

AVALIAÇÃO DE TEXTOS: REPENSANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES

Ivaneide Gonçalves de Brito ¹
Jaqueline de Jesus Bezerra ²
Roberto Cláudio Bento da Silva ³
Wellington Gomes de Souza ⁴

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se de uma análise acerca das práticas de avaliação textual na escola e partiu da necessidade de investigar estratégias avaliativas que podem ser desenvolvidas em sala de aula para que o aluno possa produzir textos que lhe deem autonomia no processo de escrita e que se revelem integradores de sentido. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada, cujo objeto é descritivo-explicativo. Está fundamentada, sobretudo, nas abordagens de Ruiz (2015), Serafini (1989), Antunes (2009) e Rays (2004). Observou-se, pelas discussões realizadas, que a avaliação da aprendizagem deve ter função educativa e não classificatória ou punitiva. Outrossim, dentre os métodos de avaliação empreendidos em sala de aula, destaca-se o textual-interativo, que permite ao aluno, enquanto enunciador de seu discurso, interagir com o próprio texto e com o professor. Não mais se concebe avaliação textual como mera correção de erro gramatical, pelo contrário, a prática discursiva precisa estar presente na sala de aula. O diálogo precisa ser contínuo e a escrita constrói-se de modo processual, por meio de idas e vindas do texto do aluno para o professor e vice-versa. Espera-se, portanto, que tal abordagem possa propiciar a alunos e professores do ensino médio um novo olhar sobre práticas avaliativas de texto, que impliquem em produções textuais reveladoras de um sujeito autor e que sejam capazes de desconstruir, no aluno, a ideia de que não sabe ou de que não consegue escrever um texto.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Escrita, Interação, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Muito se discute hoje sobre a escrita escolar e a necessidade de desenvolvê-la de modo eficiente em sala de aula para que o aluno tenha domínio sobre ela e, por conseguinte, sobre a capacidade de expressão e interação que ocorre a partir dela nos diferentes contextos sociais. Não obstante, o que se observa, na prática, é um grande contingente de alunos que ainda apresenta bastantes dificuldades na produção de um texto. Mesmo os que estão saindo da educação básica, boa parte deles não tem domínio sobre a atividade de escrita.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ivaneidegbrito@hotmail.com;

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, linnebezerra@gmail.com;

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, robertoclaudiobento@yahoo.com.br;

⁴ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, wellington83souza@gmail.com.

Escrever um texto não significa somente codificá-lo, pelo contrário, vai muito além. Escrever é, antes de tudo, ter o que dizer, para, então, decidir como fazer (ANTUNES, 2009). Nesse contexto, quando se observa a realidade de muitas escolas públicas no país e se percebe os baixos resultados na avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, sobretudo em produção textual, verifica-se que muito ainda precisa ser feito no sentido de viabilizar estratégias que permitam ao aluno um melhor desenvolvimento do texto escrito.

Nesse sentido, os dados extraídos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo, evidenciam que desde 2014 decresce o número de candidatos com redação nota mil e, outrossim, o de candidatos com notas acima da média, conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Isso é demasiado preocupante e confirma a necessidade de dinamizar a escrita escolar, de modo que revele o aluno como sujeito de seu texto, tanto em relação ao que diz como pela forma com a qual diz.

A escrita de textos da ordem do argumentar, nesse caso, é uma das mais viabilizadas na escola, justamente porque é a proposta de produção textual trazida pelo ENEM. Contudo, configura-se como um dos tipos que mais apresentam dificuldades para o aluno, primeiro, porque, muitas vezes, ele não tem conhecimentos suficientes para desenvolver a argumentação, depois, porque precisa organizar as ideias em um texto que apresente progressão temática e domínio da norma culta.

Sob essa ótica, o papel do professor como avaliador de textos é fundamental, pois é ele quem fará as observações necessárias no texto do aluno e o orientará sobre como deve desenvolvê-lo e que caminhos o aluno deverá percorrer na construção do texto. Em se tratando de textos argumentativos, por exemplo, é salutar que o professor aponte possíveis argumentos que possam fundamentar a ideia do aluno, associando-os a um repertório sociocultural produtivo.

Embora haja uma série de dificuldades em torno da produção escrita, é imprescindível que o aluno, principalmente de ensino médio, tenha domínio sobre ela. Uma escrita consistente é permeada de autoria (ou de indícios de autoria), e é ela que configurará o aluno como um escritor proficiente, autônomo e, portanto, sujeito de seu dizer, seja pelo nível de informatividade presente no texto, seja pela forma com a qual ele apropriou-se das informações contidas nesse texto.

