

COMO EU AVALIO O TEXTO DO MEU ALUNO? CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA

Gustavo Henrique da Silva LIMA (Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco)

RESUMO: o presente estudo é resultante de uma experiência realizada com professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e tem como objetivo refletir sobre a concepção de tais docentes acerca do processo de avaliação de textos escritos nas aulas de língua materna. A metodologia utilizada consistiu na leitura e análise de produções textuais escritas por alunos e corrigidas/avaliadas pelos professores de Língua Portuguesa. Também foi aplicado um questionário com os docentes participantes com o intuito de obtermos algumas informações relevantes e complementares para este estudo. Os resultados evidenciaram que, em geral, vários docentes de língua materna ainda concebem a produção escrita como um produto com imperfeições, o que revela uma concepção de avaliação como indicação e/ou resolução de “erros”.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Concepção. Escrita.

1. Concepções de avaliação e ensino de língua materna: uma breve retrospectiva

A discussão sobre a avaliação tem sido alvo de inúmeros estudiosos do campo da educação (ANTUNES, 2006, MARCUSCHI, 2004; SUASSUNA 2007, etc.). Com o intuito de compreender melhor a complexidade que envolve esse processo, faz-se necessário adentrar no túnel do tempo e observar as inúmeras concepções subjacentes ao ato de avaliar ao longo da história. E é isso que faremos neste item.

Ao realizarmos uma breve retomada sobre a avaliação no ensino de língua materna, verificaremos que este termo assumiu diferentes acepções, as quais ainda se encontram arraigadas ao fazer pedagógico de muitos docentes. Suassuna (2007), em seus estudos, corrobora com a opinião de vários outros teóricos acerca da existência, de fato, de dois grandes paradigmas de avaliação ao longo da história educacional, os quais a autora denomina de avaliação tradicional ou classificatória e a reguladora ou formativa. O primeiro paradigma, que permeou as ideias sobre avaliação durante praticamente todo o século XX, tomava o processo avaliativo essencialmente como medição de resultados, através da aplicação de provas e exames de caráter estritamente classificatório. De acordo com Marcuschi (2004), predominava, nesse contexto, uma abordagem **somativa** de avaliação, a qual “opera de forma polarizada, na medida em que apenas o **certo** e o **errado**, o **verdadeiro** ou o **falso** são possíveis” (p.05). Em outros termos, ao pressupor uma visão estática do conhecimento, a avaliação da aprendizagem constituía-se como um momento regulador do processo de construção do conhecimento, pois visava a uma classificação de desempenhos com vistas a um produto quantitativo e numérico. Destaca-se, portanto, dentro desse paradigma, o tratamento técnico e estático dos resultados obtidos e a função eliminatória, seletiva e classificatória de avaliação. Nesse sentido, havia a predominância de uma concepção de língua como sistema e, sendo assim, a ênfase na avaliação em língua portuguesa recaía sobre as formas e as estruturas linguísticas, sem qualquer preocupação com os contextos de uso. No que se refere à avaliação da produção textual, observava-se um caráter referenciado pelos parâmetros de “redação ideal”, do melhor aluno, em oposição ao da “pior redação”, aquela que se afasta do modelo estabelecido como padrão. Nessa perspectiva, o processo avaliativo

era reduzido ao simples passar o texto a limpo para corrigir erros ortográficos e gramaticais, desconsiderando, portanto, o processo mais reflexivo de planejamento, revisão e refacção textual numa perspectiva dialógica. Só a partir do final década de 80, adentrando os anos 90, é que as críticas a uma perspectiva tradicional e a consequente necessidade de formar um perfil de sujeito em consonância com a nova conjuntura política, econômica e social reconfiguram o processo avaliativo a uma nova construção teórica, a **formativa**. Seguindo essa perspectiva, a avaliação assume um caráter orientador e cooperativo que visa à melhoria da qualidade do ensino e a construção do conhecimento, conferindo ao educando um papel ativo e dinâmico. Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa passa a considerar a noção de língua como prática social em que o texto é concebido como processo em que os erros devem ser considerados como pistas que indicam como o educando está relacionando os conhecimentos que já possui. De acordo com Marcuschi (2004) “a avaliação formativa não apenas contribui para a regulação da ação pedagógica, mas também favorece uma aproximação da escola com contextos sociais externos de uso da escrita.” (p.12). Ou seja, as primeiras versões dos textos dos alunos não têm caráter definitivo, pois o objetivo é que as mesmas orientem as práticas de escrita numa perspectiva dialógica até que o texto adquira uma estruturação linguística e discursiva passível de entendimento para o possível interlocutor. Assim, elementos como planejamento, crítica, revisão e refacção assumem papel importante na reorientação das práticas de produção textual na escola. Trata-se, portanto, de um novo paradigma de avaliação, ainda em construção em pleno século XXI, que visa diagnosticar, investigar e interrogar a relação ensino e aprendizagem, por meio de um processo contínuo de valorização dos aspectos qualitativos dos resultados. (cf. SUASSUNA, 2007).

