



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
LÍNGUA PORTUGUESA**

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR
DE ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO
DE PRODUÇÕES TEXTUAIS**

MARIA JOSÉ LIMA DA SILVA

**MONTEIRO-PB
AGOSTO- 2017**

MARIA JOSÉ LIMA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR
DE ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO
DE PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras/Português.

Orientadora: Prof. Dra. Danielly V. Inô Espíndula

**MONTEIRO-PB
AGOSTO- 2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, Maria José Lima da.
Concepções de escrita do professor de ensino médio na avaliação de produções textuais [manuscrito] / Maria José Lima da Silva. - 2017.
56 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Danielly Vieira Inô Espíndula, Departamento de Letras".

1. Escrita. 2. Produção textual. 3. Reescrita de texto. 4. Produção textual - Avaliação. I. Título.

21. ed. CDD 372.623

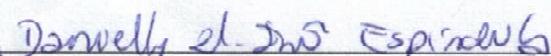
MARIA JOSÉ LIMA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR
DE ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO
DE PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Letras/Português. Sob orientação Prof. Dra. Danielly Vieira Inô Espíndula / UEPB

Aprovada em: 08 / 08 / 2014

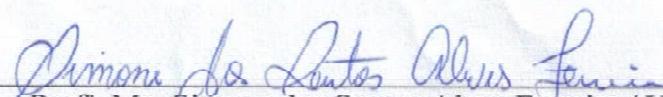
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Danielly Vieira Inô Espíndula / UEPB
Orientadora



Prof. Esp. Natássia Thaís do Nascimento Ribeiro / UEPB
Examinadora



Prof. Me. Simone dos Santos Alves Ferreira / UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Rubenildo Campos, companheiro de todas as horas, que esteve comigo me dando forças e apoiando nos momentos bons e ruins pelos quais passei durante este curso. Juntos corremos riscos na estrada todos os dias em altas horas da noites indo de volta para o sitio onde morávamos e ele sempre com muita paciência e boa vontade me encorajava a persistir e tornar este sonho realidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus todo poderoso, que me deu condições físicas e psicológicas para suportar os desafios universitários. Obrigada senhor pelas bênçãos de ti recebidas.

À Família; Pais, irmãos, irmãs e esposo pelo apoio, incentivo e o amor incondicional a mim dedicado. Eles que sempre me apoiaram, me deram forças e rezaram para que nada de mal me acontecesse e eu pudesse seguir firme na caminhada acadêmica.

Às Professoras Luciana Neri que comigo iniciou este trabalho e até onde pode esteve pacientemente e dedicada me orientando a desenvolver algumas teorias que compõem este trabalho. E Danielly Inô, que em meio ao meu desespero para concluir o TCC, aceitou me orientar e com boa vontade me ajudou a concluir este sonho. Em nome delas agradeço a todos os demais docentes da UEPB campus VI em Monteiro, que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos amigos Carcio Batista, Cleide Nascimento e Morgana Moura que durante nossas jornadas de estudo estiveram mais próximos de mim me ajudando e compartilhando lanches, conhecimentos e principalmente sentimentos de amizade e perseverança.

A todos que direto ou indiretamente me ajudaram a realizar o sonho de cursar Licenciatura em Letras. Muito Obrigada.

As palavras que constituem a frase a ser analisada não estão simplesmente jogadas, postas arbitrariamente. Diríamos que se encontram, inclusive “comprometidas” entre si e implicam, na estrutura de suas relações, uma determinada posição; a de quem as expressou.
Paulo Freire.

RESUMO

A escrita é uma forma de interação social, envolve o domínio de habilidades distintas. Por isso, pode ser considerada uma atividade complexa, que se caracteriza pelo uso de aspectos relacionados à estrutura textual (como sinais gráficos, domínio da variedade lingüística exigida em cada situação e planificação), e exige um processo composto de várias etapas: textualização, avaliação, revisão e reescrita. Considerando então, essa complexidade, o ensino e a avaliação da produção textual não deveriam ser realizados de maneira a priorizar exclusivamente o ensino da norma gramatical, marcando apenas os desvios gramaticais, pois tal enfoque por si só não favorece a compreensão da dinâmica que esta atividade requer para o efetivo desenvolvimento da escrita do aluno em situações sociais de uso da língua. Eis que surge o propósito da nossa pesquisa, que consiste em estudos de casos sobre a prática de ensino e avaliação da produção de textos realizada por professores do ensino médio de uma escola pública no município de Serra Branca—PB, com o objetivo de observar as concepções de escrita e avaliação desses professores, subjacentes à sua prática em sala de aula. Elegemos como *corpus* de nossa pesquisa a aplicação de um questionário com os professores, e a análise de produções textuais corrigidas por esses docentes. A partir dos questionários refletimos sobre metodologia de ensino da escrita, dificuldade dos alunos em produzir textos e a importância da avaliação e da reescrita no processo de aprendizagem da produção textual. Através das redações, analisamos os tipos de correções adotadas pelos professores e qual a contribuição para que o aluno possa reescrever o seu texto e aperfeiçoar a sua capacidade comunicativa. Assim, apresentamos uma ampla reflexão, sobre o ensino da escrita; da proposta de produção textual à etapa da reescrita, tomando como base a teoria de Ruiz (2010), que define quatro tipos de correções; indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa, intervenções possíveis de serem realizadas pelos professores como estratégias de avaliação textual do aluno. Esperamos refletir sobre as possíveis contribuições que estas representam para a melhoria do processo de escrita na escola, com vistas a despertar no discente o gosto pela produção dos gêneros textuais e o domínio do uso da língua em situações sociais efetivas.

PALAVRAS CHAVE; Escrita. Avaliação. Reescrita.

ABSTRACT

Writing is a form of social interaction, involves mastery of distinct skills. Therefore, it can be considered a complex activity, characterized by the use of aspects related to textual structure (such as graphic signs, domain of the linguistic variety required in each situation and planning), and requires a process composed of several stages: textualization, evaluation, Revision and rewrite. Considering then, this complexity, teaching and evaluation of textual production should not be carried out in a way that prioritizes exclusively the teaching of the grammatical norm, marking only the grammatical deviations, since this approach alone does not favor the understanding of the dynamics that this activity requires for the effective development of student writing in social situations of language use. Here is the purpose of our research, which consists of case studies about teaching practice and evaluation of text production carried out by high school teachers of a public school in the city of Serra Branca-PB, in order to observe the conceptions of writing and evaluation of these teachers, underlying their practice in the classroom. We chose as corpus of our research the application of a questionnaire with the teachers, and the analysis of textual productions corrected by these teachers. From the questionnaires we reflect on the methodology of writing teaching, students' difficulty in producing texts and the importance of evaluation and rewriting in the process of learning textual production. Through the essays, we analyze the types of corrections adopted by the teachers and what the contribution so that the student can rewrite their text and improve their communicative capacity. Thus, we present a broad reflection on the teaching of writing; from the textual production proposal to the rewriting stage, based on Ruiz's theory (2010), which defines four types of corrections: indicative, resolute, classificatory and textual-interactive, possible interventions to be carried out by teachers as strategies of textual evaluation of the student. We hope to reflect on the possible contributions that these represent to the improvement of the writing process in the school, in order to awaken in the student the taste for the production of the textual genres and the domain of the use of the language in effective social situations.

KEY WORDS: Writing. Evaluation. Rewriting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES DE ESCRITA E ENSINO: DA AVALIAÇÃO À REESCRITA DO TEXTO12

1.1- O ensino da escrita aquisição e concepções12

1.2 - A avaliação da produção textual.19

1.3 - A Reescrita de texto.....27

CAPÍTULO II: CONCEPÇÕES DE ESCRITA REVELADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL31

2.1 Concepções de escrita reveladas pelo professor (análise do questionário)31

2.2 Tipos de avaliação realizadas pelo professor.38

2.3 Concepção de escrita do professor e a avaliação das produções textuais: uma reflexão em contraponto.47

CONSIDERAÇÕES FINAIS52

REFERÊNCIAS...53

ANEXO

INTRODUÇÃO

O quadro teórico-metodológico da disciplina de Língua Portuguesa vem sinalizando mudanças ainda não consolidadas na escola. Uma delas é o ensino da escrita nos ditames da linguística de texto, principalmente no que concerne a avaliação textual. Pois temos percebido que ainda prevalece a tradicional correção de redação, erroneamente classificada como avaliação de texto. Assim o nosso trabalho analisou várias correções textuais a partir das quais conceituamos as concepções de escrita do professor reveladas na sua prática de avaliação textual.

A produção textual escrita, na maioria das vezes, não tem ocupado lugar significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois na sala de aula ainda é priorizado um ensino transmissivo, que se detém a leitura e, em seguida, a explicação e exposição de conteúdos gramaticais, deixando as atividades de escrita para um terceiro plano. Esta sequência, comumente, realizada no espaço escolar, pode ser percebida até mesmo nos livros didáticos, pois, grande parte deles, ainda segue esta hierarquia.

Notadamente, pouca importância é dada ao ensino da escrita nas escolas em geral. Esta é uma realidade que tem preocupado e motivado vários estudos e pesquisas na área da linguística sobre este tema. Geralmente, a produção textual tem sido reduzida pelo professor a um momento pontual e improvisado e ao aluno cabe no tempo estipulado realizar a tarefa de maneira mecânica e, em seguida, entregar com a perspectiva de ver os seus erros serem apontados.

Nesse sentido, é interessante perceber que o espaço escolar pode ser tomado como importante campo de pesquisa, comprobatório da prática que é desenvolvida no ensino da escrita e, sobretudo, da avaliação que é feita desta atividade.

Dessa forma, este trabalho visa contribuir com o estudo de temáticas que vem sendo discutidas no âmbito das teorias da linguística textual, especificamente, as que tratam dos processos de avaliação do texto escrito. Pretendemos que esta discussão seja pertinente à verificação da concepção de escrita do professor e que esta análise sirva de subsídios para reflexão na formação profissional no que concerne a tarefa de avaliar os textos dos alunos.

A proposta dessa pesquisa surgiu a partir da experiência vivenciada nas observações realizadas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado. Pois percebemos que grande parte dos professores utilizava-se quase que exclusivamente, de práticas que consideram a produção textual como produto; que ao avaliar o texto do aluno, ainda privilegiam os aspectos gramaticais, e tendo em vista que as aulas de Língua portuguesa prioritariamente são aulas de gramática normativa e que praticamente não há atividades de produção textual. Essa pouca

ênfase dada ao ensino da Produção textual vem sendo justificada pela alegação de alguns docentes de que se trata de uma atividade que demanda muito trabalho e não sobra tempo principalmente para corrigir os textos.

O processo de avaliação da produção textual deve ser desenvolvida dentro de um contexto processual amplo e interativo, de metodologias que considera desde a proposta, a motivação e a avaliação feita pelo professor até a finalização do texto dado como acabado pelo aluno. Podemos então perceber que os avanços do ponto de vista da linguística textual se darão, principalmente na forma como o professor intervém no texto do aluno.

Hoje, se faz necessário que docentes busquem se aperfeiçoar cada vez mais na expectativa de desenvolver um ensino da escrita com vistas ao alcance de um amplo desenvolvimento da aprendizagem e aperfeiçoamento da capacidade comunicativa do aluno. Isso porque nossa cultura escolar, principalmente de ensino fundamental e médio, pouco tem feito para enfrentar os desafios da escrita, uma vez que ainda hoje as práticas realizadas em sala de aula, geralmente, não vão além das famosas redações escolares. Conforme diz Faraco in; Guedes (2009)

Não admira, portanto, que nossa cultura escolar pouco tenha feito para enfrentar o desafio do ensino da escrita. o máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero “redação escolar”, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas. (FARACO IN; GUEDES, 2009. p.11)

Nesse contexto, percebemos que a prática tradicional do ensino da produção textual necessita de significativas mudanças. Dessa forma, o presente trabalho justifica-se por entendermos que um estudo voltado para esta atividade em sala de aula, especificamente para a avaliação textual, possa contribuir para que se diminua a artificialidade com que costuma ser tratada, ou ao menos possa provocar reflexões por parte dos professores que são os responsáveis, para avaliar os textos dos alunos.

A avaliação de texto deve se proceder como uma atividade interativa primordial, pois as observações que o docente faz no texto do aluno é um dos fatores que interfere decisivamente no processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento da capacidade comunicativa. A partir dessas reflexões surgiu o interesse em realizarmos esta pesquisa, de caráter bibliográfico, analítico e interpretativo de conceitos sobre a avaliação de textos.

Temos como objetivos:

GERAL: Analisar a concepção de escrita subjacente á prática do professor na avaliação textual, em turmas do Ensino médio de uma escola pública estadual do município de Serra Branca.

ESPECÍFICOS:

- Refletir concepções de escrita e do ensino;
- Discutir os critérios que o professor prioriza para avaliar os textos dos alunos.
- Verificar qual concepção de escrita o professor apresenta no questionário e ao avaliar a produção textual.