Nesse contexto, a situação problematizadora desta análise é: *que estratégias avaliativas podem ser desenvolvidas na sala de aula para que o aluno possa produzir textos que lhe deem autonomia no processo de escrita e que se revelem integradores de sentido?* Espera-se que tal abordagem possa propiciar a alunos e professores do ensino médio um novo olhar sobre práticas

avaliativas de texto que impliquem em produções textuais melhores desenvolvidas e que o aluno desconstrua a ideia de que não sabe escrever um texto.

Sob outra ótica, é importante ressaltar que a avaliação não é um processo simples. O fato de a avaliação ser unidirecional, partindo sempre do professor para o aluno, faz com que este torne-se passivo diante de todo o processo avaliativo. O professor, por sua vez, baseado em determinados critérios, como a quantificação da aprendizagem, e influenciado por certos aspectos de ordem subjetiva, a exemplo do modo como o aluno se porta em sua aula, detém o poder de atribuir uma nota ao aprendiz e julgá-lo apto ou não a progredir na série. A avaliação, pois, requer bastante atenção e seriedade e deve, de fato, refletir aquilo que o aluno representa no *continuum* ensino-aprendizagem. Por isso, a necessidade de ela ser processual e eficiente.

No caso da avaliação de textos, por muito tempo, observou-se que a avaliação consistia em o professor de redação efetuar marcações em desvios ortográficos, de pontuação, de acentuação, de concordância, entre outros de ordem gramatical. Assim, a avaliação textual caracterizava-se, apenas, como uma correção de erros gramaticais. Hoje, embora alguns professores tenham se apropriado de outras metodologias, muitos ainda adotam esse critério de correção.

Por essa razão, as discussões sobre avaliação, seja da aprendizagem, de modo geral, seja de textos, de modo mais particular, ainda não se esgotaram. É preciso refletir sobre essa prática na sala de aula. É necessário, para que a avaliação seja efetiva, que se leve em conta os processos de interação, as expectativas e os anseios de quem está sendo avaliado. É imprescindível, sobretudo, abandonar critérios puramente gramaticais de correção de textos e considerar aquilo que o outro já sabe sobre determinado assunto para, a partir disso, construir novas aprendizagens.

Nesse sentido, esta análise tem caráter bibliográfico e será desenvolvida com base em Ruiz (2015), Serafini (1989), Antunes (2009) e Rays (2004), entre outros autores que discutem o conceito de avaliação, tanto da aprendizagem como de textos em língua materna.

Por fim, a próxima seção tratará dos aspectos metodológicos; em seguida, há a análise e discussão acerca dos processos de avaliação de textos, com base nas pesquisas de Ruiz (2015); e, para finalizar, estão as considerações finais, que sintetizam as ideias apresentadas ao longo das seções, não esgotando a possibilidade de novas análises com diferentes abordagens sobre do processo de avaliação textual em sala de aula.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois propõe-se a revisar os tipos de avaliação desenvolvidos na escola, apropriando-se da teoria de Serafini (1989) e, principalmente, de Ruiz (2005), ao apresentar o método de correção textual-interativa.

Quanto à natureza, realiza-se como aplicada porque, embora pretenda fazer uma revisão acerca dos procedimentos avaliativos na sala de aula, aponta a metodologia textual-interativa como a mais adequada para ser utilizada pelo professor, já que ocorre a partir de situações de interação entre docente e aprendiz, e, na análise, há exemplos de como ela pode ser desenvolvida.

Ademais, possui caráter descritivo-explicativo, visto que se preocupa em descrever e explicar os tipos de avaliação que prevaleceram e que, provavelmente, ainda prevaleçam em algumas escolas, tecendo, ainda que de forma modalizadora, algumas considerações a respeito de cada um deles. A abordagem é qualitativa, pois não interessa a este estudo a quantidade de métodos de avaliação textual, mas a qualidade e os efeitos de cada um deles na aprendizagem do aluno.

