



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

JULIANA NUNES DE MELO

**UM NOVO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA**

Guarabira – PB
2011

JULIANA NUNES DE MELO

**UM NOVO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA**

Artigo apresentado, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciando em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

GUARABIRA/PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

M528n

Melo, Juliana Nunes de

Um novo olhar sobre a avaliação da produção textual
na escola / Juliana Nunes de Melo. – Guarabira: UEPB,
2011.

25f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Letras) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de
Farias”.

1. Produção de Texto
3. Avaliação I. Título

2. Língua Portuguesa

22.ed. 372.41

JULIANA NUNES DE MELO

UM NOVO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Artigo apresentado, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciando em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Aprovada em 06 de dezembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

(Orientadora - Presidente)

Fábio Pessoa da Silva

Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva

(Examinador 1)

Danielly Lopes de Lima

Prof.^a Ms. Danielly Lopes de Lima

(Examinador 2)

Guarabira – PB
2011

UM NOVO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Juliana Nunes de Melo¹

Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB – Orientadora)

RESUMO

Sabe-se que a questão da avaliação por si só já é tema de debates calorosos quanto a sua valia como elemento qualificativo do ensino/aprendizagem, quando aliamos a isto o tema avaliação da produção textual, tem-se então um verdadeiro embaraço avaliativo. Nesse sentido, este trabalho vem mostrar como os professores do ensino médio avaliam a produção textual de seus alunos. Sendo, esse, um tema que gera divergências, visto que não sabendo quais elementos devem ser observados no texto, acaba-se por priorizar aspectos gramaticais e lexicais. Assim, o objetivo desse trabalho é mostrar que há pontos mais interessantes e construtivos no que tange à produção e à revisão dos textos. Para tal fim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno da avaliação no ensino de Língua Portuguesa e mais precisamente da produção textual, fazendo uso das contribuições (análises e reflexões) de grandes pesquisadores dessa área, tais como: Antunes (2009), Koch (2006), Buzen (2006), dentre outros. A partir dessas discussões teórico-metodológicas, percebeu-se que os professores devem se preocupar com os procedimentos anteriores e posteriores à escrita, pois antes de haver a produção textual são necessárias pesquisas, debates, ou qualquer outra forma de interação, para que os alunos adquiram o conhecimento necessário à elaboração de um texto; já na revisão dos mesmos, os professores devem fazer comentários precisos e claros, a fim de oportunizar ao aluno uma percepção de pontos que devem ser alterados, e ainda proporcionar uma reescrita textual. A avaliação deve ser multidimensional, ou seja, deve considerar não apenas os elementos gramaticais, mas também os elementos da textualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Produção Textual. Avaliação. Estratégias.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar vem sendo cada vez mais debatido e tornando-se alvo de inúmeras reflexões, pois ainda não há critérios práticos e objetivos no que concerne ao quantificar e qualificar o desempenho da aprendizagem dos alunos. Desta maneira, recai sobre o professor a responsabilidade de tal tarefa,

Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Email: juliana21nunes@gmail.com

uma vez que é ele quem define os meios e objetos que nortearão a sua prática avaliativa. Nesse contexto, o aluno torna-se um ser passivo, que apenas sofre o processo, sendo o docente quem irá medir o seu grau de aprendizado.

Diante desse cenário, este trabalho discutirá como os professores de língua materna avaliam a produção textual de seus alunos, isto é, quais elementos eles levam em conta quando corrigem e atribuem conceitos ou notas aos textos produzidos. Para tal fim, teceremos algumas informações de cunho bibliográfico no que concerne à prática avaliativa no ensino de língua materna, quais são os conceitos e modalidades de avaliação, e como a produção textual é avaliada pelo professor.

Analisar tais aspectos torna-se relevante, pois é muito frequente os docentes focalizarem apenas os erros gramaticais do seu alunado, deixando de lado pontos mais importantes, tais como, a coesão e a coerência, e o conhecimento que eles possuem acerca do tema proposto.

Dessa forma, é necessário que os professores “reavaliem” sua maneira de avaliar, visto que a correção em busca apenas de aspectos gramaticais desqualifica a função do texto como meio de exposição de ideias, crenças e conhecimento cultural, social e linguístico.

Assim, quais os critérios que devem ser utilizados pelos professores quando corrigem a produção textual de seus alunos? O objetivo deste trabalho é fazer um confronto entre um modelo de avaliação que leve em conta apenas os aspectos gramaticais e outro que analise o texto como um todo, focando em sua coesão, coerência, argumentação e elementos enunciativos.

