

Filologia e Lingüística Portuguesa, n. 3, p. 121-135, 1999.

A PRÁTICA TEXTUAL DE ESTUDANTES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E O IMPACTO DA *CULTURA AVALIATIVA**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa**

RESUMO: Esta é uma proposta de reflexão sobre o que os órgãos administrativos da educação oficial têm chamado de *cultura avaliativa*. A reflexão parte de resultados de pesquisa sobre a prática textual de estudantes universitários para problematizar outros modos de emergência da *cultura avaliativa*, também já institucionalizados, tais como o do vestibular dissertativo e com prova específica de redação e o das empresas de comunicação.

Palavras-chave: ensino de língua materna, produção textual, auto-avaliação, cultura avaliativa.

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos abordar o tema “*O ensino de redação e seu impacto no Vestibular*”, gostaríamos de esclarecer que nossa experiência com vestibular está ligada a nossa participação como membro da banca de correção de redações em exames vestibulares da UNICAMP e da UNESP e à análise que fizemos de textos de vestibulandos em dois trabalhos acadêmicos: num artigo a respeito do ensino e da concepção corrente sobre pontuação; e em nossa tese de doutoramento, em que tratamos do modo heterogêneo de constituição da escrita.

No entanto, nem a experiência com correção de redações de vestibular, nem a análise de textos com objetivos acadêmicos nos dei-

* Trabalho apresentado como parte da mesa-redonda “O ensino de redação e seu impacto no Vestibular”, por ocasião do 8º Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 14/10/97.

** Universidade de São Paulo.

xam à vontade para fazer comentários sobre esse tema na qualidade de “especialista em vestibular”. Preferimos, por essa razão, obedecer, em nossa exposição, à ordem proposta no próprio tema: (a) “o ensino de redação” e (b) “seu impacto no Vestibular”. Para tanto, partiremos de nossa própria prática com o ensino de redação, levada a efeito em outro contexto que não o dos cursinhos pré-vestibulares.

Durante seis anos, nos dedicamos ao ensino de redação no curso de Comunicação Social (habilitações de Jornalismo e de Rádio e TV) da UNESP, câmpus de Bauru (SP), como parte da disciplina de Língua Portuguesa. Partindo dessa nossa experiência, pretendemos chegar a abordar a questão do vestibular no interior do que estaremos chamando “cultura avaliativa” para propormos, então, uma inversão do tema: “O impacto do Vestibular no ensino de redação”.

Traremos, pois, à discussão um pouco de nossa experiência com o ensino de redação, retomando alguns dados de um projeto de pesquisa que desenvolvemos com a participação de alunos do curso de Comunicação Social e que consiste na análise de textos produzidos em sala de aula. A questão a partir da qual pretendemos associar o ensino de redação ao vestibular é – como a expressão “cultura avaliativa” já denuncia – a da avaliação.

UM MODO DE CONCEBER O ENSINO DE REDAÇÃO¹

Um ponto básico no ensino de redação é o compromisso assumido pelo aluno quanto ao que entendemos como sendo o seu processo de textualização. Numa aproximação ao que propõe Calil (1995), admitimos a textualização como sendo uma prática de que fazem parte as condições históricas de sua produção, incluindo as relações aluno/professor; aluno/texto/destinatário; aluno/tema; aluno/outras textos.

¹ As observações que fazemos neste ponto estão mais desenvolvidas em Corrêa (1995), trabalho em que discutimos cada um dos critérios adotados para a prática de textualização.

Esse comprometimento não envolve apenas o exercício constante de redação, nem é alcançado apenas pelo acesso à correção detalhada dos textos produzidos. Para que o aluno tome consciência do que é texto e de como atingir seus propósitos comunicativos por meio da prática escrita, acreditamos ser necessário que essa prática inclua, como uma de suas etapas, uma auto-avaliação do aluno a partir de critérios partilhados com o professor.

Desse modo, se, por um lado, há fatores que dão ao texto a propriedade de ser texto (dão-lhe textualidade²), tais como fatores formais, semântico-pragmáticos e argumentativos, é preciso lembrar que a avaliação do texto não é mais do que um tipo de leitura. Parece, pois, muito clara a necessidade de o escrevente dividir com o professor a posse desses critérios e assumir o papel de principal mediador da relação professor/texto nesse tipo de leitura feito a partir de critérios previamente determinados.

