

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

NATÁLIA ROSA NODARI

REDAÇÃO DO VESTIBULAR: da teoria à pedagogia

Porto Alegre 2015

NATÁLIA ROSA NODARI

REDAÇÃO DO VESTIBULAR: da teoria à pedagogia

Trabalho de conclusão de curso apresentado junto ao curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de licencianda.

Orientador: Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

Porto Alegre 2015

AGRADECIMENTOS

Aprendi o silêncio com os faladores, a tolerância com os intolerantes, a bondade com os maldosos; e, por estranho que pareça, sou grato a esses professores.

Saber o que é correto e não o fazer é falta de coragem. (Confúcio)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar o método de ensino da redação em pré-vestibulares de Porto Alegre. Tal discussão possui três enfoques: a fórmula pré-definida que é ensinada para estruturar a dissertação, a grade de correção utilizada para avaliação das dissertações, e o fato de que esta correção é realizada por revisores. A partir desta discussão, apresento o método de ensino que formulei tendo como objetivo uma produção escrita mais segura e autoral. O método é baseado na utilização de cadernos individuais e vem sendo executado no ano de 2014 no pré-vestibular popular ONGEP.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the drafting of the teaching method in college preparatory Porto Alegre. Such discussion has three approaches: the default formula that is taught to structure the dissertation, the correction grid used for evaluation of dissertations, and the fact that this correction is carried out by reviewers. From this discussion, I present the teaching method that formulated with the objective of a production written safer and copyright. The method is based on the use of individual notebooks and is being executed in 2014 on the popular pre-university ONGEP.

1 AS FORMIGAS

Durante a execução deste trabalho, tive que responder inúmeras vezes o motivo de não estar escrevendo sobre literatura. É com esta justificativa que inicio minha fala.

Eu amo a literatura. A literatura é para mim o que Lolita é para Humbert-Humbert: luz da minha vida, fogo do meu lombo. É a amante que me arrasta de volta para meu quarto nos dias de festa. É a filha mimada a quem dedico todo meu salário de bolsista.

E por mais que eu a ame, traio a literatura neste Trabalho de Conclusão de Curso. Como toda adúltera, acredito que tenho uma boa justificativa: não consigo entender a produção da teoria pela teoria. Refiro-me à teoria desvinculada da prática, à teoria que não dialoga com o fazer.

Traio a literatura porque estou me formando como licenciada através de uma universidade pública, e se passei quatro anos estudando para ser professora, o conhecimento que adquiri não pode ter outro fim a não ser a sala de aula. Sendo assim, encaro a produção da “teoria pela teoria” de duas formas: um ato ingênuo e um desrespeito com o dinheiro público.

Digo que produzir teoria pela teoria é um ato ingênuo por acreditar que haja quem escreva sonhando com o dia em que seu trabalho será descoberto, reconhecido e, finalmente, exaltado.

Digo que produzir teoria pela teoria é um desrespeito com o dinheiro público porque, como estudante de uma universidade federal, sei que meus estudos não estão sendo pagos somente com o imposto dos meus professores e de gente da minha classe social, mas também com o imposto da moça que limpa o banheiro do Instituto de Letras e que tem a mesma idade que eu. Com o imposto daquele menino que vai para o colégio pela manhã e trabalha o resto da tarde no Xerox em frente ao campus. Meu estudo é pago com o imposto do seu Nino, que frequenta a UFRGS não para estudar, mas para zelar pelo estudo dos outros.

Talvez não faça diferença para meu primo advogado se, no final da graduação, eu fizer uma monografia de quarenta páginas sobre a

representação da figura materna em *Ana Karênina* ou se entrar em uma sala de aula, mas para a funcionária terceirizada que lava a minha bandeja no restaurante universitário, o que faço do meu Trabalho de Conclusão faz diferença.

Afirmo que faz diferença, pois enquanto houver gente que não teve como estudar pagando para que eu estude, meu compromisso será com essa gente.

Não consigo ficar satisfeita em escrever para uma banca o que penso a respeito de um autor consagrado. Não que o que penso sobre autores consagrados não seja interessante. Porém, como vou escrever trinta páginas sobre Proust enquanto a filha da funcionária que lava minha bandeja está há dois meses sem professora de português?

São essas as razões que me levam a trair a literatura com o ensino. Ironicamente, se não fossem os livros, eu jamais estaria dedicando meu Trabalho de Conclusão de Curso à sala de aula. Sou uma adúltera que culpabiliza minha parceira. Explico-me:

Passei muitos períodos nas salas de aula da Letras olhando com admiração a postura pouco humilde de certos mestres. Na minha ingenuidade, atribuí narizes empinados à grande quantidade de livros lidos. Pensava que tais professores deveriam ser possuidores de sabedoria tão elevada que chegava a ser penoso desperdiçar seus cérebros com turmas de calouros.

Fascinada, eu sonhava com o dia em que uma estante repleta em meu quarto me fizesse acordar pertencendo a esse grupo seletivo de seres cultos. Dediquei meus semestres à leitura das obras exaltadas por aqueles que eu venerava.

Comecei minhas leituras imaginando que, à medida que os livros se acumulassem em minha cabeceira, minha postura se modificaria. Imaginava-me cada dia mais ponderada, com menos paciência para dialogar com aqueles que não leem.

Contudo, encerrei cada livro com a certeza de que estava diminuindo em relação ao mundo. Que minha escrita e minhas ideias não passam de uma pequena gota em um mar de conhecimento, e que mesmo as grandes obras

são gotas mais robustas. Percebi que nenhuma obra, por mais esplendorosa que seja, teria importância sem a existência de seus leitores. Vejo que a leitura, ao mesmo tempo em que engrandece o cérebro, diminui o ego.

Ao iniciar meu último semestre do curso encaro os mestres que venerava com outros olhos. Afinal, se eles possuem tantos livros na estante da sala, como não percebem que são pequenos diante do mundo?

Foi tentando me tornar um destes mestres que aprendi o ensinamento que guia minha prática na sala de aula e na vida:

Eu sou uma formiga.

Minhas palavras, meus atos e meus textos são atos minúsculos. O que escrevo e falo é um grão de poeira em um imenso universo. Sei que em um primeiro momento essa constatação pode soar triste. Porém, ao me perceber inseto, descobri que os outros também o são.

Percebi que nem mesmo o Tolstói tão admirado por mim teria escrito *Guerra e Paz* se não fossem seus antecessores. Que *Ana Karênina* é um reflexo de todos aqueles que Leon leu, admirou e se espelhou. Até os grandes são insetos, no momento em que nada produziram se não fosse todo o conhecimento por trás de cada um deles.

Sou uma formiga menor do que Tolstói. Contudo, também sou parte do formigueiro do conhecimento. E se meu texto não possui o poder e a eloquência das formigas que admiro, servirá como base para as formigas maiores que virão. Perceber minha contribuição nesse formigueiro de aprendizado me fez atribuir importância e orgulho ao que escrevo e, sem esse pensamento, eu jamais conseguiria escrever um Trabalho de Conclusão de Curso com empenho e amor.

Por ser alegre em ser formiga, quero que os outros se percebam formigas. E por querer que isso ocorra, me tornei formiga professora. Como nunca pude abandonar meu amor pela literatura, tratei de juntar meu amor por ser formiga pelo meu amor pela escrita: virei formiga professora de redação.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um processo em andamento. É o relato da aplicação de um método de ensino de redação que está sendo usado em um pré-vestibular chamado ONGEP.

