

**COMO EU AVALIO TEXTOS?  
REFLEXÕES SOBRE O MODO DE PENSAR E DE FAZER  
DOS GRADUANDOS EM LETRAS**

HOW DO I EVALUATE TEXTS?  
REFLECTIONS ABOUT THE WAY OF THINKING AND DOING  
OF LANGUAGE UNDERGRADUATES

Gustavo Henrique da Silva Lima  
Professor Adjunto dos Departamentos de Letras e Pedagogia da UFRPE, UAG  
[ghlima.prof@gmail.com](mailto:ghlima.prof@gmail.com)

Dennys Dikson  
Professor Adjunto dos Departamentos de Letras da UFRPE, UAG  
[dennys.dikson@ufrpe.br](mailto:dennys.dikson@ufrpe.br)

**Resumo:** O presente trabalho analisa determinadas concepções de graduandos em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), quanto a ações voltadas à avaliação de textos escritos por alunos da rede pública de um 2º Ano do Ensino Médio, em ambiente de sala de aula. Para tal, contamos com a participação de quatro graduandos que se prontificaram a responder questionários, entrevistas e a avaliarem, refletirem e interferirem em textos produzidos pelos alunos da Educação Básica. Embasamo-nos em Luckesi (2011) e Ferreira e Leal (2007) para abordar avaliação escolar; em Suassuna (2007) e Marcuschi (2004, 2007 e 2012) no que concerne à avaliação em língua portuguesa; e nas reflexões de Ruiz (2001) acerca de categorias presentes na ação de avaliar textos escritos. Os resultados evidenciaram o predomínio tanto da correção *resolutiva* quanto da correção *textual-interativa* nos textos avaliados pelos graduandos, que, discursivamente, se mostraram em um conflito constante entre “velhas” e “novas” práticas avaliativas.

**Palavras-chave:** Produção de textos escritos; Avaliação escolar; Concepções de graduandos em letras; Formação docente.

**Abstract:** The present work analyzes certain conceptions of the language undergraduates from UFRPE/UAG, regarding actions related to the grading / evaluation of written texts produced by second-year high-school students, in the classroom environment. For this purpose, four graduate students collaborated by answering questionnaires, interviews and evaluate, reflect and interfere in texts produced by basic education students. Our research is based on Luckesi (2011) and Ferreira and Leal (2007) on school evaluation; in Suassuna (2007) and Marcuschi (2004, 2007 and 2012) in relation to assessment in Portuguese; and the reflections of Ruiz (2001) about categories evaluating written texts. The results showed the predominance of both *resolute* and *textual-interactive* correction on the texts evaluated by the undergraduate students, and these, discursively, showed a constant mix of conflict between "old" and "new" assessment practices.

**Keywords:** Written text; Grading; Undergraduate conceptions; Teacher formation.

## Introdução

O ato de avaliar é inerente às nossas ações cotidianas. A decisão de comprar um produto, escolher um curso ou aceitar ou não um emprego é sempre feita mediante critérios de avaliação diversos, os quais levam em consideração variáveis como benefícios, adequação à ocasião, necessidades, etc. No âmbito educacional, devido às especificidades institucionais, inúmeras discussões teóricas acerca da prática avaliativa vêm sendo travadas ao longo das últimas décadas por pesquisadores como Hadji (2001), Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Marcuschi (2004, 2007 e 2012), Suassuna (2007), entre tantos outros.

Na escola, essas práticas de avaliação são geralmente enquadradas como tradicionais ou formativas. De acordo com Marcuschi (2004), o paradigma tradicional “opera de forma polarizada, na medida em que apenas o certo e o errado, o verdadeiro ou o falso são possíveis” (p. 5). Nesse sentido, contempla práticas como a aplicação de exames e/ou provas pontuais e cerimoniosas, em momentos previamente estabelecidos pela instituição escolar, nos quais o aluno deverá expor o que “sabe” sobre o assunto, a fim de atingir a meta estabelecida – pré-determinada – para prosseguir na vida escolar. Já no paradigma formativo, o acompanhamento da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e sistemática. Isso significa que o professor deve acompanhar o desenvolvimento

do aluno de forma contínua, constatando seus avanços e identificando as suas dificuldades de aprendizagem de forma a apontar os caminhos para superá-las.

Entretanto, é comum ouvirmos relatos de professores sobre a necessidade de aprovar alunos “sem saber de nada”, apenas para “prestar contas” aos pais, à escola, ao sistema educacional e à sociedade como um todo. Tal fato traz à baila a problemática da função da avaliação no ambiente escolar, a qual, quase sempre, parece estar vinculada a uma política institucional de resultados, cuja meta principal é apenas a elevação de índices educacionais. Diante desse cenário, o professor se vê em frente a um grande dilema: ensinar e fazer com que o aluno realmente aprenda ou limitar-se apenas a cumprir conteúdos e/ou preparar o seu aluno para realização de uma prova ou exame?

A problemática acima elencada nos levou a refletir, de forma específica, sobre a formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa no que concerne ao processo de avaliação de textos escritos na escola, e foi a partir daí que começaram a surgir algumas inquietações, tais como: os graduandos em Letras estão sendo preparados para realizar práticas avaliativas mais humanas, que acompanhem o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno e não apenas classifique-os em “bons” ou “maus” produtores de textos?

Partindo dessa e outras questões e também das leituras e discussões ocorridas no âmbito acadêmico acerca da prática avaliativa no ambiente escolar, resolvemos, então, investigar as concepções e os modos como os graduandos em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), avaliam textos produzidos por alunos da Educação Básica. O nosso objetivo, enquanto pesquisadores, era traçar um perfil desses graduandos enquanto avaliadores de textos para, a partir desse diagnóstico, propor subsídios que levem a uma reestruturação no currículo do Curso de Licenciatura em Letras e nas próprias práticas avaliativas no interior da instituição em tela.

De forma a responder à questão central acima proposta, iremos expor, inicialmente, um pouco sobre as concepções de avaliação e suas implicações para o contexto escolar ao longo dos anos. Na sequência, faremos uma discussão sobre a avaliação na área de Língua Portuguesa, apresentando alguns construtos teóricos acerca dos processos avaliativos implicados nessa área específica do conhecimento e, em

especial, sobre as práticas avaliativas de textos no contexto escolar. Por fim, apresentaremos a discussão e o resultado da análise dos dados coletados.

## **2 Breve retrospectiva sobre a Avaliação Escolar**

Como já mencionamos, planejar e avaliar são atividades rotineiras, tanto no âmbito escolar quanto nos demais ambientes sociais nos quais estamos inseridos, tais como o familiar, o profissional, o religioso, entre outros. Vários estudos, como, por exemplo, os de Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2004) e Luckesi (1997) revelam que a avaliação não é um processo neutro, uma vez que envolve a emissão de juízo de valor, crenças e experiências dos indivíduos, refletindo, portanto, questões de ordem ideológica e princípios morais e éticos. Assim, conforme Suassuna (2004), a avaliação

[...] produz-se numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas e objetivas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativas e coerência. A opção por um determinado modelo de avaliação tem a ver com certas opções epistemológicas e éticas que correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos (p.98).

Nessa perspectiva, ao colocarmos em prática nossas concepções de avaliação na sala de aula, definindo, por exemplo, os critérios e os instrumentos avaliativos a serem utilizados, não fazemos ao acaso, mas sim em conformidade com normas e valores pré-constituídos sócio-historicamente, os quais são legitimados institucionalmente e influenciam diretamente o nosso fazer pedagógico.

