

**A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA: CAMINHOS
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR NA REVISÃO
TEXTUAL**

**THE PRAGMATIC PERSPECTIVE IN FORMATIVE ASSESSMENT: PATHWAYS
FOR THE EDUCATION OF A MEDIATING INSTRUCTOR IN ACTIVITY
TEXTUAL REVIEWING**

Luzia Schalkoski-Dias¹
Rosane de Mello Santo Nicola²

Resumo: *Este artigo pretende refletir sobre a importância da perspectiva pragmática na avaliação formativa, relacionando a intencionalidade interventiva do professor às estratégias discursivas de gestão da relação interpessoal, para uma efetiva qualidade de feedback ao estudante. Apresenta um enfoque interdisciplinar de análise de um bilhete orientador de reescrita, mobilizando referenciais de três áreas de pesquisa: a educação, particularmente, as teorias sobre avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências; a linguística aplicada, em especial, os estudos referentes ao processo de escrita e reescrita numa concepção sociointeracionista de linguagem; e a pragmática, especificamente, a pragmática interpessoal, com desdobramentos e aplicações na pedagogia da comunicação. Os resultados revelam o uso de estratégias que atendem às necessidades tanto da face positiva quanto da face negativa do interlocutor, como: elogio (ênfase na face de competência), justificativa para solicitações (ênfase nas faces de afiliação e de autonomia) e concordância (considerando as faces de solidariedade e competência). As solicitações feitas de forma indireta e menos impositivas expressam estratégia de preservação de face, assim como o uso de atenuantes lexicais e gramaticais. Os resultados corroboram para a importância de se incorporar a perspectiva da pragmática interpessoal, bem como da comunicação instrucional, com ênfase nas estratégias discursivas de gerenciamento da face, à formação inicial e continuada, tanto do professor de língua materna e estrangeira como de docentes de outras áreas, visto que revisam textos, avaliam trabalhos escritos e apresentações orais, fornecendo feedback continuamente.*

Palavras-chave: *Avaliação formativa; Correção textual-interativa; Bilhete orientador.*

Abstract: *This paper provides a reflection on the importance of the pragmatic perspective on formative assessment, by establishing a relationship of the instructor's intentional intervention to the discursive strategies of interpersonal relationship management, in order to give to student an effective feedback. The approach goes in an interdisciplinary analysis of a writing instructor's note, involving references from Education (in particular, theories of evaluation of learning on a competence-based approach); Applied Linguistics (in particular the studies of writing and re-writing in a sociointeractionist conception of Language) and Pragmatics (specifically, interpersonal pragmatics), with implications and applications to Communication Pedagogy. Results show the use of strategies that cater to the needs of both positive and negative faces of the student, such as: praise (emphasizing the "face of competence"), justification for requests (emphasizing the "face of affiliation" and the face of autonomy) and agreement (Considering the faces of solidarity and competence). The requests indirectly made and in a non-imposing manner express the face-preserving strategy as well as attenuating lexical and grammatical elements. They also underline the importance of incorporating the perspective of interpersonal pragmatics as well as instructional communication, with an emphasis on the discursive strategies of face management, to the initial and continued education of both the native and the foreign language instructor, a*

¹ Docente do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), *Campus* de Curitiba, PR. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil, e-mail: luzia.schal@gmail.com

² Docente do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), *Campus* de Curitiba, PR. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil, e-mail: rosane.nicola@pucpr.br

s well as instructors and teachers in other areas, take into account they correct texts, evaluate written texts and oral presentations where feedback needs to be provided continuously.

Key words: *Formative assessment; Textual-interactive correction; Instructional note.*

1 Introdução

A compreensão dos processos avaliativos constitui um dos temas mais desafiadores para os especialistas que estudam educação no enfoque interdisciplinar. Com o advento das tecnologias de informação e comunicação e os avanços de diferentes campos de pesquisa, como a neurociência, a prática educativa adquire tanto uma perspectiva de busca permanente e de construção coletiva (CONTRERAS, 1994) como de valorização de operações metacognitivas e cognitivas de alto nível taxionômico. Esse contexto parece estar sempre em defasagem em relação ao conhecimento sobre avaliação, cujas pesquisas consistentes e significativas ainda são poucas e difíceis de serem implementadas (SCARAMUCCI, 2014).

De um lado, é mundial a preocupação dos sistemas educacionais em superar as práticas avaliativas tradicionais, visando à melhoria da qualidade das aprendizagens. De outro lado, a cultura avaliativa tradicional, arraigada nas práticas pedagógicas da escola e da universidade, tem na avaliação somativa a forma mais simples de avaliar quantitativamente o estudante, fornecendo apenas uma imagem restrita de desempenho dele. Essa realidade contraditória representa forte impeditivo para que se efetive a proposta de avaliação indissolúvelmente integrada à aprendizagem, caracterizada tanto pela intervenção dinâmica, em função do desempenho dos estudantes, como pelo caráter temporário e qualitativo, possibilitando ao professor reajustar o programa, se necessário.

Entretanto, investir na compreensão da avaliação da aprendizagem também tem importantes implicações operacionais do cotidiano das relações professor-aluno, enquanto sujeitos que interagem na e pela linguagem, praticantes de ações que envolvem tanto a fala como a escrita, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico em que estão envolvidos no ato comunicativo de um dado processo avaliativo, seja ele um simples *feedback* oral em sala de aula ou uma longa devolutiva por escrito de uma tarefa complexa como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cabe sair da ilusão de objetividade a que as práticas quantitativas arrastam tanto docentes quanto discentes de todas as áreas para pensar toda e qualquer atividade avaliativa formativa como uma relação sujeito-sujeito que se materializa num texto oral ou escrito, numa autêntica ação comunicativa, como diria Habermas (1988).

Este artigo pretende trazer um enfoque interdisciplinar para a questão da avaliação formativa, exemplificada por meio de um recorte bastante específico: o bilhete orientador de reescrita. Para tanto, mobilizam-se referenciais de três áreas de pesquisa: a educação, particularmente, as teorias sobre avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências; a linguística aplicada, em especial, os estudos referentes ao processo de escrita e reescrita numa concepção sociointeracionista de linguagem; e a pragmática, especificamente, a pragmática interpessoal, com desdobramentos e aplicações na pedagogia da comunicação. É justamente a pluralidade de fatores envolvidos na dimensão da avaliação formativa que aponta para a complexidade de sua realização. Dessa forma, pretende-se refletir sobre a importância da perspectiva pragmática na avaliação formativa, relacionando a intencionalidade interventiva do professor às estratégias discursivas de gestão da relação interpessoal, para uma efetiva qualidade de *feedback* ao estudante.

O trabalho organiza-se, então, em quatro partes, a saber: avaliação formativa e suas implicações para uma abordagem por competências; aportes da pragmática interpessoal sobre face e gerenciamento de face; comunicação professor-estudante em contexto educacional; e análise das faces no bilhete orientador de reescrita.