O compromisso do aluno inclui, portanto, essa espécie de auto-avaliação, por meio da qual procura-se evitar não só o risco de autocomplacência (freqüentemente presente nas auto-avaliações impressionistas) mas também a consideração do professor como único leitor. Em outras palavras, trata-se de escrever pensando na construção da figura de um novo interlocutor (um futuro leitor) que, de modo privilegiado, venha compor na relação aluno-professor como um terceiro elemento.

É com base no binômio produção-avaliação que acreditamos ser possível alcançar, no que se refere à produção escrita, uma atitude auto-reflexiva por parte do aluno, uma vez que permite trazer, desde a exterioridade do texto, um parâmetro para sua própria leitura, qual seja, a consideração de uma peça-chave para a sua constituição como escrevente: seu leitor, materializado tanto no texto produzido, como na perspectiva adotada a partir dos critérios de avaliação.

² Cf. Koch (1988); Koch & Travaglia (1990) e Val (1991).

Com esse propósito, determinamos, em nosso trabalho com o ensino de redação, que a produção do texto fosse baseada: (a) em critérios de avaliação previamente partilhados pelos alunos e pelo professor; (b) na correção dos textos pelo professor com a presença de cada aluno; e (c) no subsequente trabalho de levantamento de itens que causaram problemas nos textos corrigidos e encaminhamento de soluções – sempre baseadas em consulta bibliográfica por parte dos alunos – para os problemas mais frequentes.

Durante o período em que aplicamos essa proposta, ela nos pareceu bastante eficaz. Sua característica principal é a de assumir como radicalmente inseparável o binômio textualização-avaliação. No entanto, não se confunde, como poderia à primeira vista parecer, com uma simples proposta de auto-avaliação por parte do aluno. Pelo contrário, pretende ser um tipo de auto-avaliação que não dispensa o acompanhamento e a presença do professor. Além do mais, sua eficácia não tem a ver propriamente com a solução de “problemas” de um suposto produto estático – forma equivocada de entender o texto –, mas, sobretudo, com uma tomada de consciência de como anda uma prática particular de textualização, em que o texto é visto como um momento de um processo e não se separa, portanto, das suas condições de produção.

Como se pode ver, embora a ênfase na avaliação possa ser associada diretamente a uma espécie de elogio da *cultura avaliativa*, muito presente em nossos dias, a tentativa é não fugir ao problema da avaliação pelo recurso de uma relação pedagógica artificialmente concebida como alheia ao espaço institucional que ocupa. Acreditamos que, se não podemos aceitar passivamente a relação pedagógica tal como a instituição escolar a apresenta, não podemos também fingir que ela não existe. Para enfrentá-la, acreditamos ser útil a participação conjunta (professor/aluno) na discussão e aplicação dos critérios de avaliação. Essa participação é, na medida em que permite o questionamento por parte do aluno, um freio no poder, quase sempre inquestionado, que a instituição escolar tradicionalmente faz-nos atribuir ao professor em relação ao aluno.

RESULTADOS DA ANÁLISE³ DE TEXTOS PRODUZIDOS SEGUNDO ESSE MODO DE CONCEBER O ENSINO DE REDAÇÃO

Com o título *Construção formal do texto na prática textual de estudantes de comunicação social* e integrado à linha de pesquisa *O texto: condições de produção e de recepção*, propusemos um projeto de pesquisa que se dedicasse ao estudo dos textos produzidos em situação de aula (exercícios, avaliações ou resenhas).

O ponto de partida desse projeto foram, portanto, as aulas de Língua Portuguesa, que ministramos para alunos do 2º ano de Comunicação Social, nas habilitações de Jornalismo e Rádio e TV. Essas aulas, cujo conteúdo é voltado para a Lingüística e para o ensino de redação, caracterizam-se pela prática textual dos alunos feita, no máximo, a cada quinze dias, durante os dois semestres de duração do curso.

O material com que trabalhamos no projeto é composto de mais de mil textos de alunos de Jornalismo e de Rádio e TV (sem contar as correções feitas junto com os alunos e que estão também disponíveis para a análise). Para a efetivação do projeto, contamos com a participação de quatro alunas. Iniciado no final do ano de 1995, o projeto foi realizado até o primeiro semestre de 1998.