Não haveria nenhum fazer diferente na ONGEP se não fosse minha experiência como avaliadora de redações durante o período em que trabalhei como bolsista do PET.

O PET é um programa do governo federal brasileiro de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias. É um programa subordinado à secretaria de Ensino Superior e ao Ministério da Educação. Em cada grupo PET trabalham 12 alunos, liderados por um tutor. Ingressei no PET empolgada para logo começar a atuar como professora em uma escola.

Meu primeiro trabalho como bolsista consistiu em auxiliar um colega na correção das redações produzidas pelos seus alunos em um curso pré-vestibular.

Foi no primeiro semestre de 2013 que entrei na sala onde trabalhava e me deparei com uma pilha de redações sobre meu escaninho. “Corrigir até quarta feira”, era o que o bilhete do meu colega dizia. Era a primeira vez em que eu olhava para uma folha de redação na condição de revisora e senti o frio na barriga dos principiantes. Diante de mim estavam quarenta redações de alunos desconhecidos. Alunos que semanalmente tinham seus textos corrigidos ora por mim, ora por outros três colegas integrantes da bolsa.

Confesso que essa incumbência me frustrou em um primeiro momento. Eu possuía a ânsia adolescente de me enxergar no posto de professora e queria ir diretamente ao cargo.

Este trabalho nada mais é do que a vontade de uma pequena formiga de problematizar o ensino da redação em pré-vestibulares, voltado à prova de redação da UFRGS. Quero dizer com isso que este texto não é e nem pretende ser a palavra definitiva no que deve ser feito para solucionar os problemas que vemos no ensino da escrita em sala de aula. Arrisco-me a dizer que para “salvar o ensino da escrita” deveríamos mudar a maneira com que a UFRGS avalia competência escrita em sua prova de vestibular. Se isso fosse feito, se por um golpe do destino o método mudasse por inteiro, este texto perderia completamente sua relevância.

Contudo, tendo a acreditar que a UFRGS não redefinirá tão cedo seu método de avaliação. Sendo assim, este trabalho que você tem em mãos

permanecerá sendo o relato de uma pequena formiga aplicando um método ligeiramente diferente em uma turma de pré-vestibular absolutamente maravilhosa.

2 O QUE ENTENDO POR ENSINAR

Antes de introduzir o que me levou a pensar em um método de ensino diverso daquele que estamos acostumados a ver nos pré-vestibulares, considero importante definir o que entendo por “ensinar”.

Confesso que, ao chegar nesta parte do texto, me senti tentada a recheiar meu trabalho de citações. Dizer o que penso entre frases de Vygotsky e Nietzsche me faria parecer mais culta e inteligente, porém eu só seria de fato mais culta e inteligente se houvesse realmente lido tais autores. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996,p.10), Paulo Freire diz: “Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou de outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros”.

Se uso as palavras de Freire para exprimir o que penso é por realmente me sentir representada por este filósofo, e não apenas por ter encontrado no Google algum trecho bonito de um pensador que não conheço. Com essa frase, não quero ser entendida como uma expert em Paulo Freire. Limito-me a ser alguém que tem interesse verdadeiro nos seus pensamentos – consequentemente, em suas obras (ou o que consigo absorver de seus mais de 40 livros publicados).

Foi na *Pedagogia da Autonomia* de Freire que encontrei a definição de ensinar que serviu de norte na minha sala de aula. Freire afirma que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p. 21)

Com essas palavras de Freire, entendo que o ato de ensinar está diretamente relacionado à capacidade do professor ou da professora de provocar o aluno. Escrevo “provocar” no sentido de instigar a busca pelo conhecimento. Acredito que de nada me adiantaria eu preparar os melhores resumos de determinado conteúdo sem que meus alunos se sentissem inspirados a aprender.

Seguindo o raciocínio de Freire, entendo o “ensinar” como uma espécie de jardim. Como professores, nós não devemos plantar belas flores (sendo

flores o conhecimento) nos cérebros dos nossos alunos, mas sim adubarmos as suas mentes para que eles se sintam a vontade de escolher quais flores plantarão. Penso que uma mente bem adubada naturalmente terá vontade de cultivar suas próprias plantas.

Acredito que nenhum fertilizante pode ser melhor do que perguntas. O aluno precisa ser questionado e escutado com sinceridade, e não somente avaliado em seu desempenho gramatical (no caso do ensino da redação ou da língua portuguesa). Mais eficaz do que escrever um grande resumo no quadro é investir em indagações verdadeiras que dialoguem com a realidade do aluno.

Ser professora, para mim, é ser uma adubadora de mentes. É ser a pulga atrás da orelha.

É impossível falar de ensino para Paulo Freire sem compreender que ensinar é – em suas palavras - uma forma de intervenção no mundo. Não existe ensino isolado, hermético, que não se relacione com a sociedade em que professor e aluno estão inseridos. Em seu livro *Educação e Mudança*, Freire afirma que:

É preciso que (o educador ou a educadora) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua existência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua existência de estar. (p.7)

Educação e Mudança, de Freire, se relaciona diretamente com o que eu chamo de se perceber formiga. Como professora, não posso ser apenas formiga: devo me perceber como tal. Perceber-me formiga não é apenas saber que sou pequena diante do conhecimento do mundo, mas também saber que o que chamo de feio e de belo, o que eu aplaudo e o que vaio são reflexos de onde nasci, da época em que nasci e do meu gênero. É saber que, estando no mundo, estou permanentemente exposta às ideologias desse mundo.

É me percebendo inseto que posso refletir sobre essas ideologias e deixar de ser uma formiga passiva para me tornar uma formiga ativa no mundo, capaz de me posicionar perante as ideologias.

Apoiada em Freire, concluo que ser educadora é adubar a mente dos alunos para que estes plantem suas próprias flores do conhecimento. Mas apenas adubar não basta: adubamos com o objetivo de que, uma vez florido o

jardim, os alunos se percebiam formigas também e possam, enfim, criar seus próprios posicionamentos perante a sociedade em que estão inseridos.

3 O QUE ENTENDO POR TEXTO

Se Paulo Freire é o responsável pelo adubo que faz minha mente florescer quando penso em educação, Bakhtin é o responsável por fertilizar o que entendo por “texto”. Diante de tantos autores que definem esse termo, fui atraída por Bakhtin pelo mesmo motivo que me apaixonei por Freire: a importância das relações humanas em suas teorias.

Em seu livro *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin define texto como:

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento.(p.2)

Com isso, entendo que texto é o veículo das ideias, é o caminhão que transporta minhas ideias para fora do meu cérebro.

Acho importante dar atenção especial para o momento em que Bakhtin fala em texto “oral ou escrito”. A partir dessa afirmação, compreendo que tanto a charge que vejo no Facebook, a conversa que tenho com a minha irmã e a pichação no viaduto da Borges são textos, pois todos são entendidos como um “conjunto coerente de signos”, sendo signo uma “uma marca, que é apenas um indicador, o significante, e um conceito, que é assim indicado, o significado”.

Considerando que o texto é formado por um conjunto de signos, reformulo minha metáfora. O que transporta minhas ideias para fora do meu cérebro não é mais um caminhão, e sim um tapete mágico. Substituí o veículo da minha metáfora por uma razão simples: assim como um caminhão, o tapete mágico é capaz de transportar ideias, mas diferentemente do caminhão, que é uma estrutura sólida, o tapete é formado por inúmeros fios. Entendo esses fios como signos.