Elegemos como corpus da nossa pesquisa duas turmas do Ensino Médio. Sendo uma do primeiro e outra do segundo ano na Escola Estadual Senador José Gaudêncio. Nas quais inicialmente assistimos vinte aulas de Língua Portuguesa, sendo dez aulas em cada turma. Em seguida aplicamos um questionário com os dois professores, sobre escrita, avaliação textual e reescrita. Também analisamos trinta produções textuais dos alunos, corrigidos pelos referidos docentes. Utilizamos apenas os textos produzidos no período de nosso acompanhamento às aulas. A partir dos quais refletimos comparativamente as concepções de escrita reveladas através do questionário e da prática de avaliação dos mesmos.

Na interface entre a teoria e a análise dos textos (cedidos pelos professores), nosso trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, apresentamos uma ampla abordagem sobre as **concepções de escrita e do ensino: da avaliação à reescrita de texto**. Enfatizando que a aprendizagem da escrita acontece mediante a prática e esta deve ser estimulada na escola. Abordando significativamente a **avaliação da produção textual** focando a teoria de Ruiz, (2010). Que apresenta quatro tipos de correção que o professor poderá se utilizar para avaliar o texto do aluno. E, no entanto esclarecer que Corrigir não é o mesmo que avaliar. Pois a correção é apenas uma das estratégias de avaliação e esta deve acontecer considerando fatores gramaticais pragmáticos, semânticos e sociais. Amplamente apresentamos ainda a **reescrita de texto**, sob maneira que compreendamos que se trata de uma ação primordial no processo de produção e aperfeiçoamento da escrita, porém pouco cobrada ainda em sala de aula.

No segundo capítulo, intitulado **Concepções de escrita reveladas a partir da avaliação da produção textual**, apresentamos um paralelo entre teoria e prática. Fazendo uma **análise de dados** e traçando um diagnóstico de como os textos (cedidos pelos professores) foram corrigidos e a relação que se pode estabelecer entre a estratégia de avaliação do professor e a sua concepção de escrita, frente os postulados da linguística textual para a atualidade.

CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES DE ESCRITA E ENSINO: DA AVALIAÇÃO À REESCRITA DO TEXTO

1.1 O ensino da escrita aquisição e concepções

Neste capítulo, observaremos o que teoricamente se diz a respeito da escrita, alguns mitos que a envolvem, bem como a descrição do processo de escrever, cuja observação se faz importante no sentido de orientar as atividades propostas de forma coerente com seus objetivos. As discussões científicas a respeito do domínio da escrita, que vem amplamente se intensificando, através dos estudos da linguística textual têm revelado diferentes concepções que visam o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Neste sentido, uma abordagem que tem sido muito considerada é a que analisa a escrita como produto e como processo.

A produção de texto enquanto produto é concebido comumente, como atividade restrita em si mesma, em que apenas os aspectos gramaticais normativos são considerados imprescindíveis para o bom desenvolvimento da escrita. Já a produção de texto enquanto processo, é concebida como atividade interativa que envolve aspecto linguístico, histórico e social, considerando então uma multiplicidade de fatores que se contextualizam na produção escrita. Sob esta perspectiva da escrita como um processo, Reinaldo, (2005) considera importantes duas abordagens.

A primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, Isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto. (REINALDO, 2005, p.94)

Assim a produção textual, não se ajusta aos métodos globalizantes guiados pelo educador que não leva em consideração o individuo produtor. Pois a escrita deve ser pensada como um processo de diálogo que irá surgir entre o escritor e o texto, sobre o conhecimento que ele tem sobre aquele tema e o que pretende abordá-lo, afim de que ele descubra o que sua escrita tem a dizer e como está sendo dita, para tornar o seu texto claro naquilo que dirá.

Para isso o aluno precisa compreender que só é possível aprender escrever escrevendo sempre mais, visto que a escrita se realiza de maneira gradativa e que só se aprende a usar as convenções gramaticais na prática de produção dos seus próprios textos. Pois “A prática frequente contribui para o melhoramento do texto escrito do estudante e que o estudo da

gramática normativa não apresenta uma contribuição significativa para o uso da Língua” conforme afirma (PASSARELLI, 2012, P.146).

Sabemos que o estudo da língua apenas na perspectiva gramatical, não contempla a aprendizagem discursiva da língua, por que o discurso tal como o texto, é determinado pelo falante, o destinatário, o tema e a situação de interlocução. Frisamos ainda que a língua não é possível de ser compreendida se descontextualizada da situação de comunicação. E nem por palavras e frases isoladas, mas que se materializa no texto.

A escrita se caracteriza sobre tudo como uma instancia de interação que se constitui como atividade de interlocução, para a qual o escritor precisa mobilizar uma série de conhecimentos, que de acordo com Pereira 2011, são os seguintes: conhecimento de mundo, conhecimento da língua, conhecimento de textos que circulam socialmente e o conhecimento das diferentes situações de interação.

Assim é preciso perceber a escrita como um movimento contínuo em que há sempre o que dizer e reescrever em relação a um texto anterior. Evidenciando, portanto, que dentro do nosso discurso há sempre a presença de outros discursos e a novidade da escrita se dar na habilidade comunicativa de fazer do já dito algo novo assim como aponta Schons e Rosing, (2005 p.139-140).

É verdade que escrever implica repetição que pode ser entendido como um retorno ao mesmo, mas que pelo fato de aparecer em outro lugar e em outro momento torna-se uma prática única. A repetição entre tantas coisas requer interpretação e memória ao mesmo tempo. (SCHONS E ROSING 2005, p.139-140).

Como a produção de texto é um evento que se dá na relação interativa e na situacionalidade, sua função central é de comunicar, pois o sentido e a compreensão da escrita se estabelecem, na relação do leitor com o texto. Por isso a escrita de maneira instável e reflexiva pode ser adaptada de acordo com o contexto e o objetivo pretendido. Logo não há um modelo padrão de escrita para ser seguido já que existem diversas formas de dizer a mesma coisa e por isso o texto não pode ser visto apenas no contexto da estrutura de composição, mas, como uma unidade significativa de sentido situado num determinado contexto social e histórico.

Segundo Ruiz, (2010), quem aponta os problemas de um texto não é o produtor, mas o leitor, mesmo quando este é produtor, visando o monitoramento do seu texto, visto que ele é o primeiro leitor de si mesmo. Numa produção textual, qualquer sequência linguística pode ser

apontada como problemática a depender dos objetivos visados na interlocução e das condições de produção e recepção do texto.

Desta forma a concepção de que a escrita se trata de uma unidade linguística que contém um significado a ser compreendido pelo leitor, não significa dizer que se pode redigir qualquer coisa e de qualquer forma, nem que a estrutura composicional do texto deve ser deixada de lado. Os aspectos linguísticos e extralinguísticos, bem como a função de uso do texto, necessariamente devem ser considerados e utilizados. Levando em conta critérios de coerência, coesão situacionalidade informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Compreendido pela linguística como fatores de textualidade da produção textual, que dar condição a escritor e leitor apropriar-se das habilidades de estruturação de escrita e as noções necessárias a compreensão de sequências textuais.

Assim, a escrita não deve ser ensinada de maneira simplista, como sendo apenas uma tarefa curricular realizada na e tão somente para a escola. Mas que a escrita é habilidade necessária também fora dos muros da escola, pois trata-se de um objeto social. O desinteresse e a aversão para com a produção textual, explica-se pela ineficiência do ensino e pela falta de entendimento em especial dos professores sobre a relevância do ensino e do uso da escrita para as reais necessidades do cotidiano.

Outro problema é que em geral os alunos utilizam estratégias errôneas para escrever por que não são levados a compreender que para saber o que pretende dizer é necessário que ele reflita, rascunhe e revise o texto. De modo que, “Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos.” (PASSARELLI, 2012, p.153)

É importante esclarecer ao discente que o processo de escrita inicia-se colocando no papel todas as ideias que venha a sua mente naquele momento mesmo que seja um texto muito ruim, pois este é o primeiro passo pelo qual o aprendiz poderá fazer algo realmente bom. E levá-lo a descobrir que ele tem habilidades próprias, para criar suas estratégias e o seu ritmo de produção. A partir desse estímulo, se estará dando um novo enfoque a concepção de produção textual, como uma ação de planejamento e desmistificando a ideia de que a escrita é um dom e de que a produção de um texto tem que ser de início perfeita.

Para se obter êxito na escrita é preciso concebê-la dentro de um contexto processual. Aqui vale considerarmos o roteiro de Passarelli, (2012), em que indica quatro etapas importantes, para se proceder a uma produção textual.

-Planejamento; compreende o momento em que o escritor poderá coletar material, fatos e ideias para iniciar suas anotações de cunho provisório, que poderá ser utilizada ou não. É uma fase que segundo o autor os estudantes nunca utilizam. E chama a atenção esclarecendo o quão é importante planejar: “se planejo o que vou escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez menos angústia.” (PASSARELLI, 2012; p.1550)

- Tradução de ideias; etapa da primeira versão do texto, considerando a construção de parágrafos, que a depender da intenção comunicativa se configura do tipo narrativo, descritivo, ou expositivo argumentativo. De modo que a interligação das partes do texto seja feita cuidadosamente para que o texto não se configure como um amontoado de ideias desconectas.

- Revisão e reescrita; etapa, na qual “o escritor passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente.” Objetivando uma melhor adequação da língua, para que haja a acessibilidade e aceitabilidade do leitor. Infelizmente somente os escritores mais experientes são praticantes desta etapa tão importante do processo de escrita.

- Editoração; É uma forma de tornar pública a sua produção e na oportunidade fazer uma nova revisão com um olhar mais crítico, pressupondo uma forma final adequada a sua escrita. De acordo com Passarelli (2012) essa ação é realizada na escola de maneira velada de forma que caracteriza a etapa do desprazer por se tratar do passar a limpo, sem finalidade alguma. E quando muito é dado um visto pelo professor.

É, principalmente pela forma negligenciada, com que é trabalhado o ensino da produção textual, que alunos e, até os próprios professores, ao que nos parece não aprenderam a importante lição de que não é possível produzir textos de maneira improvisada, por que trata-se de uma atividade que não é fácil e demanda muito empenho reflexão e tempo. Conforme afirma Passarelli, (2012).

Para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando, revisando, trocando ideias, buscando novas informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos. (PASSARELLI, 2012, p.145)

Assim, o desenvolvimento da escrita, se dá em um contínuo processual, que vai desde o rascunho desordenado a uma reescrita mais elaborada e simplificada certificará uma maior legibilidade de suas produções. De modo que o produtor passe a perceber que a sua escrita tem uma função social e não se trata de um ato de escrever para nada e para ninguém. Podendo até interessa-se em aperfeiçoar a escrita com vista ao melhoramento de sua comunicação. E para melhor saber fazer o uso dos diversos gêneros textuais com os quais ele se depara direto ou indiretamente no seu dia a dia.

O conhecimento e o contato do escritor com a diversidade dos gêneros seja uma notícia uma propaganda, uma charge, uma receita etc. é imprescindível para que ele compreenda a finalidade que tem cada gênero, como se estrutura e qual seu destinatário. Trabalhar a partir dos gêneros, é relevante, pois os alunos precisam produzir seus textos compreendendo o que vão escrever para quem e como vão escrever. Visto que a escrita se realiza sob maneira a situar-se no contexto dos gêneros textuais os quais funcionam como padrões comunicativos que representam os textos escritos em situações concretas perante a sociedade.

Considerando a escrita como um processo e que textos não surgem do nada, se faz necessária a observação das condições de escrita, frente à diversidade de Gêneros. Sob a orientação do professor para que os alunos criem suas estratégias de escrita e melhore suas habilidades de produção textual. Algumas condições como atividade de leitura, discussões e debates sobre temas variados, bem como o estudo de gêneros textuais são estratégias que se apresentam como eficazes no ensino da produção de texto. A eficácia não se dá apenas no fato de serem consideradas, mas exclusivamente a depender da forma como o professor trabalha com esse suporte.

No entanto, a diversidade de recurso didático utilizado previamente para ensinar a produzir texto, nem sempre corresponde efetivamente á capacidade de produção, apenas servem para introduzir um tema, sobre qual o aluno deve imediatamente manifestar-se por escrito. Desse modo na maioria das vezes as atividades prévias de leitura, de interpretação do texto, estudo do vocabulário comumente indicado pelos livros didáticos são usados apenas como pretexto da escrita, Dessa forma a produção passa a ser considerada como um produto ou consequência de atividades somente. Conforme explica Sercundes, in: Chiappini (2004); “Escrita como consequência, de um passeio, um filme, uma, palestra, leitura de um texto. A produção se realiza com o objetivo apenas de finalizar um trabalho ou a partir de uma necessidade de se registrar um trabalho.” (SERCUNDES, In: CHIAPINI, 2004, p.88)

Assim, a escola não tem conseguido cumprir o seu papel no desenvolvimento da expressão escrita, Pois seu ensino tem sido na maioria das vezes sem nenhum objetivo concreto de interlocução, e por isso tem se configurado apenas como escrita da tradicional redação escolar. Que privilegia o domínio da gramática normativa, e não condiciona o indivíduo à liberdade de expressão e criação, mas apenas de transcrição. Este pode ser um dos motivos que bloqueia o aluno, e este acaba por desistir de sua escrita. A criança tem um desejo natural de aprender coisas novas. “Mas que muitas vezes a própria escola inibe esse desejo ao se revestir com um manto de seriedade, considerando-o absolutamente necessário para poder ensinar, (PASSARELLI, 20012, p.148) E isso vai sendo desenvolvido negativamente ao longo dos anos até chegar no Ensino Médio.

