliar.		
ORGANIZAÇÃO	20-18	EXCELENTE A MUITO BOM: expressão fluente • ideias claramente apresentadas/ sustentadas • sucinto • bem organizado • sequência lógica • coeso .		
	17-14	BOM A MEDIANO: um tanto solto • organizado frouxamente, mas com as ideias principais • argumentação limitada • sequência lógica, mas incompleta.		
	13-10	RAZOÁVEL A FRACO: não fluente • ideias confusas ou desconexas • carente de desenvolvimento e sequência lógica.		
	9-7	MUITO FRACO: não comunicativo • sem organização • OU não o bastante para avaliar.		

VOCABULÁRIO	20-18	EXCELENTE A MUITO BOM: sofisticado ● registro apropriado	
	17-14	BOM A MEDIANO: adequado.	
	13-10	RAZOÁVEL A FRACO: limitado.	
	9-7	MUITO FRACO: significado confuso/ obscuro ● gíria, calão ● OU não o bastante para avaliar.	
USO LINGÜÍSTICO	25-22	EXCELENTE A MUITO BOM: construções complexas ● concordância/ regência segundo o uso culto..	
	21-18	BOM A MEDIANO: construções simples ● poucos problemas em construções complexas ● concordância/ regência nem sempre em acordo com o uso culto, mas que não obscurecem o significado.	
	21-17	RAZOÁVEL A FRACO: problemas sérios nas construções ● concordância/regência em desacordo com o uso culto ● significado confuso ou obscuro.	
	16-13	MUITO FRACO: sem domínio da sentença ● dominado por erros ● não comunicativo ● OU não o bastante para ser avaliado.	
PARTE FORMAL	5	EXCELENTE A MUITO BOM: domínio das convenções ● erros eventuais de pontuação, paragrafação, grafia.	
	4	BOM A MEDIANO: alguns erros de pontuação, paragrafação, grafias mas significado não obscurecido.	
	3	RAZOÁVEL A FRACO: erros frequente de pontuação, paragrafação, grafia ● significado confuso/ obscuro ● má caligrafia.	
	2	MUITO FRACO: pouco/ nenhum domínio das convenções ● dominado por erros de pontuação, capitalização, paragrafação ● caligrafia ilegível ● OU não o bastante para avaliar.	
TOTAL OBTIDO	PONTUAÇÃO MÁXIMA 100	LEITOR	

Quadro 3: primeira adaptação da proposta de Jacobs *et alii* (1981)

Primeiramente tínhamos o problema da cópia (a chamada *cola*) quer do livro-texto, quer de outros alunos que costumavam ter melhor desempenho. Queríamos que os alunos percebessem o quanto isso era grave e, por conseguinte, à exceção da *parte formal*, todos os demais itens automaticamente recebiam zero. Considerávamos que ainda assim era melhor entregar uma cópia que nada; por isso mantivemos uma pontuação irrisória, nesse caso, para a *parte formal*.

Em segundo lugar, mas para nós o pior problema, especialmente nas turmas altas da quinta série (as turmas 506, 507 508) — isto é, as turmas com alunos mais velhos, acima de 15 anos —, era o lutarmos contra um problema formal grave, a saber, a inobservância de convenções que diziam respeito ao próprio uso do espaço da página, daquilo a que Nunberg (1990) se refere como a “gramática do texto”. Encontrávamos problemas tais como a escrita do reto para o verso da folha, o desconhecimento da noção de margem¹⁰, capaz de transformar a mancha em algo amorfo, a escrita somente em maiúsculas, o desconhecimento da letra manuscrita cursiva, o uso do ponto como início do texto¹¹. Em outras palavras, deparávamo-nos com o desconhecimento de requisitos gráficos que se foram firmando ao longo da padronização das línguas do Ocidente e que se tornaram partilhados por aqueles a quem consideramos alfabetizados. Resolvemos então atribuir à *parte formal* bem mais que os 5 pontos em 100 da tabela original: 15 pontos. Acreditamos, no entanto, que, num contexto diferente, em que haja o domínio dessa gramática gráfica, poderiam ser mantidos os 5 pontos.