2 Metodologia

Em consonância com a natureza do objeto analisado e com o objetivo proposto, a pesquisa adota o enfoque qualitativo-interpretativo. Como expõe Teixeira (2013, p. 137), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica”. Nesse tipo de análise, busca-se compreender um determinado fenômeno por meio de sua descrição e interpretação. Ainda conforme essa autora, na “pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas matérias-primas dessa abordagem” (p. 140).

Dessa forma, primeiramente, por meio de pesquisa bibliográfica, delimitou-se o conjunto de postulados e conceitos que fundamentam o estudo e as reflexões propostas. Em um segundo momento, a fim de demonstrar a pertinência de se considerar o conceito de face, e seus desdobramentos, no processo de mediação para a reescrita, realiza-se a análise textual das estratégias linguístico-discursivas empregadas em um bilhete orientador de reescrita. Quanto às condições de produção, o bilhete selecionado compõe um *corpus* examinado por Bazarim (2013), o qual foi coletado pela autora a partir das interações escritas que ela,

enquanto professora, realizou com seus alunos de 6º e 7º anos, em uma escola estadual da periferia de Campinas. Dado o papel social da professora, o bilhete analisado constitui um exemplar autêntico de ação comunicativa em processo de atuação profissional, com a intenção de orientar uma estudante em relação à reescrita de seu texto. Por essa razão, neste artigo, retoma-se esse bilhete, considerando-se ser necessário explicitar as estratégias linguístico-discursivas adotadas pela docente enquanto mediadora, buscando contribuir para evidenciar outro aspecto da complexidade do processo de revisão e reescrita como *feedback* aos estudantes na perspectiva textual-interativa.

3 A avaliação formativa e suas implicações para uma abordagem por competências

Todo procedimento avaliativo está a serviço da ação educativa e, portanto, do processo de planejamento. Isso porque a avaliação é um componente do ato pedagógico e "sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem" (LUCKÉSI, 2011, p. 17), sendo preciso avaliar em todo o percurso de qualquer processo educativo, ou seja, antes, como avaliação diagnóstica para identificar elementos de partida para planejar, durante, como avaliação formativa, para oferecer condições de redirecionamento da ação educativa, e depois, como avaliação somativa, para tomar decisões sobre a continuidade ou não daquela ação (SCRIVEN, 1967).

Nesse sentido, Luckési (2011) considera que qualificar a avaliação com adjetivos como dinâmica, qualitativa, formativa, autêntica, processual, mediadora ou emancipatória apenas expressa as várias facetas da complexa atividade que é a avaliação, visto serem todos esses aspectos inerentes ao julgamento de uma prática à luz de critérios claros, estabelecidos prévia ou concomitantemente, para a tomada de decisão.

Entretanto, para além de atributos, Marinho-Araújo e Rabelo (2015) analisam que, na última década, tem havido mudanças pedagógicas tanto nas estruturas curriculares da educação básica quanto nas diretrizes curriculares da educação superior, sinalizando a necessidade de os processos avaliativos se pautarem nos indicadores da trajetória de formação educativa. Ou seja, um desafio maior se apresenta para os processos avaliativos: revelar evidências de como ocorre a articulação entre teoria e prática, como acontece sua integração e transferência na resolução de problemas em diferentes contextos. Enfim, há que se desenvolver práticas avaliativas pautadas em indicadores de como as competências se constroem, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos entornos vivenciados. Por não ser foco deste artigo o estudo de competências, não cabe aqui

discutir toda a complexa polissemia de conceitos em torno do termo, mas é essencial destacar que o entendimento de competência alterou-se significativamente nas últimas quatro décadas, tomando uma dimensão ampla constituída não só de aspectos cognitivos, mas também intersubjetivos, emocionais, pessoais e interpessoais e socioculturais desenvolvidos a partir de processos educativos que estabelecem relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (DELUIZ, 2001). A incorporação desses novos significados refletiu-se no campo da educação, mas de modo difuso e trazendo muitas lacunas que geram contradições, principalmente, em alguns documentos oficiais, que empregam competências e habilidades como termos semelhantes, levando a distorções teóricas e conceituais (KUENZER, 2004).

Neste estudo, privilegia-se a complexidade envolvida na avaliação formativa para subsidiar o desenvolvimento de competências profissionais implicadas nas diferentes formas de organização do trabalho docente. Considerando-se os procedimentos que envolvem etapas, rotinas, estratégias e relações interpessoais que ocorrem no processo de revisão e reescrita textual escolar, há nessa complexa tarefa diversos indicadores que extrapolam conhecimentos linguísticos e de gêneros textuais, representando um desafio para a formação inicial e continuada do professor de língua materna e estrangeira. Há ainda, posturas, escolhas, processos de mediação e demais recursos a serem mobilizados pelos sujeitos em formação, pelo contexto e pela natureza da tarefa ou da situação.

Nessa perspectiva, os processos metacognitivos que estão em jogo, tanto por parte do professor como do estudante, necessitam ser estudados numa combinação entre reflexão e ação para que ocorra a produção de competências, articulando saberes teóricos às situações práticas assistidas ou orientadas.

3.1 Os bilhetes orientadores da reescrita

No processo de escrita e reescrita, de concepção sociointeracionista de linguagem, o texto não é entendido como produto, mas como um momento do processo interacional mais amplo, envolvendo as relações, principalmente, entre o estudante, o professor, outros estudantes e a situação sociocomunicativa em que o texto se situa (NASCIMENTO, 2013). Nessa perspectiva, a leitura crítica e a reescrita individual e coletiva dos textos produzidos em sala representam alternativas adequadas de versões mediadas por interlocutores como o estudante-aprendiz, o professor e outros estudantes, seus pares, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia na escrita.

Para que o processo avaliativo represente um *feedback* para o processo de produção de textos, cabe dar sentido a ele. Para tanto, é preciso situar a produção textual em um projeto de dizer em que o contexto de produção, a temática, a estrutura composicional e o estilo do gênero textual apoiem tanto a construção das aprendizagens sobre a escrita dos textos como sua avaliação e reescrita.

Uma das práticas interventivas mais significativas como *feedback* para o processo de produção textual escolar é o bilhete orientador de reescrita, um gênero catalisador que, de acordo com Signorini (2006, p.8), "favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação". A autora também explica que os gêneros catalisadores assumem a função de espaço "regulado de natureza linguístico-discursiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo". No processo de produção de andaimes para a escrita, a língua adquire uma função mediadora em razão de ser lugar de interação para a construção do conhecimento pelos aprendizes.

Escrever bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo e orientação mais personalizado, motivador e promotor de engajamento do estudante. O bilhete permite maior interação e como estratégia de correção textual-interativa (RUIZ, 2010) favorece intervenções mais significativas na escrita, principalmente, aquelas relacionadas a aspectos macroestruturais do texto (adequação ao gênero textual, à temática solicitada, à linguagem) e aos modos de circulação do gênero. A intenção é oportunizar o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos como ato sociocomunicativo. Desse modo, os bilhetes orientadores de reescrita precisam privilegiar aspectos semânticos e pragmáticos dos textos, em detrimento de aspectos microestruturais, como grafia e morfossintaxe, por exemplo.