Na seção seguinte, far-se-á a análise de algumas concepções contemporâneas sobre a avaliação. Na sequência, elencar-se-á os principais tipos de correção de textos que caracterizaram o ensino de língua materna ao longo dos anos, com a sugestão de que a avaliação textual-interativa é a mais pertinente para o ensino por propiciar de forma mais efetiva a aprendizagem e por motivar a atividade de escrita pelo aluno.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentadas algumas concepções sobre a avaliação escolar no tocante à aprendizagem. Adiante, tratar-se-á da perspectiva sociointeracionista da escrita e o papel do professor como mediador e avaliador desse processo. Para finalizar, será abordado como se dá o processo de avaliação de textos na escola.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Durante muito tempo, discutiu-se sobre os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Para muitos, avaliar é atribuir uma nota. Essa concepção de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

avaliação enquanto atribuição de nota não reflete, de fato, a aprendizagem do aluno. A nota está ligada ao desempenho do discente diante de uma situação única, seja uma prova, um trabalho, uma atividade ou até mesmo ao comportamento do aluno numa dada aula, ou a postura frente a uma disciplina.

Inúmeros estudos já foram desenvolvidos acerca da avaliação da aprendizagem, contudo ainda há muitos professores resistentes em reavaliar suas práticas avaliativas. Por vezes, a nota atribuída ao aluno representa uma maneira de puni-lo ou de agradá-lo e o professor apropria-se dessa estratégia para conseguir aquilo que pretende, por exemplo, amedrontar o aluno para que não adote certas posturas comportamentais, obrigá-lo a fazer atividades, entre outros aspectos.

Rays (2004, p. 12) argumenta que “em época de transição e de crise paradigmática da ciência, as instituições escolares não podem mais continuar avaliando os educandos a partir do julgamento da soma de fragmentos cognitivos” e garante que “o momento histórico em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar” (RAYS, 2004, p. 12).

Hoffmann (2009, p. 17) esclarece que “em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”. Assim, o professor não pode e não deve tão somente levar em consideração, na avaliação do aluno, o rendimento dele em um instrumento quantificador da aprendizagem. É preciso que se considere as diferentes manifestações da aprendizagem. É necessário que se olhe para o aluno na sua individualidade.

Luckesi (2010, p. 172), por sua vez, define a avaliação da aprendizagem

Como um ato amoroso, no sentido de [que] a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2010, p. 172).

Nesse sentido, sobre a avaliação classificatória e a diagnóstica, Luckesi (2010, p. 34) analisa que “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Isso evidencia a necessidade de se repensar a avaliação no contexto escolar. É fulcral inserir na sala de aula a

ideia de avaliação diagnóstica, de avaliação como instrumento de reflexão para que os docentes replanejem o ensino e busquem caminhos alternativos para a aprendizagem.

Rays (2004, p. 13) aponta que a avaliação da aprendizagem do rendimento escolar “torna-se [...] totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando com a aplicação de determinadas técnicas avaliativas, cuja preocupação maior se resume à realização de exames, [...], que resultam simplesmente na atribuição de notas [...] para a classificação dos educandos”. É imperativo lembrar, pois, que a avaliação da aprendizagem tem função educativa e não classificatória ou ainda punitiva.

E garante:

A avaliação da aprendizagem, na atualidade, não tem apenas como objetivo atribuir ao aluno notas e conceitos. Essa característica da avaliação faz parte do passado do processo de ensino e aprendizagem e é considerada hoje, em quase todas as partes do mundo, como uma atitude pedagógica obsoleta. A avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um elemento didático utilizado pelo professor para classificar o aluno. O resultado da avaliação da aprendizagem é um componente pedagógico precioso para o replanejamento do ensino e para sugerir ao aluno, com dificuldades de aprendizagem em determinadas unidades de ensino, caminhos alternativos para a aprendizagem de qualidade. (RAYS, 2004, p. 14-15).

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO AVALIADOR

Ao longo dos anos, inúmeras concepções definiram o fazer textual e o texto tornou-se objeto de investigação de diversos estudiosos. O ensino de língua portuguesa, por muito tempo, esteve atrelado a uma abordagem, quase que puramente, gramatical. Hoje, todavia, os linguistas defendem o ensino da língua através do texto e, mais particularmente, do gênero, seja no plano textual ou no discursivo, dando a ela uma função interativa.

A interação, por meio da escrita, ocorre quando o autor do texto define interlocutores, reais ou fictícios, para destinar sua produção. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental, pois, na maioria das vezes, depende dele o (in) sucesso da escrita, visto que, antes de iniciar a produção de qualquer texto, faz-se mister uma preparação do escritor, um planejamento para que ela ocorra, sobretudo em se tratando de alunos da educação básica que, geralmente, ainda não apresentam maturidade suficiente para a atividade de escrever.