Levando em consideração apenas os elementos da norma padrão, o texto pode ser visto como um amontoado de palavras e assim analisam-se as frases desvinculadas do contexto geral e os resultados não servem como instrumentos de reflexão para as futuras orientações metodológicas. Já o texto sendo analisado em sua totalidade, pode-se perceber as dificuldades que os educandos têm de se expressarem por escrito e, assim, ajudá-los na composição textual.

Para tanto, utilizamo-nos da seguinte base teórica: Luckesi (2010), Hoffmann (2009), os PCN+ (2002), Hadji (2001), Antunes (2006), Koch (2006), Oliveira (2010), dentre outros, que estudam sobre o fenômeno avaliativo, suas

modalidades e formas mais adequadas para avaliar todo o processo de aprendizagem dos educandos em suas mais variadas formas.

Assim, o trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiro um breve relato sobre a função e relevância da avaliação no contexto escolar, constando também conceitos, tipos e instrumentos do ato avaliativo; no segundo ponto, será mostrado como se dá a avaliação da produção textual no Ensino Médio; e, no terceiro ponto, as estratégias para revisão e realização da produção textual, seguido das considerações finais e referências.

2 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Um tema sempre questionado e analisado na vida escolar é a avaliação da aprendizagem dos alunos, pois ainda não existe um consenso no que se refere aos meios mais eficazes para verificar se os discentes estão realmente desenvolvendo suas capacidades e habilidades cognitivas.

Para entender melhor a avaliação, faz-se necessário explicitar pressupostos conceituais sobre esse tema, mostrando os conceitos, quais são os tipos de avaliação existentes e quais são os instrumentos que servem para avaliar os discentes.

2.1 Conceitos e Tipos de avaliação

A avaliação é uma das partes que integra o processo de ensino/aprendizagem, apresentando maior relevância, porque no ensino tudo se volta para ela. Porém, é a parte mais desgastante e preocupante no ambiente escolar, tanto para alunos, quanto para professores. Serve para docentes, discentes e até para o sistema de ensino.

Se, em uma dada avaliação, os educandos se saem bem, o educador conclui que sua ação pedagógica está sendo eficiente; já para os alunos, pode significar uma recompensa por parte dos pais, os quais se preocupam apenas com os resultados constantes nos boletins, sem questionamentos se seus filhos estão realmente aprendendo, se aquelas notas equivalem

verdadeiramente a seu status da aprendizagem; já para a escola e para o sistema de ensino, significa que se muitos alunos obtêm notas altas é que seus objetivos educacionais, suas metas estão sendo alcançadas e aquela é tida como uma escola padrão, modelo para as demais.

No entanto, Luckesi (2010, p. 172) apresenta a seguinte definição:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Podemos perceber que ele trata a avaliação não como o fim de um processo, algo que serve apenas para medir e quantificar o grau de conhecimento do alunado, mas como algo que está a serviço da aprendizagem, servindo para verificar pontos que podem e devem ser alterados, transformados para favorecer as futuras práticas e ações pedagógicas.

Por sua vez, Hoffmann (2009, p. 17) aponta o seguinte:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

Numa prática avaliativa, julga-se preponderante avaliar coletivamente, em uma data específica, porém, os alunos têm uma maneira individual de adquirir o conhecimento, cada um a seu tempo, a sua maneira, no entanto, a forma de avaliar é a mesma para todos. Em razão desse contexto, a avaliação foi adquirindo, ao longo dos anos, uma visão negativa e opressora. Assim, Hadji (2001, p. 09) adverte que é preciso:

Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz?

Buscar-se-ia uma avaliação sem tantas dissonâncias e que fosse benéfica para todos, sendo o momento em que alunos e professores irão percebendo progressos para a continuidade da ação pedagógica.

Podemos distinguir alguns tipos de avaliação, dentre eles, Hadji (2001) aponta três tipos básicos: a avaliação prognóstica, a formativa e a cumulativa. A prognóstica é aquela que se ajusta às necessidades cognitivas dos alunos, e a gama de conteúdos é voltada para suas habilidades e competências atuais, é uma avaliação informal que se dá antes de uma formal. Já a avaliação cumulativa, ocorre no final da ação avaliativa, de sua formalização, a fim de verificar se os objetivos pré-estabelecidos foram atingidos, isto é, serve para certificar o grau de conhecimento que os discentes já possuem, havendo uma avaliação da avaliação realizada pelos alunos. E a formativa refere-se a um ato de avaliar que seja realmente útil à prática pedagógica e ao sucesso educacional, sendo em parte uma observação informativa para que haja flexibilidade e ajuste na forma didática do educador.