Logo, texto nada mais é do que o tapete formado por uma rede de signos que transportam ideias de um cérebro para outro cérebro.

Prossigo com a minha metáfora do tapete mágico para dar minha interpretação de dois conceitos que acompanham a ideia de texto de Bakhtin: enunciado e dialogismo.

Em seu livro *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin enxerga o texto como enunciado por dois fatores:

- i) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer);
- ii) a realização desse projeto (trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e à relação com os outros enunciados (já-ditos e previstos)).

Lendo esses dois fatores, compreendo que, para Bakhtin, dizer que “texto é enunciado” é entender texto como um organismo vivo que necessita da presença de um indivíduo (enunciador) que quer dizer algo e que esse algo sempre estará atrelado ao momento histórico e à maneira como o enunciador se insere na sociedade.

Interpreto isso da seguinte maneira:

Maria vai até a cozinha e diz para sua mãe: quero um pedaço de bolo.

“Quero um pedaço de bolo” é o enunciado de Maria. Esse enunciado depende não só de Maria, como também da sua mãe. Se fosse o pai de Maria na cozinha, Maria continuaria usando as palavras para pedir bolo, mas o enunciado seria outro. Se ao invés do pai de Maria estivesse seu irmão mais velho na cozinha, o enunciado seria diferente dos dois primeiros, e assim sucessivamente.

O que quero dizer com isso é que o enunciado não é moldado apenas pela pessoa que o profere. Ele é moldado pela pessoa para quem esse enunciado está endereçado.

Se o enunciado de Maria depende não somente dela, da pessoa que estará na cozinha, para Bakhtin, o enunciado também depende da própria cozinha. O que quero dizer é que o enunciado depende da época em que Maria nasceu, da classe social de Maria e também da sua idade.

Ou seja:

O enunciado de Maria sempre sofrerá influências externas à Maria e influências de dentro da própria Maria.

Quando digo que o enunciado sofre influências externas e internas à Maria, não estou falando somente de enunciados verbais. O que Maria escreve, desenha e canta também é enunciado e também sofre as mesmas influências.

Portanto, falar de texto, enunciado e língua para Bakhtin, é entender que são “fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida”.

4 OS PRÉ-VESTIBULARES E O ENSINO DO TEXTO

Agora que delimitei o que entendo por ensino e o que entendo por texto, apresento a fonte das minhas problematizações: o ensino do texto nos pré-vestibulares de Porto Alegre. Iniciarei através de uma cena verídica:

O professor entra em sala de aula e cumprimenta uma grande turma. Não consigo contar o número exato de alunos, mas com certeza são mais de trinta. As classes estão dispostas da maneira tradicional: uma atrás da outra, em grandes fileiras. Sento-me em uma delas.

O professor dá as costas para a turma e desenha um esquema no quadro branco. Vejo quatro parágrafos, nomeados como: introdução, primeiro argumento, segundo argumento, conclusão.

“Hoje nós vamos focar aqui ó, primeiro argumento”.

Os alunos assentem com a cabeça. O professor começa a falar do número de linhas que o parágrafo deve ter: “de dez a treze”. Um aluno pergunta se o parágrafo pode ter menos de dez linhas. O professor responde que não, com a justificativa de que um parágrafo inferior a dez linhas vai “tornar o texto feio”.

A aula segue. O professor fala que o parágrafo do argumento tem que “ter uma ideia” e “um exemplo para falar dessa ideia”. Ele liga o projetor e vemos um texto projetado no quadro branco.

“Aqui está uma redação nota 24,3 de um aluno nosso do ano passado, ó. Vejam o parágrafo do primeiro argumento que bonito está.”

O professor começa a ler o parágrafo. Os alunos estão em silêncio. Alguns estão com cadernos abertos. Outro texto é projetado no quadro.

“Essa aqui é uma 24,6. Foi feita por uma aluna que foi aprovada em Medicina na UFRGS e na UFPEL.”

Ao acabar de ler o parágrafo, o professor acende as luzes e volta para o quadro para escrever o resumo do “bom parágrafo de primeiro argumento”: dez a treze linhas, ideia clara, exemplo dessa ideia com algum dado ou estatística, frases curtas. Olha para a turma e pergunta se alguém tem alguma dúvida. Uma menina sentada na segunda fileira levanta a mão.

“Qual a proposta que temos que escrever pra semana que vem?”

O professor abre a apostila e folheia as últimas páginas.

“Façam a proposta número oito, aquela que fala de qual é o clássico para você.”

E saiu da sala. Fui atrás do professor para perguntar quem era o responsável pela correção dos textos dos alunos.

“Duas gurias da Letras.”

Indaguei o motivo de ele não corrigir os textos.

“Pra simular como é feito na UFRGS, né. E também poupa meu tempo.”

Perguntei como ele estruturava as aulas se não lia os textos da turma.

“Eu geralmente pergunto qual foi a nota deles na última redação que fizeram e vou por aí”.

Essa aula e diálogo é resultado da observação que fiz na tarde de uma terça-feira, ao visitar um pré-vestibular situado na Avenida Nilo Peçanha. Na mesma semana, observei mais duas aulas em pré-vestibulares diferentes. Salvo algumas mudanças de nomenclatura, o método aplicado em todos os locais que visitei é praticamente o mesmo. No primeiro deles, se utilizava o termo “primeiro” e “segundo argumento” para nomear o segundo e terceiro parágrafos do esquema. Nos outros dois cursinhos, os professores se referiam a eles como “desenvolvimento 1” e “desenvolvimento 2”.

Em todos os locais que visitei as correções dos textos eram feitas por terceiros, e não pelo professor da disciplina. Voltei-me à observação de cursos pré-vestibulares famosos por saber que é neles que os outros pré-vestibulares se espelham. A cena que reproduzi não é apenas verídica, como recorrente.

Nela, encontro três incômodos: a fórmula de texto, a chave de correção e a terceirização das correções. Avanço por partes:

4.1 A fórmula

Entendo por “fórmula de texto” o modelo de quatro parágrafos com número pré-determinado de linhas em cada. Encaro esse modelo como uma espécie de forma de bolo em que basta o aluno preencher os espaços com palavras para que o resultado tenha mais ou menos a cara de uma dissertação.

Sou capaz de entender que há um raciocínio por trás da fórmula. Entendo que a existência de quatro parágrafos se deve à necessidade de apresentação do tema, problematização do mesmo e conclusão do que foi problematizado. Contudo, não acredito que seja isso que estamos propagando nas salas de aula ao responder ao aluno não pode escrever mais do que treze linhas em determinado parágrafo com a justificativa de que o texto “vai ficar feio”.

O que quero dizer é que estamos entregando uma fórmula de texto sem que o aluno compreenda que está escrevendo uma dissertação. Para que o aluno entenda o que é uma dissertação é preciso que entenda o que são gêneros textuais. E para isso é preciso que se discuta gênero, e não apenas se aplique essa receita “infalível” para a construção de uma dissertação.

Se Freire nos diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção, o que estamos fazendo nos cursos pré-vestibulares ao aplicar a fórmula de redação não pode ser chamado de ensino. Meu segundo incômodo está diretamente relacionado à chave de correção que utilizamos nos pré-vestibulares, conforme Anexo 1.