Para Muniz Júnior (2010, p. 285), "dizer é produzir sentidos" e "revisar o texto do outro é produzir valores (de uso e de troca) nesse texto". O autor afirma isso no contexto da revisão editorial, mas no caso da escrita de bilhetes orientadores do processo de revisão escolar, pode-se também afirmar que quando um professor escreve para um estudante, também põe seus próprios valores em jogo: valores da vida, da relação com o outro, do que deseja para si e para o mundo em que vive.

4 Aportes da pragmática interpessoal: os conceitos de face e de gerenciamento de face

Considerando que palavras podem ter efeito dramático, tanto positivo como negativo, em nossas relações interpessoais, vale recordar, com Spencer-Oatey (2008, p. 12), que "todas

as línguas têm uma dupla função: a transferência de informação e o gerenciamento das relações sociais”.

Os conceitos de “face” e de “gerenciamento de face”³ têm sido centrais para o desenvolvimento dos estudos da área de pragmática interpessoal. Como explica Sifianou (2011), embora o termo “face” tenha significados intuitivos para muitas pessoas, sua conceituação, como um construto teórico, é um tanto complexa.

A ideia de “face” origina-se de uma antiga metáfora ligada às qualidades individuais e entidades abstratas como a honra, o respeito, a estima e o “eu” (*self*). Essa noção já era usada na China antiga, mas também está presente nas culturas ocidentais (WATTS, 2003, p. 110-120). Grosso modo, pode ser considerada como uma imagem social positiva, semelhante à identidade (SIFIANOU, 2011). Nos últimos anos, a pesquisa e o debate sobre o conceito de “face” tem se intensificado, possibilitando a revisão e o refinamento das teorizações anteriores.

Na década de 1960, Goffman⁴ (1967, p. 5) introduz o conceito de “face” na academia, ao utilizá-lo para se referir à autoimagem (desejada) que o indivíduo busca apresentar e manter na interação com outras pessoas. Desde então, a noção passa a ser identificada como um componente essencial da interação.

Ao definir “face” como uma espécie de imagem pública negociada, Goffman (1967) refere-se ao comportamento que engloba dois conceitos complementares, que são o respeito pela própria imagem e a consideração com a imagem dos outros. O autor argumenta que os parceiros conversacionais desejam respeitar a face dos outros e ter a própria face respeitada pelos demais. Nessa perspectiva, o “trabalho de face” (*facework*) diz respeito às estratégias verbais e não verbais que os participantes de uma interação usam para apresentar, manter e/ou restaurar as faces desejadas. Essas estratégias podem ser corretivas (voltadas para reparar a perda de face em situações embaraçosas) ou preventivas (quando oferecem apoio de forma a evitar a perda de face do interlocutor).

A elaboração goffmaniana sobre “face” torna-se um dos pilares da teoria da polidez elaborada por dois pesquisadores da área de antropologia linguística, Brown e Levinson (1987 [1978]), considerada a teoria fundadora dos estudos em polidez linguística e, mesmo após

³ De acordo com o enfoque adotado, os estudiosos da área da pragmática e da comunicação interpessoal podem diferir quanto ao termo empregado no sentido de “gerenciamento de face”. O termo tradicionalmente utilizado na literatura é *facework* (BROWN; LEVINSON, 1987; GOFFMAN, 1967), equivalente a “trabalho de defesa e proteção da face”. Mais recentemente, tem-se usado a expressão *face management* (SPENCER-OATEY, 2008) em sentido semelhante.

⁴ Sociólogo, antropólogo e escritor canadense, considerado o pai da microsociologia. Sua obra tem influenciado e contribuído para estudos em áreas como: a sociologia, a antropologia, a psicologia social, a psicanálise, a comunicação social, a pragmática social, a educação, entre outras.

quase quatro décadas, continua bastante influente em estudos filiados à perspectiva social e intercultural da pragmática.

A partir do pressuposto de que todo ser humano tem uma autoimagem pública que pretende preservar e de que a melhor forma de conseguir isso é respeitando a imagem do outro, Brown e Levinson formulam sua teoria. Partem do princípio de que existem atos de fala que podem ameaçar a face, uma vez que esta é vulnerável: “face é algo emocionalmente revestido, que pode ser perdida, mantida ou enfatizada, devendo ser constantemente considerada na interação” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 6, tradução das autoras). Em decorrência de tal vulnerabilidade, esses atos devem ser atenuados a fim de preservar as faces, tanto do falante quanto do interlocutor, e manter o equilíbrio nas relações interpessoais. Seguindo esse raciocínio, os autores propõem a noção de “polidez” como um conceito universal, caracterizando-a como a expressão da intenção do falante de atenuar a ameaça à face que, potencialmente, estaria presente em certos atos comunicativos direcionados a um interlocutor. Dito de outra forma, no enfoque de Brown e Levinson (1987), a polidez remete a um conjunto de habilidades sociais cujo objetivo é garantir que todos se sintam reconhecidos em uma interação social. Portanto, nessa ótica, ser polido pode ser uma tentativa tanto de o falante salvar a própria face quanto a face da pessoa com que ele está interagindo.

Essa face implícita manifesta-se na forma de dois tipos de necessidade. As necessidades da “face negativa” (sentido não pejorativo) surgem do desejo humano de agir livremente, sem as limitações ou imposições dos outros. Já as necessidades da “face positiva” referem-se ao desejo de todo ser humano de ser incluído, apreciado e admirado pelos demais (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 62). Lim e Bowers (1991) refinam essa caracterização de Brown e Levinson (1987), sugerindo que a “face positiva” tem duas dimensões distintas: (i) o desejo de ser incluído ou face de solidariedade/afiliação e (ii) o desejo de ser respeitado pelas próprias habilidades ou face de competência. Os autores também propõem substituir a expressão “face negativa” por “face de autonomia”. Ting-Toomey (2005) vai além e propõe uma distinção entre domínios de conteúdo da face, os quais incluem “autonomia”, “inclusão”, “aprovação”, “confiabilidade” e “competência”.

Enquanto para Goffman (1967), a face é uma propriedade pública, algo localizado no fluxo dos eventos durante um encontro, mais recentemente, têm surgido propostas como a de Arundale (2006), que se afasta da ideia de face como um fenômeno psicológico e social, ao considerá-la como uma propriedade emergente dos relacionamentos. Haugh (2009) complementa essa visão, argumentando que a “face” é também constitutiva da interação, restringindo o uso da língua e impondo aos interactantes certos padrões de comportamento.