O apanhado histórico realizado por Ferreira e Leal (2007) acerca do processo avaliativo na escola nos ajuda a compreender a “não neutralidade” do ato de avaliar. De acordo com as autoras, no século XVI, as grandes navegações, as guerras religiosas e o mercantilismo impulsionaram o desenvolvimento econômico e territorial das grandes nações. Nessa época, a Igreja Católica tinha forte influência e domínio sob a sociedade e o poder era imposto e justificado pela vontade divina. Sob esse prisma, “a escola era vista como ambiente seletivo, de disciplina rígida, no qual o trato com o conhecimento acumulado ao longo do tempo deveria ocorrer de maneira controlada” (p. 12).

Nessa perspectiva, o ensino conduzido por ordens religiosas contemplava práticas avaliativas que exigiam rigidez e o seguimento de rituais solenes como, por exemplo, a realização dos exames em eventos públicos, a imposição de disciplina, a pré-determinação de horários e metas, a consumação de penalidades e/ou castigos, entre outras características.

Segundo Luckesi (2011), as mudanças na avaliação escolar foram sendo propostas, paulatinamente, ao longo dos anos. Para tal, as proposições do educador norte-americano Ralph Tyler, na década de 1930 do século XX, tiveram grande influência nas concepções de avaliação, e, algumas décadas depois, em meados dos anos 1970, passaram a permear, mesmo que discretamente, o cenário educacional brasileiro.

Ainda de acordo com Luckesi (2011), Ralph Tyler “não propôs grande coisa” (p. 209), mas foi ele que implementou a proposta do “ensino por objetivos”. Ou seja, a ideia era diagnosticar se houve ou não a aprendizagem, para, então, dar continuidade a partir de um novo objetivo, executando ações e mudanças necessárias para que o aluno efetivasse uma real aprendizagem, já que esse é o fim único do ensino.

Segundo relatam Ferreira e Leal (2007), somente “em meados do século passado, algumas mudanças começaram a ser introduzidas no campo educacional” (p. 13), tornando a avaliação uma prática menos rígida e mais reflexiva, dirigida, portanto, ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem de cada educando não deveria ser avaliada apenas com base em resultados, números e/ou conceitos, mas através de práticas avaliativas que permitissem diagnosticar e, posteriormente, intervir no processo de construção do conhecimento escolar. Na práxis, entretanto, poucos avanços foram percebidos, uma vez que a avaliação permaneceu rígida e objetiva, cristalizando-se na cultura escolar por meio de fixação de notas como forma de seleção e exclusão, ao invés de se tentar diagnosticar e intervir nas lacunas de aprendizagem dos alunos.

No que concerne aos instrumentos, aos objetivos e ao próprio objeto de avaliação, Suassuna (2007), apoiada em outros estudos sobre o tema, destaca a existência de, pelo menos, dois grandes paradigmas avaliativos: o tradicional ou classificatório e o formativo ou regulador. De acordo com a pesquisadora, o foco da avaliação no primeiro paradigma é apenas na mensuração, hierarquização e rotulação dos alunos, independentemente de suas vivências, experiências no contexto sociocultural em que se encontram inseridos. Já

no segundo paradigma, ainda em construção, a ênfase recai no acompanhamento contínuo e sistemático do processo de ensino e aprendizagem, em que são levados em consideração a trajetória histórica e a subjetividade dos aprendizes.

Essa divisão de paradigmas parece traçar uma aparente dualidade entre as práticas avaliativas escolares. Todavia, ressaltamos que essa classificação ocorre estritamente para fins didáticos, pois esses dois paradigmas não devem ser analisados de forma dicotômica ou dentro de uma ordem cronológica, mas como modelos que regem a lógica das práticas avaliativas que ocorrem no interior do contexto escolar atual.

Ao discorrer sobre as práticas avaliativas escolares, Luckesi (2011) denomina as práticas avaliativas tradicionais como “atos de examinar” e as práticas avaliativas formativas como “atos de avaliar”. Para esse autor, a diferença reside basicamente em como concebemos o conhecimento e acompanhamos a aprendizagem dos alunos, se de forma pontual (a realização de uma prova, por exemplo) ou de maneira sistemática e contínua, com vistas a diagnosticar e sanar os problemas identificados no decorrer do percurso da aprendizagem.

Luckesi (2011) reconhece que existe uma tensão entre práticas avaliativas tradicionais e formativas na escola. O discurso sobre avaliação, construído com base em uma ideia de inovação, de acompanhamento, de monitoramento e de busca de melhorias do processo de aprendizagem do educando, quando posto em prática, se resume, muitas vezes, à aplicação de metodologias tradicionais, não chegando a elaborar e muito menos concretizar projetos que, efetivamente, contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o que ainda prevalece nas escolas são os “atos de examinar”, concretizados por meio de semana de provas/testes, com dia e horário marcados, cuja finalidade é estritamente classificatória, pois o aprendiz deverá demonstrar o que “sabe” – mais claramente, se sabe o conteúdo trabalhado, independentemente do que aconteceu e/ou do que poderá acontecer no processo de aprendizagem.

Assim, observamos que a avaliação acaba sendo reduzida a um *ranking* de notas e resultados, cuja meta é a aprovação ou reprovação de cada aprendiz, uma vez que a preocupação maior reside apenas em classificar o educando de acordo com seu desempenho nos exames realizados. Isso significa que, mesmo diante dos consideráveis avanços científicos acerca da avaliação escolar, a ação de avaliar no ambiente escolar parece mesmo seguir um padrão bem similar ao de séculos passados. Em outros termos, embora seja

perceptível que “a compreensão teórica da avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, tem-se ampliado bastante” (LUCKESI, 2011, p. 215), na prática, o ato de avaliar ainda continua restrito a formas tradicionais, deixando prevalecer o modelo de avaliar (examinar) do século XVI.

Um dos aspectos que evidenciam bem isso é a aparente resistência ou até mesmo dificuldade, por parte do professor, em transitar completamente do “ato de examinar” para o “ato de avaliar”. Isso ocorre porque o processo de apropriação e as mudanças nas práticas avaliativas escolares ocorrem de forma gradativa e processual, o que não significa afirmar que haverá um total abandono das concepções avaliativas dos séculos anteriores, sob as quais muitos professores em atividade de regência foram formados.

Em suma, acreditamos que o ato de avaliar na escola é influenciado pelas transformações da sociedade, as quais se materializam tanto na padronização de instrumentos – testes, provas, orais, escritos, individuais, em grupos, entre outros – quanto nas subjetividades de cada professor que busca novas formas de avaliar a partir da reelaboração de perspectivas anteriores ou que já estejam em vigência no sistema educacional.

Compreendemos, portanto, que a resistência ou dificuldade dos professores em transitar do “ato de examinar” para o “ato de avaliar” envolve variáveis que vão desde as demandas decorrentes do sistema educacional até as experiências acadêmicas, pessoais e profissionais vivenciadas por esses sujeitos ao longo de suas trajetórias; e isso também inclui as práticas avaliativas escolares a que foram submetidos durante sua vida quando ainda eram estudantes em formação ou até mesmo durante a graduação. Dizendo de outra forma, estamos assumindo aqui que os princípios e individualidades do ser humano são realmente influenciados por questões de natureza histórica e ideológica e, sendo assim, o processo avaliativo na escola não é constituído apenas a partir das normas e dos padrões sociais pré-estabelecidos pelo sistema educacional, com base nas exigências e necessidades da sociedade contemporânea, mas também pela singularidade de cada professor.

### **3 A avaliação em língua portuguesa**

O processo avaliativo em Língua Portuguesa percorre um trajeto similar ao explicitado na seção anterior, afinal, conforme afirma Marcuschi (2012), apesar de os estudos

na área da linguagem defenderem que as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa devem estar em conformidade com os fundamentos sociointeracionistas, “a situação da avaliação na aula de Português não sofreu alterações substantivas” (p. 83), mantendo-se ainda atrelada a uma abordagem somativa. Assim, explica a autora,

[...] a avaliação tem sido tradicionalmente realizada na perspectiva somativa, sendo associada a categorias que analisam preferencialmente os resultados atingidos pelos educandos, quando comparados aos de seus colegas de turma, em fenômenos observáveis no âmbito do código linguístico, ao término de um período burocraticamente fixado. (2012, p. 71).