4.2 A chave de correção

Diante dos paradigmas de correção, consigo compreender perfeitamente a parte dedicada à *expressão*. Percebo que nela os pontos são atribuídos de acordo com o número de erros do texto. Dessa maneira, cabe ao avaliador ler o texto e identificar os erros nele presentes no texto para descontar a pontuação na folha.

Mas e quanto à parte da “estrutura” e “conteúdo”?

Na condição de avaliadora, admito ter passado mais tempo refletindo sobre cada item do que atribuindo nota aos alunos.

Afinal, qual é a diferença entre um texto que recebe nota 2,5 em “ponto de vista e criticidade” e outro que recebe 2,0? Quais são os parâmetros que o avaliador utiliza para atribuir um número ou outro ao item? O avaliador se baseia em algum texto para atribuir essa nota, ou quem sabe, em sua bagagem de leituras?

No período em que passei avaliando redações, percebi que meus parâmetros ao avaliar o tópico “conteúdo” eram significativamente alterados pelos textos que eu corrigia naquele dia. Explico-me: certas vezes, ofuscada pela beleza de um texto, atribuí notas menores aos textos vindos após o mesmo. O mesmo ocorria quando eu me deparava com uma leva de redações de menor criticidade: acabava “diminuindo” minha rigorosidade.

Sou humana e, sendo humana, não sou a mesma todos os dias. Na verdade, não sou a mesma em nenhum dia. E não sendo a mesma Natália todo dia, sei que as notas que atribuí aos textos de segunda são diferentes das notas dos textos de terça-feira, não apenas por se tratarem de textos diferentes, mas por se tratar de uma Natália diferente.

Enquanto o sistema de correção da UFRGS conta com dois avaliadores para cada texto (um que corrige de forma analítica e outro, holística), sou apenas uma pessoa para os textos de meus alunos. Por mais que certos pré-vestibulares dediquem uma parte da folha à chamada “avaliação holística”, não conheço um pré-vestibular em Porto Alegre que utilize dois avaliadores para cada texto. O que ocorre é um único avaliador incorporar as duas modalidades de correção.

Se a existência de dois avaliadores visa diminuir as interferências que as circunstâncias produzem em cada avaliador (pois a nota final se baseia na média entre a nota analítica e a holística), de nada adianta uma pessoa só atribuir as duas notas.

Ou seja: utilizamos um avaliador desconhecido para o aluno com a justificativa de estarmos reproduzindo o modelo de correção da UFRGS, mas na verdade não estamos reproduzindo-o de fato.

4.3 Terceirização das correções

Falar em avaliador desconhecido para o aluno é abordar meu terceiro incômodo: esse método em que o professor expõe a fórmula do texto, o aluno produz o texto baseado na fórmula e um avaliador sem rosto e nome atribui a nota.

Retomo Bakhtin ao afirmar que todo enunciado não é moldado apenas pelo indivíduo que o profere, mas também pela pessoa a quem esse enunciado está endereçado. Ao escrever um texto, o aluno está permanentemente sofrendo as influências do tempo, espaço e contexto em que está inserido.

Se Maria escreve um texto, o texto vai se adequar ao seu destinatário. O que ocorre quando esse destinatário é envolto de mistério e chamado apenas de “os avaliadores”?

Acredito que a resposta se encontra na situação com que me deparei enquanto avaliadora. Volta e meia, no final das páginas, encontrava recados de alunos. O conteúdo das mensagens era similar: “não tive tempo para pensar nesse último parágrafo direito”, “fiz essa redação meio em cima da hora”.

Interpreto esses bilhetes como a prova de que nenhum aluno está dedicando a sua redação para uma entidade fantasma que desconhece, e sim para a imagem mental que faz desse avaliador. Lembro-me especialmente de uma aluna que me mandava recadinhos me chamando de “avaliador”, como se eu fosse um homem. Passei semanas me perguntando o motivo até que lembrei que o professor que dava aula para essa turma me contou que chamava os avaliadores em aula de “os guris”.

Entendo que a existência dos avaliadores possa facilitar a vida do professor, que se dedica apenas ao “ensino de redação”. Contudo, o não-saber para quem se escreve o texto é uma situação que causa nervosismo e desconforto por parte dos alunos. Além do fator nervosismo, como pode um professor ensinar a escrever sem entrar em contato com a produção de seus alunos? Como é possível planejar uma aula baseando-se apenas nas notas atribuídas por outra pessoa?

Levando em conta estes fatores, acredito que a terceirização das correções traz mais prejuízos do que ganhos dentro das salas de aula.

Percebo que os cursos pré-vestibulares investem na terceirização das correções apostando que, uma vez livre da tarefa de atribuir nota, o professor “renderá mais”. Contudo, se as aulas estivessem de fato “rendendo mais”, por que estariam se proliferando os chamados grupos de estudo de redação em Porto Alegre?

5 MINHA PROPOSTA

Diante da oportunidade de atuar como professora de redação e tendo em vista os três grandes problemas que percebo no método com que a redação vem sendo ensinada, resolvi definir o que pretendo como professora:

Tenho como objetivo produzir aulas em que o aluno seja capaz de refletir acerca da sua própria produção textual, aulas que possibilitem ao aluno refletir sobre o gênero dissertativo e não siga apenas um modelo pré-estabelecido de como o texto deve ser construído.

Como alicerce da minha prática, escolhi a obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, de Paulo Guedes. Minha escolha por esse livro se justifica na sua definição das qualidades que um texto deve possuir. São elas: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

Quando Guedes fala em *unidade temática*, entendo como a necessidade de um texto de ter uma ideia predominante. Tudo que for escrito deverá estar conectado a essa ideia predominante. Encaro a unidade temática como a raiz principal de uma árvore: é ela que sustenta a planta em pé. As raízes menores são subordinadas à raiz principal, tendo como papel conduzir-lhe nutrientes para a mesma.

Por *objetividade*, entendo a capacidade de expor as ideias com clareza. Encaro a objetividade como o caminho que o leitor faz: ao escrever, devo fabricar um caminho em que o leitor não se perca. Produzir um caminho cheio de bifurcações e estradinhas secundárias pode parecer belo, mas só levará o leitor a se sentir confuso e desmotivado. Isso não quer dizer que o texto que é objetivo necessita ser curto ou sem atrativos. O texto objetivo é aquele capaz de conduzir o leitor e fasciná-lo através do caminho.

Por *questionamento*, compreendo a necessidade do texto de apresentar uma questão para o leitor. Encaro o questionamento como uma pesca em que o leitor é o peixe: precisamos seduzi-lo com a nossa isca, provocá-lo a acompanhar o texto. Enquanto o leitor estiver com olhos fixos na isca, estaremos conduzindo-a para a resolução da questão.

Por último e não menos importante, existe a *concretude*. Entendo concretude como a capacidade de descrever especificidades, realizar

comparações, explicar e dar exemplos. Concretude é a habilidade de pintar um quadro com as palavras.

Com Guedes guiando as minhas aulas, deixei de lado o modelo de “fórmula de texto” para ter como centro da aula as qualidades textuais. Com isso, meu objetivo foi a mostrar para o aluno que a estruturação de cada parágrafo deve ser feita através da reflexão e da necessidade da evolução da ideia exposta, e não pela necessidade de atender a determinada regra. Sendo assim, determinar um número mínimo ou máximo de linhas para cada parágrafo não faz sentido, muito menos determinar palavras-chave a serem usadas em cada um.