Podemos ainda mencionar a avaliação classificatória e a diagnóstica, que Luckesi (2010, p. 34) coloca da seguinte forma:

A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Assim, com a prática classificatória, os alunos são julgados e classificados para o resto de sua vida, pois os dados numéricos são o que ele

levará da escola para a sociedade em seus históricos escolares, sendo esta uma forma estática de avaliar seu desempenho intelectual, algo que gera hierarquias, pois os que “pontuarem” mais em sua vida escolar terão conseqüentemente maiores oportunidades em sua vida profissional.

No entanto, a prática classificatória nada tem a ver com o auxílio e o crescimento cognitivo dos alunos, visto que não serve como meio de pensar, julgar e retomar o ato de ensino. Já, na avaliação diagnóstica, a prática de avaliar servirá como um diagnóstico do andamento da aprendizagem, verificando quais pontos deverão ser retomados e compreendidos. Dessa forma, a avaliação será um suporte para um ensino/aprendizagem adequado, promovendo uma melhoria, uma otimização educacional.

A avaliação diagnóstica é entendida por Hoffmann (2009, p. 20) como avaliação mediadora.

Em avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos.

Mudou-se apenas a nomenclatura, no entanto, o objetivo é o mesmo, fornecer subsídios patentes de como gerir o andamento escolar e não julgar o que o aluno não fez ou errou, mas ensiná-lo a fazer, a acertar, ou seja, prestar atenção no educando, reunir informações e planejar as futuras metodologias. O aluno não deve se adequar às necessidades, aos métodos educacionais e ao grau de complexidade do professor, mas o contrário, é o docente que deve percorrer esse caminho e chegar o mais próximo possível das necessidades de seus alunos.

Outro enfoque avaliativo refere-se à auto-avaliação. Sobre ela, Antunes (2006, p. 164) diz que:

Isso significa admitir que qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da *auto-avaliação*. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de, ele próprio, voltar-se para atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência.

Quando o aluno é levado a refletir, a julgar sua aprendizagem, ele vai adquirindo uma postura, uma visão crítica, uma dimensão autônoma e participativa, assim, não é apenas o docente que vai percebendo as dificuldades do aluno, ele próprio vai perceber as suas inadequações, onde ele pode melhorar e o que falta aprender.

2.2 Instrumentos de avaliação em língua portuguesa

Para haver o processo avaliativo, são necessários instrumentos que sirvam de base para tal fim. Esses instrumentos vêm se multiplicando no decorrer do tempo, já não são apenas as provas/exames, pois hoje são muito mais abrangentes, podem ser: trabalhos em sala ou extra - classe, apresentações na forma de seminários, havendo aqueles que adotam também como instrumento a participação em sala, o comportamento e a frequência dos alunos. Como o professor de português ensina gramática, literatura e a produção textual, fica ainda mais fácil criar meios mais discursivos, ou seja, elementos mais subjetivos e não apenas objetivos. Pode ser explorada a leitura e comentário (escrito ou oral) de um texto, de uma obra literária, de um poema, de uma entrevista etc., e ainda a utilização da produção textual.

Sobre os instrumentos de avaliação Hoffmann (2009, p. 117) salienta:

Quando me refiro a instrumentos de avaliação, estou falando sobre testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que me permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem – tarefas avaliativas.

(...)

Instrumentos de avaliação são, portanto, registro de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo

professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos.

Esses instrumentos devem ser condizentes com a forma trabalhada em sala, apresentando o mesmo grau de complexidade, sem jamais excedê-lo.

Para Luckesi (2010, p. 169), o instrumento de avaliação, mais especificamente as provas, tem a seguinte finalidade:

(...) verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (...) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, inferior, sem rendimento; ou notas de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Percebe-se que o intuito se reduz a verificar o andamento da aprendizagem e atribuir um valor. Havendo ainda, professores que aceitam uma única resposta, se algo fugir daquela forma que ele adotou como correta, ele a desconsidera. Muitas vezes as perguntas requerem apenas que os alunos repitam um conceito já apresentado pelo professor, no entanto, as questões deveriam estimular o raciocínio, a reflexão, as habilidades cognitivas, ou seja, deve apresentar perguntas instigantes e que possam gerar um discurso situado, consciente.