Após feitas as considerações sobre os dois paradigmas de avaliação e suas implicações para as práticas avaliativas das produções escritas, passaremos a algumas discussões acerca do processo de avaliação da produção textual escrita vigente na escola.

2. A avaliação de textos na escola: o que é e como se faz.

Avaliar é observar, analisar, identificar se os resultados esperados foram ou não atingidos. É um processo que possibilita a diagnose; o retroceder, a mudança, o avanço... Enfim a AVALIAÇÃO é uma espécie de termômetro capaz de medir o quanto se andou, a hora de parar ou de seguir adiante.
(Maria, professora de Língua Portuguesa)

A complexidade do processo de avaliação constitui-se como um dos grandes entraves das práticas cotidianas na escola. Questionamentos acerca do que avaliar, como avaliar, quando avaliar ainda são bastante recorrentes nos discursos docentes. Tal inquietação justifica-se pela subjetividade inerente a este processo, o qual “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” (MARCUSCHI, 2004, p.02). Nessa perspectiva, entende-se que os procedimentos e as estratégias utilizadas no processo avaliativo estão atrelados a ações cognitivas, sociais e de formação docente, tal como ilustra a imagem abaixo:

Figura 1



Em outros termos, todo processo avaliativo envolve uma cadeia de representações, concepções e emissão de juízo de valor que estão intrinsecamente articulados ao caráter dinâmico e processual da prática avaliativa. Assim, faz-se necessário levar em consideração as tensões instauradas e o estabelecimento de comparações com base em parâmetros e valores no ato de avaliar.

Antunes (2006), ao traçar um panorama sobre o processo de avaliação na escola, constatou que “a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor” (p.163) e o aluno “‘sofre’ a ação de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido a condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz.” (p.163). Diante desse quadro, percebemos uma relação hierárquica que envolve a avaliação em âmbito escolar, onde o poder de avaliar é institucionalmente atribuído ao professor que atua como único sujeito desse processo, cabendo ao aluno apenas um papel passivo e secundário. Tal constatação indica que, apesar dos estudos recentes defenderem a adoção de práticas avaliativas formativas e diagnósticas, essa mudança acontece ainda de forma muito lenta nas escolas, predominando, em muitos casos, a avaliação como um simples processo classificatório que se configura, quase sempre, como um acerto de contas.

No que concerne à avaliação em língua materna, em especial, a avaliação da produção de texto, prevalece nas escolas a ênfase no erro, seja ele de natureza gramatical ou ortográfica. A esse respeito Zoraya e Lima (2007) acentuam que, na perspectiva tradicional, “o ‘erro’ era visto como classificatório, e indispensável à sustentação da cultura dicotômica do ‘CERTO e ERRADO’” (p.72). Entretanto, percebe-se que tal concepção ainda está bastante arraigada ao fazer docente, o qual se volta para a avaliação dos aspectos meramente estruturais, sem critérios claros ou definidos. Tal postura parte, muitas vezes, do falso pressuposto de que o aluno só escreve mal porque não lê, relegando a um plano inferior a necessidade de um trabalho mais sistemático com a escrita. Marinho (1997), ao discorrer sobre a atividade de escrita na escola, ressalta ainda a artificialidade vigente deste processo em que

“os alunos devem escrever um texto para o professor, no momento por ele proposto, sobre temas propostos também por ele, em que não haviam pensado antes, e ainda para que sejam julgados, testados” (p.88).