Em terceiro lugar, trabalhávamos com português L1. Em vista das questões prementes de sintaxe do texto, diminuimos a importância do *vocabulário*. Ou melhor, das chamadas *palavras de conteúdo*, uma vez que as *palavras funcionais* faziam parte do item *uso linguístico*. Como havia pouca prática no uso do dicionário, era comum as palavras de conteúdo que estavam sendo aprendidas serem usadas inapropriadamente, ou num contexto errado de formalidade. Dito de outro modo: resolvemos não cobrar o que não estávamos ensinando. Passamos esse item para o máximo de 5 pontos. Não foi essa uma solução que nos deixasse satisfeitos; apenas reconhecíamos que o ensino de

¹⁰ Chegamos a ouvir a pergunta “*para que serve essa linha vermelha na página?*”.

¹¹ Apresentamos alguns desses problemas em Rosa (1984). Aparentemente o uso do ponto como primeiro caracter do texto decorria de uma reinterpretação do sinal que a professora que introduzira (ou que fixara) a noção de parágrafo fazia no quadro-negro, a fim de indicar o recolhido. O sinal não seria necessário no começo dos demais parágrafos porque estes alinham-se pelo primeiro.

vocabulário mereceria uma pesquisa especial (para algumas propostas, *vide* Carter & McCarthy, 1988).

Para que não houvesse um desequilíbrio na pontuação atribuída à primeira metade da tabela, que trata da mensagem, e a segunda, que avalia efetivamente a comunicação dessa mensagem, aumentamos a pontuação de *uso linguístico* para 30 pontos. Afinal, o ensino do português padrão é o que mais se cobra da Escola. Por entendermos que *conteúdo* e *organização* eram mais claros e mais abrangentes que, respectivamente, *coerência* e *coesão*, preferimos os primeiros. Ficou a tabela como no *Quadro 4*, a seguir.

Aluno		Turma	Data	Tema
pontos	nível	critérios		comentários
CONTEÚDO	30-27	EXCELENTE A MUITO BOM: desenvolvimento completo da tese ● relevante para o tema proposto.		
	26-22	BOM A MEDIANO: algum conhecimento do tema ● desenvolvimento limitado da tese ● relevante para o tópico MAS carente de detalhes.		
	21-17	RAZOÁVEL A FRACO: conhecimento limitado do tema ● pouca substância ● informação não pertinente ● desenvolvimento inadequado do tópico.		
	16-13	MUITO FRACO: não demonstra conhecimento do tema ● não pertinente ● informação contraditória ●OU não o bastante para avaliar.		
	0	CÓPIA DE TEXTO ALHEIO: em parte, cópia de trabalho alheio ● na íntegra, cópia de trabalho alheio.		
ORGANIZAÇÃO	20-18	EXCELENTE A MUITO BOM: o tópico dos parágrafos é sustentado ● presença de introdução e conclusão ● presença dos elementos pressupostos nas relações coesivas ● elementos de transição entre parágrafos.		
	17-14	BOM A MEDIANO: ideias principais MAS pouco desenvolvidas ● sequência lógica MAS incompleta ● carente de alguns elementos para a interpretação das relações coesivas.		
	13-10	RAZOÁVEL A FRACO: confuso ● carente de desenvolvimento ● OU desenvolvimento não pertinente.		
	9-7	MUITO FRACO: não comunicativo ● sem organização ● OU não o bastante para avaliar.		
	0	CÓPIA DE TEXTO ALHEIO: não avaliável.		