Com o objetivo de criar uma maior relação de comunicação com os alunos (e, conseqüentemente, encerrar a terceirização das correções) me propus a corrigir o texto de cada aluno. Dessa forma, cada membro da turma produziria um texto para um indivíduo cuja identidade é conhecida.

Foi me imaginando avaliando os textos da turma que pensei em reunir a produção de cada aluno em um só lugar. Tive essa vontade por dois motivos: penso que a reunião dos textos permite tanto ao aluno quanto ao professor terem uma noção mais real e abrangente do que está sendo produzido. Seria aquele sujeito separado.

Por fim, minha vontade de estabelecer um maior diálogo com o texto de cada aluno me fez pensar em qual local me possibilitaria dar um retorno para cada texto que não fosse apenas o retorno numérico dado através da grade de correção que é utilizada.

A solução que encontrei para realizar todos esses objetivos se deu na compra de um caderno para cada aluno. É no caderno que o aluno irá realizar todas as produções textuais e no caderno que será avaliado.

Quanto à parte da avaliação, optei por realizá-la através de uma união entre o método convencional e o meu próprio método. Ou seja: para cada texto, atribuí a nota numérica baseada na chave de correção modelo UFRGS e também escrevi um texto-resposta. Chamo de texto-resposta o texto em que avalio a produção do aluno me baseando nas qualidades textuais de Guedes e também na ideia que cada aluno expôs. Quando falo ideia, me refiro a

perguntar o que levou o aluno para este caminho e também minhas impressões pessoais sobre o seu ponto de vista.

Portanto, minha proposta consiste em cada aluno produzir seus textos em um caderno individual, onde as correções serão feitas por mim através da união entre a chave de correção tradicional, os parâmetros estabelecidos pelo professor Paulo Guedes e meu diálogo pessoal com cada proposta.

Uma vez determinado o método e a maneira como cada redação seria avaliada, passei a refletir sobre a escolha de unidade temática para servir de fio condutor para as minhas aulas. Considero a existência de um tema comum para as aulas importante para estabelecer uma relação de diálogo com a turma e também de maior reflexão acerca do que será escrito.

Tendo em vista que minha turma tinha cerca de trinta alunos, estando eles na faixa etária dos 20 anos, decidi como tema “relacionamentos amorosos”. Outro fator que me fez optar por este tema foi perceber que várias propostas de redação da UFRGS o abordaram, seja de maneira direta ou indireta.

Por último – porém não menos importante – decidi propor que os alunos escrevessem os textos em sala de aula. Optei pela produção em aula por acreditar que o ambiente de aula também deve ser o ambiente do fazer prático. Quando dialoguei sobre essa ideia com amigos professores, tive como resposta que estaria desperdiçando tempo de aula com a produção escrita.

Não consigo concordar com essa filosofia. Penso que, se estou dando aula de produção textual, é importante que essa produção textual tenha o seu momento em sala de aula. Encarar o período de aula como um momento exclusivo para despejar teoria sobre os alunos é um equívoco que acredito estar sendo feito na maior parte dos cursos pré-vestibulares, senão na sua totalidade.

No capítulo a seguir, me dedico a contar como vem sendo a jornada de uma professora, 33 cadernos e uma turma especialmente colaborativa.

6 O QUE FOI FEITO

Há uma frase famosa de Paulo Freire que diz que a educação é um ato de amor e coragem.

Aproprio-me da frase de Freire para afirmar que a ONGEP é um ato de amor e coragem. A ONGEP é um curso pré-vestibular que funciona no turno da manhã e da noite e conta com cerca de noventa alunos. Dou especial ênfase à palavra “funcionar”, pois não há melhor maneira de definir este ambiente.

A ONGEP funciona. Mesmo sem setor pedagógico, funciona. Mesmo sem funcionários da limpeza e manutenção, funciona. Mesmo com o projetor quebrado, funciona.

Na ONGEP é comum se deparar com a professora de literatura varrendo o chão, o professor de história lavando a louça e a professora de filosofia fazendo as vezes de porteira.

Os alunos acreditam na ONGEP. Os professores acreditam na ONGEP. E por ser tão acreditada, a ONGEP existe.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um processo em andamento. Isso significa que talvez, no exato momento em que você estiver passando os olhos por essa linha, eu esteja acreditando dentro da sala de aula.

Foi nesse ambiente de amor e coragem que eu surgi no dia 17 de setembro. Era a noite de uma quinta-feira. Falo “surgi”, pois foi exatamente o que aconteceu. A turma do turno da noite tinha como professora uma querida colega de graduação, que por motivos diversos estava precisando de alguém para assumir suas aulas. A colega anunciou a vaga em um grupo do Facebook. Aceitei.

E foi dessa maneira que apareci na ONGEP: através do Facebook, no final do ano, carregando trinta e três cadernos em duas sacolas e com um método diferente em mente. Seria mentira se eu dissesse que não fiquei apreensiva. Se a mudança de professor é capaz de causar desconforto em uma turma, a mudança de professor aliada à mudança de método poderia resultar em uma catástrofe.

Mas não foi o que aconteceu.

Até o momento, foram dadas nove aulas para esta turma que aprendi a chamar de minha. Segue abaixo nossa jornada:

AULA 1: Nesta aula eu tinha dois objetivos: distribuir os cadernos e explicar seu funcionamento e conhecer cada aluno. Comecei pelos cadernos. Expliquei a proposta de maneira direta: os cadernos seriam usados individualmente, todas as propostas seriam realizadas neles e o método de avaliação seria baseado na grade da UFRGS e em um texto feito por mim.

Para minha surpresa, as dúvidas que surgiram diziam respeito à grade de correção da UFRGS. “Se nós vamos escrever no caderno, como vamos ter a nota da folhinha?”; comprometi-me a anexar a grade de correções junto ao meu texto-resposta. Mesmo diante do meu esclarecimento, uma aluna se mostrou apreensiva. “A folha de correção da UFRGS vai ser igualzinha a que a gente usa?”, quis saber, se referindo ao modelo de grade utilizado pela ONGEP. Respondi afirmativamente. Mencionei que fiquei surpresa com as dúvidas a respeito da folha de correção da UFRGS, pois esperava indagações a respeito do caderno, e não das folhas.

Nos minutos finais da aula, pedi para que cada aluno estresse seu caderno fazendo um texto de apresentação que falasse para qual curso estavam prestando o vestibular. Os textos que os alunos fizeram foram extremamente variados e, em sua maioria, muito interessantes.

Apenas quatro alunos se limitaram a dizer seu nome, idade e escolha de curso. A maioria produziu textos íntimos e repletos de detalhes. Confesso que fiquei emocionada com a confiança e com a vontade dos alunos de escrever.

Respondi cada texto com outro texto, dialogando com o que me foi dito. Apesar de ter optado por não realizar nenhuma correção gramatical (visto que se tratava de um texto de apresentação), cada texto foi útil não apenas para conhecer o aluno, mas para entender um pouco sua relação com a escrita.