Resultados obtidos a partir da análise de um primeiro conjunto de textos (cerca de cinquenta textos) permitem, em primeiro lugar, evidenciar uma franca tentativa de aplicação, por parte dos escreventes, dos conteúdos teóricos trabalhados em sala. Os resultados indicam, porém, que o jogo entre o imaginário sobre o discurso jornalístico e o imaginário sobre o discurso científico termina por produzir problemas na relação escrevente/leitor, problemas que caracterizamos como de construção formal do texto, entendida esta última num sentido alargado. Nesse sentido alargado de construção formal do texto que estamos utilizando, esses problemas interferem não só (a) nos aspectos propriamente formais como o da **articulação**, da **continuidade** e

³ As observações que fazemos neste ponto, bem como os resultados de um primeiro conjunto de textos estão mais desenvolvidos em Corrêa (1997).

da **progressão**, mas também (b) em aspectos semânticos coligados como o da **escolha vocabular** e o da **não-contradição (interna ou externa)** e (c) em aspectos pragmáticos como o da **intencionalidade**, da **aceitabilidade**, da **situacionalidade**, da **informatividade**, e da **intertextualidade**. Também (d) quanto à argumentação (cf. Pécora, 1989), a interferência do imaginário a respeito do discurso jornalístico e do discurso científico aparece marcada em itens específicos como na presença de **noções confusas** (que produzem **vácuos semânticos** nos textos), na presença de **noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas** provenientes de **discursos de caráter científico**, bem como na presença de **termos técnicos mal assimilados e no uso de lugares-comuns**, todos esses itens estando naturalmente ligados ao **tipo de construção do “auditório”** (cf. Perelman & Tyteca, 1996) para os textos.

Na expectativa de dar alguma visibilidade aos resultados obtidos, recorreremos aos números. De saída, esses números alertam para a possibilidade de um julgamento equivocado dos textos quando se tomam por base apenas critérios propriamente formais e semânticos. No material analisado, cerca de 40% foram ocorrências de problemas formais e semânticos, outros cerca de 40% foram ocorrências de problemas ligados a aspectos pragmáticos e os cerca de 20% restantes foram ocorrências de certos itens problemáticos atinentes à argumentação. Destaque-se, portanto, que houve a ocorrência, na mesma proporção, de problemas formais e semânticos, de um lado, e de problemas de ordem pragmática, de outro. Este fato dá indicações de que a participação dos interlocutores é fundamental e que estes constituem, tanto quanto as estruturas canônicas dos vários tipos de texto, a construção formal do texto. Nesse sentido, o “auditório” construído pelo aluno é também uma propriedade do texto fundamentalmente afetada, resolvendo-se, na maioria das vezes, como uma reprodução de um conhecido padrão no ensino de redação: a reprodução, por um mecanismo de antecipação por parte do aluno, da imagem que o professor faz do referente (cf. Pêcheux, 1990, p. 82-3).

Tomamos esses resultados sob a luz da noção de construção formal que nos orientou nesse trabalho, bem como a partir da noção

de textualização. Com esta última noção, pretendemos um deslocamento da atenção exclusivamente dirigida ao texto para a atenção dirigida ao seu produtor ou, em outras palavras, um deslocamento do produto para o processo de sua produção. Portanto, sob a luz da noção de construção formal e da noção de textualização, podemos reunir os problemas mais freqüentes: (a) **articulação e continuidade** (problemas formais); (b) **escolha vocabular e contradição** (problemas semânticos); (c) **informatividade e intertextualidade** (problemas de ordem pragmática); e (d) **uso de termos técnicos mal assimilados e uso de noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas** (itens específicos ligados a problemas de argumentação).

Como resultado, podemos dizer, em primeiro lugar, que as regras de gênero e as convenções exigidas pelas propostas de exercício não estão plenamente dominadas pelos estudantes. Na falta de um domínio maior do funcionamento dos gêneros provenientes de esferas de atividade como a do jornalismo e a da ciência lingüística, os estudantes passam a mobilizar instrumentalmente seu imaginário sobre o discurso praticado por essas esferas. Produzem, então, excessos como nos casos em que ainda alternam trechos com **alta informatividade** (quando buscam um parentesco com o imaginário sobre o discurso científico) e trechos com **baixa informatividade** ou com **lugares-comuns** (quando buscam um parentesco com o imaginário sobre o discurso jornalístico, em geral tido como uma espécie de discurso que traduz as diversas especialidades para uma variedade acessível ao grande público).