Nesse sentido, a avaliação da produção textual da produção escrita na escola, em geral, além de desconsiderar elementos da situação em que o texto ocorre, tem sido concentrada em procedimentos como:

- Apontar erros e mostrar a forma correta;
- Apontar os erros, apenas, sem nem mesmo apresentar outra forma de dizer o mesmo;
- Apontar, através de um código previamente estabelecido, os blocos em que os problemas detectados nos textos se enquadram;
- Fazer pequenos comentários como ‘evite repetir palavras’, ‘falta de coesão’, ‘falta coerência’, ‘seu texto não está bom’, etc.

(cf. ANTUNES, 2006, p.169)

Ruiz (2001), ao realizar um estudo sobre a correção de redações na escola, a partir do diálogo com os trabalhos de Serafini (1989), constatou a ocorrência de 04 (quatro) estratégias docentes de intervenção na produção textual escrita do aluno: a **indicativa**, a qual

(...) consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1989, p.115 *apud* RUIZ, 2001, p. 51)

Nesta perspectiva, a avaliação da produção textual é reduzida apenas a um simples apontar/indicar “erros”, através de marcas de correção na superfície textual. Em outros termos, o texto é avaliado a partir de um único parâmetro: o linguístico. Já o segundo tipo de correção, a **resolutiva**,

consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1989, p. 113, *apud* RUIZ, 2001, p. 56)

Neste tipo de correção, o professor atua como único protagonista do processo de avaliação, pois cabe a ele o papel de não só apontar os erros, mas de, sobretudo, corrigi-los, indicando ao aluno a forma considerada adequada, ou melhor, correta. No que concerne à terceira estratégia identificada, a **classificatória**, a autora supracitada afirma que

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (...) (SERAFINI, 1989, p. 114, *apud* RUIZ, 2001, p. 60)

Neste sentido, a utilização desta estratégia consiste na criação de símbolos que sinalizam ao aluno a natureza do erro. Ou seja, através destes “códigos”, o aluno será levado a perceber o tipo de “erro” cometido e terá que buscar, por si só, a solução para o problema detectado. Do ponto de vista da avaliação, ao apenas classificar o erro, essa estratégia não permite uma reflexão sobre o texto produzido.

Ruiz (2001) ainda identificou, em suas análises, uma outra estratégia de intervenção utilizada pelos docentes na avaliação da produção textual, a qual foi denominada de **textual-interativa**. De acordo com a autora,

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (...). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (...) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2001, p. 63)

Ao utilizar tal estratégia, o professor passa, portanto, a interagir com aluno através de comentários, orientações, sugestões, elogios, etc. Ou seja, ao estabelecer um diálogo com o aluno, o professor ora apenas pontua alguns aspectos relacionados aos problemas encontrados na produção escrita, ora direciona para o processo de revisão e reescrita do texto.

Assis (2005), ao realizar estudos acerca da intervenção do professor no processo de avaliação da produção escrita, identificou 03 (três) perfis de atuação, os quais foram sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 1

PROFESSOR INDICADOR DE FALHAS	PROFESSOR ORIENTADOR	PROFESSOR INCENTIVADOR/ESTIMULADOR
<ul style="list-style-type: none"> Realiza intervenções no texto do aluno, principalmente avaliando-o local e globalmente; A avaliação se restringe à focalização de problemas do texto através de expediente resolutivos, indicativos e textual-interativo sem orientações precisas para a reescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza ações embasadas numa perspectiva mediadora de avaliação; O professor procura em sua correção levar aluno a refletir sobre sua produção de conhecimento e, sobretudo, reorganizar os seus saberes em outras atividades de escrita. Sua intervenção se realiza através de: comandos ou de perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Atribui grande relevância ao incentivo ao aluno no processo de ensino aprendizagem em curso; Sua ação se embasa numa perspectiva mediadora de avaliação; A avaliação é fortemente marcada por comentários positivos dos avanços alcançados na capa, no fecho e ao longo de todo o texto.

(adaptado de ASSIS, 2005, p. 11-13)

Ressaltamos que as ações interventivas acima propostas não são excludentes, ou seja, “podem ser realizadas, de forma equilibrada, por um mesmo professor, em uma mesma atividade de correção.” (ASSIS, 2005, p. 13).