VOCABULÁRIO	5	EXCELENTE A MUITO BOM: tentativa de domínio de novas palavras de conteúdo • escolha e uso eficientes • registro apropriado	
	4	BOM A MEDIANO: tentativa de domínio de novas palavras de conteúdo • alguns problemas na escolha e emprego tentativa de domínio de novas palavras de conteúdo • adequado.	
	2	RAZOÁVEL A FRACO: limitado.	
	1	MUITO FRACO: significado confuso/ obscuro • gíria, calão • OU não o bastante para avaliar.	
	0	CÓPIA DE TEXTO ALHEIO: não avaliável	
USO LINGUÍSTICO	30-27	EXCELENTE A MUITO BOM: construções complexas • concordância/ regência segundo o uso culto • emprego de diferentes palavras funcionais na ligação de orações .	
	26-22	BOM A MEDIANO: construções simples • concordância/ regência nem sempre em acordo com o uso culto MAS que não obscurecem o significado.	
	21-17	RAZOÁVEL A FRACO: concordância/regência em desacordo com o uso culto • alguns problemas com seqüências de tempos no período • frases longas/ confusas e obscuras/ mal delimitadas.	
	16-13	MUITO FRACO: subordinadas sem principal • tempos conflitantes entre parágrafos • OU não o bastante para ser avaliado.	
	0	CÓPIA DE TEXTO ALHEIO: não avaliável.	
PARTE FORMAL	15-22	EXCELENTE A MUITO BOM: domínio das convenções • erros eventuais de pontuação, paragrafação, grafia.	
	11-8	BOM A MEDIANO: alguns erros MAS significado não obscuro.	
	5	RAZOÁVEL A FRACO: erros frequentes • significado confuso/ obscuro • má caligrafia.	
	4	MUITO FRACO: pouco/ nenhum domínio das convenções • dominado por erros de pontuação, capitalização, paragrafação • caligrafia ilegível • OU não o bastante para avaliar.	
	3	CÓPIA DE TEXTO ALHEIO: não avaliável.	
TOTAL OBTIDO	100	LEITOR	

Quadro 4: segunda adaptação da proposta de Jacobs et alii (1981)

Para efeitos comparativos, apresentamos uma redação escrita e avaliada em 1984 segundo os critérios no *Quadro 1*, seguida da avaliação segundo a tabela de Jacobs *et alii* reformulada (*vide Exemplo 3*).



ALÍNEA	TIPO	CONTEÚDO	VALORES
13	13-18	EXCERTESE A MEIO BOM... 13-17 RASÃOVEL A PRATO... 13-13 MEIO PRATO... 0 Cópia de texto aludido não avaliada.	
10	ORGANIZAÇÃO	13-18 EXCERTESE A MEIO BOM... 13-14 BOM A MÉRITO... 13-10 RASÃOVEL A PRATO... 9-7 MEIO PRATO... 0 Cópia de texto aludido não avaliada.	
4	VINCULAÇÃO	1 EXCERTESE A MEIO BOM... 4 BOM A MÉRITO... 3 RASÃOVEL A PRATO... 1 MEIO PRATO... 0 Cópia de texto aludido não avaliada.	
17	SEM LACRIMAS	13-17 EXCERTESE A MEIO BOM... 13-11 BOM A MÉRITO... 13-17 RASÃOVEL A PRATO... 13-17 MEIO PRATO... 0 Cópia de texto aludido não avaliada.	
5	PARTE BOMBA	13-12 EXCERTESE A MEIO BOM... 11-8 BOM A MÉRITO... 1 RASÃOVEL A PRATO... 4 MEIO PRATO... 3 Cópia de texto aludido não avaliada.	
69	TOTAL		69

Exemplo 3: comparação dos resultados obtidos

A diferença entre as notas é grande: 15 (ou 1,5 em 10) e 49, respectivamente. A análise da primeira avaliação leva-nos a perceber o quanto a *ortografia* foi valorizada, em detrimento de tudo o mais: a aluna S... perdeu pontos no item *ortografia*, mas também, por conta das convenções de ortografia, na *gramática* (“Tia Elena estou escrevendo...” ; “poderia dar um recado a tia Aparecida que...”) e na *parte formal* (pontuação na data, vocativo inicial não destacado do corpo da carta).