Na prática textual a partir desses gêneros, dos quais os estudantes têm ainda um domínio passivo, pode-se dizer, finalmente, que o processo de textualização em que eles se situam se evidencia pelo trânsito entre interior/exterior que constitui o escrevente. As interferências do discurso pedagógico caracterizam um aspecto da exterioridade que situa esse escrevente no meio do caminho da assunção de novos gêneros ligados a novas esferas de atividade para as quais se prepara. Considerar as tentativas de adequação a esses gêneros – tentativas que, por meio de um recurso facilitador, estamos inadequada-

mente chamando de “problemas” – como justificativa para prejudicar a capacidade do aluno é não reconhecer o processo de textualização concretamente vivenciado em sala de aula. Vale lembrar que nunca se sabe exatamente “*onde passa a fronteira entre o texto e o ‘antes do texto’*” (Maingueneau, 1993, p. 47) e que, nele e antes dele, estão todas as expectativas institucionais ligadas à vida acadêmica e à vida profissional futura, bem como ao próprio professor. Quanto a este, justificar qualquer tipo de acomodação pelo sentimento de ser mais responsável pelos insucessos do que pelos triunfos de seus alunos parece não ser o caminho nem a solução quando o professor se reconhece como ativamente participante do processo de textualização de seus alunos.

A análise desse primeiro conjunto de textos mostrou, portanto, que o modo pelo qual o escrevente representa (em função de pressões institucionais) sua relação com o leitor, especialmente quando esse leitor é identificado ao professor, pode acarretar problemas no que estamos chamando de construção formal do texto.

Analizando um segundo conjunto de textos (também cerca de cinquenta textos) e em trabalho de Iniciação Científica ligado ao Projeto aqui descrito, Scadelai (1997) acentua esse caráter reprodutivo dos textos analisados. A autora mostra que o uso de noções semiformalizadas conduz à produção de um interessante tipo de lugar-comum. Trata-se do que Scadelai chama “*lugar-comum pedagógico*”, que consiste na utilização de noções técnicas com a tentativa de reprodução literal do conteúdo dado em sala, sem, portanto, nenhum indício, por parte do aluno, de integração desse conteúdo em suas experiências com a linguagem.

Observa-se nitidamente que há uma força institucional, acima da vontade do professor, contando na produção desse *lugar-comum pedagógico*. Esse fato mostra que os anos de escolaridade por que já passou o aluno lhe permitiram desenvolver a habilidade de lidar com a função pela qual a instituição Escola se apresenta (a de lugar e origem do saber) e o modo de marcar-se discursivamente dentro dela (reproduzindo um saber) para que possa alçar-se até ela e para fora (e a partir) dela.

Um outro importante modo pelo qual esse mesmo fato aparece nos textos está ligado à leitura que o universitário faz do mundo e do outro com quem se relaciona. É muito freqüente, especialmente nos primeiros textos produzidos em cada turma, a experimentação do aluno em relação ao lugar em que pode encontrar o professor. Invariavelmente, nessas primeiras experiências, o lugar atribuído ao professor é o do professor de redação que ele já teve em cursos de formação para o vestibular. Evidentemente, sem desmerecer o volumoso e, em muitos casos, valioso trabalho do professor de cursinho, é um fato o de que o estudante, ao acostumar-se a projetar uma imagem da instituição para cuja vaga vai concorrer e ao procurar produzir, com esse propósito, o chamado texto crítico, chega à universidade supostamente pronto para fazer críticas sociais, moldadas, porém, na maioria das vezes, em clichês muito reconhecíveis como: “os pobres continuam cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos”, “...é culpa do sistema econômico...”; e tantos outros. É evidente que não se está aqui defendendo a ausência de crítica nos textos de vestibulandos e universitários, nem se está esperando um tratado de Sociologia ou de Política no texto de um adolescente. No entanto, espera-se que essa prática crítica seja fundamentada num sentimento pessoalmente integrado de ação social. Esse parece ser o melhor caminho. De nada adianta – a não ser aos objetivos imediatos de aprovação no vestibular ou na disciplina que o aluno cursa – a crítica superficial baseada em clichês. Embora nos tenhamos acostumado a exaltar as qualidades do vestibular dissertativo e com redação, qualidades que, de fato, existem, o efeito que acabamos de mostrar é, como vimos, um efeito muito pouco desejável desse tipo de vestibular.