Infelizmente, o professor ainda não percebeu que é possível tirar vantagens desse desejo natural de aprendizagem da criança. E assim, ainda não consegue em sua maioria levar a produção textual a ocupar lugar significativo na prática de sala de aula, pois esse desejo natural tem sido suprimido, pelo saber dissociado pelos livros didáticos. O professor despreparado se apodera desses conhecimentos e transmite como verdade absoluta e não é dada ao aluno se quer a oportunidade de questionar ou discutir, de modo que o discente se apega à atividade de memorizar como sendo uma forma de aprendizagem. Para contrapor essa realidade Shons e Rosing,, (2005), propõe que:

A ação do professor não pode ser abafada pelo discurso de livro didático. As atividades sugeridas pelos materiais precisam ser avaliadas e quando necessário substituídas por outras mais pertinentes a realidade da turma e comprometido com o caráter dialógico do texto pautado pela interação com o outro e o respeito à diversidade. (SHONS E ROSING, 2005, p.195)

Essa proposta de repensar a sua prática pedagógica é pertinente para o professor descobrir, organizar e aplicar técnicas de ensino que explore a criatividade individual e estimule a escrita como interação textual e passe a trabalhar sob maneira, a sensibilizar os alunos e deixar que eles escrevam partindo de suas experiências.

O ensino de produção de texto deve ser desenvolvido a partir das histórias e do conhecimento de mundo dos alunos, como forma de situá-los num contexto dialógico entre sujeito autor e a temática do texto e assim ele sintam-se motivados. Motivar é antes de tudo envolver o aluno, e isso implica em fazer emergir a sua própria realidade e deixar que ele escreva a respeito da família, da escola, da cidade, dos amigos, enfim, das situações, com as quais ele convive.

No entanto, os estudos linguísticos mais recentes têm observado que o processo de ensino/aprendizagem dessa modalidade de língua não está sendo efetuado com o devido compromisso de despertar no aluno o prazer de escrever, de fazê-lo enxergar essa atividade como uma prática que se faz necessária para toda a sua vida e que a melhor saída é trabalhar o seu convívio com ela da forma mais natural possível.

É necessário rever os métodos de ensino da escrita, no qual o professor se baseia na perspectiva de somente repassar informações impostas pela gramática, e pelos manuais didáticos, com uma prática centrada nos conteúdos e não no aluno, considerando apenas a noção de certo ou errado.

E, assim, a escrita em sala de aula deve ser trabalhada na perspectiva dos gêneros textuais, com os quais o indivíduo produtor irá considerar o seu repertório de letramento, lembranças e conhecimento para concretizar uma aceção personalizada e singular no desenvolvimento da produção de texto. “o aluno cria um novo saber por que cada um tem o seu universo e constrói seu modelo.” (ANTUNES, 2006, p.167). O professor portanto, deve, respeitar o produção do aluno, e buscar se colocar na condição de facilitador e incentivador, orientação feita também por Passarelli (2012).

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas. (PASSARELLI, 2012; p.147)

Essa reflexão nos condiciona enquanto professores, a abriremos um espaço diferente para o ensino da produção textual a começar pela reflexão da importância da escrita em nossas vidas, e que o sucesso da escrita se dá através de seguimento de todas as etapas de produção. Estas etapas tratam-se do planejamento, o rascunho e a reescrita, que devem ser bem trabalhadas e feitas quantas vezes se fizerem necessárias para que se tenha uma boa produção textual, aqui compreendida como uma atividade de comunicação que se estabelece claramente entre escritor e leitor.

1.2 - A avaliação da produção textual

A avaliação da produção textual tem sido considerada como uma das atividades mais problemáticas no ensino de Língua Portuguesa devido à complexidade que se apresenta, mediante a proposta da linguística textual, em considerar os diversos fatores linguísticos, sociais e culturais que envolvem o processo de escrita do aluno. Tal atividade é considerada como um grande desafio para o professor, que ao se ver diante da tarefa de avaliar o texto dos discentes precisa escolher entre o método tradicional avaliativo, que dar ênfase a correção dos erros gramaticais, apontando apenas o que está certo ou errado, e o método de aquisição da escrita, que considera e observa todo o contexto de atividade de leitura, produção e análise linguística do texto.

O processo de avaliação da produção textual no ambiente escolar é frequentemente, realizado como um ato individual do professor, visto que ele é quem decide sobre a forma e os instrumentos de avaliação. Ao tomar para si tal responsabilidade o docente tem optado por estratégias tradicionais de apenas marcar no texto do aluno os possíveis desvios da norma padrão. E o que seria um processo avaliativo no qual o escritor/aluno e leitor/professor interagem sobre a produção, para fazer transparecer as dificuldades linguísticas e gramaticais do produtor, discutir, apresentar novas ideias e possibilidades da língua para melhor desenvolver a produção escrita, torna-se uma atividade de correção somente de erros do aluno. Nos termos descrito por Ruiz, (2010).

No contexto escolar “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá naquela tarefa comum, típica de todo professor de língua Portuguesa, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção. (RUIZ, 2010, p.19)

Sabemos que corrigir os “erros” tem sido uma das estratégias mais utilizada pelo professor, se não a única; para intervir no texto do aluno, de tal forma que o professor e o aluno perdem a oportunidade de perceberem as suas competências bem como o real desenvolvimento de aquisição da escrita e do ensino de português. E esse é um dos problemas da avaliação textual, causado principalmente por acharmos que o ato de avaliar se restringe a simples atitude de corrigir. Conforme esclarece Antunes, (2006).

Como normalmente, a avaliação que mais se destacou na escola foi aquela pontual, feita nos dias de prova, nos dias de exames para atribuição de notas, o **erro** ganhou no universo escolar um lugar de relevo. Dessa forma, avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de “correção” (ANTUNES, 2006, p.165)

Essa é uma concepção distorcida que infelizmente tem provocado enorme prejuízo ao ensino da escrita, pois corrigir é apenas uma das atividades avaliativas, mas que não dar margem para a compreensão processual que uma produção textual requer. A avaliação textual deve ir além da correção, considerando todo um processo linguístico de produção, ajudando a desenvolver as capacidades comunicativas escritas do discente e fugir do paradigma de apontar erros sem explorá-los.

Para isso, é preciso utilizar-se de várias estratégias, que favoreçam uma avaliação mais ampla, de modo a não assumir somente o sentido de tarefa de escola, mas para que o aluno adquira uma experiência de ser autor, o que de fato só acontece, quando da avaliação do seu texto, é feita uma análise cuidadosa da condição de escolha de suas palavras, e a sua compreensão lexical e gramatical, conforme aquilo que ele quer expressar. Pois avaliação significa, também reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipótese no ato da escrita. Enfim é uma atividade dinâmica e não corretiva e prescritiva.

Avaliar um texto implica numa operação muito mais trabalhosa do que a atividade da avaliação de um exercício de gramática ou de qualquer outra disciplina. Isso porque não há modelos prontos que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática, por exemplo. Visto que produzir um texto implica, portanto, em práticas diversas que vão desde a escolha do gênero textual as intenções comunicativas que envolvem para quem ou para quem se escrevem. De modo que para avaliar um texto deve-se direcionar um olhar para o caráter processual da escrita que se constitui na tessitura de fios linguísticos, gramaticais e comunicativos que compõem a produção textual.

Segundo Evangelista, (1998), outro impasse da avaliação escrita na escola é a subjetividade de cada sujeito envolvido na situação de interlocução; a do aluno na condição de escritor e a do professor enquanto leitor. A subjetividade do docente interfere diretamente na proposta e nos objetivos da sua avaliação e ao longo do tempo se tem notado que esta subjetividade tem negligenciado as ideias do aluno expressas no seu próprio texto. Historicamente, a subjetividade do docente numa compreensão, digamos que restrita, tem caracterizado duas posturas avaliativas distintas uma que considera apenas erros gramaticais e outra que considera o sentido do texto. Isso tem configurado uma grande complexidade para a avaliação da produção escrita, pois;

Alguns professores optam por fazer uma leitura detalhada, assinalando os erros (de ortografia, de pontuação, de estrutura da língua) para que o aluno não erre mais. Outros acreditam que bastariam uma leitura globalizante para captar o sentido geral

da redação e valorizar o que o aluno tem a dizer. Esses dois procedimentos revelam duas estratégias distintas de avaliação. A primeira posição defende a interferência do professor nos aspectos formais do texto. A segunda ressalta o respeito à produção do aluno, entendendo que corrigir ou apontar os erros significaria uma interferência prejudicial do professor ao desenvolvimento comunicativo do aprendiz (EVANGELISTA et. all, 1998, p.48).

Portanto, o docente deve considerar a variedade de subjetividades do aluno e controlar a sua subjetividade para não operar apenas os critérios ideológicos próprios. Nesta perspectiva não é concebível que o texto do aluno seja rejeitado, porque o ponto de vista do aluno não estar de acordo com o do professor que avalia o seu texto.

Considerando a linguística de texto, é possível perceber que a avaliação da escrita pode se constituir pela observação tanto dos aspectos formais quanto do dizer do aluno. Numa compreensão mais ampla de que, o texto é ao mesmo tempo forma e conteúdo é necessário que no ato de avaliar a produção escrita, seja feita uma leitura global para captar o sentido sustentado nos elementos textuais e nos diversos recursos expressivos utilizados pelo autor. Pois a eficiência do trabalho de redação se dar pela avaliação sistematizada, que considere o que o aluno pretende dizer e a forma como o diz. Neste sentido Evangelista et. all (1998) faz um importante esclarecimento em relação a perguntas que geralmente surgem com as inquietações do professor ao avaliar um texto.

É freqüente, no entanto, que a inquietação se limite a procurar resposta para questões do tipo: Que percentual de nota atribuir ao conteúdo e a gramática? Quantos pontos descontar de cada erro? O professor deve ou não marcar os erros? Que tipo de erro deve marcar? (...) Se as perguntas incidem apenas o sobre como corrigir, é sinal que podem estar sendo deixadas de lado indagações fundamentais: por que, para que, e o que avaliar. Essas questões precisam ser formuladas conjuntamente, de modo que o trabalho de avaliação venha a ser o resultado de uma compreensão que dimensiona o texto escrito em toda sua complexidade. (EVANGELISTA et. All, 1998, p.16)

Para que o professor obtenha uma resposta mais precisa para suas inquietações ao se propor a avaliar o texto do aluno é necessário que ele se volte para sua própria concepção de avaliação e de texto e esta deve ser pensada prioritariamente na perspectiva de contribuir para a melhoria do texto Sinalizando para o aluno as virtudes e os problemas do texto, de forma a ajudar o discente a desenvolver melhor a sua escrita. É importante que o docente compreenda a escrita como um ato interlocutivo o qual pode ser aperfeiçoado, conforme a condição social e linguística que o aluno na condição de escritor, venha a inserir-se. Caso contrário sua prática de avaliação será desenvolvida na perspectiva tradicional definida como simples tarefa de apontar os possíveis desvios da norma culta.

Infelizmente a avaliação tem sido na maioria das vezes, realizada como forma de censurar o texto e não para orientar o aluno naquilo que ele ainda não conseguiu aprender. Comumente, o que o discente recebe como resposta à sua produção é apenas uma nota ou um visto colocado na folha do caderno. Dessa forma, o sujeito-aprendiz acaba ficando sem possibilidades de interagir com seu próprio texto. “o aluno apenas sofre a ação de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido a, condição de mero paciente, e simples expectador da avaliação do seu estado de aprendiz.” (ANTUNES, 2006, p.163)

Essa é uma situação de exclusão que coloca para o aluno um sentimento de incompetência e conseqüentemente de aversão à escrita. Estimulando até mesmo uma empatia do discente para com a escrita. E assim é comum ouvirmos alunos e ex-alunos dizer eu não gosto de escrever redação, “é muito difícil”. Não é possível obtermos avanços significativos no tocante a produção de textos quando nem mesmo a grande maioria de professores de Língua Portuguesa compreenderam ainda o caráter dialógico e cooperativo que a avaliação de texto requer, isso por que falta capacitação e acompanhamento para muitos professores que se quer sabe o que é trabalhar o texto numa perspectiva dialógica.

Sabe-se que culturalmente a correção de redação é realizada com o objetivo de indicar o que o texto tem de ruim e, raramente, para apontar os aspectos positivos. Nesse sentido, Ruiz (2010, p.34) afirma que a leitura feita pelo professor é diferente da leitura do leitor comum, pois este último sempre procura compreender o sentido do texto dando um crédito de coerência ao autor e realizando assim uma cooperação entre interlocutores, enquanto que o professor, muitas vezes, não dá crédito ao produtor por se tratar de um aprendiz.

A partir da Linguística textual que vem sendo apresentada para a escola nos últimos anos, através dos cursos de formação, essa concepção de descrédito da escrita do aluno precisa ser refutada. O docente deve compreender a sua prática de avaliação como forma reveladora da real situação de aprendizagem do educando. Na perspectiva de Dolz, (2010), “os erros do aluno não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos.” (DOLZ et. all 2010, p.35).