5 A comunicação professor-estudante em contexto educacional

A comunicação interpessoal em contexto educacional tem sido um dos focos de interesse das pesquisas da área de comunicação instrucional, ou pedagogia da comunicação, envolvendo o estudo de aspectos como a relação entre a tutoria e a negociação de poder ou de identidade na sala de aula e a interface entre dinâmicas interpessoais e resultados educacionais. Conforme Hess e Mazer (2017), essa interface possibilitaria estabelecer relações entre busca de proximidade, ou de mitigação da ameaça à face, e motivação, aprendizagem ou aceitação de *feedback* do professor pelos estudantes. Punyanunt-Carter e Arias (2016, p. 118), ao considerarem as particularidades da relação professor-estudante, comentam que tal relação possui várias características em comum com a relação interpessoal, uma vez que “em ambas há tentativa de alcançar objetivos, obter informação e engajar-se na resolução de algum problema” (Tradução das autoras). Não obstante, conforme esses autores, o funcionamento da comunicação na interação instrucional é delineado por elementos próprios do contexto de sala de aula, que fazem com que a relação professor-estudante seja única.

Pesquisas, nessa área, têm encontrado dados importantes sobre como as percepções dos estudantes em relação a seus professores são influenciadas pela comunicação e sobre como as percepções positivas melhoram os aspectos relacionais do ensino e da aprendizagem (DALY; VANGELISTI, 2003).

5.1 Faces potencialmente ameaçadas

Segundo Kerssen-Griep, Hess e Trees (2003), nos EUA, estudos demonstraram que os estudantes preocupam-se mais com questões relacionadas à identidade (como convencer seus professores de que eles, os estudantes, são pessoas capazes) do que com o domínio de conteúdos. Esse dado é interessante à medida que sugere uma aproximação com aspectos relacionados à face, a qual, conforme Brown e Levinson (1987), torna-se particularmente relevante quando as pessoas comunicam-se de forma que potencialmente ameaçam ou falham em relação às necessidades de face, próprias ou alheias.

Do ponto de vista comunicativo, observa-se a necessidade de se considerar o processo de ensino e aprendizagem pelo viés da persuasão e também como um processo que envolve contínua imposição sobre os estudantes. Isso porque, em suas atividades de mediação pedagógica, professores engajam-se em uma diversidade de atos comunicativos que

potencialmente são ameaçadores para a(s) face(s) dos aprendizes, como solicitar que apresentem argumentos consistentes em uma produção textual, ou apresentar orientações para a reescrita de um texto pelo estudante. Além disso, diferentes tipos de atos comunicativos podem carregar com eles diferentes tipos de ameaça à face do interlocutor. Por exemplo, solicitações ou pedidos podem ameaçar as necessidades da face de autonomia (face negativa). Outros atos são potencialmente ameaçadores para as faces de competência e de afiliação (face positiva), implicando desaprovação ou desrespeito às necessidades da face do interlocutor, como revelar uma informação comprometedoras. Há ainda atos que podem ameaçar tanto a face positiva quanto a negativa, como é o caso das críticas e das reclamações. Também existem certos objetivos e estratégias motivacionais que podem expor os aprendizes à ameaça de face mais ou menos acentuada, como é caso de autogerenciamento de decisões, oportunidades de corrigir erros, juntamente com suas reações às metodologias de ensino que introduzem risco, aprendizagem colaborativa (AMES, 1992; CLIFFORD, 1991), ou outras práticas desafiadoras.

Frequentemente, os educadores deparam-se com a necessidade de convencer seus alunos a reverem certos paradigmas (crenças, atitudes e ações) para que novos conhecimentos sejam adquiridos. Sendo assim, torna-se um desafio para o docente conseguir essa adesão e, ao mesmo tempo, manter uma relação que favoreça a motivação para aprender e o engajamento dos estudantes.

Ainda que diversas atividades instrucionais sejam indicadas como legítimas práticas de avaliação formativa, cabe considerar que podem envolver alguma ameaça para a autoimagem do aprendiz. Kerssen-Griep, Hess e Trees (2003) julgam que a avaliação do trabalho do estudante pelo professor representa uma atividade de ameaça, particularmente complexa. Isso porque, segundo os autores, “a avaliação reflete a tensão entre objetivos de tarefa e de identidade, como quando um professor quer criticar o trabalho de um estudante, mas também quer respeitar a habilidade deste; ou quer dar um conselho ao estudante e também considerar sua autonomia” (KERSSEN-GRIEP; HESS; TREES, 2003, p. 362).

Se considerarmos as noções de face apresentadas na seção 4, dar *feedback* aos estudantes também pode implicar certa ameaça às necessidades das diferentes faces, dependendo do tipo de comentário feito pelo professor. Isso porque o *feedback* representa um tipo de ação intencional que normalmente busca alterar o comportamento do destinatário e obter sua adesão em relação ao aperfeiçoamento de alguma tarefa, como no caso de uma recomendação de revisão de aspectos de um texto. Considerando os *feedbacks* para produções orais, Kerssen-Griep, Hess e Trees, (2003) comentam que os docentes, ao avaliarem as

apresentações orais dos estudantes, geralmente, dão sugestões para alterações, fazendo-o com diferentes graus de imposição sobre o estudante. Por exemplo, dizer “Você poderia apresentar provas para apoiar esta afirmação ou abandoná-la” promove mais autonomia ao estudante do que dizer “Você tem que mudar esta afirmação”. Frequentemente, o *feedback* docente também identifica aspectos que precisam ser aperfeiçoados (ameaça à face de competência), o que pode ser visto como uma forma de reprovação (ameaça à face de afiliação).

Como procuramos demonstrar com o exposto nos parágrafos anteriores, a mediação pedagógica envolve, inevitavelmente, o engajamento docente em atos comunicativos que podem ameaçar uma ou mais faces do estudante. Em vista disso, acreditamos que o conhecimento, pelo docente, de aspectos relacionados às possibilidades de gerenciamento de face torna-se um requisito importante para a prática pedagógica. Assim, esse será o aspecto abordado em 5.2.

5.2 Gerenciamento de face na mediação pedagógica

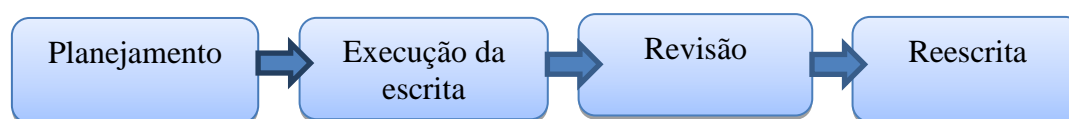
Considerando a interação entre professor e estudante no contexto educacional, as estratégias de gerenciamento de face oferecem uma forma de respeitar a autoimagem desejada pelo interlocutor e, de passagem, preservar a própria imagem, ante a necessidade de comunicar mensagens potencialmente ameaçadoras para as faces. Lim e Bowers (1991) propuseram três categorias de gerenciamento de face, *facework* na terminologia adotada por eles, (solidariedade, aprovação e tato) para atender aos três tipos de necessidade de face que identificaram. Dessa forma, os procedimentos de “solidariedade” são voltados para a face de afiliação, ou o desejo de inclusão, envolvendo estratégias de interação que enfatizam pontos em comum e contribuem para uma identidade de grupo. As “estratégias de aprovação”, que atendem à face da competência, incluem procedimentos discursivos que evitam expressar dúvidas ou desaprovação e estratégias que minimizam o grau em que as habilidades da outra pessoa são desafiadas. Por fim, o comportamento indireto e não impositivo de comunicação indica respeito pela autonomia dos interlocutores e representa “estratégias de tato”.