A preparação do aluno pelo professor em face da tarefa de escrita implica na construção de um projeto de dizer, isto é, de despertar no aluno a consciência e o conhecimento de “o que

dizer” na escrita textual, a partir do contexto situacional em que a atividade está sendo desenvolvida. Antunes (2009, p. 167) corrobora que “anterior ao *como dizer* ou *em que ordem dizer*, está o *que dizer*, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto”.

Nessa perspectiva, o professor, antes de qualquer atividade de escrita textual, precisa desenvolver um *projeto de dizer* junto com o aluno. Trata-se aqui de organizar um roteiro, fazendo-o refletir sobre aquilo que deve ser colocado no texto, para, depois, decidir sobre como escrever, que informações devem ser colocadas inicialmente, quais devem vir depois. O desenvolvimento de um *projeto de dizer* está atrelado às etapas de escritura textual (Cf. PASSARELLI, 2012), e, portanto, precisa ser contínuo, processual, de forma que, progressivamente, o aprendiz vai adquirindo habilidades de escrita e ganhando autonomia no processo de escrita.

Assim, a construção de um texto é um processo que requer cuidado, entrega e demanda tempo. Na escola, o tempo destinado à produção textual é mínimo, então, etapas como as de planejamento e revisão costumam ser ignoradas, o que explica as dificuldades que alunos ainda detêm, mesmo após passados doze anos trabalhando a escrita textual. O fato de não planejar o que dizer em um texto acarreta, muitas vezes, o não ter o que dizer ou o não saber dizer. É, então, quando inicia o papel de mediação do professor, pois cabe a ele trazer, para a sala de aula, o conjunto de vozes que podem estar presentes no texto do aluno e fundamentar sua discussão.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

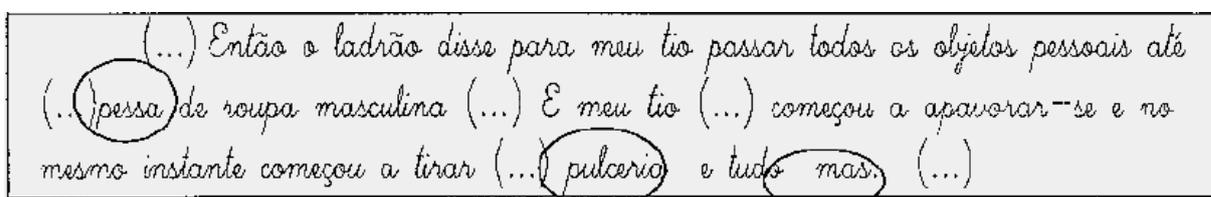
A avaliação da escrita escolar é demasiada importante para a consolidação da aprendizagem. É nela que o aluno perceberá os desvios cometidos, sejam eles de caráter linguístico ou discursivo, e poderá corrigi-los. Embora a avaliação constitua uma das etapas de escrita já elencadas acima, faz-se imprescindível discuti-la numa seção à parte, dada a sua importância para o processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, Ruiz (2015) aborda quatro tipos de correção textual bastante comuns em sala de aula, a saber, a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa. As três primeiras já haviam sido anteriormente constatadas por Serafini (1989); a última, por sua vez, foi definida por Ruiz (op. cit.) ao analisar textos corrigidos por diversos professores.

A correção indicativa

A correção indicativa “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros” (RUIZ, 2015, p. 36). Na análise de textos corrigidos por professores, desenvolvida por Ruiz, a autora constatou que esse tipo de correção ocorreu na maior parte dos casos, atestando que, no processo de avaliação de textos, o professor, muitas vezes, se limita à indicação do erro de ordem gramatical.

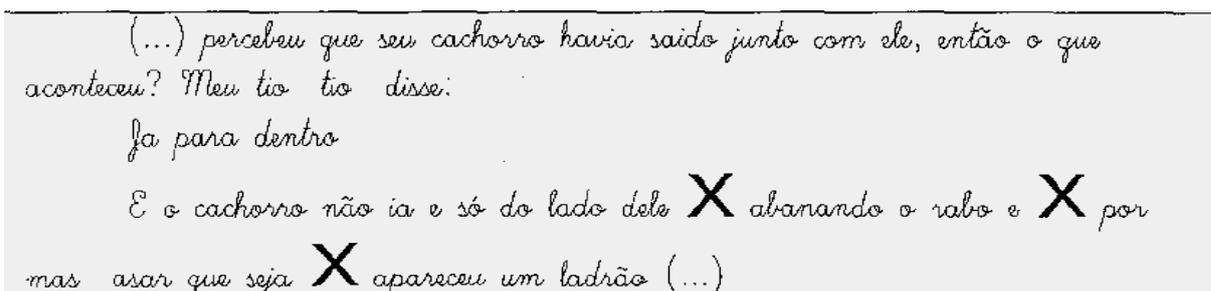
Figura 1: Correção indicativa no corpo do texto (ortografia)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 43