Partindo de uma perspectiva multidimensional de avaliação, Antunes (2006) propõe 03 (três) parâmetros para a avaliação do texto escrito na escola: os elementos linguísticos, os elementos de textualização e os elementos do estatuto pragmático do texto ou os elementos da situação em que o texto ocorre. O primeiro deles

“abrange o léxico (isto é, todo o conjunto de palavras da língua) e a gramática (isto é, todo o conjunto de normas que regulam a combinação das palavras em segmentos maiores, de modo a se expressarem sentidos e intenções).” (p.172).

Nessa perspectiva, o “‘erro’ deve ser percebido como um indicador de caminhos que o professor deve percorrer para ajudar seu aluno a resolver os problemas, ou seja, cada ‘erro’ deve ser interpretado como um objeto de promoção da solução.” (ZORAYA E LIMA, 2007, p.73). Já os elementos de textualização “abrangem todas as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade) e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência do texto.” (p. 173). Por fim, os elementos pragmáticos ou da situação

onde ocorre o texto abrangem as intenções pretendidas, o gênero textual, o domínio discursivo, o conhecimento prévio, o interlocutor previsto, as condições materiais e a ancoragem do texto. (cf. ANTUNES, 2006, p. 175).

Portanto, a ideia defendida aqui é a de que a avaliação deve funcionar como um ponto de partida, uma referência, uma diagnose do processo de ensino e aprendizagem. Em outros termos, acreditamos que a avaliação deve ser um **processo**, não um momento pontual.

3. Concepções sobre a avaliação de textos em uma Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa

O presente artigo é resultante de uma oficina pedagógica sobre “Produção, avaliação e reescrita de textos”, realizada em 2009, com duração de 40h. Tal oficina estava inserida na proposta anual de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e contou com a participação de aproximadamente 20 (vinte) professores de Língua Portuguesa. Inicialmente, solicitamos aos professores cursistas que avaliassem algumas crônicas produzidas por alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, sem quaisquer orientações prévias ou critérios preestabelecidos. Também pedimos aos docentes que respondessem a um pequeno questionário com o objetivo de obter algumas informações relacionadas ao processo de avaliação de textos na escola. Abaixo são apresentadas algumas das respostas dadas pelos docentes a esse respeito:

Tabela 2

PROFESSOR ¹	O QUE É AVALIAR?	QUE ASPECTOS VOCÊ OBSERVA AO AVALIAR UM TEXTO?
FÁTIMA	É perceber se os objetivos propostos foram alcançados.	todo aspecto geral (coerência e coesão textual, gramática,...)
CARLA	A avaliação é um processo contínuo. Consiste em analisar as habilidades que não foram construídas pelo aluno a fim de redirecionar o ensino-aprendizagem.	é importante avaliarmos a construção do pensamento do aluno em relação ao tema proposto para, então, observarmos estrutura, aspectos linguísticos, adequação ao gênero, pontuação, coesão/coerência, acentuação, ortografia.
MARIA	Avaliar é observar, analisar, identificar se os resultados esperados foram ou não atingidos. É um processo que possibilita a diagnose; retroceder; a mudança, o avanço... Enfim, a AVALIAÇÃO é uma espécie de termômetro capaz de medir o quanto de andou, a hora de parar ou de seguir adiante.	observo tudo. Coerência, ortografia, concordância e até caligrafia. Contudo, as questões ortográficas e a caligrafia não costumam PESAR