O docente deve ter claro qual procedimento é mais adequado para aquele dado momento da aprendizagem e criar instrumentos que possam contemplar a situação atual, fato que muitas vezes não ocorre, pois, apesar da diversidade de formas de verificar a aprendizagem, as provas são as mais utilizadas.

As distorções acentuam-se quando a produção textual é o objeto de avaliação, visto que muitas vezes o texto por si não é o alvo da investigação, mas sim o conjunto de frases, a acentuação, a pontuação, ou seja, os aspectos gramaticais e lexicais, não se levando em conta, a coesão, a coerência, a argumentação apresentada no texto. Considerando tais equívocos frequentes

na avaliação no ensino de língua, passamos agora a investigar a produção textual, ou melhor, a revisão dessa produção.

3 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

É sabido que a forma como o professor de língua materna ensina e avalia o texto dos alunos depende da maneira como ele concebe a língua e o texto. A partir desse posicionamento, resultará a maneira como ele irá trabalhar em sala, criar instrumentos e avaliar seus alunos.

3.1 Concepções de língua e de texto

Para Koch (2006), a concepção de língua varia, tendo três acepções: a língua como representação de pensamento, a língua como estrutura e a língua como lugar de interação. Em todas, o papel do sujeito e falante dessa língua também é modificado. Temos, respectivamente, um indivíduo como dono de si, que mentaliza algo e, logo após, decodifica fazendo uso de recursos linguísticos reconhecidos por todos num processo de interação; vemos ainda um sujeito como uma espécie de “não consciência”, pois em seu discurso faz uso de uma estrutura pré-estabelecida, e ele apenas a utiliza para comunicar-se, um ser passivo dominado pelo sistema linguístico; por fim, a língua sendo entendida como lugar de interação pressupõe um sujeito ativo, atuando e reproduzindo um discurso conscientemente, pois na interação faz-se necessário autonomia e habilidade linguística.

Segundo Oliveira (2010, p. 32), no início do século XX, surge uma concepção de língua em seu molde estruturalista, advinda de reflexões anteriores de alguns linguistas, dentre eles, Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, Noam Chomsky, entre outros. Nessa concepção estruturalista, a língua é “um sistema formado por estruturas gramaticais interrelacionadas”. No entanto, essa visão é excludente, posto que “ela exclui de sua análise o uso linguístico e, conseqüentemente, o sujeito usuário da língua e as variações linguísticas que a existência de sujeitos diferentes provoca”.

Assim, essa concepção vem por desconsiderar o indivíduo, o uso da língua e todas as variações linguísticas. Dessa forma, a língua é estática, unicultural e que até admite um sujeito que a utilize, interaja com ela, mas não a modifique. Nessa perspectiva, o ensino de língua transpassa uma forma única, desconsiderando todas as outras variações existentes.

Para contrapor essa concepção, surgiu a visão de língua em sua forma interacionista, como postula Oliveira (2010, p. 34/35):

(...) a visão de língua como um meio de interação sociocultural, que obviamente está estreitamente ligada a concepção interacionista de aprendizagem. Interação pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da produção e da recepção dos textos.”

Percebe-se, com esta concepção, um sujeito atuante, que usa a língua de forma diversificada nas mais variadas situações e locais. Admitem-se as variações regionais, sociais e culturais.

Em relação ao conceito de texto, Geraldi (2004, p. 22) afirma:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido / orientação somente é compreensível na unidade global do texto.

Isto é, o texto para ser compreendido deve ser visto em sua totalidade, o conjunto de palavras, por si, não constitui uma objetividade para ser compreendida e analisada, o dever é, pois, um olhar abrangente e significativo.

De acordo com Costa Val (1993, p. 03), o texto é a “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, ou seja, o texto, não apenas o escrito, mas também o falado, necessita de uma função comunicativa, que tenha um sentido para o interlocutor e, para tanto, faça uso dos recursos formais da língua.