Na figura acima, percebe-se que o professor circundou os itens lexicais para apontar erros ortográficos. A avaliação do texto limitou-se à marcação da palavra que fora grafada errada. Em se tratando de desvios na pontuação, geralmente o professor faz um destaque no espaço em que deveria ter sido colocado o sinal de pontuação, como elucida a figura 2.

Figura 2: Correção indicativa no corpo do texto (pontuação)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 44

Na figura 3, o professor empregou uma chave, na margem, para identificar o trecho que apresenta problema e, ainda na margem, pede para o aluno explicar melhor, sem fazer maiores observações.

Figura 3: Correção indicativa na margem do texto

<p><i>Explique melhor</i></p>	<p>(...) fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobrindo que no Brasil não tem problemas de maremotos terremotos, furacões etc</p> <p>Mas fui me conformando e pensei melhor o Brasil é assim porque quer, tem tudo para ser melhor para ser o 2o. mundo</p> <p>O povo é tem, de se conscientizar e ajudar um pouco exigindo os seus direitos, lutando pelo o que é seu (...)</p>
-------------------------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 45

Na figura 4, há um “X” em cada período que contém algum desvio. O professor faz a marcação no texto, entretanto não esclarece para o aluno a que se refere cada uma delas, ou seja, a que erro ele está se reportando.

Figura 4: Correção indicativa na margem do texto

×	Um dia na cidade de Jundiaí o avô de Thiago tinha morido.
×	Depois do interio os parentes ficaram muito tristes e a tia do Thiago viu uma champagne e começou a dizer:
×	— Eu quero o champagne (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 44

Assim, tanto as intervenções feitas no corpo do texto como aquelas que estão na margem possuem o objetivo único de indicar para o aluno onde está o problema. Segundo Ruiz (2015, p. 45-46), a correção *indicativa* consiste na estratégia de “simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”. Nesse tipo de correção, o professor não faz alterações no texto do aluno, por sua vez, limita-se a indicar o local das alterações a serem feitas.

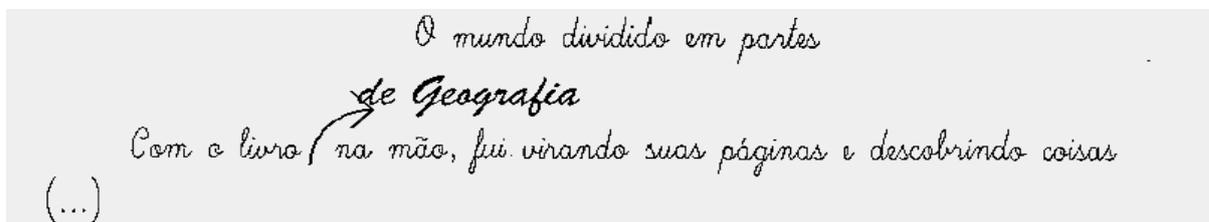
A correção resolutiva

Este tipo relaciona-se à correção de todos os erros, na qual o professor reescreve palavras, frases e até períodos inteiros. Nas palavras de Serafini (1989, p. 113),

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Na análise de Ruiz (2015), o tipo resolutivo foi o menos encontrado no *corpus* estudado. A autora percebeu intervenções resolutivas acompanhadas da indicativa, mas também sem indicação, encontrando-se, a maior parte delas, no corpo do texto. As observações na margem ou no pós-texto, no tipo resolutivo, ocorreram em menor frequência. Foram encontradas intervenções de substituição, de adição, de supressão e de deslocamento.