Para sintetizar, podemos dizer que nossas análises mostraram que há, por um lado, um domínio passivo dos gêneros ligados ao discurso científico e ao discurso jornalístico e, por outro, uma cristalização de um imaginário sobre a instituição escolar. Essa cristalização torna-se visível pelo recurso de constituição da figura do professor como único leitor dos textos, num nítido procedimento de reprodução de conteúdos teóricos – à maneira das provas tradicionais acerca

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *A prática textual de estudantes de comunicação social e o impacto da cultura avaliativa*.

de conteúdos dados em sala – com o fim de atender supostas expectativas do professor com relação ao aproveitamento do aluno.

Vejamos, neste ponto, como esses resultados, obtidos segundo uma tentativa de controle preciso dos fatores que participam da produção dos textos, podem ser vistos no interior do que no título deste trabalho chamamos de “cultura avaliativa”, bem como em sua relação com o vestibular.

CULTURA AVALIATIVA E VESTIBULAR

A expressão “cultura avaliativa” foi tomada de um texto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o “*Sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo – SARESP*”. Pode-se ler o seguinte nesse texto: “*Tendo como premissa básica a criação de uma cultura avaliativa incorporada à prática cotidiana escolar... (...) As Delegacias de Ensino selecionaram seus melhores professores para, com base em pressupostos comuns, elaborar e revisar as questões que comporão as provas [já realizadas em março de 1997] do pré-teste das disciplinas de Português (com Redação) e Matemática (para as 4ª séries e Português (com Redação), Matemática, História/Geografia e Ciências, para as 8ª séries*” (s/d, p. 3-4).

Como parte dessa avaliação das escolas, já havia sido aplicada uma prova, em abril de 1996, a todos os alunos (1,2 milhão) de 3ª e 7ª séries de todas as escolas do estado. Num outro momento, a própria Secretaria explicita seus objetivos: “*a partir dos resultados das provas, as escolas estão escolhendo materiais didáticos e cursos de capacitação para melhorar o ensino e a aprendizagem*” (s/d, p. 1-2).

Na verdade, essa cultura avaliativa faz parte de uma política nacional em vigor. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do MEC, atua nessa direção por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB ou, no que diz respeito ao ensino superior, como órgão responsável pela implementação operacional do Exame Nacional de Cursos. Nessa mesma política educacional, inclui-se o sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação, conduzido pela fundação CAPES.

É bom lembrar que não é muito antiga a transformação do vestibular com perguntas de múltipla escolha para o vestibular dissertativo. A esse respeito, o Vestibular UNICAMP⁴, por exemplo, sempre deixou muito clara sua preocupação em interferir no tipo de preocupação dos professores do 2º grau e de cursinhos preparatórios para o vestibular. O ensino de redação e as respostas dissertativas em todas as disciplinas passaram a ser efetivamente uma preocupação de vestibulandos e professores.

No entanto, nessa interferência pontual sobre o mercado do ensino, pode residir um problema. Muitos cursinhos – e o testemunho dos alunos (e de seus textos) é a prova mais cabal desse fato – treinam a crítica que supõem esperadas para textos dissertativos e mesmo certos clichês narrativos para as narrações. De uma outra maneira, ressurgem o “*lugar-comum pedagógico*” pela tentativa de reprodução de uma expectativa padronizada e, por isso mesmo, muito pouco atenta à formação do estudante.

Parece-nos, portanto, que podemos encarar a questão dessa intervenção pontual como marcada por um efeito ambíguo: vendo nela um caminho mais curto para a formação que interessa dar ao aluno num determinado momento histórico, mas, ao mesmo tempo, vendo nela um tipo de intervenção incapaz de atuar sobre um dos dogmas centrais da instituição escola, aquele de assumir-se como origem e único lugar do saber.

Taremos, como exemplo desse tipo de interferência pontual, uma prática, nitidamente mercadológica, levada a efeito pelos grandes veículos de comunicação impressa.

É bastante conhecido dos estudantes do último ano do curso de Comunicação Social (Jornalismo), bem como daqueles com no máximo dois anos de formados, o exame para o Curso Intensivo (de três meses)

⁴ Vale a pena lembrar que tanto quanto os exames de admissão (felizmente já extintos) para o antigo curso ginasial, o vestibular é uma distorção que marca a desigualdade no tratamento dos brasileiros eleitos e dos não-eleitos para freqüentar o restrito clube da chamada elite cultural do país.

de Jornalismo Aplicado do Grupo Estado⁵ (em 1997, em sua oitava edição), promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Segundo instruções enviadas aos alunos aceitos para a prova, esse exame procura avaliar o hábito de leitura e a formação geral do candidato. Naturalmente, o tipo de conhecimento solicitado está longe, em alguns casos, daquilo com o que uma universidade poderia se preocupar, como, por exemplo, saber em quais clubes de futebol Ronaldinho teria jogado antes de se transferir para a Espanha e Itália. No entanto, exigências desse tipo naturalmente afetam o trabalho em sala de aula, uma vez que a qualquer dificuldade mais funda do aluno, volta a discussão acerca da utilidade do conteúdo teórico na vida prática. Isto, é claro, mesmo quando a atenção do professor está inteiramente voltada ao modo pelo qual o aluno vai lidar com o conhecimento formal em sua profissão.