3.2 Avaliação do texto

Avaliar sempre foi uma prática complexa para os professores e, no que se refere à produção textual, esse fato acentua-se ainda mais, pois, não conhecendo critérios objetivos e práticos para avaliar os textos que seus educandos produzem, acabam por priorizar aspectos gramaticais, não havendo enfoque para uma observação linguística no que tange aos elementos no plano da coerência e coesão, na argumentação e nos demais conteúdos expostos no decorrer do texto, como expresso por Costa Val (1993, p. 36):

(...) correção e atribuição de notas através dos quais se tiram pontos por desrespeito às regras do dialeto padrão ou por desobediência às convenções relativas ao uso da escrita, como a ortografia e a pontuação. Quer dizer: o julgamento acaba privilegiando os aspectos mais superficiais do texto escrito, que nada têm a ver com sua essência, isto é, sua textualidade, mas que são os únicos suscetíveis de mensuração objetiva.

É evidente que tais aspectos são importantes, mas fixar-se apenas em tais elementos acaba não se percebendo que a forma como o aluno escreve demonstra sua percepção de mundo, a forma como ele aprendeu, usa e reconhece os fatores linguísticos. Um texto pode não conter erros gramaticais, no entanto, pode não ter um sentido claro e ser irrelevante muito do que foi dito.

Diante da produção textual de alunos, o docente deve ter um olhar multidimensional, sendo ela a melhor maneira de conhecer as dificuldades e os aprendizados dos alunos. Não vendo o texto apenas como um amontoado de frases, como aponta os PCN+ (2002, p. 58):

Muito mais do que um conjunto de orações e frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no universo que é uma língua. Os textos orais e escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que ele pensa como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores.

Assim, referindo-se à avaliação, a produção textual seria o instrumento essencial para fazê-la em sua forma diagnóstica / mediadora, posto que, se o intuito delas é avaliar para verificar o que falta ser aprendido e os resultados voltarem para a sala de aula, nada melhor para isso do que a produção textual realizada pelos discentes.

Ganharíamos muito se aquilo que os alunos produzem no ambiente escolar não servisse como uma “prestação de contas” daquilo que aprendem nas aulas de gramática, como um “por em prática” as normas e as regras já estudadas, mas como momento de se perceber, verificar aquilo que já foi compreendido, os progressos alcançados, como também os pontos que ainda merecem respaldos e atenção. Dessa forma, a produção textual estaria a serviço, também, de uma gramática e não o contrário.

Todavia, os textos produzidos têm apresentado pouco êxito e os discentes sentem-se desmotivados a tal prática, visto que, ao longo do tempo, foi se adquirindo uma postura de só apontar os erros, uma tarefa de revisão meramente subjetiva. Sobre isso, Antunes (2006, p. 165) adverte:

É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do tempo.

Esses apontamentos evidenciando os erros são tão fortes que, muitas vezes, nem se percebem os acertos. A revisão limita-se a verificar as frases soltas e apontar as inadequações gramaticais, porém, um texto não é um conjunto de frases isoladas, desarticuladas entre si, mas é necessário que tudo esteja ligado, em conexão, com ideias em sequências. No entanto, essa revisão é feita separadamente, em trechos, não o texto como um todo.

Às vezes, por falta de conhecimento, o docente só percebe o erro em torno da fuga à norma padrão, mas existem outros que poderiam contribuir muito para uma revisão mais equilibrada. Pode-se perceber o erro como uma diferença advinda de fatores sociais, culturais e linguísticos, ou seja, a língua é múltipla e não estática, o que pode gerar dissonâncias explicáveis entre uma comunidade linguística e outra. O erro pode ainda ser visto como uma falta de

habilidade na escrita, a qual gera um conteúdo textual com fracas argumentações, desarticulação de ideias, falta de coesão e coerência.

Quando alguns professores revisam os textos, costumeiramente veem-se apontamentos que não auxiliam o aluno a compreender com exatidão o que de fato ele errou, como mostra Antunes (2006, p. 169):

(...) fazer pequenos comentários; comumente, tais comentários são feitos de uma forma muito geral ou muito vaga e imprecisa, (“evite repetir palavras”, “não use gerúndio”, “falta coesão”, “falta coerência”, “seu texto não está bom”), pouco contribuído para que o aluno identifique o modo de melhorar a qualidade de seu texto. São generalizações que, na maioria dos casos, falseiam os problemas e mais dificultam que facilitem.

Tais observações, tão subjetivas e artificiais, acabam por desmerecer o texto do aluno, deixando-o ainda mais confuso, pois se ele usou o gerúndio, não conseguiu dar a coesão e a coerência necessária ao texto, é porque ele não sabia fazer de maneira diferente, e apenas com esses comentários, sem mostrar a forma mais adequada de escrever, ele não irá conseguir fazer melhor. O docente deve fazer observações mais precisas e, sobretudo, mostrar como deveria ser feito e se possível proporcionar a prática de reescrita, a fim de oportunizar uma escrita mais instigante e apreciável.