5. Comentários à parte

Uma vez que nossa proposta era o uso da redação como instrumento para o domínio da escrita, nosso comentário deveria merecer também um tratamento mais cuidadoso do que os riscos a vermelho e algumas perguntas eventuais. No caso das redações com muitos problemas, criávamos uma teia vermelha (ou de outra cor forte) por sobre o texto do aluno. Interpretar essa teia não era tarefa fácil para ele.

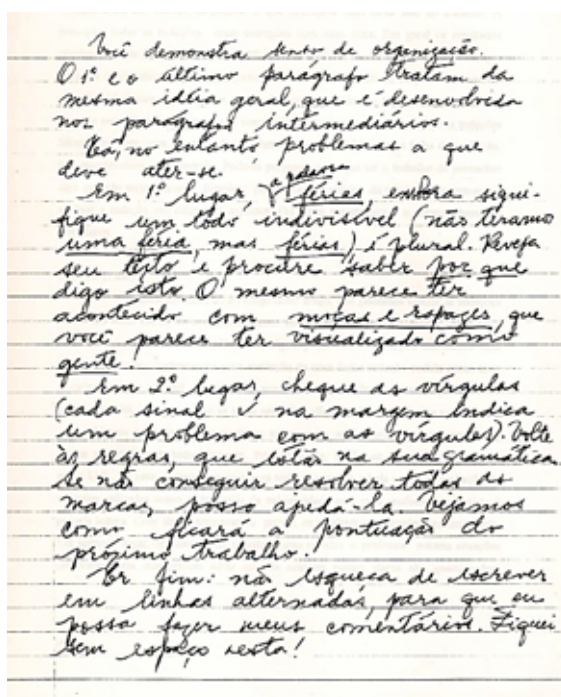
Lindemann (1981: 230-233) propõe um conjunto de procedimentos para os comentários que acompanham as redações. Resumimo-los aqui.

1. Leia a redação sem assinalá-la.
2. Identifique apenas um ou dois problemas.
3. Formule uma hipótese para a explicação desses problemas.
4. Examine o que o estudante fez bem.
5. Comece a assinalar a redação.
6. Faça perguntas com *por que*, *como*, *o que*, que guiem a redação do aluno, evitando perguntas de resposta *sim/não*.
7. Caso diga que algo é *obsuro*, diga o porquê.
8. Lembre-se de comentar o progresso feito nos últimos trabalhos.
9. Não faça o trabalho do aluno: deixe que ele examine uma linha assinalada para localizar e tentar corrigir o erro.
10. Escreva um cuidadoso comentário final, que resuma seus comentários ao longo da redação e estabeleça a meta da redação subsequente.
11. Mantenha na pasta referente ao aluno as observações sobre o progresso e áreas problemáticas.

Mantivemos as duas leituras para uma redação, também constantes da proposta de Jacobs *et alii*. Os dois problemas (item 2 acima) que Lindemann sugere saíam, portanto, um de cada metade da tabela no caso de alunos com redação muito deficiente, ou basicamente da parte inferior. Quanto ao longo comentário final, que pareceria impossível de realizar para um professor com muitas turmas, Lindemann (1981: 234) revela o segredo para consegui-lo:

Embora o longo comentário final ... sugira que despendi longo tempo compondo-a, isso não é verdade. Quero que meus alunos pensem que assim foi, suponho, mas utilizei-me de um “comentário final armazenado” que já usei muitas vezes, simplesmente modificando-o de leve, para que sirva à redação específica que estou corrigindo.

Ilustramos tais comentários no *Exemplo 4*.



Gostei de ver que, na sua redação, você conseguiu relacionar o primeiro e o último parágrafo: no primeiro você cancela o compromisso com sua tia; no último, propõe a ela uma nova data.

Mas você não precisava ter dito novamente no 3º parágrafo "não posso ir esta semana"; isso já estava dito na 3ª linha.

Outro problema é que você usa sempre a forma está. Observe a diferença: está caro mas ela está triste.