Em se tratando da produção textual, as falhas sejam elas ortográficas ou semânticas, não devem ser colocadas para o escritor aprendiz como sendo motivo de insucesso. E sim como um ato natural, da escrita a qual é aperfeiçoada na prática. Mas devem ser sinalizadas dentro de um processo interlocutivo de apreciação de adequação ou inadequação da linguagem

escrita, de forma a contribuir para que os alunos adquiram o domínio das diversas formas e funções do texto escrito.

Assim a escola precisa redirecionar seu modelo tradicional de correção e avaliação, a partir das diferentes estratégias que vem sendo indicadas pela linguística moderna. Dentre elas está à proposta de incluir como critério avaliativo a dimensão da avaliação coletiva e principalmente da autoavaliação, conforme orienta (IRANDÉ 2006, p.164) “nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre o seu processo de aprendizagem.” Assim o professor estará se colocando como avaliador mediador e não apenas como corretor, e assim, levar o aluno a perceber que através da reescrita é possível aperfeiçoar cada vez mais o seu texto.

O professor poderá converter o seu processo de avaliação em uma atividade de análise e reflexão, para a partir, dos erros identificados no texto, indicar e sugerir ao aluno outras formas de expressão, como alternativa de verificar como está a sua capacidade criativa e discursiva; e ver como deve prosseguir e em que área do conhecimento precisa melhorar. Desse modo,

O momento da 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. (ANTUNES, 2006, p.170)

No entanto, ainda está faltando até mesmo a muitos docentes essa compreensão de que escrever é uma atividade de interação, situada em determinado momento histórico e em determinada prática social. Ao que parece a avaliação textual também está distante de contemplar as perspectivas do aluno, de exercitar a sua prática de escrita para a vida real. Isso por que ele escreve tão somente para atender as expectativas do professor, e o cumprimento de atividades escolares. Sendo assim o aluno marginaliza-se na escola, reproduzindo apenas os ensinamentos, e não se reconhece capaz de exercitar sozinho o ato de escrever, analisar, crítica, emitir opinião e de desenvolver a sua criatividade.

Assim justifica-se a importância de desenvolver metodologias formativas que reflitam os modos como o professor articula em função do seu ensino de língua, os saberes teóricos sobre a avaliação da produção textual, e seu processo de didatização na prática de sala de aula. Como forma de contemplar a construção dos conceitos que integram as diversas propostas de avaliação que estão sendo sugeridas a partir dos estudos linguísticos.

Segundo Ruiz (2010), para avaliar um texto o professor poderá recorrer a quatro tipos de correção:

- **Correção indicativa:** O professor faz indicação dos erros ortográficos e lexicais na margem e no corpo do texto. Utilizando sinais de breve expressão; asteriscos, traços, e até sublinhando e circundando os desvios da norma culta.
- **Correção resolutiva:** O professor corrige todos os erros encontrados, e faz as reformulações pelo aluno, fazendo (substituição, adição, supressão e deslocamento) de palavras, frases e até períodos inteiros. Esse tipo de correção acontece quase que exclusivamente no corpo do texto, dificilmente realizadas na margem ou no pós-texto (sequência do texto). Pois na correção resolutiva o docente assume pelo o aluno a reformulação do texto.
- **Correção classificatória:** O professor sugere modificações para que o aluno corrija os erros a partir de uma classificação feita por meio de uma série de símbolos metalinguísticos (letras e abreviaturas) referentes á natureza do problema. Esses símbolos fazem parte de um código convencional de correção que varia de professor para professor e aos poucos passam a ser reconhecidos facilmente pelos alunos.
- **Correção textual-interativa:** O professor realiza geralmente no pós-texto (espaço abaixo do texto) por se tratar de um comentário mais longo feito em forma de bilhete para fazer referência a problemas mais globais, considerando aspectos linguísticos e semânticos. E também para sugerir, elogiar e incentivar a reescrita do texto. É um tipo de correção discursiva dialógica, que toma como objeto de discurso não só o dizer do aluno, mas a atividade comportamental (não verbal) refletida pelo seu dizer. Eis um dos conceitos claros de correção Textual-interativa; “forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que por alguma razão ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo.” (RUIZ, 2010, p.52)

Assim, de acordo com Ruiz (2010), tanto para o professor quanto para o aluno, a intervenção **resolutiva** feita quase que exclusivamente no corpo do texto, é menos trabalhosa e mais simples, por que atua apenas para fazer referência, a problemas micro estruturais, no nível da palavra ou frase. Enquanto que as formas de intervenção; **indicativa, classificatória e interativa**, são mais trabalhosas, por que fazem referência a problemas macroestruturais. Ocorrem no corpo, na margem e no pós-texto. Principalmente a correção textual interativa que apresenta ao escritor uma extensa alteração a ser feita na nova versão do seu texto

melhorando-o globalmente de forma significativa. A correção **interativa** vem sendo apontada como a mais significativa por apresenta-se com um caráter dialógico através de bilhetes no pós-texto relatando problemas (gramaticais, semânticos e pragmáticos), e também elogiando o texto do aluno. Como forma de estimular a reflexão do discente sobre o seu dizer e até mesmo propor uma possível reescrita.

Ao considerar os vários tipos de intervenção que pode ser feita no texto do aluno, indicadas por Ruíz, (2010), a princípio se configura uma reflexão importante: Qual o tipo de correção poderá melhor contribuir para o aluno obter uma maior qualidade de sua produção textual. Esta é uma inquietação possível a todos os docentes, principalmente quando ele tem como meta principal ir além do tradicionalismo, com o desenvolvimento da competência comunicativa do discente através da aquisição da escrita. Porém numa análise mais ampla, percebe-se que não é o tipo de correção adotado por si só que define a eficiência de um processo de avaliação textual, mas a objetividade do professor em proceder a sua prática avaliativa utilizando critérios pedagógicos.

Se o conhecimento que o professor tiver da língua for voltada apenas para uma concepção formalista, sua correção privilegiará os aspectos de estrutura da língua. Mas se a concepção do conhecimento linguístico se constituir sob uma teoria sócio interacionista da linguagem, certamente a correção será voltada para o sentido do texto. No entanto, não é fácil identificar as fronteiras e nuances desses conceitos por serem bastante complexos, requerendo assim uma avaliação interativa que analise e considere o funcionamento e a integração entre a estruturação semântica e a configuração formal do texto.

Nessa discussão sobre a prática de avaliação textual, com vista ao amplo desenvolvimento da escrita, não se pode dispensar a observação feita por Evangelista et.all (1998, p.88) que apresenta um quadro de critérios para serem considerados na correção e análise da redação, com dez itens agrupados sob dois rótulos de adequação: **adequação conceitual** (adequação ao tema proposto, coerência, unidade temática), relação título-texto, continuidade, progressão (não circularidade), articulação, consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos) e **adequação formal** (coesão, morfossintaxe, paragrafação e pontuação, ortografia e acentuação).

É importante então, ficarmos atentos a essa nova concepção de linguagem e de prática pedagógica, que orienta que façamos uma interligação entre forma e conteúdo. Pois os aspectos formais não devem ser trabalhados separadamente dos elementos extralinguísticos e

contextuais que geram a pretensão comunicativa que o autor expressa através da sua escrita. E assim diminuir o artificialismo tradicional com que tem sido trabalhada a produção textual escolar.

Ao definir seus critérios de avaliação o docente terá mais segurança e condições metodológicas para intervir e sugerir mudanças relacionando a ocorrência de problemas ao nível de capacidade da linguagem escrita a ser exercida pelo aluno. É interessante dizer que a utilização de determinado tipo de correção não anula os outros. Em um mesmo texto pode e devem convergir várias estratégias de correção, como forma válida para classificar problemas, sanar dificuldades de escrita e intervir considerando todos os aspectos do texto que vai desde a intenção comunicativa do escritor até as estruturas linguísticas em que se manifesta essa intenção.

Independente da forma de avaliação adotada pelo professor é imprescindível que considere as condições de produção e quais as estratégias de escrita utilizadas pelo aluno, observando então o modo como o tema é abordado; o modo como o escritor se dirige ao interlocutor, o que pode ser específico de determinado gênero; o modo de organização textual; a escolha pela linguagem e a sua adequação ao gênero; o modo de construção textual e a utilização dos recursos linguísticos.

Portanto, o comportamento interventivo do professor corretor está condicionado a sua forma de dizer e este é reflexo de sua concepção de linguagem e de ensino da escrita. Eis a questão a ser observada:

Qual é o projeto de dizer do professor corretor. É resolver os problemas para o aluno (resolutiva)? É apontá-los (indicativa)? É classificá-los (classificatória) ou tudo isso. Afinal qual é o objetivo do professor que corrige redações? É interagir com o dizer do aluno? ou ambas as coisas (textual interativa)? (RUIZ, 2010, p.159).

Nesse sentido fatores como o limite do conhecimento teórico e técnico sobre o ensino da escrita, as necessidades práticas ou conveniências momentâneas do trabalho docente como o tempo disponível para realizar a atividade de produção textual, a quantidade de textos para corrigir, o nível de conhecimento do aluno, são determinantes para a escolha dos métodos avaliativos. Porém quando o professor passa a ter ciência desses problemas inerente ao ato de escrever, é mais fácil para ele sistematizar a sua metodologia de ensino de Língua portuguesa, com vista ao domínio da escrita. Pois a sua prática acontece conforme a sua concepção de ensino e aprendizagem da língua, bem como da produção e avaliação textual.

Uma vez conhecida e aceita a procedência dos objetivos conceituais da Linguística de texto, aqui propostos, é possível que o professor passe a ter como principal critério de avaliação não mais o maior ou menor número de correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de uso da língua e, conseqüentemente a melhoria da escrita. E esse aperfeiçoamento do aluno escritor só acontece mediante propostas de atividades de reescrita do seu texto.

1.3- A Reescrita de texto

São muitos os critérios que o professor poderá usar para fazer interferência no texto do aluno e explorar ao máximo o que cada tipo de correção tem a indicar para melhoria do texto. Assim mesclando as diversas formas de intervenções possíveis, poderá de maneira satisfatória identificar problemas, e indica possíveis soluções para o aluno fazer uma revisão do texto através da reescrita. Proposta amplamente, discutida em Ruiz (2010), que analisa o processo de produção textual na perspectiva de correção (turno do professor) e de revisão (turno do aluno) e conceitua tal atividade como sendo uma leitura da leitura.

Quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura e retextualiza, enfim revisa o próprio texto em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste geralmente, numa reescrita de todo texto (RUIZ, 2010, p 59)

Isso significa que para o discente proceder uma reescrita de seu texto, ele toma como base as indicações de correção feitas pelo professor. Mas é interessante que nesta atividade compartilhada ambos saibam identificar qual a responsabilidade que cabe a cada um. Sob o docente está a incumbência de a partir, de sua avaliação indicar, e orientar o aluno a refletir as possíveis soluções para aperfeiçoar o seu texto. E ao aluno remete-se o compromisso e o esforço pessoal para fazer a correção dos próprios erros, pois ele também pode criar estratégias de autocorreção.

“A reelaboração que se segue a uma reflexão sobre o texto, é o que se chama de reescrita.” (PEREIRA 2010, p.181). Esta deve ser compreendida como parte do processo de produção textual de modo que não é mais viável falar de práticas de escrita sem considerar a reescrita, pois se trata de uma atividade em que o aluno tem a oportunidade de olhar para sua produção, também como revisor do seu próprio texto. “A reescrita é o momento em que o aluno pode rever se o texto cumpre ao que se propõe e se atinge o interlocutor desejado.” (PEREIRA, 2011, p.161)

Ainda em Pereira, (2011), o docente, como leitor mais experiente e possuidor de um maior conhecimento dos recursos estruturais e expressivos da língua é responsável por guiar a reflexão do aluno Orientando o uso das estratégias próprias de cada gênero e principalmente considerando as dificuldades de cada um e os objetivos a serem cumpridos com a produção escrita. “visto que o aluno só é capaz de refazer o texto com significativa melhoria se for conduzido a isso, se houver um diálogo entre o professor e o aluno.” (PEREIRA, 2011, p.161)

Em geral a reescrita feita pelo discente acontece estritamente ligada ao método de correção realizado pelo docente.

Tudo depende de quem ensina e de como os alunos entendem a escrita, já que os efeitos de sentido suscitam também o reconhecimento sócio histórico da linguagem, das injunções do poder e das diferentes posições do sujeito no texto. (SCHONS, 2005, p.143)

Quando a avaliação textual se dar por duas vias de leitura; a da correção (leitura do professor) e a da revisão (leitura do aluno), certamente a avaliação implicará em uma retextualização ou no mínimo uma reflexão do texto na perspectiva da melhoria da produção textual. É o que Ruiz (2010) chama de leitura da leitura. Evidentemente que o aluno procede a sua reescrita mediante a leitura que ele faz de cada marca deixada em seu texto pelo professor no ato da correção.