Nesse sentido, para essa pesquisadora, mesmo diante das propostas de ensino de vanguarda, permanecemos fortemente ligados às teorias e às práticas avaliativas que não levam em consideração a função diagnóstica e processual da avaliação. Ainda de acordo com a autora, as práticas avaliativas tradicionais baseiam-se em resultados e nas comparações entre os educandos, afinal, uma das principais características dessas práticas é a obtenção de resultados quantificáveis e a classificação de cada educando de acordo com seu desempenho nas atividades avaliativas realizadas durante um período letivo preestabelecido.

Desse modo, apesar de o processo de ensino da língua materna (métodos e conteúdos) já contemplar as novas concepções de linguagem, as variações linguísticas e uma “noção de língua como atividade, entendendo-se o texto como um processo” (MARCUSCHI, 2012, p. 81), o processo avaliativo ainda detém-se quase sempre a tratar a língua apenas como sistema isolado que toma a Gramática Normativa como princípio definidor da real aprendizagem/apreensão da língua. Nesse sentido, percebemos que o foco ainda parece residir no produto final e na manutenção da “ordem”, ou seja, a avaliação é utilizada quase sempre como um instrumento para impor um controle sobre os educandos em relação ao que supostamente aprenderam sobre a língua.

Buscando estabelecer um alinhamento com os recentes estudos sobre as práticas avaliativas escolares para o ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN-LP) propõem que entendamos a avaliação “como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu,

de que forma e em quais condições”. (BRASIL, 1998, p. 93). Ainda segundo os PCN-LP:

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. (BRASIL, 1998, p. 94).

Vemos, mais uma vez, que o avaliar não consiste em constatar/verificar, em um momento pedagógico pontual, o grau de conhecimento esperado para cada ciclo escolar (período, bimestre, semestre, entre outros), nem tampouco quantificar a aprendizagem de cada aluno. A ideia, ao contrário, é a de levá-lo a refletir sobre o que aprendeu, de quais conhecimentos se apropriou, e como ocorreu sua aprendizagem. Desse modo, a concepção defendida pelos PCN-LP filia-se a um paradigma formativo, inclusivo e processual, pois nos orienta a avaliar de forma contínua, com a participação, a compreensão e cooperação de cada aluno, a fim de que tanto o educador quanto o educando tenham consciência acerca do processo de construção do conhecimento.

A esse respeito, é relevante trazermos à tona a discussão levantada por Suassuna (2007) acerca dos instrumentos de avaliação, atendo-se, em especial, ao comentário tecido sobre os instrumentos de avaliação escolares. A esse respeito, a autora afirma que alguns desses instrumentos, tais como os exames, as provas ou os testes, “não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem” (2007, p. 112). Tal afirmação é bem objetiva e deixa clara a natureza do ato de avaliar, o qual não deve acontecer em um momento isolado e com a aplicação de um instrumento único de avaliação, mas através do acompanhamento, das constatações dos avanços obtidos e das intervenções realizadas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a avaliação não deve limitar-se à relação aluno-professor, mas sim fazer parte de todo o contexto histórico, cultural, social e econômico que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Marcuschi (2004) reconhece a complexidade desse processo

ao afirmar que avaliar “envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócio-históricos específicos” (p. 2). Por essa razão, não há como estabelecer uma uniformização do processo avaliativo, pois este se constrói na relação com as especificidades e peculiaridades do contexto escolar.

#### **4 A avaliação de textos escritos na escola**

Na escola, a prática de escrita deve se pautar pelos seguintes questionamentos: o que será produzido? Em quais circunstâncias? Para quem? Com qual finalidade? Em outros termos, é preciso que sejam levados em consideração não só o conhecimento prévio do aluno, mas também as condições em que esse texto será produzido (os interlocutores envolvidos, o objetivo pretendido, o suporte de circulação, etc.), de forma que a produção escrita na escola possa, de fato, considerar o texto como uma atividade de linguagem situada.

Desse modo, não podemos tratar os textos como um emaranhado de palavras, afinal, cada texto possui suas especificidades, as quais são determinadas em função de quem, como e para quem o texto está sendo produzido. Sobre o processo de produção de textos escritos na escola, Marcuschi (2007) afirma que “não existe o ‘bom texto’ ‘em si’, mas que a categorização de um ‘texto escolar’ como ‘bom’ se constrói com base nos valores que orientam o olhar avaliativo” (p. 69). Essa afirmação nos leva à reflexão de que os estereótipos de “texto bom” ou “texto ruim” estão geralmente relacionados, dentre outros fatores, à concepção de língua do professor, a qual norteará, por conseguinte, os critérios e os instrumentos a serem utilizados por ele na avaliação de textos escritos na escola.

Conscientes, portanto, da força que a tradição gramatical ainda exerce nas práticas escolares, temos como bem atuais as ideias de Marcuschi (2012) quando afirma que prevalece a ênfase “na correção ortográfica e gramatical, na clareza, na objetividade e transparência da linguagem” (p. 84). Por outro lado, fatores como a progressão, a coesão e coerência, atendimento ao gênero e à situação comunicativa, responsáveis diretos pela produção de efeitos de sentido do texto, são, no geral, negligenciados no processo avaliativo escolar, o que acaba por caracterizar uma supervalorização dos elementos linguísticos em detrimento dos aspectos textuais e discursivos.

Nesses termos, o processo de avaliar textos escritos na escola não pode ser restrito apenas a questões de norma ou ortografia, mas deve considerar também as relações de sentido estabelecidas em decorrência dos possíveis interlocutores envolvidos e da função social da escrita. Outrossim, a avaliação da produção textual no ambiente escolar não deve tomar como ponto de partida o texto efetivamente, mas sim o caminho que o originou, as sinalizações que instruíram esse percurso até a produção final. Assim, para se construir ou se efetivar uma forma de avaliar menos pontual e mais diagnóstica, é necessário que os professores observem e valorizem o processo de produção textual do aluno e as condições estabelecidas para tal.

Fica, portanto, evidente, que a escrita não pode ser vista como uma atividade pontual ou isolada, tampouco como produto acabado, pois ela ocorre mediante determinadas condições de produção. Isso implica compreender que as marcas linguísticas, textuais e discursivas presentes na produção textual (oral ou escrita) se manifestam em função dos interlocutores nela envolvidos, das circunstâncias em que ocorre a produção, bem como dos propósitos comunicativos pretendidos para tal. São esses os parâmetros que devem nortear o processo de avaliação da produção de um texto escrito na escola.

Segundo Luna (2009), é preciso ainda que o professor considere as possibilidades de tornar-se um real interlocutor e atuar em parceria com o aluno e favoreça ao aprendiz a oportunidade de reflexão e reconstrução de sua produção, de modo de que o fim único não seja apenas a obtenção de uma nota e/ou conceito. Luna (2009) ainda reforça a ideia de avaliação textual como uma prática que leva em consideração tanto o produto final, quanto o processo pelo qual ele aconteceu. Destaca-se, nesse processo, a revisão – vista como um segundo olhar sobre o texto, como o momento no qual o aluno irá buscar reelaborar o que foi dito, voltando-se ao plano textual-discursivo de sua produção – e a refacção/reescrita – momento no qual o aluno buscará aperfeiçoar a escrita do seu texto. Este último momento poderá ocorrer após as sugestões e orientações decorrentes da leitura do professor, de modo que o próprio aluno se esforce e reflita quanto ao que foi produzido e como foi produzido.