No entanto, muitas vezes, antes do aluno iniciar sua produção textual, o professor oferece informações mecânicas e superficiais que em nada contribuem para que ocorra uma escrita produtiva, como afirma Antunes (2006, p. 168):

É por isso que “as dicas” de como redigir um bom texto (por exemplo, “Escolha um bom começo”, “Evite períodos longos”, “Não repita palavras”, “Evite usar chavões”, “Evite o uso da 1ª pessoa do singular ou expressões, como ‘eu acho’, de valor subjetivo” etc.), as famosas técnicas de redação, tão comuns em certos cursinhos de português, acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita. Enfim, escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística.

Assim, alguns professores costumeiramente não tem agido de maneira eficiente em momentos tão relevantes que são os procedimentos anteriores e posteriores à escrita, pois oferece informações desarticuladas e imprecisas e almeja, por parte do aluno, uma produção sem defeitos, ou seja, dar-se pouco e cobra-se muito dos discentes.

Equivocadamente, alguns pensam na escrita como uma mera representação gráfica da fala, algo que gera ambiguidade, pois sabemos que no ato de falar utilizamos termos mais informais e não temos uma preocupação tão grande com o uso das palavras, e o modo como falamos é modificado de acordo com o ambiente, o grupo social e as mais diversas situações cotidianas. Se atentarmos para a escrita nessa perspectiva, seria completamente aceitável o texto escrito repleto de variedades, mas isso não ocorre, visto que admite-se uma forma variada na fala, mas não na escrita.

Muitos docentes têm a noção de uma escrita inalterável, estável, sem variação, totalmente padronizada, e sem nenhuma semelhança com a fala, mas existem semelhanças, como aponta Antunes (2009, p. 208):

Dentro das semelhanças existentes entre as modalidades oral e escrita da língua, uma, sem dúvida, reside na constatação de que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma.

É preciso mostrar aos alunos que a modalidade escrita também pode variar, mas que nem toda forma usada na fala pode ser transposta para o texto. Mais do que o aluno, é o professor que necessita aceitar tais variações e limitações e passar para aqueles quais os elementos linguísticos podem ser utilizados em ambos os contextos, e, no momento da avaliação, considerar essa multiplicidade de usos.

4 ESTRATÉGIAS PARA REALIZAÇÃO E REVISÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

É imprescindível estimular a produção de textos na escola, para isso, se faz necessário elencar pontos a favor dessa prática. Para que o docente tenha êxito nessa tarefa, é preciso dar ao texto do aluno uma finalidade, para que ele não seja um mero sistema linguístico escrito e padronizado.

Deve-se atentar não apenas para o momento avaliativo, mas para todas as etapas que antecede essa prática, pois o que se tem para avaliar é fruto da maneira como ele trabalhou o contexto comunicativo da produção textual.

Um dos problemas está na finalidade com que o aluno escreve, sendo, na maioria das vezes, para receber uma nota, por ser uma exigência do professor, dessa forma o discente vai adquirindo uma aversão à escrita, pois ele passa a vê-la como uma obrigação, uma tarefa meramente escolar.

Temos visto a prática de produção de texto como um evento isolado, basta que o docente peça um texto para que os estudantes consigam realizá-lo. No entanto, é necessário que haja todo um trabalho anterior ao ato de escrever, como menciona Antunes (2006, p. 167):

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever.

Isso pressupõe que, devido à complexidade do ato de escrever, a produção requer toda uma elaboração acerca do que será discorrido. Uma forma pertinente seria haver um debate, uma pesquisa realizada pelos alunos sobre determinado assunto, para posteriormente haver o processo de elaboração textual, visto que, para que haja a escrita, não é necessária apenas aptidão gramatical e linguística, mas, sobretudo, conhecimento referente ao que vai ser produzido, às condições de produção que determinam o formato do gênero, bem como sua função sociocomunicativa

A escrita escolar tem sido vista como algo que serve apenas para a escola e que em nada se relaciona com nossas vivências e práticas fora do ambiente escolar. A esse respeito Buzen (2006, p. 149) diz que:

(...) os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (Grifo do autor)

Ou seja, deveria mostrar as semelhanças entre o que se produz na escola e aquilo que praticamos fora dela no que concerne ao ato de escrever. Deveria mostrar uma escrita escolar significativa, a serviço dos usos. Tirar-se-ia a noção do escrever na escola como algo chato, inflexível, difícil e que em nada se parece com aquele prazeroso, desobrigado que realizamos em nosso cotidiano.