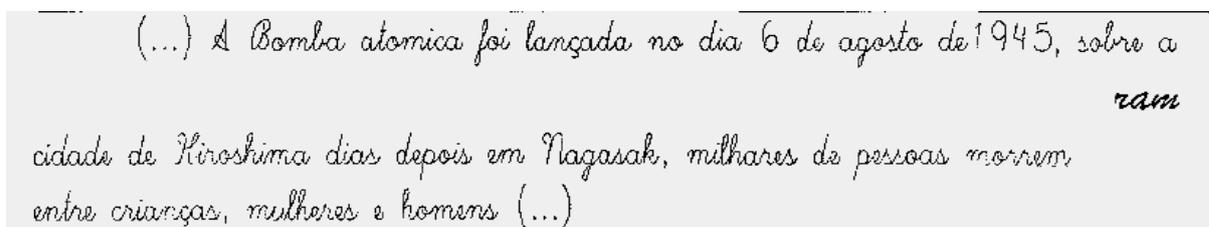
Figura 5: Correção resolutiva por adição



Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 5, em que há um exemplo de correção resolutiva por adição, o professor acrescenta alguma(s) forma(s) no espaço interlinear superior à linha de texto em que ocorre o problema. No caso acima, houve o acréscimo da expressão *de Geografia* para especificar a referência do sintagma *o livro*.

Figura 6: Correção resolutiva por substituição

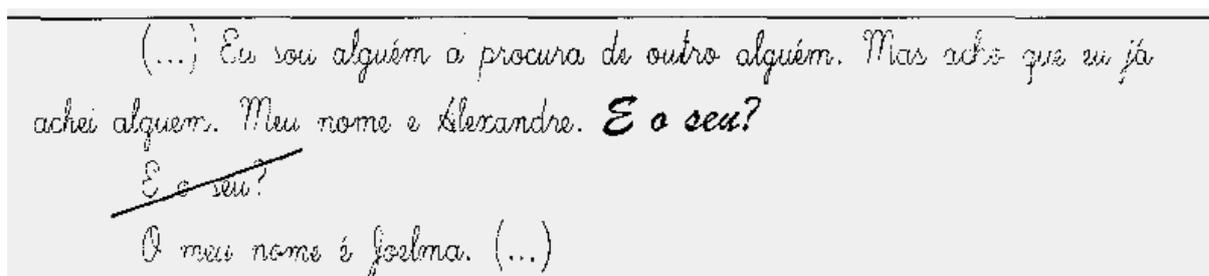


Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 6, no espaço interlinear superior à linha do texto na qual ocorre o problema, o professor reescreve a forma que deverá ser utilizada em substituição àquela colocada pelo aluno. Assim, foram acrescentados à forma verbal *morrer*, os morfemas *-ra*, indicador de modo e tempo, e *-m*, que indica número e pessoa, sugerindo a troca da forma *morrem*, empregada pelo aluno, por *morreram*.

Na figura abaixo, há a presença da correção resolutive por deslocamento, em que o professor reescreve, em outro lugar do texto, um fragmento escrito pelo aluno, deslocando-o de sua posição inicial. É o caso, na figura 7, do questionamento *E o seu?*, em que o aluno, ao fazê-lo, inicia um novo parágrafo, mesmo este questionamento sendo uma continuação da enunciação anterior. O professor, para corrigi-lo, faz uma marcação suprimindo-o da posição colocada pelo aluno e inserindo-a no parágrafo anterior.

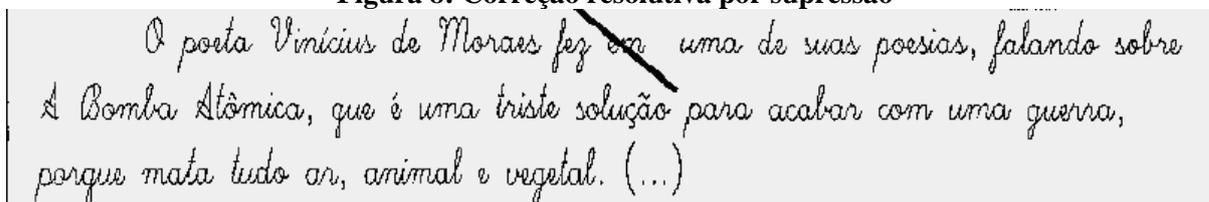
Figura 7: Correção resolutive por deslocamento



Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 8, o professor risca a forma que apresenta problema, suprimindo-a do texto. Como se trata de uma informação desnecessária, não há necessidade de substituição.

Figura 8: Correção resolutive por supressão



Fonte: RUIZ, 2015, p. 48

A correção resolutive, portanto, é uma tentativa de o professor assumir a reformulação do texto pelo aluno (RUIZ, 2015). Nela, o professor eliminará aquilo que é desnecessário ao texto e promoverá as adequações que forem pertinentes.