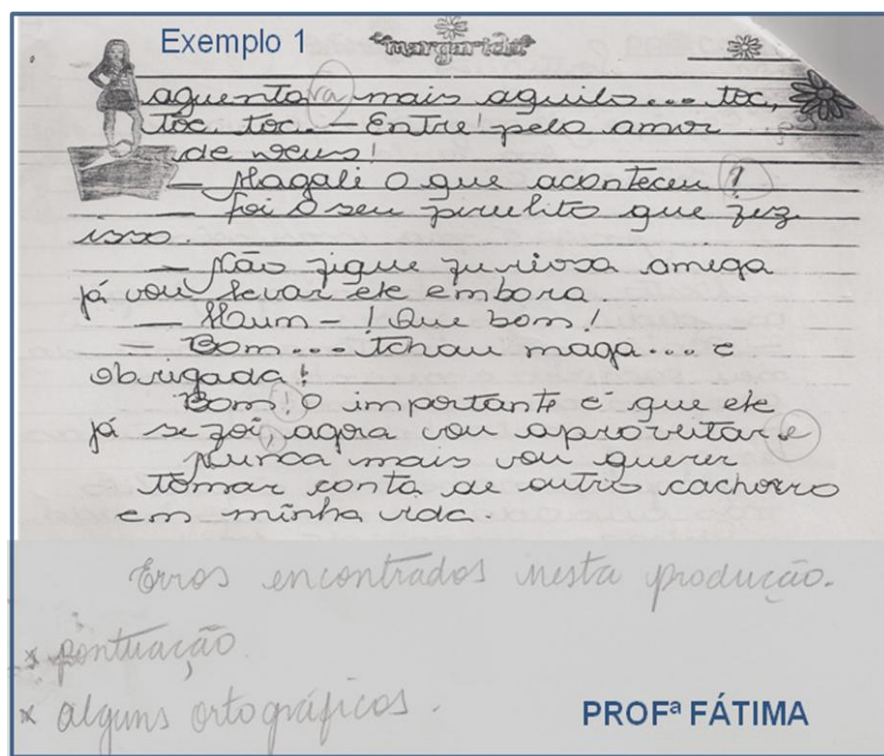
¹ Com a finalidade de preservar a identidade dos docentes participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Como podemos perceber, as docentes acima, em geral, parecem compreender a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem. Ou seja, o ato de avaliar implicaria em um acompanhamento mais sistemático do desenvolvimento cognitivo do aluno a fim de observar os aspectos que precisam ser revistos e/ou redimensionados no processo de ensino e aprendizagem. No que concerne à avaliação textual, as respostas apontam para a observância dos aspectos textuais e linguísticos como critérios avaliativos das produções escritas dos alunos.

A análise dos textos avaliados pelos professores participantes da oficina permitiu-nos verificar as concepções de avaliação subjacentes ao fazer docente. Em geral, identificamos o predomínio de 02 (duas) concepções de avaliação, as quais intitulamos de **avaliação como indicação/resolução de “erros”** e **avaliação como reflexão sobre o texto produzido**. Considerando, entretanto, a dimensão deste artigo, selecionamos apenas alguns exemplos que ilustram o que foi constatado no corpus analisado.

3.1. A avaliação como indicação/resolução de “erros”

Essa concepção concebe a avaliação como um processo de identificação e/ou resolução de “erros”. Nesta perspectiva, o texto é considerado um produto com imperfeições que precisam ser reparadas. O professor, por sua vez, assume o papel de corretor de “falhas” de natureza gramatical e/ou ortográfica cometidas pelo aluno. Tal concepção permeou a avaliação da maior parte dos professores participantes. Vejamos o exemplo abaixo:



Verificamos, acima, um tipo de intervenção predominantemente indicativa, a qual fica evidenciada pela utilização constante de marcas no corpo do texto, as quais apontam para “erros” gramaticais e ortográficos cometidos pelo aluno. Neste exemplo, observamos que o expediente textual-interativo foi utilizado pela professora “Fátima” para explicitar a natureza

de tais erros, o que se configura como um perfil de professor indicador de falhas. Subjaz, portanto, a essas marcas de correção, uma concepção de avaliação focada apenas nos elementos linguísticos da superfície textual. Nesse sentido, há uma preocupação de “atingir uma avaliação objetiva, que possa ser quantificada, contabilizando-se para tanto os desvios detectados na estrutura linguística.” (MARCUSCHI, 2004, p. 07). Tal constatação contrasta com a opinião da docente sobre os aspectos supostamente avaliados por ela na produção textual escrita. Vejamos outro exemplo:

Exemplo 2 *curujinha*
Responde à prova

4

Ao chegar em casa o marido fala para mulher:

– Amor! Vamos almoçar fora hoje?

– Disse ela: Sim. Já que nós vamos levar o dinheiro da nossa curujinha.

– Ah! Ah ele riu, hoje não bon eu que pago quem vai pagar e usar.

– Ela retrucou, eu paguei na última vez que nós fomos.