Por fim: nem todos os me, te, se são antecedidos por hífen: escreva -me, mas me escreva. Agora, carta-me faz algum sentido para você? É imediatamente-lá? (O lá que pode ligar-se por hífen a outra palavra não tem acento nunca: delimito-la na cama, por exemplo)

Na sua próxima redação vamos ajustar todos os hífens e acentos?

Emprestei o sal não estava muito forte,
minhas fezes foi mais escura.
Meus pais decidiram ir viajar para Belo
Horizonte alguns dias em um tour.
No 1º dia achei um pouco chato, pois não
conhecia ninguém e não tinha com quem
conversar, mas não sei como eu fui
no segundo dia eu fui logo me conhecendo
com a guia onde havia tanta coisa como
cafés, um macacão de uma hora, lá estava
um alguém duas vezes de uma vez e
fui o que eu poderia fazer para que eu
fizesse a parte mais importante de todas.
Toda a manhã não tinha para fazer
nada e ficar esperando porque não tinha
feito, o plano por isso eu não fui
aqui na zona para os frequentar
um clube que se chamava "Hotel" onde
se entrava mais a tarde de 18 a 30 anos.
Muita coisa e se eu não fosse, eu não
falaria lá.
Para mim as fezes foram mais escuras
(Comentário no verso)



Exemplo 4: redações comentadas segundo o modelo Lindemann

Com o texto de Lindemann começava uma nova fase no trabalho. De início todas as redações eram devolvidas ao aluno com uma nota. Em geral, os resultados obtidos ficavam sempre abaixo de 50, isto é, alinhavam-se entre os resultados que teríamos de classificar como de conceito D ou E. Por mais esforço despendido, tornava-se muito difícil para a maioria dos alunos alcançar ou superar 50 pontos. Não era uma situação estimulante. Alteramos, por conseguinte, a rotina: receberiam pontos as redações feitas como teste, com dia marcado. As demais eram devolvidas sem a folha de avaliação, que guardávamos para controle. Pode-se perguntar para que ter o trabalho de preencher algo que não seria entregue. Simples: porque (a) os critérios da tabela obrigavam-nos a analisar a redação sob diferentes aspectos; (b) assim mantínhamos o acompanhamento dos alunos.

Conclusão

Tentamos mostrar, ao longo deste relato, que podemos utilizar as redações como um meio eficaz de acompanhamento no desenvolvimento da escrita do aluno e otimizar nosso próprio trabalho. De modo algum pensamos em qualquer das propostas aqui apresentadas como instrumento de avaliação de uma única redação, pedida como teste a cada bimestre. Afinal, aprender a redigir compreende um longo processo de escrita/reescrita, até que o aluno se torne um editor eficiente de seus próprios textos.

Vemos pontos positivos na pesquisa aqui relatada no que respeita a outros aspectos do trabalho docente, não focalizados aqui, caso da avaliação única numa UE. Facilita-se o trabalho em equipe, no caso de provas únicas para toda a série. A tabela retira da avaliação de redações utilizadas como teste muito da subjetividade que cada professor imprimiria à própria leitura. Com algum treinamento prévio, os resultados divergiriam minimamente. Some-se a isso que, no caso de ser solicitada uma revisão, o professor evitaria situações constrangedoras que podem advir quando critérios pouco claros são questionados. Argumentar que *evidentemente a redação R tirou a nota x porque é má* é falacioso e, como tal, arriscado: pode levantar o contra-argumento, também falacioso, de que não é tão má como isso.

Referências

- BEAUGRANDE, Robert Alain de & DRESSLER, Wolfgang U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman.
- JACOBS, Holly L. *et alii*. 1981. *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- HARTFIEL, V. Faye *et alii*. 1985. *Learning ESL Composition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- HUGHEY, Jane B. *et alii*. 1983. *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. 1957. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1965.
- LINDEMANN, Erika. 1982. *A Rhetoric for Writing Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNBERG, Geoffrey. 1990. *The Linguistics of Punctuation*. s.l.: CSLI/Leland Stanford Junior University.
- ROSA, Maria Carlota Amaral Paixão. 1984. O ensino de Português no segundo segmento do primeiro Grau: algumas observações. *Legenda*, 4 (8): 13-27.