Outro problema para a elaboração de textos na escola refere-se ao destinatário do texto, que é sempre o professor, ele é o único que ler e, mais, ler para atribuir um juízo de valor, assim o aluno sente-se desencorajado e desmotivado a produzir textos. Azevedo e Tardelli (2004, p. 42) colocam:

O professor se torna nesse caso o único interlocutor do aluno, fazendo a correção no plano meramente gramatical (...)
É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciências das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julgar mais eficazes para atingir seu público.

No entanto, para o texto escolar, não há circulação, o início e o fim dele dá-se através da figura do professor, dessa forma, não há motivação na escrita, uma vez que o educando preocupa-se apenas em redigir seguindo as

regras gramaticais, já que o educador tende a observá-los com extrema atenção. Todavia, poderia os trabalhos escritos terem outros fins, exposição e\ou publicação na escola, os alunos trocarem e escreverem textos uns para os outros, ou seja, não limitar o espaço, o leitor, para daí o aluno ter para quem escrever, o que escrever, contribuindo para tornar a escrita um processo interativo, uma prática de linguagem efetiva.

4.1 Avaliando e motivando a escrita

Diante do texto do aluno, na hora de avaliá-lo, o professor deve não fixar em regras, mas possibilitar uma avaliação onde seja possível o discente através das orientações do docente, perceber as inadequações e orientar mostrando que a língua em sua multiplicidade de uso permite outras possibilidades mais significativas, ou seja, o docente deve revisar os textos possibilitando ao educando a descoberta de novas estratégias, outras alternativas de expressão. Seguindo essa perspectiva, Antunes (2006, p. 170) salienta:

O momento de avaliação do texto do aluno seria uma oportunidade a mais de ele aprender, de ele descobrir outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente.

Assim a avaliação não teria um aspecto negativo, que critica a forma utilizada, passando a ser vista como uma ajuda na construção de textos com maior coerência e coesão. O professor auxiliaria numa elaboração mais adequada entre o que se pretende dizer e a forma como deve ser dito.

Um segundo passo seria a oportunidade do texto ser reescrito, ajustando-se a esses critérios apontados anteriormente, fato que muitas vezes não ocorre, pois quando se fala nessa reescritura, pensa-se numa limpeza ortográfica, a esse respeito, Jesus (2004, p. 103) aponta:

(...) o aluno, solitário diante de seu texto, é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, uma vez que essas duas instâncias são colocadas à margem do processo de reescrita. Ainda que o aluno tenha aprendido que é “*carnaval*” e não “*carnavau*”, só isso não o torna capaz de redimensionar a palavra em contextos de uso e adequação.

Essa “limpeza” em nada contribui para uma escrita mais pertinente, pois não auxilia o entendimento da utilização das palavras em outros contextos. Além disso, o aluno ainda é levado a pensar que o texto é formado apenas por palavras corretas, pontuação e concordância adequada, que o sentido e a arrumação dos enunciados não têm a ver com um texto bem escrito.

Quando for corrigir, a fim de também dar crédito aquilo que foi escrito pelo aluno, é muito interessante apontar o que foi bem elaborado, ou seja, apontar os acertos, como mostra os PCN+ (2002, p. 84):

Na contramão das práticas tradicionais - em que se buscava encontrar os “erros”, mais do que os “acertos” dos alunos-, o professor de Língua Portuguesa deve valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo do seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino.

Deve-se, assim, estimular, elogiar aquilo que foi bem feito, isso não apenas na produção textual, mas em todo e qualquer instrumento que serve para avaliar o aluno. Essa prática ajuda para que o discente não enxergue o professor como alguém que só lhe corrige e mostra o errado, mas que também percebe os ganhos, o progresso, alguém que contribui para o seu crescimento no campo linguístico e textual.

Para isso, é indispensável avaliar o texto de maneira global, como aponta Costa Val (1993), “Decorrente que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas *per si*, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo”. Posto que o texto só terá sentido, ou seja, só apresentará coerência, se for analisado em sua totalidade.

Um ponto que ainda merece respaldo é o que se refere aos elementos da textualidade, que é entendido por Costa Val (1993, p. 05) como “o conjunto

de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”.