As estratégias de trabalho de face, também denominadas de estratégias de polidez por Brown e Levinson (1987), não são mutuamente exclusivas ou unidimensionais (KERSSEN-GRIEP; HESS; TREES, 2003), uma vez que os participantes da interação podem usar estratégias de uma, duas ou todas essas categorias, dependendo da natureza da ameaça de face. Nessa perspectiva, as interações bem-sucedidas são aquelas em que os participantes recebem apoio para as autoimagens que eles afirmam no curso da interação.

É interessante notar que, segundo Kerssen-Griep, Hess e Trees (2003), a caracterização de Lim e Bower (1991) das necessidades de face (entendidas como universais) corresponde exatamente com as necessidades do aprendiz, identificadas por Ryan e Deci (2000) em pesquisa sobre autodeterminação como um fator influente na motivação. As duas abordagens compartilham os termos “competência” e “autonomia” e suas definições. Também a ideia de necessidade da “face de afiliação” (*fellowship face*) é conceitualmente idêntica à noção de ‘*relatedness*’ need, de Ryan e Deci (2000). Essas duas linhas de pesquisa sugerem fortemente que ocorrem resultados motivacionais positivos quando os alunos sentem que suas faces de competência, afiliação e autonomia são respeitadas em interações educacionais, mesmo (ou especialmente) quando essas interações são de natureza avaliadora (KERSSEN-GRIEP, 2001). Nesse sentido, Cusella (1980) já havia observado que os alunos podem perceber o *feedback* do professor como controlador e ameaçador de seu senso de autonomia, ou de sua motivação intrínseca, concluindo que havia uma série de variáveis sobre a forma como o *feedback* é comunicado, podendo aumentar ou diminuir a motivação intrínseca, por influenciar os sentimentos de competência e autodeterminação do receptor.

6 As faces reveladas no bilhete orientador da reescrita em contexto escolar

Na abordagem processual-discursiva de escrita, situada nos estudos dialógicos da linguagem, prevalece a concepção de escrita como trabalho, ao ser considerada “um processo contínuo de ensino e aprendizagem” (MENEGASSI, 2013, p. 109), envolvendo as seguintes etapas:



Conforme Menegassi, o texto constitui-se também como “lugar de interação aos participantes desse processo”, ou seja, o docente, o estudante e o próprio texto em construção.

Nessa perspectiva de escrita como “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (MENEGASSI, 2013, p. 109), o professor torna-se coprodutor ao orientar o estudante em relação à funcionalidade do texto em construção, ao interlocutor e ao gênero produzido. Quanto à qualidade dos apontamentos do professor no texto do estudante, “o docente deve lembrar que, assim como o texto do aluno pode ter diferentes interpretações, seus apontamentos e comentários, expressos na revisão, também podem causar efeito

contrário” (MENEGASSI, 2013, p. 112). Nesse sentido, Serafini (1998) destaca o princípio de que não deve haver ambiguidade na correção de um texto, elencando-o como o primeiro de uma relação de seis princípios, apresentados no quadro-síntese a seguir:

Quadro 1 – Princípios para a correção de texto

Princípio	Comentário
1. A correção não deve ser ambígua.	1. É necessário mostrar os erros de forma precisa, ou seja, o estudante deve poder entender a natureza de seu erro.
2. Os erros devem ser agrupados e catalogados.	2. A correção é eficaz e útil apenas quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar, o que é facilitado pela classificação dos erros.
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.	3. Muitas vezes o estudante sequer analisa as correções, principalmente se a avaliação for positiva. Por isso, é importante o professor estimular a análise do texto corrigido, por meio de diferentes solicitações que incentivem a releitura, a análise e até mesmo a reelaboração do texto corrigido.
4. Devem ser corrigidos poucos erros em cada texto.	4. A capacidade de o estudante concentrar sua atenção nos problemas do texto e de compreendê-los é limitada. É mais útil limitar a correção a um número menor de erros sobre os quais o aluno consiga se concentrar.
5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.	5. É importante o professor ter postura receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceitos o enfoque, as ideias, o estilo e a linguagem adotados pelo estudante.
6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.	6. A correção precisa considerar a capacidade do estudante e estimulá-lo a melhorar. Para progredir na escrita, é importante o estudante desenvolver certa ‘segurança comunicativa’, o que lhe proporcionará a construção de uma boa autoimagem. “O estudante muito criticado, cujos textos vem cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever”. (...) “É exatamente na correção de textos mais problemáticos e fracos que o professor deve esforçar-se para elogiar o aluno mais do que criticá-lo, de modo que este adquira confiança”.

Fonte: Adaptado de Serafini (1998, p. 109-112).

Tendo em vista que o livro de Serafini (1998) já é tido como um clássico da literatura da área, figurando na lista de referências de qualquer disciplina sobre revisão de texto, pelo menos no contexto brasileiro, esses princípios têm sido trabalhados com estudantes de licenciatura em Letras, em formação inicial.

No entanto, acreditamos que a compreensão e a aplicação de tais princípios podem ser enriquecidas com conhecimentos advindos da pragmática interpessoal. Seguindo esse raciocínio e buscando contribuir para ampliar a compreensão de aspectos que podem influenciar (positiva ou negativamente) o processo de revisão e reescrita textual, propomos uma releitura dos princípios de correção de Serafini (1998) à luz das noções de “face”, “atos ameaçadores de face” e “trabalho de gerenciamento de face” em contexto educacional.

Princípio 1. A falta de certeza sobre o que precisa fazer para melhorar seu texto, decorrente de um apontamento ambíguo do professor, pode gerar sentimentos negativos no estudante (como angústia e sentimento de incapacidade). Desse modo, a ambiguidade pode tornar-se uma ameaça às necessidades da face positiva do estudante ou, mais especificamente, da face de competência, associada ao desejo de ser respeitado pelas próprias habilidades. Nesse sentido, parece possível supor que a clareza e a precisão do professor, ao fazer apontamentos no texto do estudante sobre aspectos que precisam ser revisados, é uma forma de atender às necessidades da face de competência deste último, ao oferecer as informações necessárias para que o estudante-autor consiga progredir no desenvolvimento de seu texto.

Princípio 2. Ao facilitar, por meio da classificação dos erros, a identificação dos problemas do texto pelo estudante, o docente demonstra seu interesse em contribuir para que esse estudante progrida na resolução daqueles problemas durante a reescrita. Tal prática, assim como o primeiro princípio, remete à preservação de aspectos da face de competência do estudante.