Ainda de acordo com Ruiz (2010, op.cit p.159) se o professor apenas apresenta soluções (resolutiva) o aluno entenderá, “resolva esse problema assim por que é assim que se resolve.” Se o professor indica de modo codificado (indicativa) o aluno entenderá “ache o problema que eu disse onde está e resolva.” se o professor tipifica e classifica (classificatória) o aluno entenderá “ache o problema que eu disse qual é e resolva-o.” se o professor faz tudo isso de modo interativo (correção textual) o aluno compreenderá “reflita sobre o que você disse e como disse e apresente uma alternativa”.

A observação das formas de intervir no texto do aluno é muito importante, quando falamos de reescrita, visto que para proceder a uma reescrita o discente, observa cada marca deixadas pelo professor quando da correção da sua construção textual. Mas neste contexto, ela deve ser entendida como um auxílio, para que o escritor perceba não só as suas possíveis falhas, mas principalmente a diversidade de uso da língua e que uma melhor aquisição da escrita só acontece com a prática. Porém cabe ao professor usufruir de estratégias múltiplas de intervenção no intuito de “capturar” as dificuldades apresentadas e colocá-las em evidência de modo que sejam superadas na atividade de reescrita.

A ação de reescrita pode ser entendida como a busca de uma maior competência comunicativa por parte do aprendiz, pois as intervenções feitas em seu texto original colocam para ele novas situações de funcionamento da língua, e com elas surgem novos desafios a serem enfrentados, e novos obstáculos a serem superados, contemplando assim uma produção textual de melhor qualidade por parte do aluno.

Mas para que o discente aprenda de fato, a reescrita deve ser orientada considerando problemas específicos de cada texto e o discente desenvolva uma prática de encaminhamento para a reescrita considerando, além dos aspectos formais também as possibilidades comunicativas do texto. A proposta de reescrita é uma metodologia muito importante para levar o estudante a perceber que a sua produção é solicitada não apenas para obter uma nota, mas para que desenvolva a sua capacidade comunicativa também através da escrita.

Fazer o aluno tomar consciência, de que a nota é o mero resultado de um processo que se faz por várias etapas, sendo a base para a nota final o desenvolvimento do aprendiz no decorrer do percurso: da primeira a última etapa. (PEREIRA, 2011, p.160)

Nesta perspectiva, Isso só será possível a partir do estímulo a autoanálise com o propósito de reescrita. Levando então o aluno, a verificar que a sua escrita é contínua e estreitamente pessoal, ou seja, ele tem um estilo, um ritmo, um vocabulário, e um conhecimento que lhe é peculiar, mas que necessariamente devem ser trabalhada na prática de sala de aula, dentro do contexto escrita e reescrita. Pois não é apenas a forma de se referir classificatoriamente ao problema do texto que resolve os problemas da escrita, mas principalmente o tipo de problema focalizado na leitura do professor que leva o aluno a melhorar e aperfeiçoar suas habilidades de produção de texto.

Reescrever é um componente fundamental do processo da escrita. A razão disso é que nenhum texto ganha forma da primeira vez em que as palavras são lançadas no papel. Ao refazer o seu texto, o autor percebe que o material que ele produz na primeira versão pode ser aperfeiçoado e resultar em um melhor texto. A reescrita vai além da revisão de ortografia, porque implica mudanças de palavras, reordenamento de períodos, e dar nova disposição aos parágrafos, a fim de que o texto atinja os objetivos para chegar ao que se quer dizer. Com isso, desenvolve-se o senso crítico e se aprende mais sobre as possibilidades da língua.

A fórmula, que diz que escrever é reescrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação a suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos de modo a intervir no próprio ato de produção nos processos redacionais. (DOLZ, et. all, 2010, p. 27)

Logo, a reescrita é uma ação inerente ao processo de produção escrita, seja ela emergente, de um aprendiz ou de um escritor mais experiente, pois o aperfeiçoamento da escrita, se dar no retorno do produtor a seu texto, durante o esboço ou da produção, revendo formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. Para melhor dizer até mesmo os famosos escritores, empreende um procedimento de autocorreção para se proceder a uma reescrita. Ação que leva o autor a uma leitura mais atenciosa melhora o vocabulário, e exercita o raciocínio para o cumprimento da tarefa textual a que se propõe.

CAPÍTULO II: CONCEPÇÕES DE ESCRITA REVELADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 Concepções de escrita reveladas pelo professor (análise do questionário)

Da leitura dos questionários aplicados com os professores envolvidos em nossa pesquisa, pode-se extrair conceitos diversos a respeito do ensino e da avaliação da produção textual, a partir dos quais nos é favorável identificar qual a concepção de escrita dos referidos docentes. Concepção esta, apresentada a partir de uma série de relatos sobre o fazer pedagógico, no que concerne a atuação do professor enquanto responsável direto com o ensino da escrita. O questionário abordou questões diversas sobre a prática docente, tais como; a distribuição das aulas de língua portuguesa, formas adotadas para trabalhar a produção textual, dificuldades e interesse dos alunos, formas de trabalhar a reescrita, como avaliar o texto do aluno, entre outros. Vejamos então os relatos das professoras transcritos a seguir:

I- SOBRE DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

- Relato da professora A; (Resp.02 do quest. no anexo I)

Geralmente a distribuição das aulas de língua portuguesa é feita pelo próprio professor, porém cabe ao mesmo colocar em seu planejamento semanal, gramática, leitura, produção textual .

- Relato da professora B; (Resp.02 do quest. anexo II)

Não há uma distribuição semanal.

Tratando-se da didática do ensino de língua portuguesa, evidencia-se que na prática a **professora A** segue a hierarquização adotada pela maioria dos livros didáticos, que coloca, a produção escrita como ultima opção no ensino da língua. E ao que parece não é dado tanta importância à escrita em sala de aula, visto que a **professora B**, relata que não há uma distribuição semanal que inclua o ensino da escrita, entende-se então que a escrita é um ato isolado que acontece de forma eventual em suas aulas.

II- SOBRE A FORMA DE TRABALHO DA PRODUÇÃO TEXTUAL:

-Relato professora A: (Resp. 03 do Quest. no anexo I)

A produção textual é trabalhada sempre com debates com temas polêmicos para que o aluno tenha ideia do que vai escrever, mas mesmo assim o alunado atualmente não tem interesse em escrever, mesmo assim como educadora, fico insistindo na leitura e na escrita.

- Relato da professora B: (Resp. 03 do Quest. No anexo II)

Primeiro discuto as características do gênero estudado, levando um exemplo. Após esta primeira etapa, levo um exercício que possa trabalhar interpretação e características do gênero trabalhado. Depois disto peço a produção textual

Em relato as professoras, declaram trabalhar a escrita numa perspectiva contextualizada considerando, temas atuais incluindo debates, estudo e produção dos gêneros textuais. Porém seguem as indicações de sequencias pedagógicas legitimadas pelo livro didático, em que se segue leitura, interpretação e escrita.

A **Professora A** faz alegação de que mesmo utilizando prática de leituras e temas atuais essa metodologia não está sendo satisfatória do ponto de vista de despertar o interesse do aluno pela escrita. Isso implica dizer que se o ensino da escrita no contexto de temas atuais se der sem definir critérios que contemple a compreensão da função de uso e o caráter comunicativo que a produção de texto requer, de fato não despertará no aluno o gosto pela produção textual. Pois em muitos casos o estudo de gêneros em sala de aula é usado apenas como pretexto para concluir um mero trabalho escolar e se obter uma nota.

III- SOBRE OS ASPECTOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL QUE OS ALUNOS SENTEM MAIS DIFICULDADE:

-Relato da professora A: (Resp.04 do Quest. no anexo I)

Organização dos parágrafos, elementos de coesão no caso de ligar causa e consequência, concluir o texto e outras dificuldades como ortografia vigente, então eu como professora sempre estou levando para a sala de aula vários textos de diversos gêneros para que os alunos leia e entendam a organização de um bom texto.

- Relato da professora B: (Resp. 04 do Quest. no anexo II)

Entender a proposta e desenvolvê-la. Exatamente por conta desta dificuldade tento fazer uma sequencia didática que apresente discussões sobre o gênero e o problema a ser discutido.

De acordo com as professoras, os problemas mais recorrentes apresentados pelos alunos ao produzir textos são; ortografia, coesão e paragrafação. O que não é algo a ser observado com negatividade em se falando do processo de aprendizagem, pois são problemas comuns a todo escritor aprendiz. De forma que a produção textual seja uma prática constante em sala de aula com vista a levar o discente a apropriar-se das habilidades de estruturação e compreensão das sequencias textuais. Os erros do aluno devem ser vistos como sendo uma revelação da real situação em que se encontra o aluno quanto ao domínio da língua.

IV- SOBRE A REESCRITA E OS ENCAMINHAMENTOS DADOS;

- Relato da professora A: (Resp.05 e 06 do Quest. no anexo I)

Tento trabalhar a reescrita, porém são poucos que realizam com interesse.

Quando os alunos fazem suas produções textuais, recolho, faço as correções, faço as observações e comento oralmente de maneira geral em sala de aula e em seguida peço que reescrevam o texto eliminando os erros.

- Relatos da professora B: (Resp. 05 e 06 do Quest. no anexo II)

Sim, todos os alunos têm um caderno de redação para a avaliação e reescrita.

Identificar os problemas redacionais e pedir para o aluno refletir na sua prática de escrita.

Ao falar de reescrita, a **professora A**, demonstra que não é uma prática efetiva em suas aulas de língua, quando diz que tenta fazer, mas que há um grande desinteresse por parte do alunado. Isso nos leva a refletir por quais motivos o aluno, não quer reescrever seus textos? Talvez a forma de avaliação não seja favorável ao aluno para refazer seu texto, do ponto de vista de leva-lo a refletir sobre o que ele disse como disse, e apresentar nova alternativa naquilo que pretendeu comunicar através do seu texto.

No relato da professora A, quando diz; “faço observações e comento Oralmente de forma Geral” percebe-se que a forma de avaliação, não se faz de maneira, planejada e nem levando em consideração todos os dispositivos possíveis, indicados pelos manuais da linguística para se empreender uma avaliação textual que contemple a observação dos aspectos linguísticos que compõem a escrita tais como gramática, semântica e contexto social. Também ao relatar que pede para o aluno eliminar os erros e reescrever, verifica-se que a forma de corrigir da professora, remete a noção de higienização gramatical do texto, e não da melhoria do dizer do aluno.

A **professora B**, diz adotar uma prática de reescrita, utilizando-se de um caderno de redação para reescrita. Porém o fato de não detalhar sobre a forma como se dar esse processo de reescrita, pouco contribui acerca da nossa reflexão sobre reescrita.

VI-SOBRE AVALIAÇÃO DO TEXTO DO ALUNO

- Relato da professora A: (Resp. 07 e 08 no anexo I)

Procuo avaliar os textos dos alunos seguindo os critérios de um bom texto, porém gosto atribuir também elogios, porque se não os fizer, o aluno fica desestimulado, quanto a gramática textual gosto sempre de falar sobre a mesma, lançando perguntas orais.

Sinto dificuldade quando o texto é totalmente desorganizado com relação ao gênero exigido pois sempre antes de eu pedir para que eles escrevam é normal eu falar no esquema de um bom texto ; daí , fico pensado: o que falei? Com que falei? O que eu estou fazendo?

- Relato da professora B: (Resp. 07 e 08 no anexo II)

Observo se o aluno entendeu a proposta e se respeitou o gênero; a coesão e a coerência também são analisados; não dou um valor aos erros gramaticais. Simplesmente corrijo estes erros e peço para reescrever a redação. A correção corre o risco de ser, as vezes subjetivas. Tento desenvolver critérios de redação.

Quando a **professora A** diz, “procuro avaliar usando critérios de um bom texto” significa dizer que ela avalia se o texto do aluno cumpre aos critérios de produção dentro do contexto dos gêneros textuais e padrões da língua. Porém não diz como sua avaliação é realizada e se de fato ela contribui de maneira significativa para que o aluno adquira tal capacidade para escrever, bons textos. Pois, sabemos que para a escrita do aluno torna-se cada vez melhor é preciso que ele seja conduzido a isso, através de um ensino da escrita que contemple sobre tudo uma avaliação criteriosa do seu texto e a prática constante da escrita..

Neste sentido, a forma de avaliar da **professora A** parece, não está clara nem mesmo no seu projeto de ensino e avaliação. Pois na resposta 08 ela diz que ao se deparar com problemas de textos desorganizados, questiona-se, nestes termos, “o que falei? Para quem falei? O que estou Fazendo?” como se entendesse que sua metodologia de produção textual foi insignificante e incompreendida. Demonstrando assim que não tem firmeza do seu projeto de ensino da escrita. Isso são questões a serem bem definidas a partir de um estudo aprofundado sobre ensino de língua e escrita.

A **professora B** afirma proceder a avaliação de texto considerando os aspectos semânticos e gramaticais, mas em nenhum dos relatos nenhuma das professoras, definem de maneira clara o tipo de correção que utiliza para avaliar a produção textual do aluno. Percebe-

se também que a concepção de avaliação apresentada pela **professora B** define a avaliação como sendo um mero ato de corrigir, quando ela diz “Simplesmente corrijo estes erros” Ela não contempla em nosso questionamento o como ela avalia. Pois apenas diz “tento desenvolver critérios de redação.” Que critérios são este? Tem sido eficiente do ponto da melhoria da escrita do aluno? Pois tentar nem sempre significa conseguiu.