AULA 2: Nesta aula me dediquei a realizar uma conversa com a turma a respeito do que eles entendiam por gênero e o que seria, afinal, uma dissertação. Como mencionei anteriormente, esta turma vinha tendo aulas com uma colega do curso de Letras. Fiquei positivamente surpresa com o nível de reflexão das respostas dadas pelos alunos, que definiram gênero como “formas

em que os textos se manifestam”. Logo após discutirmos a definição, começamos um diálogo a respeito do que é dissertação. Como os alunos haviam trabalhado dissertação nos moldes do ENEM com a professora anterior, discutimos as diferenças entre a dissertação feita para a prova do ENEM e a realizada para a prova da UFRGS.

AULA 3: Nesta aula devolvi os cadernos contendo os textos de apresentação e as minhas respostas. Hoje percebo que deveria ter realizado a devolução no final da aula, pois esse momento de leitura das respostas causou bastante euforia. Minha proposta neste dia era a de devolver os cadernos e iniciar uma discussão a respeito das qualidades textuais apresentadas por Paulo Guedes.

Apesar da grande energia da turma, acredito que consegui criar um ambiente de diálogo em que a maioria dos alunos participou ativamente. Levei textos usados como exemplo para ilustrar o que se entende por um texto com ou sem unidade temática, com ou sem objetividade. A leitura desses textos foi coletiva e suscitou um momento de *mea culpa* entre os alunos, que entre risos e exclamações falavam “eu faço assim” ou “tão eu!”.

Considereei esse momento de identificação extremamente construtivo para os alunos e encerrei a aula muito satisfeita.

AULA 4: Esta aula foi dedicada à discussão e escrita da proposta de redação da UFRGS de 2003: “Pode servir o amor de justificativa para qualquer atitude tomada em nome dele?”.

Um detalhe que julgo pertinente e interessante foi o fato da discussão ter iniciado através do grupo de Facebook do pré-vestibular. Postei no grupo duas notícias: uma que descrevia um crime passional e outra que narrava a história de uma menina que doou um pulmão para sua irmã. Pedi para que os alunos lessem as notícias em casa para que elas fossem comentadas em sala de aula.

No primeiro momento da aula houve discussão acerca das notícias e, logo após, a produção textual. Fiquei muito satisfeita com o comprometimento da turma, pois apenas três alunos não conseguiram finalizar o texto em sala de aula.

AULA 5: Nesta aula, minha proposta era a de que cada aluno realizasse uma autoavaliação do texto produzido na aula anterior tendo como base os parâmetros textuais do professor Guedes.

Descobri que os alunos consideravam extremamente difícil julgar o próprio texto ao ver que os primeiros momentos de aula foram dedicados a suspiros e frases como “ai sora” e “não está fácil”. Minha solução foi formar duplas para que cada aluno tivesse seu texto avaliado pelo colega. Após o momento de análise silenciosa, cada aluno relataria suas observações para o colega.

Confesso que não havia previsto que os alunos pudessem encontrar dificuldade em analisar seus próprios textos. A solução de agrupar a turma em duplas surgiu em minha mente em um momento oportuno, e apesar de eu considerar que o exercício foi bem sucedido, gostaria de ter refletido anteriormente sobre a possibilidade de formar duplas. Ao final da aula, recolhi os cadernos para avaliar a produção textual de cada aluno.

AULA 6: Se a aula 5 serviu de lição para que eu pense nas diversas reações que um exercício pode causar, a aula número 6 me ensinou que nem sempre posso seguir meu cronograma de aulas.

Originalmente, essa aula seria dedicada à discussão a respeito das dissertações realizadas na aula 4. Contudo, a proximidade da aula 6 com prova do ENEM fez com que os alunos passassem a me perguntar quando aconteceria a “revisão ENEM”.

Dentre todas as aulas que dei, essa foi a que menos gostei. Resgatei as aulas que minha colega havia dado e preparei uma tabela com os conceitos principais das aulas.

Neste dia, retornei para minha casa sentindo que não havia conseguido proporcionar uma aula interessante e que instigasse os alunos.

AULA 7: Nos meus planos ingênuos, a aula número 6 seria a única a não seguir meu tão querido cronograma. No dia da realização da redação do ENEM fui dormir tranquila pensando que o tema proposto seria algo semelhante à “qual o objetivo da lei seca no volante” ou a problematização da

publicidade infantil. Considero essas propostas extremamente importantes, mas ao mesmo tempo previsíveis.

Contudo, o tema do ENEM 2015 apareceu como um furacão. “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” ultrapassou as linhas dos textos dos alunos e reverberou nos jornais. Horas após a divulgação do tema, as discussões nas redes sociais estavam fervilhando.

Antes que ocorresse essa aula (7), meus alunos começaram a me perguntar se o tema seria discutido em aula. Vários demonstraram interesse em mostrar e discutir seus rascunhos.

Com essa situação, aprendi uma das lições mais valiosas como professora: não ignorar o que está acontecendo ao meu redor. Se inicialmente optei pela temática “relacionamentos amorosos” por acreditar que esse tema era o que melhor se relacionava com meus alunos e fui contrariada pelo ENEM, seria um ato presunçoso forçar que meus alunos se voltassem para a minha temática pelo simples fato de ela se enquadrar no meu planejamento.

Meu dever como professora é criar condições para o aprendizado a partir do contexto onde estou inserida. O ENEM me fez lembrar de Bakhtin e do fato de que sou um sujeito permanentemente atravessado por enunciados e pela época em que vivo.

Diante dos pedidos dos alunos de abordar a prova do ENEM em sala de aula, convidei minha colega e anterior professora da turma para atuar nessa aula comigo. Meu convite se justifica pelo fato de a colega ter sido responsável por todas as aulas que ocorreram até a véspera da prova do ENEM.

Juntas, bolamos questões a serem discutidas em conjunto com a turma, sendo elas:

- Quais foram as maiores dificuldades na elaboração do texto
- O que o enunciado queria dizer com o uso da palavra “persistência”?

Você falou sobre ela? Se sim, de que maneira?

De todas as aulas que dei até o momento, essa foi a que mais me agradou. Os alunos estavam especialmente motivados, e a parceria com a professora foi muito construtiva.

AULA 8: Passadas as duas aulas dedicadas ao ENEM, a aula 8 foi o resgate do meu cronograma inicial. Em primeiro lugar, foi feita a devolução dos cadernos com as notas atribuídas à proposta UFRGS, “Pode o amor servir de justificativa para qualquer atitude tomada em nome dele?”. Após, os alunos iniciaram o processo de reescrita dos textos. A proposta era a de que a turma terminasse a reescrita nesta aula, mas apenas duas alunas conseguiram fazê-lo.

AULA 9: Nesta aula, a turma finalizou a reescrita da proposta “Pode o amor servir de justificativa para qualquer atitude tomada em nome dele?”. Os cadernos foram recolhidos por mim para que eu avaliasse a reescrita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes invejei o tipo que adultera o resultado do trabalho para que caiba dentro da tese. Se eu fizesse isso, eliminaria as aulas motivadas pela prova do ENEM e afirmaria diante da banca que todas as minhas aulas saíram à imagem e semelhança do meu planejamento.

Omitiria o fato de que das nove aulas que dei até o momento, duas não faziam parte da minha proposta. Esquecer-me-ia de mencionar que na penúltima aula meus alunos não conseguiram finalizar a reescrita que deveria ser acabada no mesmo dia. Não mencionaria que transportar trinta e três cadernos no ônibus me trouxe muita dor nos ombros.

Contudo, ignorar esses momentos não planejados seria dar as costas para todo aprendizado que obtive com eles.