A correção classificatória

A classificatória diz respeito ao emprego de símbolos no local do erro para indicar a natureza desse erro. O professor, nesse caso, utiliza uma listagem de sinais para classificar o desvio, por exemplo, “O” para designar erro de ortografia; “P”, de pontuação. Serafini (1989) exemplifica da seguinte forma: na frase “ainda que ia à praia”, o professor sublinharia a forma verbal *ia*, semelhante a uma correção do tipo indicativa, e, ao lado, escreveria a palavra *modo*, indicando que o aluno deveria fazer a correção do verbo quanto ao modo. Em casos como este, pressupõe-se que o aluno tenha conhecimento dos tipos de classificação de erros.

Figura 9: Correção classificatória (Acentuação)

<i>A</i>	<i>História contada por Rafael e escrita por Juliana (...)</i>
----------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 52

Na figura 9, a letra A na margem indica que houve a omissão do acento gráfico em *história*. A letra, indicadora do tipo de erro, fica na margem, na mesma linha da palavra que deixou de receber a acentuação.

Figura 10: Correção classificatória (Coerência)

<i>Coer</i>	<i>Um dia, o elefante convidou a girafa para jantar hoje na casa dele. (...)</i>
-------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 52

Na figura 10, ao lado do período, foi colocada a abreviação “coer” indicando que, no excerto, há um problema de coerência, deixando o texto confuso.

Figura 11: Correção classificatória (Colocação Pronominal)

<i>Col Pron</i>	<i>(...) Olhei para minha esposa fixamente. Me sentia tão alegre que (...)</i>
-----------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 54

Na figura 11, a abreviação de colocação pronominal foi utilizada para indicar o uso de próclise em início de frase não autorizado pela gramática.

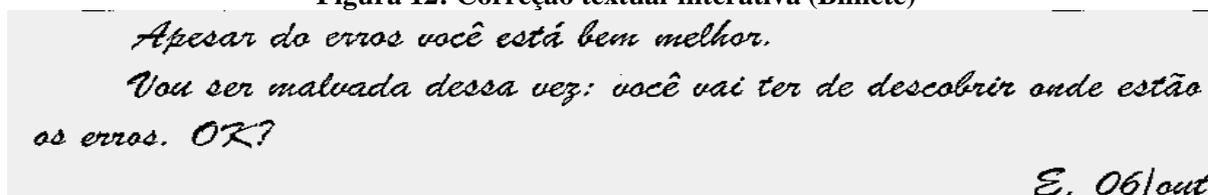
Além desses casos, inúmeros outros foram apresentados por Ruiz (2015), ilustrando como ocorre a correção classificatória do texto em sala de aula. Como já dito, esse tipo de correção exige que o aluno tenha previamente o conhecimento de cada abreviação utilizada e, mais ainda, que pela denominação, ele consiga entender e perceber de que erro está se tratando.

A correção textual-interativa

A última classificação, a textual-interativa, não foi apontada por Serafini (1989), contudo, foi verificada por Ruiz (2015) ao perceber que alguns professores mediam a avaliação do texto do aluno acrescentando comentários mais longos após o texto, no pós-texto, como define a autora, e se caracterizam como pequenos “bilhetes” com a função de orientar a tarefa de revisão pelo aluno ou falar sobre a própria tarefa de correção pelo professor. É a classificação textual-interativa, portanto, que interessa a este estudo por se tratar de um tipo de avaliação que leva em conta a sociointeração.

Quando o professor avalia a produção textual do aluno de forma textual-interativa, motiva-o à atividade de reescrita, visto que a presença de “bilhetes” indica uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos, como sugere a autora, e, para o aluno, a empatia com o professor e com a disciplina contribui positivamente para a sua aprendizagem. Tal correção realiza-se dialogicamente e colabora para o desenvolvimento da autonomia do aluno na produção de texto e para a construção de sua autoria.

Figura 12: Correção textual-interativa (Bilhete)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 51

Na figura 12, há a presença de um bilhete, ao final do texto, escrito para o aluno pela professora. Nota-se que, embora reconheça que é uma produção textual que ainda apresenta erros, a professora elogia o desempenho do aluno na escrita e interage com ele, transformando a atividade de escrita em algo divertido e desafiador. Intervenções do tipo textual-interativa mantêm os mesmos efeitos de avaliação e transforma o processo que, de outra forma, poderia ser enfadonho e dificultoso em um diálogo entre professor e aluno.

Figura 13: Correção textual-interativa (Pós-texto)

(...) Estas e muitas outras são as dificuldades que decorrem em São Paulo. (...)