Esse exemplo nos leva de volta às expectativas cruzadas do aluno de comunicação social no que se refere ao trabalho com o discurso jornalístico e com o discurso científico. Seu domínio passivo dos gêneros ligados ao discurso científico e ao discurso jornalístico impõe uma reprodução pura e simples de um imaginário sobre a escola e tende a impor também uma reprodução do imaginário sobre as instituições nas quais pretende trabalhar.

Esse tipo de preocupação, cujos efeitos estudamos na construção formal do texto, pode ser visto como intimamente ligado à política de estabelecimento de uma *cultura avaliativa*. Nesse tipo de intervenção pontual, a resposta mais rápida pode ser também a mais enganosa. Por exemplo: não custa a um professor pouco consciente das frequentes flutuações do mercado simbólico adestrar um aluno em normas de produção textual adequadas a um veículo de comunicação. Se esse trabalho garante ao professor certa tranqüilidade quanto ao

⁵ Um programa semelhante é também desenvolvido pelo concorrente mais próximo do Estadão. A Folha está, em 1997, em seu 25º Programa de Trainees, programa iniciado em 1985. Há também, na seleção de candidatos para esse programa de treinamento, além de uma primeira etapa feita com base no currículo dos candidatos, um teste de conhecimento geral.

desempenho técnico de seu aluno no mercado de trabalho, ele nada garante, porém, sobre a formação desse aluno.

Logo se vê que o mesmo pode dar-se no âmbito do ensino básico ou de outras áreas do ensino superior. Não é preciso também lembrar que os próprios cursos de pós-graduação têm tido que se adaptar às imposições de prazo e de critérios de qualidade e de produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, retomaremos apenas uma preocupação que nos parece fundamental na prática pedagógica, qual seja a de situar os conteúdos teóricos trabalhados na vida do educando.

Visto sob esse prisma, acreditamos que nosso estudo sobre a prática textual de estudantes de comunicação social pode mostrar bem o impacto da *cultura avaliativa* (da qual o vestibular é apenas uma parte) sobre o ensino de redação. Mesmo cercados de cuidados, dividindo e discutindo com os alunos os critérios de avaliação de seus textos, constatamos a forte mediação institucional – proveniente tanto de sua vida escolar pregressa como de sua expectativa em relação ao mercado de trabalho – na textualização praticada por eles.

A partir dessa dificuldade que enfrentamos em nossa prática diária, permitimo-nos refletir, em termos de um duplo efeito, sobre o impacto da *cultura avaliativa*. Esta, talvez mirando a precariedade que existe tanto no ensino público como no ensino privado no Brasil, tem grandes chances de errar o alvo ao construir para as instituições um perfil em torno do qual se situa a possibilidade de sucesso ou de insucesso acadêmico, profissional ou qualquer que seja. É, pois, nesse sentido que a *cultura avaliativa* pode ser vista sob a forma de uma intervenção pontual de efeito ambíguo: como um caminho mais curto para alcançar objetivos mais imediatos e, ao mesmo tempo, como um tipo de intervenção incapaz de atuar sobre o modo tradicional de se encarar a escola como ponto de partida e de chegada do saber. Se concordamos que é sempre útil fazer alguma coisa para melhorar a qualidade

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *A prática textual de estudantes de comunicação social e o impacto da cultura avaliativa*.