Se ser professor é criar circunstâncias para que o aprendizado ocorra, é também aceitar que essas circunstâncias nem sempre serão ideais. É aceitar que às vezes o projetor não vai funcionar no dia em que mais se precisa dele, que metade da turma vai se esquecer de trazer os cadernos e que naquele dia de chuva só dez pessoas vão comparecer à aula.

Com isso concluo que há algo de circense em ser professor. Há algo de mágico ao encontrar solução para aquela caixa de som que não ligou. Há algo de contorcionista em fazer caber cinquenta alunos em uma sala com capacidade para trinta.

Iniciei este Trabalho de Conclusão de Curso com o objetivo de problematizar o ensino da redação que vem sendo feito nos grandes pré-vestibulares de Porto Alegre e executar um modelo baseado em cadernos em um pré-vestibular popular. Apesar de meu foco ser a preparação para a prova da UFRGS, dediquei duas aulas ao ENEM.

Falar que dei aulas de dissertação “modelo UFRGS” e “modelo ENEM” é ressaltar que, apesar das duas provas exigirem dissertações, a primeira prevê um máximo de cinquenta linhas e a segunda, trinta. Por tratar-se de espaços reduzidos de escrita, acredito que devemos dialogar de maneira um pouco diversa. Afinal, por mais que eu evite me deter apenas nos aspectos formais,

pensar em uma dissertação de cinco parágrafos em um espaço de trinta linhas é diferente de pensar na mesma dissertação em um espaço de cinquenta.

Se eu pudesse retornar no tempo e começar minhas aulas novamente, levaria em consideração a aproximação da prova do ENEM. Apoiei-me no fato de a professora anterior haver trabalhado todo material que havia planejado e iniciei minhas atividades tendo enfoque na dissertação modelo UFRGS com o pensamento ingênuo de que não seria preciso uma revisão preparativa para o ENEM.

Apesar dos percalços, não posso afirmar que meu método do caderno tenha sido um “erro”. Se eu fosse analisar o que fiz de maneira fria e quantitativa, precisaria aguardar o resultado do vestibular de 2016 para então decidir se fui ou não bem sucedida em minha empreitada. Contudo, acredito que olhar apenas para os números seria uma forma simplista e errada de avaliar meu método e sua execução.

Os cadernos, aliado ao fato de as produções serem realizadas em sala de aula, fez com que seis alunos que não haviam produzido sequer uma linha durante todo o ano letivo escrevessem o primeiro texto. Isso já faz com que eu me sinta “bem sucedida”.

Os cadernos não serviram apenas para reunir a produção escrita de cada aluno, mas também para saber que determinada aluna é mãe e que outra abandonou o curso de biologia para tentar ingresso na veterinária.

Em função dos cadernos, não dei aula para uma turma sem rosto. Dei aula para a Jéssika, para a Evelyn, para o Valderi. Dei aula para a Naiara e para o Rodrigo. Poder dar aula para cada um deles me faz enxergar a proposta do caderno com olhos de sucesso.

O caderno me possibilitou responder dúvidas que certos alunos tinham dificuldade em verbalizar em aula, mas que expressavam em textos-resposta. Sei que eu não teria o acesso a essas dúvidas utilizando as folhas tradicionais de dissertação, o que me faz encarar o caderno como uma mudança positiva.

Cada caderno é um instrumento de aprendizado e uma relação que tenho com cada aluno. Cada caderno me emociona e me faz orgulhosa da

profissão que escolhi seguir. Cada caderno me mostra que não é possível desvincular o ensino do afeto.

Parafrazeio Freire ao dizer que sou uma formiga que não tem medo de ser amorosa. Não me considero uma intelectual (como na versão original da frase) e se me tornar uma intelectual significar desfilas arrogância nos corredores e esquecer minha missão como professora, prefiro continuar sendo formiga.

ANEXOS

EXPRESSÃO	TOTAL (sobre 10)	
	1. Convenções ortográficas: título, legibilidade, ortografia, internetês, maiúsculas, minúsculas, números, acentuação, trema, hífen, aspas, parênteses, separação de sílabas.	Não há erros
1 erro		1,5
2 erros		1,0
3 erros		0,5
4 erros ou mais		0
2. Semântica: inadequação (nexos, retomada lexical, impropriedade de registro, afixos, coordenação e paralelismo vocabular); imprecisão (retomada pronominal, vocábulos de sentido amplo); redundância (paráfrase, repetição de palavras ou expressões).	Não há erros	2,0
	1 erro	1,5
	2 erros	1,0
	3 erros	0,5
	4 erros ou mais	0
3. Pontuação: adjunto adverbial deslocado, orações adverbiais, elementos intercalados, coordenação, conjunções coordenadas adversativas e conclusivas, pontuação dos adjetivos, aposto e construções elípticas, orações coordenadas explicativas.	Não há erros	2,0
	1 erro	1,5
	2 erros	1,0
	3 erros	0,5
	4 erros ou mais	0
4. Morfossintaxe e Sintaxe: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal (omissão ou uso indevido de preposição, paralelismo de regência, regência dos pronomes relativos, crase, uso de <i>o</i> e <i>lhe</i>); clareza, omissão de termos, uso de pronomes, ambiguidade, tempo verbal, fragmentação, siamesas, problemas de coordenação, subordinação e paralelismo sintático.	Não há erros	4,0
	1 erro	3,5
	2 erros	3,0
	3 erros	2,5
	4 erros	2,0
	5 erros	1,5
	6 erros	1,0
	7 erros	0,5
	8 erros ou mais	0

ESTRUTURA	TOTAL (sobre 3)		
		1,0	0,5
1. Caráter dissertativo e/ou tipologia de texto			
2. Estrutura (aspectos formais)			
3. Abordagem do tema			

CONTEÚDO	TOTAL (sobre 12)						
	3,0	2,5	2,0	1,5	1,0	0,5	0
1. Ponto de vista e criticidade							
2. Consistência, repertório cultural e qualidade de conteúdo							
3. Coesão (uso de nexos) e progressão semântica							
4. Investimento autoral, vocabulário e estilo							
NOTA TOTAL (ANALÍTICA)							



Quem Sou Eu?



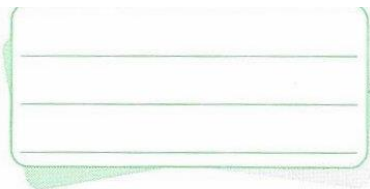
17.09.15

Meu nome é Gabrielle, tenho 17 anos, sou ~~estudante~~ estudante da ONAEP e moro em PORTO ALEGRE, mas isso não é o suficiente para dizer quem eu sou.

Atualmente eu sou colorada, anarquista, feminista e escorpiana. Quero cursar psicologia e trabalhar com pesquisa sobre a capacidade cognitiva humana, quem sabe um dia aplicar as pesquisas na área de educação, que é a que mais me apaixona. Essa sou eu (ou uma parte de mim), por enquanto.