Pesquisas relacionadas à avaliação de textos na escola têm sido desenvolvidas nas últimas décadas sob diferentes enfoques teóricos. Ruiz (2001), por exemplo, analisou e categorizou as formas de avaliar dos professores a partir das intervenções realizadas por

estes nos textos dos alunos. A autora destaca que devemos ter “o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto.” (RUIZ, 2001, p. 16).

Para realização desse estudo, Ruiz (2001) tomou “como referência a tipologia de correção de redações mencionadas por uma estudiosa italiana, Serafini (1989)” (p. 50), a qual identificou os seguintes tipos de correção textual: indicativa, resolutive e classificatória. A partir da análise de textos corrigidos pelos professores ao longo de sua pesquisa, Ruiz (2001) verificou ainda a existência de um quarto tipo de correção: a *textual-interativa*.

De acordo com Ruiz (2001, p. 55), a correção *indicativa* “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização, o problema de produção detectado”. Esse tipo de correção, apesar de ter sido a mais utilizada pelos professores participantes de sua pesquisa, pouco contribui para o processo de reflexão e reescrita do texto, pois apenas indica o que deve ser alterado no texto, ou seja, esse tipo de correção acontece quando o professor simplesmente mostra que há um problema ou apenas sinaliza que uma determinada palavra, frase ou trecho/parte da produção está com algum ‘problema’, mas não aponta um caminho para auxiliar o aluno a superar a dificuldade.

Outro tipo de correção apresentada por Ruiz (2001), e de menor incidência no *corpus* analisado pela pesquisadora, é a *resolutiva*. Diferentemente da *indicativa*, que apenas sinaliza o problema no texto, a correção *resolutiva* vai além e propõe a solução para o problema apresentado. Sendo assim, ela é vista como “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (p. 56). Ressalta-se, ainda, que tais intervenções são realizadas também sem indicação, mas que suas ocorrências, no geral, priorizam a indicação do erro no próprio corpo do texto. Esse tipo de correção, segundo a autora, apresenta implicações para o processo de reescrita das produções dos alunos, uma vez que eles irão apenas higienizar o texto, passando a limpo o que está “borrado”, não precisando, necessariamente, refletir sobre o que escreveram.

O terceiro tipo de correção exemplificado por Ruiz (2001) é a correção *classificatória*, fortemente utilizada nas redações analisadas em sua pesquisa. Esse tipo de correção, caracterizada principalmente pela utilização de símbolos – metalinguagem – para marcação e registro dos problemas identificados nos textos corrigidos, assimila, de certa

forma, as duas anteriores (a indicativa e a resolutive), pois as intervenções *classificatórias* identificam o problema através de determinados símbolos que já devem ser previamente compartilhados pelos alunos, de forma que eles possam refletir e construir uma solução para o problema apontado.

Por fim, a correção *textual-interativa* é caracterizada por Ruiz (2001, p. 63) como os “comentários mais longos de que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”. Esse tipo de intervenção, também bastante recorrente no *corpus* da pesquisadora, geralmente aparece em forma de um “bilhete” do professor para o aluno como forma de orientação para reescrita e/ou complementar informações que não ficaram claras apenas com curtas indicações no corpo do texto. A correção *textual-interativa* busca estabelecer um diálogo entre professor e aluno, diminuindo a distância entre eles.

Por fim, é importante ressaltarmos aqui que diferentes tipos de correção apresentados por Ruiz (2001) não são excludentes e podem ocorrer simultaneamente em um mesmo texto. Isso significa, por exemplo, que, ao avaliar um texto escrito, o professor poderá mesclar mais de um tipo de correção de acordo com os seus objetivos avaliativos. Todavia, no geral, há a prevalência de marcas de um ou dois tipos de correção.

Algumas pesquisas recentes têm se apoiado na tipologia de correção apresentada por Ruiz (2001) para analisar as práticas avaliativas de produção de textos escritos na escola. É o caso da realizada por Silva (2012), a qual investigou a intervenção de duas professoras durante processo de produção e avaliação de textos na sala de aula, com ênfase na revisão e na reescrita. Dentre outros aspectos, a pesquisadora constatou que estamos em processo de desenvolvimento, de aquisição e adequação às novas práticas avaliativas:

o objeto de ensino mudou (da gramática para os gêneros textuais), mas o modo de olhar para esse novo conhecimento e de realizar sua transposição didática é o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino da gramática. (SILVA, 2012, p. 274).

Tal aspecto aponta para um fato já aqui mencionado, isto é, embora os avanços nos estudos sobre o ensino de língua sejam inquestionáveis, a lógica que rege as práticas avaliativas na sala de aula ainda está apoiada em antigos métodos, os tradicionais. Silva (2012) conclui seu estudo sinalizando, de forma otimista, para uma mudança de paradigma nas práticas docentes, uma vez que os dados da pesquisadora revelaram que as práticas das professoras oscilavam – tanto as de ensino quanto as de avaliação – entre tradicionais e formativas, mas evidenciavam um real desejo de colocar em prática uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, mesmo que, para isso, se utilizassem de procedimentos metodológicos tradicionais.

## **5 Caminhos metodológicos**

A presente pesquisa é de abordagem predominantemente qualitativa, afinal, o que prevalece são as análises reflexivas e a elaboração de possíveis explicações para o fenômeno investigado. De acordo com Lüdke e André (2012), o objetivo maior desse tipo de pesquisa é compreender “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (p. 12). No nosso caso, o objetivo maior é o de investigar a compreensão que graduandos do curso de Letras, imersos em processo de formação inicial de professores, possuem acerca do que deve ser avaliado (e como o fazem) na escrita de textos na escola.

Para efetivação investigativa, selecionamos, inicialmente, um texto produzido – em ambiente didático-pedagógico-escolar – por alunos do 2º ano do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino de Garanhuns/PE. As condições de produção dos textos foram as seguintes: esses alunos deveriam expor, por meio de uma redação (texto dissertativo-argumentativo), suas insatisfações e críticas em relação à infraestrutura, à administração e ao processo de ensino-aprendizagem da escola onde estudavam, ao mesmo tempo em que deveriam manifestar seus desejos e sugestões para melhoria dessa situação. Os textos foram produzidos no segundo semestre de 2013.

Após a produção escrita dos alunos, solicitamos à professora regente que escolhesse um texto que ela julgava ser um “bom texto”. A opção por textos oriundos desse nível de ensino atribui-se à expectativa de que esses alunos já possuiriam um domínio maior dos processos de escrita, por estarem concluindo o processo de escolarização na educação básica.

A etapa seguinte consistiu na aplicação de um questionário<sup>1</sup> com uma amostra de quatro graduandos<sup>2</sup> do 7º período do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/UAG, no segundo semestre de 2013. O objetivo era de obtermos informações socioculturais relevantes sobre experiências anteriores dos participantes com avaliação de textos escritos.

O passo seguinte foi solicitar que cada um dos graduandos participantes avaliasse duas produções escritas, das quais recortamos uma para este trabalho. Nesse momento, todas as informações quanto às condições de produção daqueles textos na escola foram repassadas aos graduandos. Observamos que, no momento da avaliação dos textos, eles deixaram riscos, rasuramentos e marcas de correção, bem como alguns comentários com suas impressões, críticas e observações mais gerais sobre os textos produzidos pelos alunos. Essas marcações postas pelos graduandos ao efetuarem as “correções” (ou avaliações) nos textos dos alunos serão discutidas e analisadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos acima apresentados, com foco, em especial, na tipologia apontada por Ruiz (2001).