Princípio 3. O terceiro princípio, ao contrário dos anteriores, envolve diferentes tipos de solicitações. Atos comunicativos como “solicitar”/“pedir” e “ordenar” são descritos na teoria da polidez, de Brown e Levinson (1987), como sendo intrinsecamente ameaçadores para a face negativa (face de autonomia) do interlocutor, uma vez que, de uma forma ou de outra, interferem no desejo de liberdade de ação do indivíduo. Dessa forma, de todos os princípios propostos por Serafini (1998), esse é o que apresenta maior necessidade de trabalho de gerenciamento de face. Portanto, defendemos que a consideração das necessidades da face positiva e da face de autonomia do estudante é um aspecto que merece atenção durante a formulação das solicitações pelo professor, podendo contribuir para que o estudante sinta-se motivado a rever os pontos indicados e para aperfeiçoar a qualidade de seu texto ao reescrevê-lo.

Princípio 4. Além da limitação da capacidade do estudante focar a atenção em muitos problemas, considerada por Serafini (1998), na perspectiva da teoria das faces, a prática de indicar ou corrigir “todos” os problemas no texto pode ser altamente danosa para a autoimagem do estudante, colocando em cheque seu desejo de ser incluído, apreciado e de ser respeitado por, pelo menos, algumas habilidades.

Princípio 5. Parece problemático aceitarmos esse princípio de Serafini (1998), quando precisamos elevar a capacidade linguística do estudante; aceitar sempre significa perder o rigor, inclusive é contraditório se, por exemplo, a linguagem do estudante não se adequar ao gênero solicitado. A interpretação *ipsis litteris* de tal princípio poderia levar um professor

inexperiente a concluir que não deve fazer qualquer intervenção no texto do estudante, o que, de fato, seria uma contradição. Devido a essa ressalva, pensamos ser necessário relativizar esse princípio, no sentido de se considerar que, primeiramente, o professor deve estar disposto a assumir o papel de leitor do texto, e não o de corretor ávido para encontrar a maior quantidade de erros possível. Somente assim o processo de interação autor/estudante-texto-leitor/professor poderá estabelecer-se. Essa atitude do docente seria o primeiro passo para uma mediação pedagógica respeitosa e, conseqüentemente, mais produtiva. Isso não significa que o professor não deva intervir para auxiliar o estudante a melhorar a qualidade de sua escrita. Significa que tal intervenção poderá ser feita de forma gradativa, dando prioridade aos problemas do texto que dificultam sua leitura e compreensão, por exemplo. Nesse viés, seria possível associar o princípio 5 aos desejos das faces do estudante/produzidor do texto: ser incluído, ser aceito; ser respeitado por suas habilidades; não sofrer imposições.

Princípio 6. É curioso notar que a justificativa de Serafini (1998) para esse princípio se aproxima muito dos conteúdos relacionados à face de competência, ou seja, a correção deve ser adequada à capacidade do aluno, de modo a valorizar sua autoimagem de competência, sentindo-se capaz de progredir na escrita de seu texto.

As correspondências explicitadas nos parágrafos anteriores, entre os princípios para correção de texto propostos por Serafini (1998) e aqueles atributos relacionados às diferentes necessidades de face dos sujeitos, tornam-se mais uma evidência de que os aportes teóricos da pragmática interpessoal, no que tange ao conceito de face e seus desdobramentos, oferecem um viés instigante de diálogo interdisciplinar, podendo beneficiar o processo de mediação professor-estudante via discurso interventivo, escrito ou falado.

6.1 Análise de bilhete orientador

De modo a demonstrar a pertinência de se considerar o conceito de face, e seus desdobramentos, no processo de mediação para a reescrita, analisaremos as estratégias linguístico-discursivas empregadas em um bilhete orientador de reescrita (Quadro 2). O bilhete selecionado compõe o *corpus* examinado por Bazarim (2013), o qual foi coletado pela autora a partir das interações escritas que ela, enquanto professora, realizou com alunos de 6º e 7º anos, em uma escola estadual da periferia de Campinas. A análise de Bazarim (2013) fundamenta-se na semiótica greimasiana, em termos dos elementos linguísticos que atuam para a construção de um discurso manipulador de sedução. Vale ressaltar que nossa abordagem na análise do bilhete será outra. Adotaremos o enfoque pragmático, procurando

identificar as estratégias linguístico-discursivas usadas pela professora e sua relação com os diferentes aspectos e necessidades de face de Roberta, nome fictício da estudante.

Quadro 2 – Exemplo de bilhete orientador de reescrita

<p>L1⁵ Roberta, L2 Muito boa a sua versão. L3 Acho que seria interessante substituir “homens” por machos. Por mais que os animais se L4 comportem como humanos neste tipo de história [contos de fadas e fábulas], ainda assim, eles L5 continuam sendo animais, ok? L6 Acho que você poderia rever a partir de *1. Tudo bem, concordo que você está tentando L7 construir uma história para mostrar que a violência não compensa, mas, na história, qual L8 argumento que seria utilizado para convencer o coelho a deixar de ser violento? Apenas as L9 palavras bonitas? Não parece convincente: já viu aquele ditado “só se percebe o valor de algo L10 ou alguém quando o perde”? Então, acho que poderia inverter a ordem. A coelhinha foge L11 com os três porquinhos, encontra um novo amor e o coelho machão fica só e infeliz... pois ele L12 não soube ser companheiro. L13 São sugestões... pense! Teremos tempo para rever!!</p>
--

Fonte: Bazarim (2013).

De acordo com nossos objetivos para este artigo, primeiramente procedemos ao levantamento das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pela professora, procurando relacioná-las à perspectiva de gerenciamento das necessidades da face, conforme os dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação entre estratégias linguístico-discursivas e necessidades da face

Estratégias linguístico-discursivas de gerenciamento das necessidades da face na formulação de atos impositivos.	Necessidades da face positiva	Necessidades da face de autonomia
L2 - Muito boa a sua versão. [Elogio]	X	
L3 - Acho que seria interessante substituir “homens” por machos. [solicitação / sugestão]		X
L3, L4 e L5 - Por mais que os animais se comportem como humanos neste tipo de história [contos de fadas e fábulas], ainda assim, eles continuam sendo animais, ok? [Justificativa]	X	X
L6 - Acho que você poderia rever a partir de *1. [solicitação / sugestão]		X
L6, L7 - Tudo bem, concordo que você está tentando construir uma história para mostrar que a violência não compensa, [afirmação de acordo]	X	

⁵ L corresponde à “linha”.

L7, L8, L9 - <i>mas, na história, qual argumento que seria utilizado para convencer o coelho a deixar de ser violento? Apenas as palavras bonitas?</i> [Pergunta / Justificativa]		X
L9 - <i>Não parece convincente:</i> [Crítica]		X
L9, L10 - <i>já viu aquele ditado “só se percebe o valor de algo ou alguém quando o perde”?</i> [Pergunta / Justificativa]	X	X
L10 - <i>Então, acho que poderia inverter a ordem.</i> [solicitação / sugestão]		X
L13 <i>São sugestões...</i> [Declaração]		X
L13 <i>Teremos tempo para rever!!!</i> [Promessa/Desarmador]	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como fica evidente no Quadro 3, há o predomínio de estratégias direcionadas aos supostos desejos da face de autonomia da estudante. Pelo viés da teoria da polidez, de Brown e Levinson (1987), isso significa que a professora utilizou, intencionalmente, uma série de procedimentos linguístico-discursivos para transmitir a ideia de que, embora fosse seu papel orientar a reescrita do texto, ela não pretendia fazê-lo de maneira impositiva. Por outro lado, ainda que em menor número, a professora também emprega estratégias de polidez positiva que, como expusemos na seção 4, envolve aspectos como solidariedade, aproximação e aprovação. Dito isso, passamos à análise mais detalhada dos procedimentos utilizados na composição do bilhete orientador de reescrita.