Apêndice

Sondagem: Que seria uma boa redação para um professor de português?

Nome:

Séries com que trabalha:

Tempo de magistério:

A. Os textos abaixo foram escritos por alunos da 7a. série.

I. Texto A

os estudantes Felipe, Augusto, Fabricio e leopoldo estavam dialogando no quarto onde rezidia Augusto. Felipe um dos estudantes convida os colegas para passar alguns dias na ilha de ... onde rezidia sua vó D. Ana.

Felipe para convencelos a irem, falou de suas primas e sua irma. Logo ficarão interessados. Alem disso, felipe e augusto fizeram uma aposta, se Augusto amace uma só mulher 15 dias teria de escrever um romance. e com Felipe aconteceria o mesmo. Eles chegaram a ilha de ..., cada qual, conversava com uma garota. Pobre Augusto! D. Violante o segurou contou suas historias ... Logo após o jantar ouve um passeio pelo jardim, Augusto deu o braço a D. Ana contou-o a lenda de Ahi e Aoitin e Augusto contouli a historia dos breves. Augusto foisse e carolina ficou triste. Augusto volta a ilha e Carolina revelase a menina da praia. Ficam noivos.

Perdida a aposta Augusto escreve o romance, com o título de a Moreninha.

II. Texto B

No dia 7 de março de 1984, um rapaz de 23 anos, louro, de olhos azuis, de barba e com calça Jeans e tenis branco saiu de casa há 4 anos e 3 meses, de sua casa em Campos, no Rio de Janeiro. Num dia de muito calor em sua casa, lhe deu uma vontade de tomar cerveja e até hoje não voltou.

No dia 3 de novembro de 1984, teve um telefonema dos sequestradores, pedindo uma soma de 2 mil dólares. Não poderam fazer nada. Não tinham dinheiro para dar.

Depois ele foi encontrado num campo aberto, com o corpo esquartejado e deformado.

Na localidade de Nova Iorque, no camping de Nova Iorque, sua família disse que o corpo era dele.

Mas depois de muitos anos ele apareceu na casa de sua mãe. Sua mãe e seus familiares tomaram até um susto, pensando que ele tinha morrido em Nova Iorque.

III. Texto C

Reunidas em casa, um convite feito por Filipe foi citado aos seus colegas. Um convite a pitoresca ilha de ...

Uma aposta feita por Filipe e Augusto. Quando nesta mesma aposta Augusto tinha que conseguir o amor da bela irmã de Filipe, também conhecida como “A Moreninha”, uma menina de apenas quinze anos que no começo pareceu um tanto egoísta para Augusto.

Uma grande festa foi feita no dia de Sant’Ana. Unindo mais o rapaz Augusto e a menina Carolina, como contada a lenda de dois índios apaixonados.

Passados alguns dias um belo romance surgiu.

Uma meiga e velha senhora chamada D. Ana com suas histórias.

Uma história apaixonante que seu simbolo foi dois Breves, um branco e outro verde. É a história de um menino apaixonado por uma menina de menos de oito anos que resolveram ajudar um pobre homem humano e doente. Que lhe prometeram amor infinito.

As travessuras de D. Carolina bela jovem e as Malvadezas de D. Clementina.

Emfim, um final de romance com Augusto e Carolina — Ele, um jovem estudante de medicina; ela, a pequena e bela Moreninha.

B.

1. Para você, que problemas os textos que acabou de ler apresentam?

Texto A	Texto B	Texto C

2. Imaginando que os textos acima fossem redações de seus alunos, que notas você atribuiria a cada um, numa escala de zero a dez?

Texto A	Texto B	Texto C

3. Justifique as notas dadas aos textos.
4. Que problemas você considera mais graves num texto escrito?
5. Que problemas você considera menos graves num texto escrito?
6. Observações.

Nota do editor: articulista convidado.