A etapa final da coleta consistiu da realização de uma entrevista semiestruturada<sup>3</sup> agendada com cada um dos graduandos participantes. Os questionamentos visavam tanto compreender melhor os critérios utilizados pelos graduandos ao avaliarem os textos, quanto as suas concepções gerais sobre avaliação e/ou avaliação de textos na escola. Para tal, solicitamos a eles que comentassem sobre as próprias marcas de correção e/ou comentários deixados nos textos dos alunos. Segundo Lüdke e André (2012), a entrevista é um dos instrumentos básicos para coleta de dados e que, se utilizada de maneira ‘prudente’ e responsável, possibilitará a obtenção de ótimos resultados. Ainda conforme

---

<sup>1</sup> Embora o questionário seja uma etapa metodológica da pesquisa, não o anexaremos aqui, posto que não será objeto, especificamente neste artigo, de análises.

<sup>2</sup> O critério para a seleção dos sujeitos foi semelhante ao utilizado para a seleção dos textos, ou seja, alunos que estavam finalizando o ciclo acadêmico e, possivelmente, já teriam adquirido saberes pedagógicos suficientes para atuar na sala de aula. A adesão ocorreu de forma voluntária, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garantimos o sigilo das informações prestadas e anonimato dos sujeitos participantes (cf. FLICK, 2013). Por essa razão é que identificaremos os graduandos nas análises como G1, G2, G3 e G4.

<sup>3</sup> Roteiro da entrevista que foi aplicada: 1º O que é avaliar? 2º Para você, o que é avaliar um texto? 3º Como você acha que deve ser o trabalho com a avaliação de textos na escola? 4º O que você avalia quando avalia um texto? 5º Agora você irá reler os dois textos que você avaliou. Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre os aspectos que você avaliou em cada um deles. 6º De uma forma geral, como você avalia esses textos?

essas autoras, é “o caráter de interação que permeia a entrevista” (p. 33). Nesse estudo, fizemos a opção pela entrevista semiestruturada por entendermos que esse tipo de entrevista favorece não só um contato mais próximo com o entrevistado, mas possibilita uma amostragem mais significativa de dados para análise.

Para análise das entrevistas, tomamos como referência a Análise de Conteúdo, cujas etapas, segundo Bardin (1977, p. 51), compreendem basicamente “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; e, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” Tal procedimento possibilitou, portanto, a criação de categorias de análise por meio da recorrência de determinados elementos linguísticos na entrevista com os graduandos e uma posterior interpretação à luz dos pressupostos teóricos sobre avaliação de textos por nós aqui assumidos.

Assim, especificamente para este trabalho, o *corpus* ficará com o recorte: de um texto escrito em situação escolar; das “correções” e anotações dos graduandos de Letras inseridas nesse texto; e de alguns tópicos retirados do questionário aplicado<sup>4</sup> com os graduandos em Letras sobre concepções de avaliação e acerca dos textos por eles avaliados. O cruzamento dos dados obtidos a partir da análise desses instrumentos possibilitou-nos apresentar algumas respostas e reflexões interessantes acerca dos objetivos propostos à presente investigação.

## **6 O que pensam os graduandos do processo avaliativo de modo geral**

Em relação à compreensão dos graduandos em Letras sobre o processo avaliativo, verificamos que eles demonstram entender o ato de avaliar como um acompanhamento sistemático do processo de ensino aprendizagem. Para eles, a avaliação deve ser uma atividade contínua, cuja finalidade seria constatar se houve ou não a apreensão do conteúdo ensinado através de um diagnóstico que permita identificar as dificuldades encontradas pelos educandos e a busca de alternativas metodológicas que os auxiliem superá-las. Vejamos:

---

<sup>4</sup> A transcrição das entrevistas foi feita com base nas convenções propostas por Dionísio (2001).

G1 - é:: diagnosticar... ( ) se foi mesmo absorvido pelo aluno aquilo que você é:: ensinou pra ele... ou não... né? e:: também buscar... quais foram as dificuldades... né? e como é que estas dificuldades podem ser sanadas... né? durante o ensino

G2 - ... eu acredito que é... é::... tentar entender que o aluno tá:: aprendendo... o que eu to querendo ensinar... se as respostas dele estão sendo coerentes de acordo com o que eu ensinei se estão conseguindo se desenvolver e evoluir

G3 - ... é verificar... se o ensino que:: o professor vêm fazendo né com o aluno - - as aulas - - realmente o aluno tá aprendendo com isso né?

G4 - ... avaliar pra mim é:: você ver o que foi construído...

Vemos, assim, que as respostas dos graduandos apontam para a concepção de avaliação formativa, tal como defendem Marcuschi (2004) e Suassuna (2007). Esse posicionamento em relação à avaliação escolar também comunga com os princípios teóricos defendidos por Ralph Tyler já na década de 1930, para quem, como já dissemos, se fazia necessário um acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a propor mudanças necessárias para alcançar o fim desejado, ou seja, a aprendizagem. Nessa perspectiva, observamos que os graduandos entrevistados parecem demonstrar total concordância com uma prática avaliativa mais humanizadora, que leve em consideração a historicidade e os ritmos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

## **7 Os aspectos que devem ser avaliados no texto**

No que concerne aos aspectos que devem ser levados em consideração no processo de avaliação de textos escritos, as respostas dos graduandos em Letras evidenciam que a tradicional prática avaliativa de priorizarmos os elementos gramaticais do texto ainda se mantém presente, embora já esteja, gradativamente, perdendo espaço para uma perspectiva que focaliza uma dimensão textual-discursiva, com ênfase na produção dos sentidos e nas experiências prévias dos alunos. Em outros termos, apesar de eles ainda atribuírem importância aos aspectos gramaticais, os aspectos mais textuais e discursivos já são colocados como dimensões que também devem ser levadas em consideração no processo de avaliação de textos escritos, tais como o conteúdo temático e alguns fatores da textualidade responsáveis pelo encaminhamento dos sentidos no texto, a saber: a co-

esão e a coerência. Isso fica evidente quando os alunos fazem usos de marcadores, expressões e conectivos como “e buscar, também” (G1), “mas principalmente” (G2), “não só a parte gramatical em si [...], mas verificar” e “não é só” (G3); “não apenas a questão de contextos gramaticais” (G4), nos seguintes fragmentos:

G1 - ... é buscar os elementos que aquele texto... é::/requer né? a coerência a coesão... os aspectos... é:: gramaticais... né? da língua... e:: buscar também a experiência de mundo que o aluno têm... e que ele trouxe pra dentro do texto que ele produziu.

G2 - a:: avaliar um texto é avaliar... é:: aspectos gramaticais... mas principalmente se::/é:: o que o aluno diz é coerente com o assunto... se ele tá conseguindo desenvolver as ideias que ele têm... e se as ideias são coerentes... com:: o que foi trabalhado na sala de aula com o que foi debatido... e se ele consegue desenvolver as ideias dele se ele consegue realmente expressar o que que ele tá querendo dizer.

G3 - ... avaliar um texto para mim... com base em língua portuguesa na minha concepção ... que eu tenho... eu acho... não tenho certeza mas eu acho que seria é::... não só a parte gramatical em si né? de concor/também de concordância logico enfim pontuação tudo mas verificar o que o aluno realmente tá sabendo de relação daquele tema por exemplo se for uma... uma::... como é o nome?... uma redação... uma redação então... você verificar realmente se aquilo ali o aluno domina aquele assunto né? né só questão gramatical mas também dominar o assunto abordado... no texto.