Ainda sobre avaliação, ela afirma ser as vezes subjetivas, ou seja deixa transparecer que nem sempre a forma de dizer do aluno é considerada. De modo que o dizer do discente pode ser negligenciado pelo dizer do professor, alerta feita Por Evangelista, (1998) para que esta subjetividade seja empregada de maneira consciente e não negligencie o dizer do aluno através do seu texto, por tratar-se de um aprendiz.

VI- SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO

- Relato da professora A: (Resp. 09 do Quest. no anexo I)

Continuo persistindo, mostrando textos novos e estudando com eles, pois me sinto responsável por tudo.

- Relato da professora : (Resp. 09 do Quest. no anexo II)

O aluno tem a oportunidade de contar com
Uma professora atualizada e preocupada como
Sou na hora de escrever.

Em se tratando da importância da avaliação para a escrita do aluno as professoras, não souberam dizer, pois suas respostas não contemplam nossa pesquisa sobre a contribuição da avaliação. Assim, fica claro que a questão da avaliação textual é ainda muito negligenciada pelos professores.

As professoras se dizem responsáveis, preocupadas e atualizadas. Afirmação controversa, visto que não demonstraram saber sequer relatar a importância da avaliação textual para o aperfeiçoamento da escrita do aluno. Qualquer professor hoje deve trabalhar a escrita, tomando como fundamento o processo de avaliação, e que fique claro que avaliar não é corrigir, e sim acompanhar o processo de escrita do aluno desde a proposta a reescrita.

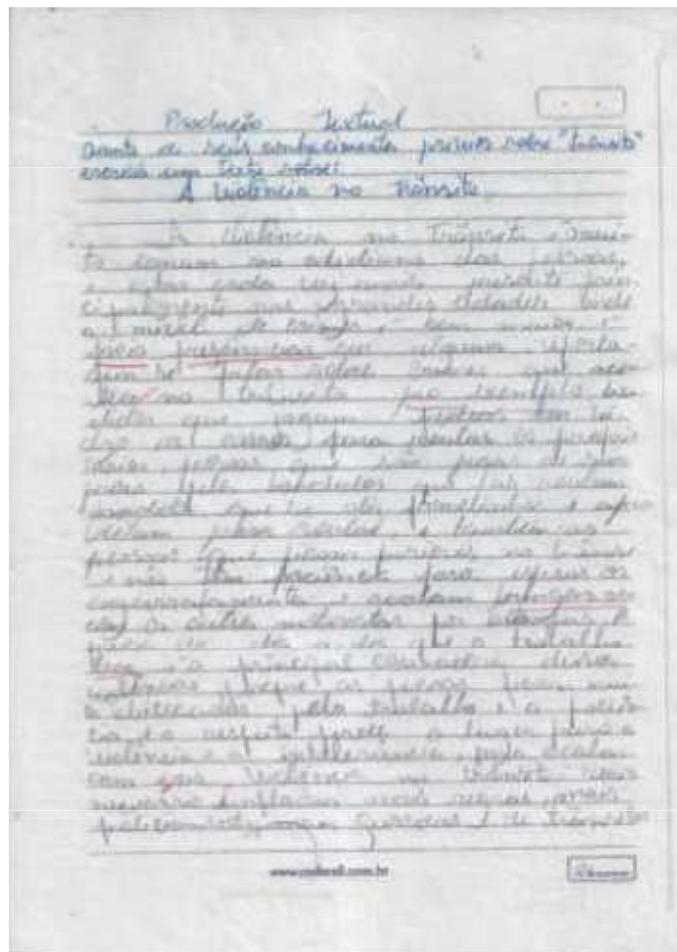
Muitos professores ainda não detém uma concepção de avaliação e reescrita como sendo a principal metodologia para levar o aluno a aprender produzir textos. Em alguns casos

os professores se vestem de uma seriedade e orgulho de si enquanto professor de língua que impede que a sua prática vá além do tradicional ensino de português, e das famigeradas redações escolar, nas quais se preenche tantas linhas em um papel, sem nenhuma função de uso, apenas para ver serem apontados os seus erros com uma caneta vermelha utilizada pelo professor.

2.2 - Tipos de avaliações realizadas pelo professor

A presente pesquisa nos permite verificarmos que professores do ensino médio da rede pública estadual de Serra Branca adotam alguns dos tipos de avaliação apresentadas em Ruiz, 2010. Em nossa pesquisa focamos o modo como esses docentes Identificados como A e B trabalharam a avaliação da escrita de seus alunos do 1º e 2º ano médio. Trinta produções foram analisadas, considerando os tipos de correções feitas como marcas avaliativas para proceder uma possível reescrita das produções textuais dos alunos. Portanto, apenas oito redações foram utilizadas no trabalho, visto que as mesmas contém os tipos de correção apontados por Ruiz (2010), teoria utilizada para desenvolver a nossa análise. Ressaltamos, que, não acompanhamos a proposta de escrita dos textos produzidos pelos alunos, de modo que as condições de ensino em que os textos foram produzidos não podem ser consideradas em nossa análise.

REDAÇÃO 1 (corrigida pela professora A)



- **Correções indicativas;** feitas no corpo do texto, sublinhando as palavras e indicando o erro do aluno.

- **Correção textual interativa;** no pós-texto, alertando para problemas linguísticos.

As marcas de correções, deixadas neste texto de forma indicativa, apenas mostra para o aluno que ele errou, estas não seriam suficientes e claras para se proceder a uma reescrita. Porém o professor utilizou-se de um outro tipo de correção, mais eficaz que é a correção textual Interativa que, trata-se de um tipo de correção mais significativa por estabelecer uma interação discursiva e dialógica, No texto acima vemos que através de um bilhete pós texto o professor, faz referencia a problemas globais do texto considerando aspectos semânticos. Assim se percebe que a correção interativa empreendida no texto acima, preocupa-se com o dizer do aluno, ao pedir que ele organize melhor as ideias, ou seja, atente para os elementos de coesão e também coesivos. De forma que o aluno é solicitado a refletir sobre o que disse, como disse e a apresentar nova alternativa.

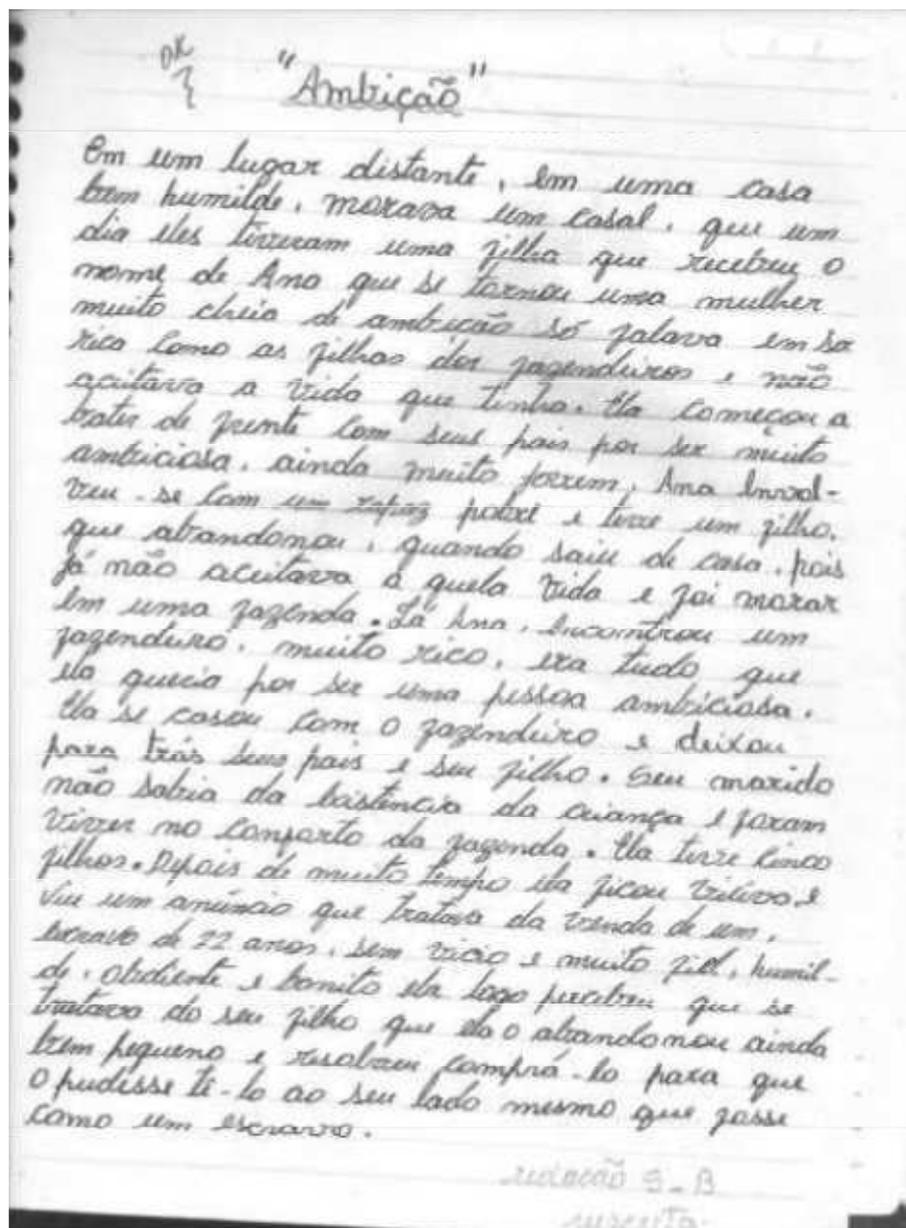
REDAÇÃO 3 (corrigida pela professora B)



Na redação 3, consta dois tipos de Correções:

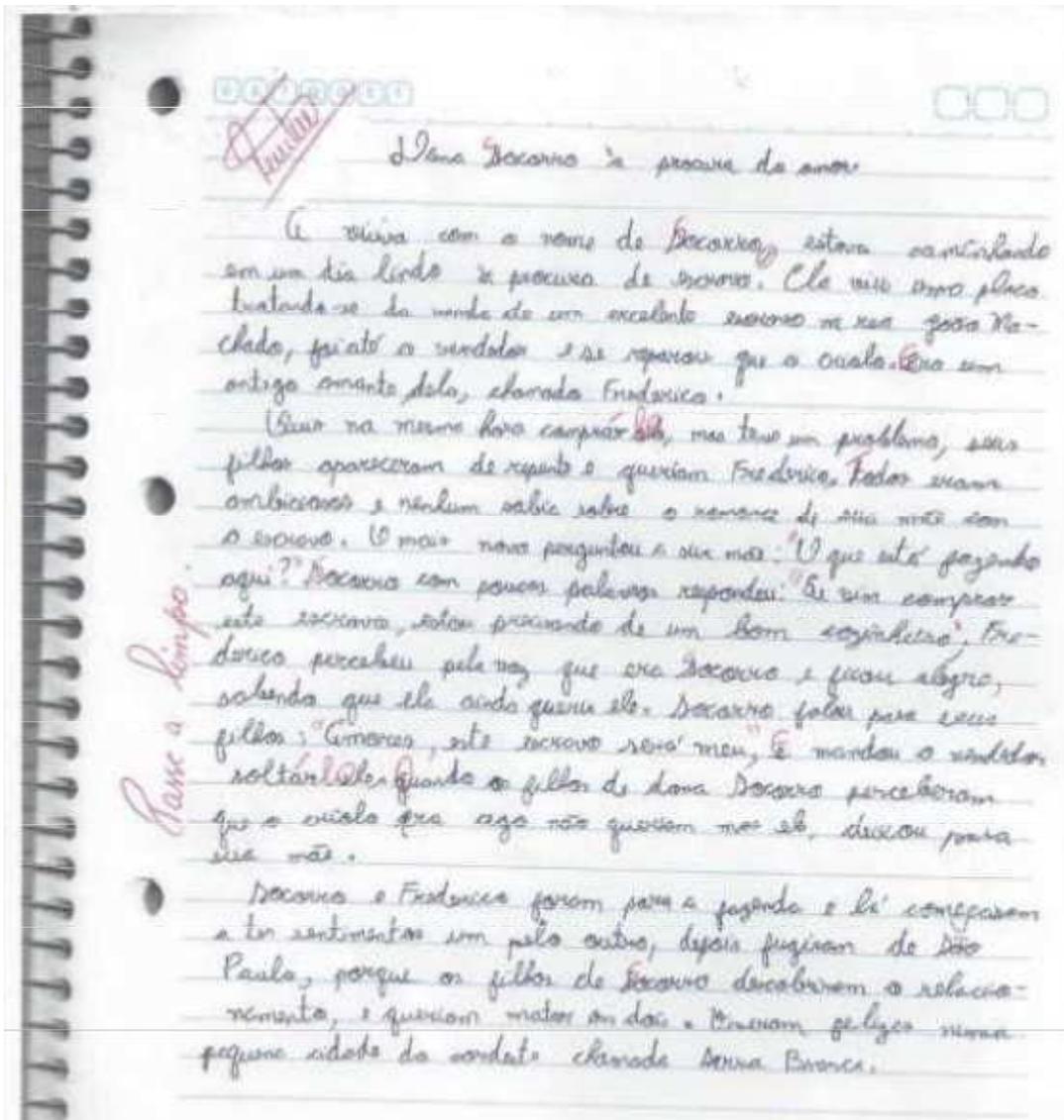
- **Correções Resolutivas;** o professor resolve o problema pelo aluno.
- **Correções indicativas;** feitas no corpo do texto, o professor sublinha termos como indicação de erro do aluno.