Sobre essa parte de ti que tu acaba de descrever: que demais, Néris. Fico bem palavrada quando conheço alguém tão jovem que já se conhece tão bem a ponto de ter visões definidas sobre si e o mundo. Com certeza os teus ideais vão guiar as tuas escolhas dentro da psicologia e vão te conduzir para um caminho muito lindo. Te desejo toda sorte do mundo no teu curso (e na vida!)

beijos de uma professora feminista e virgimara:)



quem não
teria motivos

1 Amor é um sentimento que deveria trazer união e compaixão
2 entre as pessoas e é visto por muitos como um sentimento
3 puro que não deseja o mal de ninguém. Não teria motivos então
4 para associar o amor à violência, o amor não pode jus-
5 tificar qualquer atitude em nome dele. Aqueles que não se
6 bem amar não podem ser protegidos pelo amor. → LINDO

7 Relacionamentos abusivos, pedofilia, violência domésti-
8 ca e estupro são situações negativas pelas quais não
9 esperamos nunca passar, mas ainda justificam elas com
10 o amor. Excesso de amor, dizem os criminosos, foi um
11 momento de loucura guiada pelo amor. Se permitirmos
12 que as pessoas cometam crimes, machuquem umas as
13 outras e destruam vidas em nome do amor, quem de-
14 jará ser amado? Como diremos "eu te amo" sem que
15 o outro tema o excesso desse amor. faltou pontuar

16 As pessoas que dizem amar em demasia que por isso
17 cometem loucuras e crimes, ela fato amam a si mes-
18 mas e querem o seu "amado" da forma que lhes me-
19 lhor convém. Erroneamente chamamos isso de amor,
20 atitudes que privilegiam apenas quem ama, não é amor,
21 é egoísmo e dos mais mesquinhos, pois nem faz
22 questão de se esconder. quem não faz

23 Não devemos aceitar que por amor vale tudo,
24 a ideia de amor de novela um difere muito
25 Para afirmarmos isso, o que para os sãos é
26 claramente egoísmo e doença para os outros
27 é amor verdadeiro. Admitir que isso seja amor

28 é maior o mesmo, ou deixamos de associar essas
29 atitudes ao amor, ou declaramos sua decadência
30 total, a ponto de ser confundido com ódio, inveja e ran-
cor.

40

50

Gabi: gostei muito das ideias que trouxeste, principalmente de certas frases de efeito como "aqueles que não sabem amar amor não podem ser protegidos pelo amor". Acredito que teu parágrafo de introdução poderia usar essa frase como ponto de partida para um questionamento mais objetivo.

Lembre-se de que teus leitores (no caso, eu) precisam entender claramente qual a questão que vai ser trabalhada no teu texto. Também acho interessante que tu seja mais específica na tua conclusão. O que é "vale tudo?"

abraços,
Natália

PARADIGMA DE CORREÇÃO UFRGS

EXPRESSÃO	Total (sobre 10)																		
1. Convenções ortográficas: título, legibilidade, ortografia, internetês, maiúsculas, minúsculas, números, acentuação, trema, hífen, aspas, parênteses, separação silábica.	<table border="1"> <tr><td>Não há erros</td><td>2,0</td></tr> <tr><td>1 erro</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>2 erros</td><td>1,0</td></tr> <tr><td>3 erros</td><td>0,5</td></tr> <tr><td>4 erros ou mais</td><td>0</td></tr> </table>	Não há erros	2,0	1 erro	1,5	2 erros	1,0	3 erros	0,5	4 erros ou mais	0								
Não há erros	2,0																		
1 erro	1,5																		
2 erros	1,0																		
3 erros	0,5																		
4 erros ou mais	0																		
2. Semântica: inadequação (nexos, retomada lexical, impropriedade de registro, afixos, coordenação e paralelismo vocabular); imprecisão (retomada pronominal; vocábulos de sentido amplo); redundância (paráfrase, repetição de palavras ou expressões).	<table border="1"> <tr><td>Não há erros</td><td>2,0</td></tr> <tr><td>1 erro</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>2 erros</td><td>1,0</td></tr> <tr><td>3 erros</td><td>0,5</td></tr> <tr><td>4 erros ou mais</td><td>0</td></tr> </table>	Não há erros	2,0	1 erro	1,5	2 erros	1,0	3 erros	0,5	4 erros ou mais	0								
Não há erros	2,0																		
1 erro	1,5																		
2 erros	1,0																		
3 erros	0,5																		
4 erros ou mais	0																		
3. Pontuação: adjunto adverbial deslocado; orações adverbiais, elementos intercalados, coordenação, conjunções coordenadas adversativas e conclusivas, pontuação dos adjetivos, aposto e construções elípticas, orações coordenadas explicativas.	<table border="1"> <tr><td>Não há erros</td><td>2,0</td></tr> <tr><td>1 erro</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>2 erros</td><td>1,0</td></tr> <tr><td>3 erros</td><td>0,5</td></tr> <tr><td>4 erros ou mais</td><td>0</td></tr> </table>	Não há erros	2,0	1 erro	1,5	2 erros	1,0	3 erros	0,5	4 erros ou mais	0								
Não há erros	2,0																		
1 erro	1,5																		
2 erros	1,0																		
3 erros	0,5																		
4 erros ou mais	0																		
4. Morfossintaxe e Sintaxe: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal (omissão ou uso indevido de preposição, paralelismo de regência, regência dos pronomes relativos, crase, uso do <i>a</i> e do <i>lhe</i>); clareza, omissão de termos, uso de pronomes, ambiguidade, tempo verbal, fragmentação, sínteses, problemas de coordenação, subordinação, paralelismo sintático.	<table border="1"> <tr><td>Não há erros</td><td>4,0</td></tr> <tr><td>1 erro</td><td>3,5</td></tr> <tr><td>2 erros</td><td>3,0</td></tr> <tr><td>3 erros</td><td>2,5</td></tr> <tr><td>4 erros</td><td>2,0</td></tr> <tr><td>5 erros</td><td>1,5</td></tr> <tr><td>6 erros</td><td>1,0</td></tr> <tr><td>7 erros</td><td>0,5</td></tr> <tr><td>8 erros ou mais</td><td>0</td></tr> </table>	Não há erros	4,0	1 erro	3,5	2 erros	3,0	3 erros	2,5	4 erros	2,0	5 erros	1,5	6 erros	1,0	7 erros	0,5	8 erros ou mais	0
Não há erros	4,0																		
1 erro	3,5																		
2 erros	3,0																		
3 erros	2,5																		
4 erros	2,0																		
5 erros	1,5																		
6 erros	1,0																		
7 erros	0,5																		
8 erros ou mais	0																		
Total do aluno:	Total do aluno:																		



19,0 / 25

Roberta

ESTRUTURA	TOTAL (sobre 3)	
1. Caráter dissertativo	1,0	0,5
2. Estrutura (aspectos formais)	X	X
3. Abordagem do tema	X	X
Total do aluno:		

CONTEÚDO	TOTAL (sobre 12)						
1. Ponto de vista e criticidade	3,0	2,5	2,0	1,5	1,0	0,5	0
2. Consistência, repertório cultural e qualidade de conteúdo		X					
3. Coesão (uso de nexos) e progressão semântica	X						
4. Investimento autoral, vocabulário e estilo		X					
Total do aluno:							

Nota total do aluno (correção analítica):

HOLÍSTICA:

A.M.	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	15,5	16,5	17,5	18,5	19,5	20,5	21,5	22,5	23,5	24,5	

Nota total do aluno (média- correção analítica e holística):



Roberta (nota)

8,0

3,0

4,0

1,5

1,5

4,0

8,0

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Unesp editora, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. ***O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas***. Uma experiência filosófica. São Paulo: Martins Fontes, 2006