G4 - ... avaliar um texto é você ver não apenas a questão de contextos gramaticais contextos mecânicos da língua... certo? Eu acho que além disso você têm que ver a questão do tópico/de tópicos frasais... ver se as frases estão sendo bem construídas... e:: acima de tudo ver a criti a criti... a:: criticidade e os/e o poder de persuasão argumentação que o aluno têm... atrelado é claro a coerência a coesão que é o que eu falei mas o objetivo principal de avaliar um texto é justamente você ver a/o o poder que o aluno possui as ferramentas que ele vai usar... certo? para ele poder é:: ter uma/essa essa forma de:: de de:: organizar as/os/as/seu seus questionamentos dentro desse texto ou seja o que ele o que ele acha do assunto... e não simplesmente o que ele acha... mas enfim ele tentar construir algo coerente com as suas idealidades... com o que ele acha com o seu teor critico.

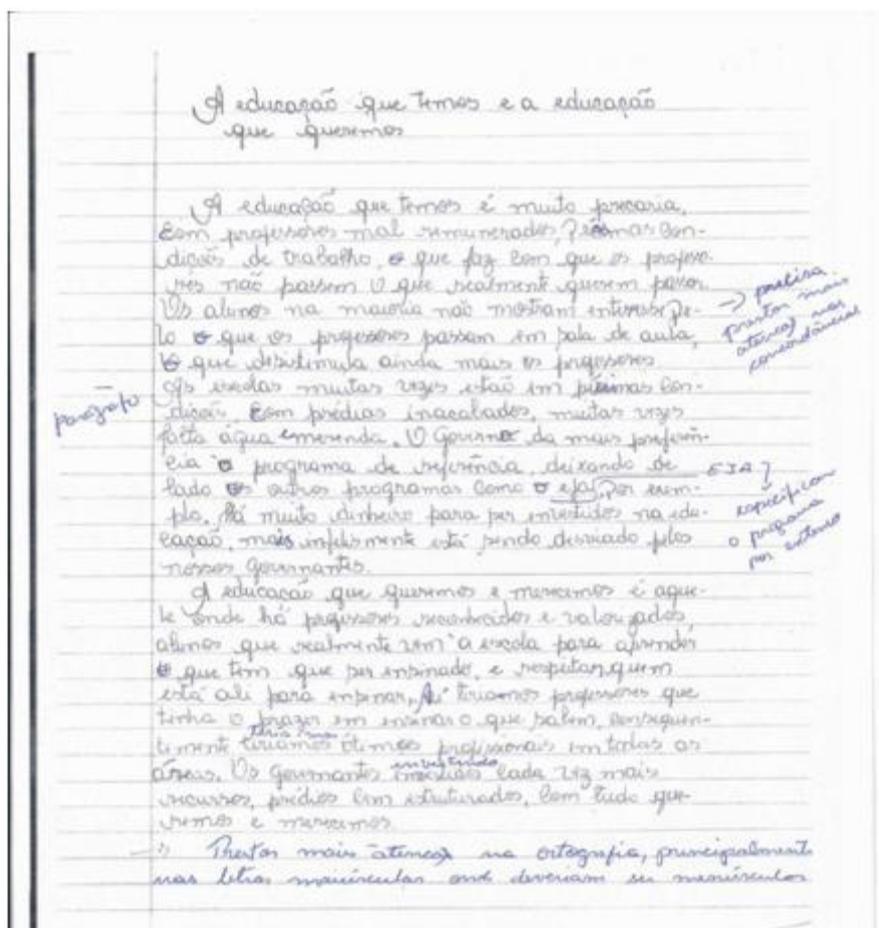
Construído esse sintético levantamento acerca das possíveis concepções dos graduandos quanto ao processo de avaliação de textos, exemplificaremos, na seção seguinte,

os tipos de correção predominantes a partir de uma amostra dos textos avaliados pelos graduandos. Apresentaremos a análise de apenas um dos textos escritos por aluno da Educação Básica, o qual foi avaliado, individualmente, por cada graduando. Essa opção deve-se ao fato de que os tipos de correção encontrados foram recorrentes nos dois textos avaliados, além do que não seria possível a discussão e análises de todos eles, tendo em vista o espaço de que aqui dispomos não comportar o que teríamos a discorrer. A análise a seguir foi organizada considerando as especificidades da avaliação de cada graduando, pois, a nosso ver, esse foi o melhor caminho para compreendermos as concepções e perspectivas da avaliação de cada um dos participantes envolvidos neste estudo.

### **8 O que fazem os graduandos quando avaliam?**

Ao analisarmos a prática avaliativa dos graduandos em Letras da UAG – como dissemos, a partir de Ruiz (2001) –, observamos que G1 faz uso da correção *resolutiva*, cujo foco recai unicamente nas questões gramaticais e ortográficas; da *indicativa*, quando apõe traços e anotações; e da *textual-interativa* que traz anotações logo em seguida ao texto produzido pelo aluno, conforme podemos constatar:

**Imagem 1.** Texto de aluno avaliado por G1



**Fonte:** Atividade realizada em sala de aula.

Verificamos acima que as intervenções avaliativas realizadas por G1 quanto aos erros ortográficos são feitas por meio de rasuras, pois o graduando retifica as formas linguísticas incorretas no corpo do próprio texto, substituindo-as pelas formas gramaticalmente aceitas, além do que apresenta dois termos – “teríamos” e “investindo” – a título de substituição por outros supostamente escritos de forma errônea, situações indicadas como ações de cunho meramente resolutivos.

O graduando também utiliza as margens laterais do texto para realização de alguns breves comentários de natureza gramatical (“precisa prestar mais atenção nas concordâncias”), estrutural (“parágrafo”) e de abreviação (“EJA – especificar o programa por extenso”), o que deixa bem exposto que a maneira *indicativa* de avaliação está em voga, considerando que a intenção de G1 parece ser indicar onde constam os erros, sem sugerir

modificações, para que o aluno possa seguir essas orientações de “correção do que está errado”.

E, ao final da produção escrita, G1 faz uma última interferência, desta vez *textual-interativa* – tenta apresentar um feedback com o aluno, ao escrever ao final da redação “Prestar mais atenção na ortografia, principalmente nas letras maiúsculas onde deveriam ser minúsculas”. É interessante notar que parece haver uma certa intersecção entre este derradeiro ato corretivo escrito de G1 com a correção *indicativa*, tendo em vista que G1 não só faz “comentários ao final do texto”, conforme aponta Ruiz (2001), mas deixa bem explícito uma certa orientação, indicando o problema que precisa ser melhorado na produção textual.

Já G2, ao avaliar o mesmo texto, realizou intervenções a partir das correções *resolutiva* e *textual-interativa*. Conforme podemos observar abaixo, G2, a princípio, apenas sublinha algumas palavras e as enumera. Essas marcações nos levariam a entender, a priori, que G2 realizou apenas uma correção *indicativa*, entretanto, como veremos, as indicações numéricas ao longo do texto são retomadas e esclarecidas no pós-texto:

**Imagem 2.** Texto de aluno avaliado por G2

A educação que temos e a educação que queremos.

A educação que temos é muito precária com professores mal remunerados, péssimas condições de trabalho. O que faz com que os professores não possam o que realmente querem fazer. Os alunos, na maioria, não mostram interesse pelo que os professores passam na sala de aula, o que desestimula ainda mais os professores e eles muitas vezes estão em péssimas condições, com salários iniciais, muitas vezes falta água, merenda. O governo dá mais preferência a programa de referência, deixando de lado os outros programas como o PPA por exemplo. Há muito dinheiro para ser investido na educação, mas infelizmente está sendo desviado pelos nossos governantes.

A educação que queremos e merecemos é aquela onde há professores respeitados e valorizados, alunos que realmente vão à escola para aprender o que tem que ser aprendido, e respeito quem está ali para ensinar, ou seja, professores que têm o prazer em ensinar o que sabem, consequentemente teremos ótimos profissionais em todas as áreas. Os governantes precisam gastar um pouco mais recursos, salários bem estruturados, com tudo que temos e merecemos.