REDAÇÃO 4 (reescrita do texto 3 corrigido pelo professor B)



Na redação 4, não consta correções por que é uma cópia pois, o aluno passou a limpo o texto 3 conforme as correções resolutivas feitas pelo professor.

Redação 5 (corrigido pela professora B)



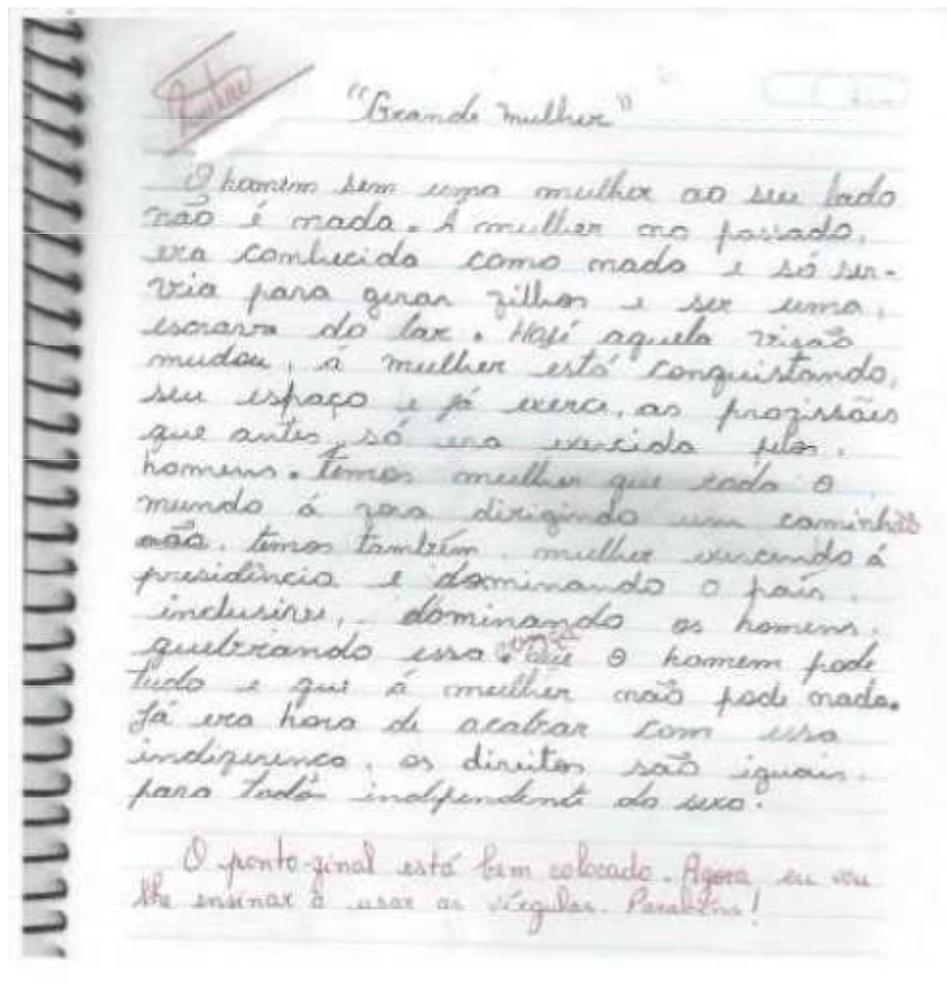
Na redação 5, consta apenas um tipo de Correção:

- **correções resolutivas**; todas efetuadas no corpo do texto.

Verifica-se que nos exemplos, 3 e 5, predominou o tipo de Correção resolutiva, segundo Ruiz (2010,) é [...] "as diversas maneiras pelas as quais o professor apresenta ao aluno uma solução para o problema encontrado, seja acrescentando, retirando, substituindo, ou mudando de lugar partes do texto". Neste caso, o professor apenas substituiu letras e termos para resolver pelo aluno os problemas de ordem formal encontrados no texto. Assim, a correção resolutiva não leva o aluno a refletir a sua escrita, por que para ele há apenas uma sugestão "passe a limpo." Conforme escreveu a professora na margem dos textos analisados. Passar a limpo é uma forma de reescrita que não comunga com a ideia de reescrita de Ruiz 2010, que

diz; “quando o aluno reescreve, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo texto.” Se o aluno apenas passa a limpo, ao que parece está apenas copiando o que o professor já refez por ele. E assim o aluno não é conduzido a melhorar o texto e fica apenas como mero expectador em ver os seus erros serem apontados.

REDAÇÃO 6 (corrigido pela professora B)



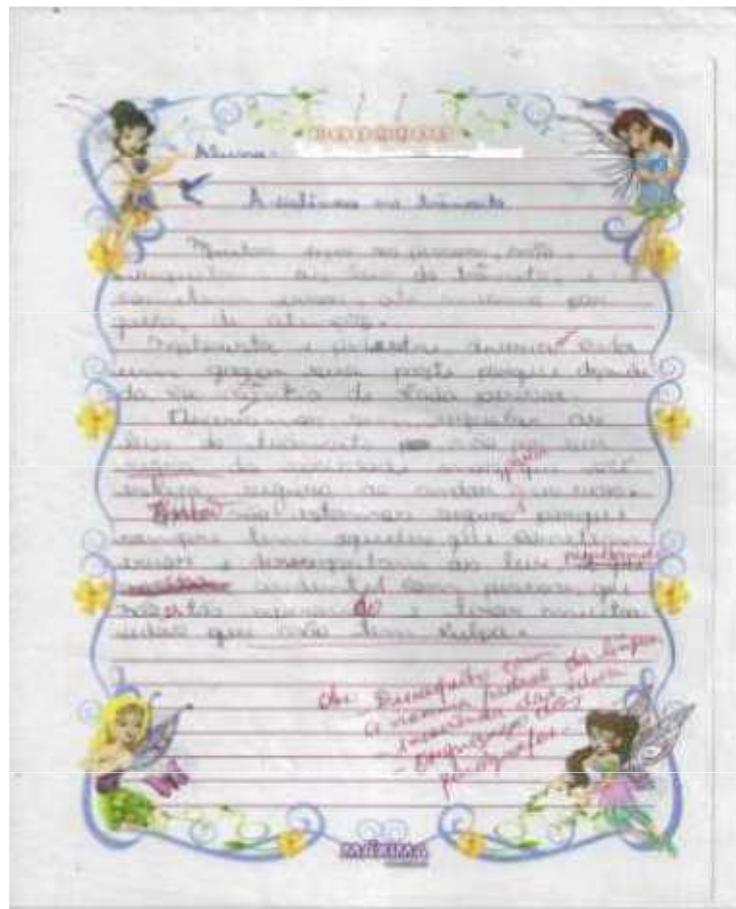
Na redação 6, consta dois tipos de Correções:

- **Correções resolutivas**; o professor resolveu o problema pelo aluno.
- **Correções Textual-interativa**; usada para elogiar o aluno.

Através das marcas de correção feitas pelo professor B no exemplo 6, percebe-se que ele assim como no exemplo 3 e 5 resolveu pelo aluno, problemas formais do texto do aluno utilizando-se de correções resolutivas. Mas que também utilizou-se da correção textual

Interativa para elogiar o aluno, no que tange as questões gramaticais, especificamente pontuação. O que nos revela que a concepção do professor neste caso está voltada apenas para os aspectos formais da língua, numa visão tradicionalista da escrita que compreende avaliação como sendo um ato de corrigir os desvios da norma culta em detrimento das questões semânticas. Porém é uma atitude a ser repensada. Pois estudos linguísticos já dão conta que a gramática por si só, não contempla o desenvolvimento da capacidade comunicativa e de produção textual do aluno.

Redação 7 (corrigido pela professora A)



Na redação 7, consta três tipos de Correções:

- **Correções Resolutivas;** o professor resolve o problema pelo aluno.
- **Correções indicativas;** feitas no corpo do texto, sublinhando termos como indicação de erro do aluno.
- **Correções Textuais interativas;** Trata-se de um bilhete no pós-texto,

No texto 7, percebe-se, uma concepção de avaliação textual, no sentido mais dinâmico e dialógico. Verifica-se que ela recorreu á correção textual interativa, devido a impossibilidade prática de referir-se a certos aspectos relacionados a problemas de coerência e coesão apresentados no texto, por meio das demais correções. Assim a professora corrige na perspectiva de levar o aluno a refletir sobre o seu dizer e juntos melhorar a produção textual. Assim verifica-se que o projeto de avaliação do professor está de acordo com a perspectiva de que “O momento da avaliação do texto do aluno, seria uma oportunidade a mais de ele aprender e descobrir outras opções e outras restrições da língua.” (IRANDÉ, 2006, p.170) Quando o professor indica problemas semânticos e formais no texto do aluno, favorece que ele veja sua situação de comunicação frente aos aspectos linguísticos que compõe a língua.

Redação 8 (corrigido pelo professor B)



Na redação 8, a professora apenas elogia o aluno com o indicativo de que ele está melhorando. Mas não explica em qual aspecto houve a melhoria.

Verifica-se nas marcas deixadas pelo professor no texto 08, que se trata de uma ação avaliativa da escrita que se deu de maneira artificial, sem levar em consideração uma análise mais detalhada do texto, pois não faz referência em que aspecto o aluno está melhorando. Assim, compreende-se então que trata-se de uma avaliação insignificante, tendo em vista, que a avaliação deve ser mediada por critérios pedagógicos, que favoreça uma reflexão do aluno acerca daquilo que ele precisa melhorar, considerando que a escrita é um ato interlocutivo, no qual está contido questões linguísticas verbais e não verbais.

Portanto, a prática de avaliação textual, ainda acontece na maioria dos casos sob maneira, de apenas sinalizar os erros do aluno, e pelo fato de não ser feita, considerando a revisão e a reescrita, não contribui para que o aluno reflita sobre o que ainda não sabe sobre a linguagem formal e semântica que constituem a escrita, e assim, não há como o discente melhorar a sua produção textual.

2.3 A concepção de escrita do professor e a avaliação das produções textuais: uma reflexão em contraponto.

O ensino da produção textual é uma atividade processual, que se vai fazendo pouco a pouco, seguidas por reflexões e mobilizando um repertório de conhecimentos. Neste sentido entra em cena o papel do professor enquanto sujeito responsável por orientar as etapas pelas quais o aluno deve seguir para alcançar progresso na escrita e aproximar-se de um desempenho mais eficiente. Assim analisamos os relatos dos professores sobre o processo de produção e correção textual no ensino de língua portuguesa, e como de fato na prática isso é desenvolvido em sala de aula. Estudo este que nos permite em análise do questionário e de produções textuais compreender a concepção de escrita dos docentes da escola estadual de Serra Branca, denominados como A e B.

Em relação à distribuição semanal dos conteúdos nas aulas de português, constata-se que a escrita é sim colocada numa situação hierárquica na qual ela fica em último caso em termos de relevância no contexto do ensino de língua portuguesa. A **professora A** reconhece que fica a cargo do professor o planejamento das aulas. Mas, defende a ideia dissociada pelo livro didático que se faça a distribuição das aulas nesta sequência; gramática, literatura e por último a produção textual.

Ainda a **professora B** afirma que: “não há uma distribuição semanal,” mas, não apresenta de forma clara uma sequência de conteúdo, demonstrando assim uma concepção de ensino tradicional e que não leva a sério o caráter de relevância do planejamento do ensino da escrita tal qual para os demais conteúdos que compõem o estudo de língua.

Ao que demonstra não compreende o ensino da língua com vistas ao alcance do bom desenvolvimento da capacidade comunicativa através da escrita e sim como uma ação fragmentada. Concepção tradicional que não se preocupa em planejar as aulas de produção textual, conforme a necessidade e as condições de aprendizagem do aluno e da turma.

Em se tratando de metodologias do ensino da escrita, ambas as professoras apresentam em seu relato uma concepção de escrita na perspectiva de trabalhar com gêneros textuais e de temas atuais. A **Professora B** diz que a sua proposta de produção se dá mediante debates e exercícios de interpretação de textos e em seguida trabalha as características do gênero textual. O que caracteriza um procedimento metodológico típico do livro didático. E a **professora A** afirma trabalhar com temas polêmicos, acreditando ser este um meio pelo qual

o aluno possa construir sua ideia de produção textual. Essa Perspectiva de ensino da escrita dos gêneros é defendida por todos os seguimentos da linguística textual, como sendo uma direção acertada para que o aluno melhor desenvolva a sua prática de produção de texto.

Porém, a **professora A** relata ainda que “o alunado não tem interesse em escrever” mesmo ela insistindo e utilizando a metodologia de estudo e ensino dos gêneros. Concepção a qual atribui os problemas do ensino de produção textual ao desinteresse do aluno. E isso nos chama a atenção em relação ao por que do ensino da escrita não está surtindo efeito positivo? Por que o ensino de Português não está sendo eficaz para despertar o gosto dos alunos pela escrita?