do ensino, resta lembrar que a urgência na intervenção sobre o sistema de ensino no Brasil não pode se restringir a intervenções pontuais de efeito supostamente instantâneo.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M.B.M. (1990) Língua oral, língua escrita: interessam à Lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? Comunicação apresentada no IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL.
- BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- CALIL, E. (1995) *Letramento e prática de textualização*. Minicurso ministrado no II Encontro sobre Língua Falada e Escrita, realizado na UFAL, em Maceió (AL), no período de 20 a 23/11/95.
- CÂMARA JR, J. M. (1972) *Manual de expressão oral e escrita*. 3. ed. Rio/São Paulo, J. Ozon Editor.
- CORRÊA, M.L.G. (1995) Lingüística e língua portuguesa: uma contribuição para o exercício da produção textual. *Confluência*, Assis (SP), Número Especial, p. 108-15.
- _____. (1997) Construção formal do texto na prática textual de estudantes de Comunicação Social. *Anais do Congresso O que quer, o que pode essa língua? O ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara (São Paulo), Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara (São Paulo).
- FOLHA DE S. PAULO (1997) Folha encerra 25º Programa de Trainees. São Paulo, Empresa Folha da Manhã S/A, caderno 1, p. 19, 03/08/97.
- GERALDI, J.W. (1984) (Org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel (PR), ASSOESTE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. (s/d) *Censo. SAEB. Provão. ENEM. CIBEC*. Brasília (DF), MEC, Serviço on-line acessado em 1997.
- KOCH, I.G.V. (1988) Principais mecanismos de coesão em português. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 15, p. 73-80.
- _____.; TRAVAGLIA, L.C. (1990) *A coerência textual*. 2. ed. São Paulo, Contexto.
- KRONKA, G.Z. (1996) Falhas na informatividade prejudicando a compreensão de textos de estudantes de jornalismo. Projeto de Pesquisa “*Construção Formal do Texto na Prática Textual de Estudantes de Comunicação Social*”. Apresentado no Congresso de Iniciação Científica da UNESP – Campus de Guaratinguetá. Bauru (SP), CHU-FAAC-UNESP.
- LEMOS, C.T.G. de (1986) Interacionismo e aquisição de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-48.
- MAINGUENEAU, D. (1993) *Le contexte de l'oeuvre littéraire: énonciation, écrivain, société*. Paris, Dunod.
- MORAIS, M.M. (1996) Quando problemas de continuidade atrapalham a compreensão. Projeto de Pesquisa “*Construção Formal do Texto na Prática Textual de Estudantes de Comu-*

- nicação Social*". Apresentado no Congresso de Iniciação Científica da UNESP – Campus de Guaratinguetá. Bauru (SP), CHU-FAAC-UNESP.
- O ESTADO DE S. PAULO (1997) Exame para curso do "Estado" será domingo. São Paulo, Agência Estado, caderno A, p. 20.
- O ESTADO DE S. PAULO (1997) *Livreto do curso intensivo de jornalismo aplicado: extensão universitária em jornalismo impresso* (Banco Estado de talentos). São Paulo, Agência Estado.
- PÊCHEUX, M. (1990) Análise automática do discurso. In GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- PÉCORRA, A. (1989) *Problemas de redação*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- PERELMAN, C.; TYTECA, L.O. (1996) *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- SANTOS, S.R.R. (1996) As noções de totalidade indeterminada e as noções semiformalizadas na construção formal do texto. Projeto de Pesquisa "*Construção Formal do Texto na Prática Textual de Estudantes de Comunicação Social*". Apresentado no Congresso de Iniciação Científica da UNESP – Campus de Guaratinguetá. Bauru (SP), CHU-FAAC-UNESP.
- SCADELAI, E.F. (1997) De noções técnicas a lugares-comuns: jogo de expectativas em textos de universitários. Projeto de Pesquisa "*Construção formal na prática textual de estudantes de Comunicação Social*" com apresentação aprovada no IX Congresso de Iniciação Científica da UNESP. Bauru (SP), CHU-FAAC-UNESP.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (s/d) *Boletim Informativo*. São Paulo, Coordenadoria Editorial da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, versão on-line acessada em 1977.
- SERAFINI, M.T. (1989) *Como escrever textos*. 3. ed. São Paulo, Globo.
- SUASSUNA, L. (1995) *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Caminas, Papirus.
- VAL, M. da G.C. (1991) *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes.
- VANOYE, F. (1986) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes.

ABSTRACT: In this paper, we reflect upon what Administrative Agencies of Brazilian Public Education have called *evaluative culture*. Based on results derived from research involving narratives produced by Brazilian undergraduate students, we have raised questions regarding the emergence of this *evaluative culture*. Among them, we have highlighted the exigency of essay exams as one of the criteria for admission to the university and the process of selection for Brazilian communication enterprises.

Keywords: first language teaching, writing, self-evaluation.