**Fonte:** Atividade realizada em sala de aula.

**Imagem 3.** Verso do texto avaliado por G2

Querido(a) Flávia, obrigada pelo seu texto. Você tem ideias muito boas, mas é necessário melhorar a escrita para que o professor que vai ler o seu texto entenda tudo. Fique atento às vírgulas e parágrafos, pois eles dão ritmo ao texto. Coloque uma ideia por período e procure esclarecer melhor o seu ponto de vista oferecendo referências, ao litor, lembre que o leitor não conhece o assunto tão bem quanto você. Observe a numeração no texto e leia as correções sobre cada parágrafo:

- 1- precária
- 2- pessima
- 3- Se utilize letra maiúscula após um parágrafo final ou em um início de parágrafo
- 4- O verbo "ensinar" transmite melhor a ideia do trabalho do professor neste caso
- 5- suspiram, se começou plural precisa terminar no plural
- 6- teriam
- 7- teriamos
- 8- investiriam

Agora releia o seu texto procurando melhorar estes pontos. Lembre-se que quanto mais você ler melhor você vai escrever. Parabéns pela caligrafia!

**Fonte:** Atividade realizada em sala de aula.

Observamos acima que G2 inicia e finaliza seus comentários no verso do texto com um bilhete, cujo objetivo é interagir com o aluno-produtor a fim de explicar-lhe as marcações que havia feito no texto avaliado e orientar o aluno para o processo de reescrita, o que já parece ter encaminhamento para atos de avaliar, e não apenas de examinar (LUCKESI, 2011). Os comentários no pós-texto de G2 – atuando como *textual-interativo* – sugerem ao aluno que ele realize ajustes quanto à clareza e à organização das ideias, além de tecer elogios quanto a ideias que lá constam, bem como trazer “parabéns” à caligrafia.

É perceptível, outrossim, a preocupação de G2 com os elementos linguísticos de cunho gramatical de norma culta, quando, por exemplo, não só utiliza expressões como “fique atento a vírgulas e pontos”, mas também quando indica, a partir das referências numéricas, as formas gramaticais e ortográficas corretas que devem substituir as incorretas no corpo do texto, e, é nesse segundo ponto, que a questão *resolutiva* de avaliação entra em cartaz, pois, como se vê, G2 enumera esses termos, trazendo suas possíveis resoluções nas anotações, também enumeradas, do verso da redação.

A seguir, temos o mesmo texto agora avaliado por G3, o qual realizou uma correção *resolutiva* voltada aos aspectos gramaticais e ortográficos. Segue abaixo o texto avaliado por G3:

**Imagem 4.** Texto de aluno avaliado por G3

A educação que temos e a educação que queremos

A educação que temos é muito precária, com professores mal remunerados (~~em~~ <sup>FAZENDO</sup> condições de trabalho), ~~o~~ <sup>com</sup> que os professores ~~trabalham~~ <sup>passam</sup> o que realmente querem passar. Os alunos, na maioria, não mostram interesse pelo que os professores passam em sala de aula, o que desestimula ainda mais os professores. As escolas muitas vezes estão em péssimas condições, com prédios inacabados, muitas vezes falta água e merenda. O governo dá mais preferência ~~o~~ programa de referência, deixando de lado os outros programas como o eja, por exemplo. Há muito dinheiro para ser investido na educação, mas infelizmente está sendo desviado pelos nossos governantes.

A educação que queremos e merecemos é aquela onde há professores reconhecidos e valorizados, alunos que realmente vêm à escola para aprender o que têm que ser ensinados, e respeito quem está ali para ensinar, <sup>ENTÃO</sup> teríamos professores que tinham o prazer em ensinar o que sabem, consequentemente teríamos ótimos profissionais em todas as áreas. Os governantes ~~investem~~ <sup>investem</sup> cada vez mais recursos, prédios bem estruturados, com tudo <sup>QUE</sup> queremos e merecemos.

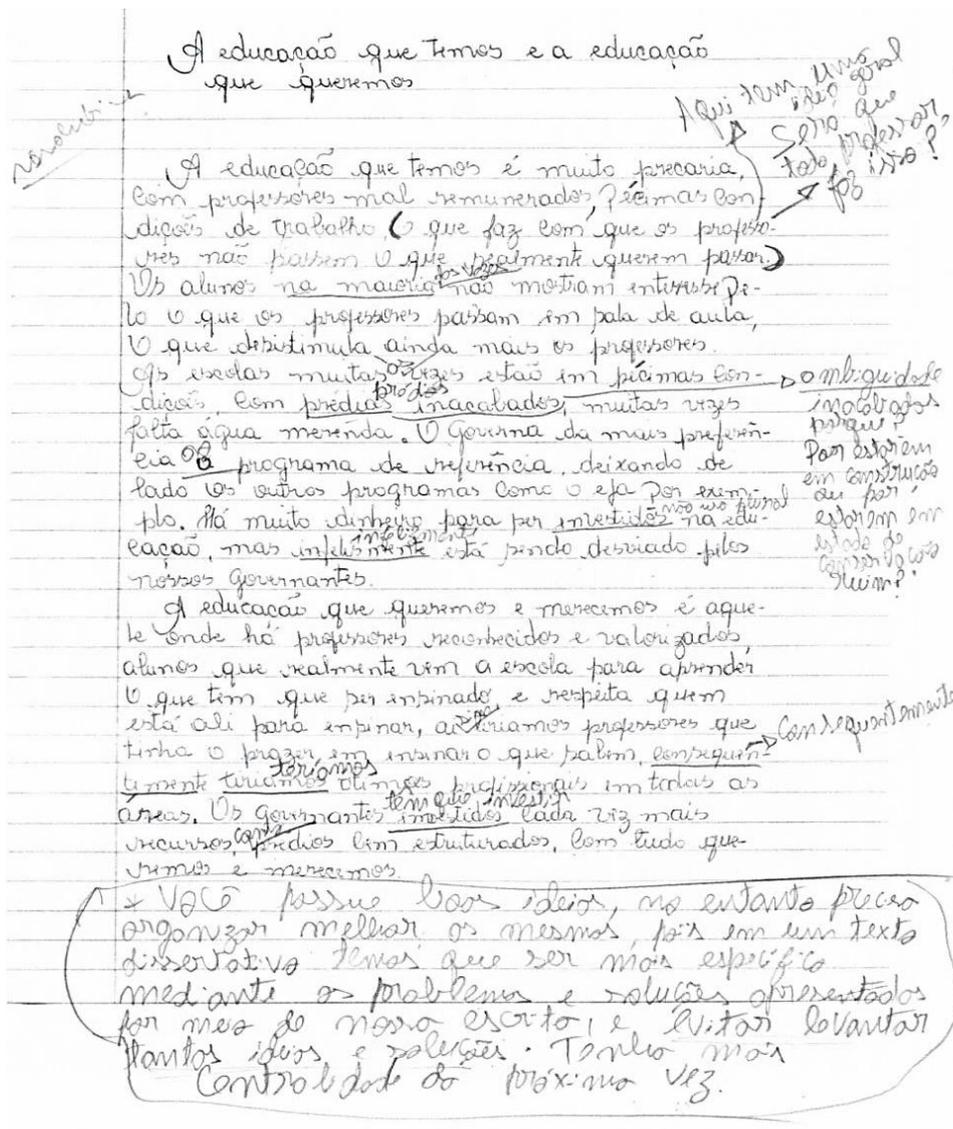
**Fonte:** Atividade realizada em sala de aula.