Primeiramente, pode-se observar que o bilhete analisado está em consonância com a constatação de que os bilhetes orientadores da reescrita favorecem intervenções mais significativas na escrita, principalmente, aquelas relacionadas a aspectos semânticos e pragmáticos (RUIZ, 2010), em detrimento de aspectos microestruturais. De fato, verifica-se que é esse o foco do discurso interventivo da professora. Dessa forma, é preciso ter em mente que, de modo objetivo, a docente pretende levar Roberta a perceber a fragilidade argumentativa de seu texto, o que fica mais ou menos explícito na L9 (“Não parece convincente”), e, com isso, oportunizar o desenvolvimento de competências de escrita do gênero textual produzido. Assim, a ação interventiva, por meio de bilhete, requer que a professora formule diferentes “solicitações”, que na perspectiva de Brown e Levinson (1987) são atos de fala impositivos que ameaçam, principalmente, a face negativa do interlocutor. Portanto, para que o bilhete se torne efetivamente uma prática dialógica, motivadora e promotora do engajamento da estudante na tarefa, a professora lança mão de uma diversidade

de estratégias voltadas tanto para o gerenciamento das necessidades da face positiva quanto da face negativa.

O elogio apresentado na L2 constitui uma estratégia de polidez positiva que busca atender a face de competência da estudante, afirmando que a primeira versão de seu texto já está “muito boa”.

Na L3 a professora apresenta uma solicitação indireta (SEARLE, 1975), que, ao ser formulada como uma sugestão, produz um efeito menos impositivo. Trata-se de uma estratégia de preservação da face de autonomia da estudante, seu desejo de não sofrer imposições. Além da solicitação indireta, o efeito de mitigação resulta de atenuantes lexicais e gramaticais. A expressão “acho que” sugere que o conteúdo do enunciado corresponde à impressão pessoal da professora. O uso do futuro do pretérito (“seria”) propõe um distanciamento produzido por um efeito de simulacro (SCHALKOSKI-DIAS, 2010), que mascara as verdadeiras intenções da docente. Esses mesmos procedimentos também foram empregados na L6 (“Acho que você poderia rever a partir de *1) e na L10 (Então, acho que poderia inverter a ordem”).

Em L3, L4 e L5, a professora fornece uma justificativa para a solicitação anterior. Mas o que esse procedimento discursivo significa em termos de estratégia de gerenciamento das faces? Justificativas são analisadas como “atos de apoio”, que podem anteceder ou suceder uma solicitação (BLUM-KULKA; HOUSE; KASPER, 1989). Para Brown e Levinson (1987), pedir ou dar razões para a realização de um ato é uma estratégia de polidez positiva, porque supõe cooperação entre os interlocutores. Essa interpretação é respaldada pelo uso de “ok?”, ao final da justificativa, funcionando como uma fórmula de assentimento que busca o acordo do interlocutor quanto à necessidade de substituir o termo indicado na solicitação que antecede a justificativa. Entretanto, Márquez-Reiter (2000) argumenta que dar razões também é uma forma de mostrar consideração pelo interlocutor. Desse modo, podemos supor que tanto os aspectos da face positiva quanto os da face de autonomia podem ter influenciado a escolha dessa estratégia pela professora.

O enunciado, “... concordo que você está tentando construir uma história para mostrar que a violência não compensa”, em L6 e L7, expressa que a professora está de acordo o raciocínio da aluna, ainda que provisoriamente. Mostrar acordo é uma estratégia de polidez positiva, pois expressa o interesse da docente em manter a face positiva da estudante. Dessa forma, os procedimentos de “solidariedade” são voltados para a face de afiliação, ou o desejo de inclusão, envolvendo estratégias de interação que enfatizam pontos em comum e contribuem para uma identidade de grupo. As “estratégias de aprovação”, que atendem à face

da competência, incluem procedimentos discursivos que evitam expressar dúvidas ou desaprovação e estratégias que minimizam o grau em que as habilidades da outra pessoa são desafiadas.

Em L7, L8 e L9, as perguntas (“... mas, na história, qual argumento que seria utilizado para convencer o coelho a deixar de ser violento? Apenas as palavras bonitas?”) funcionam como uma estratégia para levar Roberta a perceber outra possibilidade de encaminhamento argumentativo para seu texto. Curiosamente, nesse caso, as perguntas também funcionam como um tipo de justificativa do porquê de o argumento da história não ser convincente. Ainda que as justificativas possam atender tanto à face positiva quanto à face de autonomia, sua formulação em forma de perguntas e o uso da forma verbal no futuro do pretérito contribuem para o efeito de atenuação da imposição, predominando, assim, a atividade de gerenciamento voltada para a face de autonomia.

Na L9, tem-se uma crítica (“Não parece convincente”) que é atenuada mediante o uso do verbo “parecer”, o qual sugere que o conteúdo do enunciado corresponde a uma impressão subjetiva da professora. Na sequência, em L9 e L10, a professora estabelece um diálogo com a aluna (“já viu aquele ditado “só se percebe o valor de algo ou alguém quando o perde?”), o que consiste em uma estratégia de aproximação, atendendo à face de afiliação. Porém, a pergunta também implícita a justificativa de por que o argumento da história não é convincente.

A declaração da professora, na L13, de que “São sugestões...” parece dirigir-se à face de autonomia da estudante, dando-lhe a impressão de que tem liberdade para decidir (não) fazer os ajustes indicados (ainda que possa ser uma espécie de simulacro).

Por fim, em seu último movimento discursivo (“Teremos tempo para rever!!!”), podemos observar um derradeiro esforço da professora no intento de persuadir a estudante a engajar-se na reescrita do texto. O uso da primeira pessoa do plural (“nós”), implícito na flexão verbal, inclui ambas, professora e aluna, na atividade, remetendo, portanto, a uma estratégia de polidez positiva (afiliação, proximidade). Por outro lado, a informação de que haverá tempo para a realização da revisão, que pode adquirir um tom de promessa, expressa consideração com a face de autonomia da aluna, ou seja, ao indicar que não precisa sentir-se pressionada e que poderá revisar seu texto com calma. Nesse sentido, parece-nos que este último enunciado também poderia funcionar como “desarmador”, que, como o próprio nome sugere, refere-se a qualquer procedimento ou estratégia discursiva que “desarme” o interlocutor da possibilidade de recusar uma solicitação (BLUM-KULKA; HOUSE; KASPER, 1989).