Veja:

decorrer = ser uma consequência de

ocorrer = acontecer (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 73

Na figura 13, o professor faz algumas observações no pós-texto do aluno. Trata-se de uma explicação bastante didática para que o aluno possa compreender a diferença de sentido entre o termo equivocado utilizado por ele, *decorrer*, e a forma adequada, no caso, *ocorrer*. O professor, enquanto avaliador do texto, não se prendeu somente a um destaque na palavra que precisa ser substituída, ou então uma supressão e, posterior, substituição, ele fez questão de utilizar o espaço ao final do texto do aluno para explicar a razão de o uso de *decorrer* estar inadequado. Mais uma vez, percebe-se a situação de interação promovida pelo processo de avaliação.

Figura 14: Correção textual-interativa (Margem)

<p>O 1o. parágrafo ficou muito grande. Ele pode ser dividido em várias partes</p>	<p>(...) Era uma vez uma lagartixa que era detetive e vivia querendo virar um jacaré. Um dia então, a lagartixa viu em um jornal um anúncio sobre o Dr. Sapo. No outro dia ela foi até lá seguindo suas pistas e chegou no consultório pedindo um tratamento para virar jacaré. Quando saiu do consultório tinha uma cabeça maior do que o corpo do jacaré. (...)</p>
---	---

Fonte: RUIZ, 2015, p. 74

Na figura 14, o professor utilizou-se também de um bilhete, na margem do texto, para orientar o aluno sobre como deve proceder em relação à paragrafação. A mediação proposta pelo professor, na correção textual-interativa, facilita o processo de escrita pelo aluno, diferenciando-se dos demais tipos já apresentados, que se caracterizavam tão somente pelo apontamento de erros, deixando tenso o processo de escrita e de reescrita.

Avaliar discursivamente a escrita do aluno significa, então, permiti-lo interagir com o próprio texto, com os colegas e com o professor. Não mais se concebe avaliação textual como

mera correção de erro gramatical, pelo contrário, a prática discursiva precisa estar presente na sala de aula. O diálogo precisa ser contínuo e a escrita constrói-se de modo processual, em um “vai e vem” do texto do aluno para o professor e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da escrita não deve (e não pode) se limitar à prática de grafar palavras como um treinamento para se chegar à norma culta da linguagem. O ensino da escrita vai muito além, conforme já vimos, e envolve uma sistematização do conhecimento, que é obtido pelo ensino pragmático e que considera o aluno como sujeito interativo do processo de ensinar e de aprender. De posse das palavras de Antunes (2009), o aluno aprende a escrever quando ele aprende o que dizer, depois como dizer e em que ordem dizer, entretanto, se ele não adquiriu a condição básica, que é ter o que dizer, provavelmente não terá êxito na escrita, seja dentro da escola ou fora dela, disseminando, então, o insucesso escolar.

Nesse sentido, o professor é o grande mediador da aprendizagem do aluno e compete a ele fazê-la positivamente, de modo que, no âmbito da escrita textual, torne seu aluno um escritor proficiente. A escrita escolar não pode se distanciar da vida social do aluno e o professor, na função que lhe é desempenhada, precisa estabelecer estratégias que possibilitem o uso real da linguagem escrita num processo de interação entre leitor e escritor, isto é, entre os sujeitos da produção textual.

Outrossim, além das estratégias de escrita desenvolvidas a partir da construção de um projeto de dizer, como aponta Passarelli (2012), o processo de avaliação desse texto, que se caracteriza como uma das etapas desse projeto, e não é a etapa final, é demasiado importante. É durante a avaliação que professor e aluno podem decidir por novos caminhos textuais, empregando elementos externos ao já dito ou refletindo sobre diferentes possibilidades em relação ao *como dizer*, como lembra Antunes (2009).

A proposta de Ruiz (2005), portanto, é salutar no processo de aprendizagem do texto escrito e enriquecedor para a consolidação da avaliação. Além de motivar o aluno para atividade de escrita, desconstrói o muro que há entre professores de língua portuguesa ou, mais especificamente, entre redação e alunos. Escrever um texto que, antes, parecia tão assustador, torna-se agradável pela forma como o professor coloca o aluno em situações de interação. A correção textual-interativa deve ser, o mais imediato possível, adotada pelos professores de produção de texto.

REFERÊNCIAS

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

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

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

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

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

RAYS, Oswaldo Alonso. Avaliação da aprendizagem: reabrindo o debate. **Vidya**, v. 24, nº 42, p. 11-16, jul./dez., 2004 - Santa Maria, 2007.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.