Temos claramente, como dito, uma intervenção por meio da correção *resolutiva*, uma vez que G3 detém-se unicamente aos aspectos gramaticais e ortográficos, realizando correção de grafias, acentuação e pontuação. É um tipo de intervenção textual bem tradicional (MARCUSCHI, 2012) e que se resume ao ato de examinar (LUCKESI, 2011)

a redação produzida pelo aluno – não se reflete, não se propõe análises, não se busca re-facção de escrita, muito menos G3 apresenta algum tipo de interatividade para melhora-mento da capacidade de articulação das ideias, coisa tão cara a um texto com unidade e significação: busca-se, tão-somente, uma possibilidade de resolver questões bem especí-ficas de cunho gramatical.

Finalizamos a sequência do *corpus*, apresentando a correção realizada por G4, no qual identificamos a incidência de intervenções por meio de correções tanto *resolutivas* quanto *textual-interativas*, além de alguns pontos de *indicativas*, conforme podemos ob-servar abaixo:

**Imagem 5.** Texto de aluno avaliado por G4



**Fonte:** Atividade realizada em sala de aula.

No texto acima, G4 utiliza três expedientes corretivos. Assim como os demais graduandos, institui a correção *resolutiva*, realizando correção de aspectos gráficos, de acentuação e propondo alguns complementos ao longo do texto. Há diversos termos sublinhados sem proposição de resolução ou de interatividade – quando faz uso de correções *indicativas* –, deixando que o próprio aluno leia aquilo que esteja lá colocado e, por si, resolva as questões ou possíveis problemas superficiais do texto.

Por derradeiro, G4 faz agora um ato de avaliação *textual-interativo*, fazendo uso das margens do texto bem como da parte final do papel, pós-texto do aluno, para dialogar com o escrevente quanto às ideias apresentadas por este na redação. É o que ocorre, por exemplo, quando coloca à margem superior direita: “Aqui tem uma ideia geral. Será que todo professor faz isso?”, ou, ao meio da folha, também à margem direita: “Ambiguidade, inacabados porque? Por estarem em construção ou por estarem em estado de conservação ruim?”. Logo ao final da folha, G4 dá continuidade ao *textual-interativo* tecendo alguns comentários acerca das ideias presentes no texto do aluno, através de orientações do tipo “precisa organizar melhor as mesmas (as ideias)” e “evitar levantar tantas ideias e soluções”, que, a nosso ver, mesmo com o tom de interatividade, ainda se parecem vagas e imprecisas, pois apenas apontam os “problemas” de modo geral, mas pouco contribuem para uma atitude reflexiva por parte do aluno num processo de reescrita, por exemplo.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho trouxe como percurso algumas discussões acerca de concepções e teorias construídas acerca do processo avaliativo e da avaliação de textos escritos na escola. Os objetivos traçados caminharam para discutir, a princípio, algumas concepções e modos de avaliar textos escritos de alunos do Ensino Fundamental, por graduandos em Letras da UAG/UFRPE. Para respondê-los a contento, nos propusemos, num primeiro momento, a identificar nas falas dos graduandos o que trazem de concepções sobre o que seja avaliar textos escritos de alunos do Fundamental; e, depois, analisar as estratégias e os critérios de avaliação priorizados pelos graduandos no momento em que corrigiram uma redação dissertativa escolar. Conforme apresentamos nas discussões,

esse caminho revelou algumas maneiras seja de pensar ou seja de agir dos graduandos em relação à avaliação dos textos escritos na escola.

Em relação às estratégias e critérios avaliativos, verificamos, de modo geral, que os quatro graduandos, sem exceção, realizaram correções *resolutivas* nos textos avaliados; situação que demonstra, de forma bem interessante, tentativas de “resolver” os supostos “problemas” ocorridos no texto, em especial aqueles de cunho gráfico e corretivo-gramatical, situação que deixa transparecer uma tendência ainda bem tradicional (MARCUSCHI, 2004) de avaliação de textos escritos – inclusive, G3 se expressa em suas correções apenas através dessa aresta, a forma *resolutiva* de intervenção avaliativa.

A categoria corretiva denominada *indicativa* foi colocada em ação por G1 e G4, através de riscos, traços, rabiscos, setas, colocações escritas e “dicas”, como forma de fazer o aluno enxergar possíveis “erros” e, a partir dessas indicações, procurar “corrigir” esses problemas ou, pelo menos, saber ou enxergar que há questões a serem sanadas.

A última categoria avaliativa encontrada nas ações práticas dos graduandos é a *textual-interativa*, a qual foi utilizada por G1, G2 e G4. Trouxeram os avaliadores, seja nas bordas, margens ou no final dos textos em que corrigiram, anotações interativas no sentido de procurarem uma interlocução com o aluno-escrevente, apresentando “elogios” e sugestões para melhoria da redação, havendo certa predominância de atenção aos aspectos corretivo-gramaticais do que em relação aos de natureza textual-discursiva de articulação de ideias a partir de um tema proposto. Isso nos faz pensar, com muita atenção, que o cunho tradicional voltado a um ato de examinar – mesmo na ação *textual-interativa* – a suposta normatividade “intocável” da gramática ainda vigora com muita força, mesmo em graduandos de últimos períodos de Letras que, pelo menos em tese, deveriam pensar muito mais o sentido, a significação e as propostas de reflexão discursiva, do que, apenas, na norma pela norma.

Sobre as concepções avaliativas, constatamos que elas englobam elementos que remontem aos dois grandes paradigmas avaliativos: o tradicional e o formativo. Isso evidencia que, pelo menos discursivamente, os graduandos se colocam num processo de

transição, caracterizado pela mescla e pelo conflito entre velhas e novas práticas avaliativas, talvez reflexo do processo de formação acadêmica inicial, que pouco favoreceu o contato dos graduandos com os estudos sobre avaliação no ensino de Língua Portuguesa.<sup>5</sup>

Por outro lado, e isso é inegável, é fácil identificar que a consciência e a vontade de mudança existem. No entanto, isso não basta para mudanças significativas na formação de processos avaliativos de textos produzidos em sala de aula. É necessária uma atuação mais afínca e robusta do próprio Curso de Letras, através do corpo docente, no sentido de apresentar mais questões sobre o assunto, refleti-las melhor, com mais disciplinas específicas, ou mesmo com mais especificidade nas disciplinas tidas como afíns. Assim, considerando que o principal objetivo do curso de Letras tem natureza apontada à Licenciatura, devendo, portanto, formar professores, esperamos que os resultados aqui encontrados possam servir enquanto subsídios para que o corpo docente, seja do curso de Letras da UAG/UFRPE, ou de diversas Instituições Públicas e Particulares que caminham por essa mesma trilha preocupante no país, possa repensar a configuração do atual currículo, da prática pedagógica dentro da sala de aula através da avaliação de textos, e de suas implicações para a formação pedagógica dos futuros professores de Língua Portuguesa.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998. 106p.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. (Org.). 1 ed. p. 11-26. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

---

<sup>5</sup> Infelizmente, os graduandos possuem apenas uma disciplina na grade de formação voltada a essas discussões: “Didática e Avaliação da Aprendizagem”.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

LUNA, E. Á. A. *Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

MARCUSCHI, E. *Avaliação da Língua Materna: concepções e práticas*. *Revista de Letras*, v. 1-2, n. 26, jan./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. O texto escolar: Um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B. SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1 ed. p. 61-74. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Avaliação de Língua Portuguesa no Contexto Escolar. In: LUNA, M. J. M.; MOURA, V. (Org.). *Língua e literatura: perspectivas teórico-práticas*. 23. ed. p. 63-90. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 2012.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E. C. N. *O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com revisão e reescrita*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2012.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. IEL/UNICAMP, Tese de Doutorado, 2004.

\_\_\_\_\_. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B. SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1. ed. p. 27-43. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Data de submissão: 09/08/2016

Data de aceite: 26/09/2016