– Mas usar quem que eu pague não há nenhum problema pois, pois homem da casa mesmo. falou rindo.

– Se for para começar com essa brincadeira eu prefiro ficar. falou bravo.

– Então brincando com usar, posso não.

falou ela um pouco triste.

– Eu não gosto dessa brincadeira. Respondeu ele.

– Desculpa filho, usar sabe que estamos.

Eu já estou pronta. Vamos? só falta a calça e o sapato.

PROFª CARLA

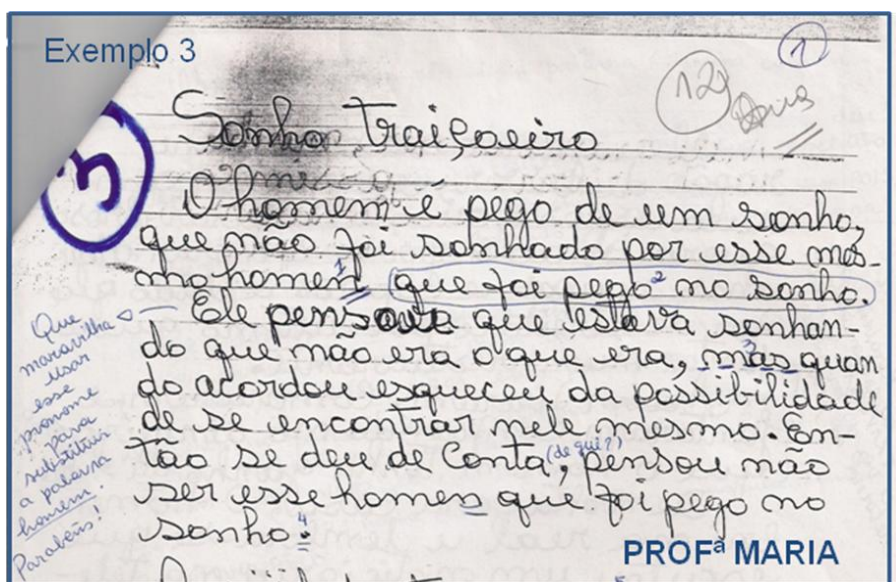
Os erros encontrados nesta produção foram:

- * Acentuação
- * Pontuação
- * alguns erros ortográficos

Acima percebemos, mais uma vez, uma alta incidência de marcas na superfície textual que, em geral, indicam “erros” de pontuação cometidos pelo aluno. Tais marcas evidenciam também um tipo de intervenção indicativa e, por conseguinte, um perfil de professor indicador de falhas. Observamos, portanto, uma concepção de avaliação pautada na identificação de falhas, a qual não leva em consideração outros parâmetros, tais como aspectos da textualidade e elementos da situação de circulação. (cf. ANTUNES, 2006).

3.2. A avaliação como reflexão sobre o texto produzido.

Esta concepção parte do pressuposto de que o texto é um “processo dialógico para o qual convergem ações de natureza cognitiva, linguística e social.” (BEAUGRANDE (1997, p. 10). Nesta perspectiva, a avaliação é vista como um processo de reflexão e revisão do texto produzido no qual o professor interage com o aluno. Para tal, “é necessário, também, que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos e não mais como avaliador de seus textos.” (MARINHO, 1997, p. 89). Vejamos, abaixo, uma evidência deste tipo de concepção pouco encontrada no corpus analisado:



Neste outro exemplo, verificamos um tipo de intervenção diferenciada, pois também foca nos aspectos da textualidade. Identificamos, ainda, um perfil de professor incentivador/estimulador que, além de exaltar os avanços de seus alunos, estimula-os e orienta-os ao processo de reescrita do texto. Trata-se, portanto, de uma concepção mais ampla do ato de avaliar, a qual está pautada na observância de aspectos macros da produção textual. Em outros termos, os elementos da textualidade passam a ser considerados critérios de avaliação da produção textual escrita. Observamos ainda que a professora Maria também faz uso da intervenção textual-interativa para pontuar alguns aspectos observados na produção do aluno, de forma a “ajudá-lo” na refacção do texto. Vejamos:

Exemplo 4

- 1- Observe a terminação desta palavra (termina com m ou m?)
- 2- Se você não colocar esse termo vai sentir a falta dele? Veja se esta parte não vai deixar esse ~~texto~~ repetitivo.
- 3- Ao invés dessa conjunção adversativa MAS não seria um POIS? Afinal ele acreditava estar sonhando justamente quando já havia acordado.
- 4- Fez o diálogo revela ~~que~~ se para no sonho, cale aí usar DOIS PONTOS ao invés de PONTO, até para dar mais coesão ao texto, ou seja, ligar esses parágrafos.
- 5- Verbo no plural ESTAMOS. ~~Definimos~~ que o verbo, nesse caso em predicativo, também vai para o plural RICOS (os dois estão ricos: ele e a esposa)
- 6- Nome próprio (nome do lance): letra maiúscula. Lembra?
- 7- converteível.
- 8- a pensar
- * 10- Que tal retomar ao início complementando o texto narrando o momento em que ele o preso (pego) pelos gatos? Isso vai facilitar a compreensão do 1º parágrafo que ficou meio confuso

PROFª MARIA

OBS.: O TÍTULO FICOU ARRABO!

Olivia
8-1.

Observamos acima que os comentários realizados pela professora Maria ao final do texto do aluno remetem tanto a aspectos textuais (coesão e coerência), quanto linguísticos (ortografia, uso da pontuação e plural do verbo). Nota-se, portanto, uma compreensão do texto como um processo interativo (cf. MARCUSCHI, 2004). Tal perspectiva parte do pressuposto de que a primeira versão do texto produzido pelo aluno nunca é a definitiva, pois a este será assegurado o direito de rever e refletir sobre os problemas identificados, sejam eles de natureza linguística, textual ou discursiva.

4. Considerando a avaliação de textos...

Os estudos recentes têm apontado para a necessidade de uma avaliação pautada no processo dialógico de avaliação de textos escritos na escola, o que pressupõe uma compreensão de língua como interação. Entretanto, percebemos, a partir da análise realizada, que ainda é muito forte a ênfase nos aspectos gramaticais e ortográficos em detrimento dos textuais, o que denota o predomínio de uma concepção de avaliação como indicação/resolução do "erro". Tal aspecto revela também que muitos professores continuam utilizando modelos ideais de textos como parâmetros avaliativos e priorizando aspectos meramente estruturais ou avaliações gerais, sem critérios claros e definidos. Nesse sentido, os aspectos relacionados às práticas avaliativas docentes devem ser alvo de reflexões mais sistemáticas, uma vez que estas manifestam toda uma compreensão do que é avaliar textos. (cf. MARCUSCHI, 2004). Por outro lado, foi verificado que, embora o processo de avaliação/correção dos docentes tenha priorizado, em geral, os aspectos linguísticos em

detrimento dos aspectos textuais, já são perceptíveis alguns indícios de mudança na perspectiva avaliativa, tal como exemplificamos. Ressaltamos, entretanto, que os resultados obtidos foram baseados em um reduzido corpus e, portanto, não servem de base para generalizar tais evidências. Nesse sentido, destacamos a relevância de se ampliar a discussão sobre concepções avaliativas na escola forma que se permita diagnosticar, de fato, a problemática da questão abordada neste artigo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ASSIS, Juliana Alves. **A correção de textos acadêmicos no processo de formação de professores**. Comunicação apresentada no 53º Seminário do GEL, em julho de 2005, na Universidade Federal de São Carlos, no âmbito do Simpósio Práticas de Letramento II: da Educação Básica ao Ensino Superior, coordenado pela autora, 2005.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of Access to knowledge and society**. Norwood: Alex, 1997.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da Língua Materna: concepções e práticas. **Revista de Letras**, v.1/2, n26, jan./dez. p.44-49, Fortaleza, UFC, 2004.
- MARINHO, Janice Helena Chaves. A Produção de Textos Escritos. *In*: Dell'isola, R. e Mendes, E. (orgs.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa – ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.
- RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. *In*: **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. (orgs.). 1 ed. p. 27-43. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ZORAYA, Cláudia e LIMA, Ana. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im) positiva. *In*: In: Xavier, Antônio Carlos. (org.). **O texto na escola: produção, leitura e avaliação**. p. 71-81. Recife: Editora do Autor, 2007.