Talvez esteja faltando ao professor reavaliar a sua metodologia de ensino e de avaliação da escrita. Bem como motivar o aluno a escrever textos que condiz com a sua realidade, na maioria das vezes não faz sentido para ele empreende esforço, para executar uma produção escrita sobre algo que não lhe faz sentido no seu cotidiano.

Pois a título de exemplificação, verificamos nas produções propostas pela **professora A** que ela sugere uma abordagem sobre A violência no trânsito, ao que parece ser sim um tema atual principalmente nas grandes mídias, mas não condiz com uma realidade vivida por seus alunos em uma cidade pacata e de poucos habitantes. **A professora B**, apresenta texto, em sua maioria contos, gênero um tanto quanto complexo, que pode não ser favorável a despertar o gosto do aluno. Neste sentido ressaltamos, que a proposta de escrita e a forma como é apresentada induz a rejeição ou interesse do aluno em executá-la.

Sabemos que a rejeição do aluno para com a escrita se dar também mediante o pouco domínio da língua escrita. Segundo afirma a **professora A** os problemas sentindo pelos alunos ao produzir textos são: organizar os parágrafos, coerência e ortografia. E a **professora B** diz que a maior dificuldade dos alunos é entender a proposta de produção. Problemas estes comuns a todos aqueles que ainda não tem uma prática de leitura e escrita. Porém verifica-se que em muitos casos elas apenas indicam problemas de ordem gramatical no texto do aluno, de forma isolada e acreditando que assim está contribuindo para a melhoria da escrita. E de fato não está por que a gramática deve ser avaliada no texto para sinalizar os aspectos coesivos de um texto que se dar num continuo de ideias e não de palavras isoladas.

Assim as professoras precisam voltar-se mais para uma perspectiva de ensino diário da escrita em que sejam consideradas as formas de dizer do aluno. Como prioridade para que o

aluno compreenda e desenvolva a sua capacidade comunicativa com vistas à ascensão social e profissional em meio a uma sociedade que se define pelas relações de poder e de domínio da língua verbal e não verbal as quais se realizam a partir dos gêneros textuais.

Em se tratando de aspectos conceituais, apenas a **professora A**, faz referencia, por meio de correção textual-interativa nos seguintes termos; incoerência de ideias, desorganização de parágrafos, e desrespeito com a norma culta. Estratégia de avaliação significativa para se reportar aos aspectos semânticos do texto e por tratar-se de uma indicação de reescrita além da cópia. Conforme Ruiz (2010), esta correção é uma maneira de sugerir que o aluno reflita sobre o que disse, como disse, e apresente nova alternativa. Mas aqui vale dizer que esses textos corrigidos pela **professora A**, não foram reescrito.

Portanto, mesmo se tratando de uma correção textual- interativa, esta não foi válida, em termos de avaliação e contribuição Para o aluno empreender melhorias na sua escrita. Isso por que a professora não cobrou do aluno a reescrita. E assim não contempla um efetivo processo avaliativo no sentido amplo de interação dialógica e discursiva que a avaliação textual requer entre o professor leitor e o aluno escritor para se obter melhoria significativas no processo de produção textual. Pois o aluno não foi conduzido a refletir sobre a sua produção com a finalidade de refazê-lo e torná-lo uma produção melhor. E para nenhuma das suas correções a **professora A** nos apresentou reescrita, embora nos relate que tenta trabalhar a reescrita, mas que poucos os alunos se interessam. Assim confirma que a reescrita não compõe de maneira efetiva a sua pratica de ensino de Português.

Falando em reescrita, é necessário que seja feita sim uma avaliação que considere aspectos formais e conceituais que compõem a língua escrita. E neste sentido a **professora B**, nos apresenta uma concepção incoerente, visto que em relato afirma, “observo se o aluno entendeu a proposta e se respeitou o gênero; a coesão e a coerência também são sinalizados; não dou um valor aos erros gramaticais” Mas em todas as suas correções, aponta apenas erros gramaticais. Pois suas estratégias de avaliação foram em sua maioria indicativas e resolutivas no corpo do texto fazendo referencia aos aspectos gramaticais, quando ela resolve os problemas pelo aluno. E numa concepção de higienização dos problemas de produção ainda sugere na margem que o aluno passe a limpo o texto.

Assim a correção da **Professora B** na perspectiva de “passar a limpo”, não contempla características de reescrita, por não propor uma reflexão do aluno sobre os próprios erros. Pois ela apenas resolve os problemas superficiais e localizados relacionados à norma padrão, de

forma que o discente veja que errou, mas isso certamente não desperta interesse no aluno em descobrir o tipo de erro e como refazer o seu texto, por que o professor já fez isso por ele. E assim, compreende que, a ele resta apenas a tarefa de fazer uma réplica e não uma recriação da forma de dizer do seu texto.

A partir das marcas deixadas pelos professores no texto, compreendemos que, corrigir foi à principal estratégia usada pelos professores para avaliar os textos. E a leitura do texto volta-se quase que exclusivamente para detectar o que a escrita dos alunos tem de ruim, e poucos são as indicações de incentivo do que há de bom nas produções. De fato apenas a **professora B** no ato de correção usa expressões lacunas como; está melhorando, parabéns, para se referir de maneira positiva em relação a escrita do aluno e como forma de incentivar o aluno.

Portanto, contata-se que a reescrita de texto, não é empreendida pelas docentes incluídas na pesquisa. Mesmo a professora B afirmando que trabalha a reescrita, que os seus alunos dispõe de um caderno redação para reescrever, é notório que sua resposta não condiz com a teoria de Ruiz (2010).

Esforça-se por compreender (ler) ou/ redizer o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes, é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar da inercia comunicativa do seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o) que o sujeito dará o passo acertado. (RUIZ 2010, P.162,163.)

Nestes termos, a proposta de passar a limpo, feita pela **professora, B** não é o mesmo que reescrita, pois foi feito apenas uma cópia do texto original, seguida das marcas resolutivas do professor, o que contrariamente a proposta dialógica apresentada por Ruiz, (2010), por configurar uma ação monologa da produção textual em que o professor não condicionou uma releitura por parte do discente, sobre as suas indicações de correções. Pois uma proposta de caráter dialógico poderia ter acontecido através de outros tipos de correção como, a classificatória e a textual interativa para Referir-se a problemas macroestruturais do texto, revelando para o aluno, quais os problemas identificados no texto e como fazer para resolver.

Entretanto, as professoras não demonstraram uma compreensão clara sobre a importância de uma avaliação planejada com critérios bem definidos, conforme se queira empreender a escrita visando o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e a compreensão de que a escrita se constitui também pela sua função social. Assim como não souberam

identificar qual a contribuição da sua avaliação para a produção textual do aluno, (conforme resposta 09 do questionário) suas definições não contempla a resposta em relação à contribuição da avaliação para proporcionar condições de melhorias da escrita do aluno. Demonstrando então, que o ensino e a avaliação textual realizada em suas sala de aula continua sendo trabalhada com uma certa artificialidade, motivo pelo qual muitos estudantes saem do ensino médio sem saber escrever e pior com muita aversão a empreender uma produção textual. E este é um problema, que muitos só se dão conta tardiamente quando buscam o mercado de trabalho e ascensão social.

Portanto se faz necessário, que professores de Língua Portuguesa busquem se capacitar e avançar nos estudos da linguística textual, com vistas a ampliar seus conhecimentos sobre a importância da escrita para a vida do cidadão, bem como obter instruções e conhecimentos suficientes para desenvolver o ensino da produção textual, dentro de um contexto de trabalho da escrita que inclua o desenvolvimento da proposta, a avaliação e a reescrita, critérios fundamentais, que devem serem adotados para poder se obter êxito, no processo de ensino da escrita nas aulas de português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho constitui-se de uma reflexão a respeito da produção textual, através da qual surge a oportunidade de verificarmos concepções de escrita de professores do ensino médio, em face da sua prática de avaliação textual. Além disso, destaca certos aspectos do ensino da escrita que não são normalmente levados em conta na prática de sala de aula, tais como a função social de uso da produção textual.

Neste panorama surge também evidências claras das limitações e convencionalismo das famosas redações escolares, visto que o modo tradicional como a escrita é ensinada sem levar em consideração o planejamento e a revisão, não coloca o aluno na condição de autor aprendiz que vai se aperfeiçoando através da prática. Mas na maioria das vezes o aluno é tratado como incapaz de produzir bons textos, pois de maneira errônea, são cobrados a empreender escritas, de maneira improvisada e descompromissada como se uma escrita perfeita aconteça como num passo de mágica.

Portanto, abordamos que a avaliação da produção textual deve ser realizada sob maneira a indicar as condições em que o aluno se encontra em relação ao domínio das formas linguísticas formais e semânticas da língua, enquanto instância que se recria a cada instante nas relações sociais. E assim promover situações motivadoras e coerentes com os princípios da linguística textual, que propõe que a escrita seja empreendida como processo dinâmico de comunicação; no qual deve ser ensinada de maneira planejada, levando em consideração, a proposta de textualização em observância as habilidades de estruturação e as noções necessárias á compreensão das sequencias textuais como instância de comunicação.

Quando se fala da avaliação textual, a realidade descortina uma situação caótica, pois, esta ação é ainda realizada como forma de higienização dos erros gramaticais, e esses erros tornam-se evidenciados, como forma de repreender o aluno por aquilo que ele não consegue empreender em sua escrita. Quando na verdade deveria ser um instrumento de orientação para levar o aluno a refletir sobre suas limitações linguísticas , bem como de orientá-lo a reescrever o seu texto, com vista a desenvolver habilidades para comunica-se melhor por meio de textos escritos .

REFERÊNCIAS

- DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem/** Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decandio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabricio Decandio e Ana Racquel Machado- Campinas SP: mercado das letras 2010.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. et.all. Professor-Leitor Aluno-Autor: **Reflexão sobre Avaliação de Texto Escolar**. Intermédio Caderno CEALE. volume III. Ano II. 1998.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação á produção Textual: O ensino da Escrita**. –São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES Irandé,. **Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio**. In:BUZEM, Clécio e.MENDONÇA, Marcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. Parábola editorial 2006.
- PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção de texto escolares-1.ed.-** A São Paulo: Telos,2012.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Entre Teorias e Práticas: O quê e como Ensinar nas Aulas de Português**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Ações de Linguagem: da forma continuada á sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como Corrigir Redações na escola: uma proposta textual-interativa** 1. Ed.1 Reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHONS, Carne Regina e ROSING, Tânia m. k. (Org.) **Questões de Escrita**, Passo Fundo: UPF, 2005.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. In : CHIAPPINI, Ligia (org.). **Aprender e Ensinar com Textos dos Alunos**. 6. ed. - São Paulo.Cortez , 2004.

ANEXOS

Anexo I

Questões de texto

1. Texto pessoal

2. Onde está distribuído o texto de língua portuguesa em diferentes gêneros, modalidades, textos e contextos?

3. De que forma é trabalhada a produção textual em sua aula? De acordo com alguma perspectiva de ensino? Discuta com os colegas.

4. Com respeito à produção textual, em que sentido que sua classe possui mais dificuldade? De que forma está sendo trabalhada?

5. Como trabalha com o texto? Como ocorre sua prática?

6. Como trabalha com o texto, qual o encaminhamento dado?

7. Como está sendo o texto de sua? Segue algum critério? Qual e como está sendo a produção textual?

8. De que maneira está sendo o texto de sua? Como está sendo o texto?

9. Qual o trabalho de sua aula para a produção textual de sua?

1-4) Inimigos Reis em Libras - *Atividade Populista*

B) 25 anos

C) 27 anos

D) 25 e 27 anos de ensino médio regular
- BJA

E) Sim, sempre que tenho oportunidade.

2- Quanto à distribuição das aulas de língua portuguesa é feita pelo próprio professor, porém cabe ao mesmo colocar um seu planejamento semanal - gramática, literatura, produção textual e leitura.

3- A produção textual é trabalhada sempre com debates com temas polêmicos para que o aluno tenha ideia de que por escrever, mas mesmo assim o aluno discute no seu texto, com o professor, mesmo assim como educador, que trabalhando no texto e na escrita.

4- Organizar os parágrafos, abertos de causal no caso de ligar causa e consequência, concluir o texto, outras dificuldades como ortografia exigente, então eu como professor sempre estou levando para sala aula vários textos de diversos gêneros para que os alunos leiam e entendam a organização de um bom texto.

5- Tento trabalhar a escrita, porém não posso que realizo com sucesso.

6- Quando os alunos fazem suas produções textuais, recito, faço as correções, faço as observações e comento oralmente de maneira geral em sala de aula e em seguida para que preservem o texto eliminando 50 erros.

7- Tento avaliar o texto do aluno seguindo os critérios de um bom texto, porém gosto também de elogiar, porque se não a fazer, o aluno fica desmotivado, quanto à gramática, tento gostar sempre de falar sobre a mesma linguagem jurídica oral.

8- São dificuldades quando o texto é totalmente desorganizado com relação ao gênero sempre pois sempre antes de poder para que eles escrevam é normal eu falar no esquema de um bom texto, de, por exemplo: o que são? Por que falar? O que eu estou fazendo? etc.