A análise das estratégias linguísticas e discursivas presentes no bilhete orientador de reescrita, articulada com a noção de gerenciamento de face, aponta para possibilidades de ampliação da formação do professor mediador na revisão textual, posto que, como sustenta Haugh (2009), a “face” é também constitutiva da interação, influenciando o uso da língua e impondo aos interactantes certos padrões de comportamento.

A título de reflexão, imaginemos que outro professor tenha escrito o bilhete de orientação para a reescrita do texto da mesma aluna, porém (talvez por limitações resultantes do grande número de turmas, tempo, falta de experiência ou até mesmo formação deficiente) sem qualquer estratégia de gerenciamento de face. Será que o efeito seria o mesmo?

7 Considerações finais

Neste artigo, foi possível evidenciar que a competência docente de redigir bilhetes orientadores de reescrita não se restringe a conhecimentos técnicos de linguística textual, em que o docente necessita dominar aspectos linguístico-discursivos, e de linguística aplicada ao ensino, que envolve saber organizar sequências didáticas de ensino de gêneros textuais, bem como adequado emprego dos tipos de correção, em especial, a correção textual-interativa, que privilegia intervenção sobre aspectos macroestruturais do texto. Embora essa parte represente uma significativa e densa categoria de conteúdos, não é suficiente para garantir que o professor seja bem-sucedido durante a tarefa complexa de orientar o estudante em sua reescrita. Além de adequar sua correção aos princípios de Serafini (1998), sua mediação pedagógica precisa manter a motivação intrínseca e o engajamento do estudante à tarefa. Considerar o emprego de procedimentos ou estratégias linguístico-discursivas voltadas ao gerenciamento das diferentes necessidades e sensibilidades de face que podem emergir no processo de mediação interventiva para a reescrita representa um importante aporte para se enfrentar o desafio de questões subjetivas e contextuais da avaliação formativa.

Cabe destacar as inúmeras variáveis envolvidas na escrita do bilhete orientador de reescrita, todas merecedoras de investigação, tais como: o grau de proximidade estabelecido pelo professor com seus alunos pode interferir na maior ou menor aceitabilidade do bilhete por parte dos destinatários; quanto ao professor, as condições de produção do bilhete podem alterar-se conforme a quantidade, o tempo e o espaço disponíveis para redigi-lo. Sabe-se, por exemplo, que os bilhetes são escritos no fim do texto do estudante e o espaço varia em cada um, podendo influenciar no maior ou menor uso de estratégias discursivas de gerenciamento de face.

O diálogo entre os aportes teóricos da educação, da pragmática interpessoal e dos estudos em comunicação instrucional (ou pedagogia da comunicação) mostra-se tanto possível como pertinente ao processo de revisão e reescrita textual, corroborando, assim, nosso argumento quanto à necessidade de se incorporar a perspectiva da pragmática interpessoal, bem como da comunicação instrucional, com ênfase nas estratégias discursivas de gerenciamento da face, à formação inicial e continuada tanto do professor de língua materna e estrangeira como de todo docente de outras áreas, visto que todos revisam textos, avaliam trabalhos escritos e apresentações orais, fornecendo *feedback* continuamente.

Referências

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, n. 84, p.261-271, 1992.

ARUNDALE, R. B. Face as Relational and Interactional: A Communication Framework for Research on Face, Facework, and Politeness. **Journal of Politeness Research**, v. 2, n.2, p.193-216, 2006.

BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-257.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (eds.). **Cross-cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987 [1978].

CLIFFORD, M. M. Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 263-297, 1991.

CONTRERAS, D. J. La investigación en la acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace? **Cuadernos de Pedagogía**. Espanha, n. 224, 1994, p. 8-12.

CUSELLA, L. P. The effects of feedback on intrinsic motivation: A propositional extension of cognitive evaluation theory from an organizational communication perspective. **Communication Yearbook**, v. 4, p.367-387, 1980.

DALY, J.A.; VANGELISTI, A. L. Skillfully instructing learners: How communicators effectively convey messages. In: GREENE, J. O.; BURLESON, B. R. (Ed.). **Handbook of communication and social interactions skills**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, p. 871-908.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: DoubledayAnchor, 1967.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

HAUGH, M. Face and Interaction. In: BARGIELA-CHIAPPINI, F.; HAUGH, M. (ed.). **Face: Communication in Social Interaction**. London: Equinox, 2009, p. 1-24.

HESS, J. A.; MAZER, J. P. Editor's introduction: Interpersonal communication in instructional settings. **Communication Education**, v. 66, n. 1, p. 109-110, 2017.

KERSSEN-GRIEP, J.; HESS, J. A.; TREES, A. R. Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. **Western Journal of Communication**, v. 67, n. 4, p. 357-381, 2003.

KERSSEN-GRIEP, J. Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence. **Communication Education**, v. 50, p.256-273, 2001.

KUENZER, A. Z. Training and Certification of Professional Competences: Living knowledge **International Journal of Community Based Research**, Germany, v. 1, n. 3, p. 16-17, 2004.

LIM, T. S.; BOWERS, J. W. Facework: Solidarity, approbation, and tact. **Human Communication Research**, v. 17, p.415-450, 1991.

LUCKÉSI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MÁRQUEZ-REITER, R. **Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies**. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2000.

MENEGASSI, R. J. Revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p.105-131.

MUNIZ JR., J. de S. Revisor, um maldito: questões para o trabalho e a pesquisa. In: RIBEIRO, A. E.; VILELLA, A.M.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. da. (Orgs.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 269-289.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 65-81.

PUNYANUNT-CARTER, N. M.; ARIAS, S. The interplay between interpersonal communication and instructional communication. **Communication Education**, v. 66, n. 1, p. 118-120, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010 [2001].

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação no ensino aprendizagem de línguas e nas pesquisas em Linguística Aplicada. In: MULIK, K. B.; RERTORA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014, p. 257-261.

SCHALKOSKI-DIAS, L. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevideano**. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967, p. 39-83.

SEARLE, J. R. Indirect Speech Acts. In: COLD, P., MORGAN, J., **Syntax and Semantics**, vol. 3. New York: Academic Press, 1975, p. 59-82.

SERAFINI, M. T. A. **Como escrever textos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

SIGNORINI, I. (Org.). Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-18.

SIFIANOU, M. On the Concep of Face and Politeness. In: BARGIELA-CHIAPPINI, F.; KÁDAR, D. Z. (Ed.). **Politeness Across Cultures**. New York: Palgrave Macmillan, 2011, p.42-58.

SPERNCE-OATEY, H. Face, (Im)politeness and Rapport. In: SPENCER-OATEY, H. (ed.). **Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory**. London: Continuum, 2008, p. 11-47.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TING-TOOMEY, S. The Matrix of Face: An updated face-negotiation theory. In: GUDYKUNST, W. B. (ed.) **Theorizing about Intercultural Communication**. London: SAGE Publications, 2005, p. 71-92.

WATTS, R. J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.