Esses elementos são a: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade. Todos esses são responsáveis pela conexão das ideias, assim um texto bem avaliado deve levar em consideração esses aspectos.

Vale salientar resumidamente cada um deles. Começemos por dois que talvez sejam os mais conhecidos e já permeiam como critério de avaliação por alguns professores, são eles a coerência (que é a grande responsável pelo sentido do texto) e a coesão (construída pelos elementos lexicais e gramaticais e que dar unidade formal ao texto).

Outro elemento diz respeito à intencionalidade e aceitabilidade, que nas palavras de Antunes (2009, p. 75/76) são:

O sentido da intencionalidade (...) refere-se à *predisposição* do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas *dizer coisas que têm sentido* – em passagens coesas e coerentes – e que, sejam portanto interpretáveis.

A *aceitabilidade* corresponde (...) a *também predisposição do parceiro para apreender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro*.

Isto é, levando em conta o escrito, deve-se ter a preocupação em criar um discurso claro, objetivo, de fácil interpretação, a fim de o leitor compreendê-lo, aceitá-lo e que possa levá-lo a um conhecimento a mais.

Há também a situacionalidade, que, segundo Costa Val (1993), implica na condição que o texto deve adequar-se a cada situação sociocomunicativa, sendo todos os elementos elaborados, pensando-se no contexto em que ele vai ocorrer e em que estará inserido.

Dessa forma, na construção dos textos, deve-se ter em mente uma escrita voltada para o leitor e para a situação, o local existente, ou seja, o contexto e o receptor é que definirá como o texto deve ser escrito.

No que concerne à intertextualidade, pode-se dizer que na produção de um texto estamos sempre nos referindo a outros textos já produzidos e que

muitas vezes serão de extrema importância para que haja compreensão daquilo que estamos escrevendo, como postula Antunes (2009, p. 164/165):

(...) todo texto, na sua produção e na sua recepção, está ligado ao conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação. Ou seja, recorre-se à intromissão de outro(s) texto(s), em um texto particular, como uma forma natural de a atividade comunicativa ocorrer.

Isto é, todo discurso nasce de algum outro pré-existente, configurando a alteridade constitutiva da linguagem. Assim, na hora da avaliação, o professor deve levar em conta a recorrência, ou não, desse procedimento.

Por fim, temos a informatividade que Costa Val (1993) diz que é a “capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas”, ou seja, um texto só será válido se informar, trazer algo novo e relevante para os leitores.

Desta forma, para avaliar o texto do aluno, o professor deve observar todos esses fatores pragmáticos (informatividade, intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade), além do seu aspecto formal (coesão) e semântico (coerência). Além disso, deve fazer com que o aluno conheça-os e observe sua importância para construção de um bom texto.

É importante também deixar claro para o aluno sobre quais aspectos seus textos serão avaliados, quais os critérios serão levados em conta para esse fim, dessa forma, ele poderá construir um texto pensando em tais elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi explicitado e tendo consciência que este debate não se esgota com essa mera discussão, fica claro que a avaliação dos textos produzidos na escola merece mais atenção e reflexão, visto que é através dele que o professor pode realmente conhecer as dificuldades, sejam linguísticas, gramaticais, textuais de seus alunos.

Sabemos da grande dificuldade que os docentes encontram em sua prática escolar, sejam pelo grande número de alunos em sala, pela má remuneração e, conseqüentemente, eventual desmotivação, ou também pelo pouco tempo que é destinado à produção textual na escola, fatos que dificultam uma avaliação do texto mais consistente. No entanto, é necessário um olhar diferenciado, pois, se é preciso a correção, que esta seja feita buscando não apenas as inadequações em relação à norma padrão, mas observar a construção de sentido na produção, a conexão entre as informações, se está de forma clara e objetiva, se é interessante e interpretável aos olhos do leitor. Enfatizar o que é dito e assim fazer o aluno perceber que prejuízo a má utilização desses elementos podem trazer para o seu texto.

Portanto, a avaliação da produção textual não deverá ser um momento de constrangimento do aluno em relação aos seus erros, mas, através das orientações precisas, fazê-lo progredir e tornar-se hábil e competente na modalidade escrita de sua língua materna.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C. MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, C. & TARDELLI, M. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. [coord.]. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. PCN+ **Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língagens, Códigos e suas Tecnologias**. MEC/SEB: Brasília, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. [coord]. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**; as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. [coord]. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.