

A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO ESCOLAR: O QUE FAZEM OS GRADUANDOS EM LETRAS E COMO RESSIGNIFICAM ESSE PROCESSO ENQUANTO PROFESSORES DE LÍNGUA EM FORMAÇÃO

COMPOSITION ASSESSMENT: WHAT UNDERGRADUATE STUDENTS ATTENDING LANGUAGE COURSES DO AND HOW THEY RESIGNIFY THIS PROCESS WHILE TAKING PART IN PRE-SERVICE TRAINING FOR LANGUAGE TEACHERS

Gustavo Lima ¹

Resumo: *Este trabalho buscou investigar os modos de avaliar redações escolares dos graduandos em Letras da UAG-UFRPE, bem como a forma como eles ressignificavam esse processo. Para atingir esse objetivo, contamos com a participação de quatro graduandos em Letras da referida instituição que se prontificaram a responder a questionários, a entrevistas, a avaliarem os textos produzidos por alunos da educação básica e a refletirem sobre as avaliações realizadas. O aporte teórico para este trabalho está baseado nos estudos de Suassuna (2007) e Marcuschi (2012) sobre avaliação em língua portuguesa e nas reflexões de Antunes (2006), Zoraya e Lima (2007), Marcuschi (2006;2007), Marcuschi e Cavalcante (2005) e Ruiz (2001) acerca da avaliação de textos escritos na escola. Os resultados evidenciaram o predomínio das correções do tipo resolutiva e do tipo textual-interativa nos textos avaliados pelos graduandos. Verificamos ainda que, discursivamente, os graduandos se colocaram num processo de transição, caracterizado pela mescla e pelo conflito entre velhas e novas práticas avaliativas, talvez reflexo de lacunas no processo de formação acadêmica no que concerne às novas teorias sobre ensino de língua.*

Palavras-chave: *Avaliação de textos escritos; Graduandos em Letras; Redação escolar.*

Abstract: *This work aims at investigating how undergraduate students attending language courses at UAG-UFRPE assess school compositions as well as how they resignify this process. In order to achieve this objective, four undergraduate Arts students of that university that took part in this research, they were available to answer to questionnaires, interviews and assess texts written by elementary education students as well as reflect about assessments done at school. The theoretical framework used in the present work is based on the studies by Suassuna (2007) and Marcuschi (2012) on assessment of writing in Portuguese and on the reflections made by Antunes (2006), Zoraya and Lima (2007), Marcuschi (2006; 2007), Marcuschi and Cavalcante (2005) and Ruiz (2001) in relation to assessment of school compositions. The results have revealed the predominance of error solving and textual-interactive corrections in the texts evaluated by the undergraduate students. Furthermore, students put themselves in a transition process, characterised by the mixture and the conflict between old and new assessment practices. This might be the reflection of shortcomings in the process of academic education in what is regarded to the new theories on language teaching.*

Keywords: *Writing assessment; Undergraduate students attending language courses; School compositions.*

1 Notas introdutórias sobre a avaliação escolar

O processo de avaliação é, antes de tudo, um ato inerente à atividade humana. Quando escolhemos um produto numa prateleira de supermercado, por exemplo, costumamos

¹ Docente do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Garanhuns-PE. Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Garanhuns-PE, Brasil, e-mail: ghlima.prof@gmail.com

“avaliar” aspectos como o prazo de validade, a marca, o preço e, em alguns casos, até mesmo as informações nutricionais. O mesmo acontece quando vamos escolher uma roupa para uma festa ou outro evento social. Nesse caso, costumamos “avaliar” a cor, o tamanho, o tipo de tecido e a adequação do modelo ao evento etc. Assim, a avaliação dos nossos atos diários é feita quase sempre de forma intuitiva, “todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então.” (HOFFMANN, 2009, p.169).

Contudo, quando tratamos de aprendizagem escolar, definir o que “avaliar” ainda consiste em um grande dilema para muitos professores devido ao peso que a avaliação assume nesse contexto. Exemplo disso são os inúmeros relatos de docentes sobre a necessidade de “aprovar alunos sem saber de nada”, apenas para “prestar contas” aos pais, à escola, ao sistema educacional e à sociedade como um todo. Tal fato traz à baila a problemática da função da avaliação no ambiente escolar, a qual, cada vez mais, parece estar vinculada a uma política institucional de resultados, cuja meta principal é apenas a elevação de índices educacionais. Nesse cenário, o professor se vê diante de um grande dilema: ensinar e fazer com que o aluno realmente aprenda ou limitar-se apenas a cumprir conteúdos e/ou preparar o seu aluno para realização de uma prova ou exame?

Para compreendermos um pouco a complexidade do ato de avaliar, as acepções que o termo avaliação assumiu ao longo da história da educação, bem como o porquê da recorrência de algumas práticas avaliativas no ambiente escolar, remontamos aqui a dois grandes paradigmas de avaliação². O primeiro paradigma, denominado de tradicional ou classificatório (SUASSUNA, 2007), permeou as ideias sobre avaliação durante praticamente todo o século XX. Sob esse prisma, o processo avaliativo era visto essencialmente como medição de resultados, por meio da aplicação de provas e exames de caráter estritamente hierárquico e excludente, cujo foco residia apenas na aferição de comportamentos observáveis. Em decorrência desse paradigma, surgiram algumas dicotomias, tais como certo e errado ou, ainda, a padronização de turmas como boas ou ruins e de alunos como inteligentes ou deficientes, etc.

Luckesi (2011) denomina as práticas avaliativas tradicionais como “atos de examinar”, os quais são materializados em calendários fixos, como semanas de provas/testes, com dia e horário marcados, cuja finalidade é estritamente classificatória. O aluno deverá demonstrar o que “sabe” – mais claramente, se sabe o conteúdo trabalhado, independente do que aconteceu e/ou do que poderá acontecer no processo de aprendizagem. Sob esse enfoque, a avaliação

² Ao fazermos essa discussão sobre os paradigmas avaliativos, não pretendemos abordá-los de forma dicotômica ou cronológica, mas refletir, a partir deles, sobre a lógica que ainda move as práticas avaliativas no contexto escolar.

acaba sendo reduzida a um *ranking* de notas e resultados, cuja meta é a progressão ou a retenção de cada aprendiz.

Somente a partir das duas últimas décadas do século XX é que as críticas a uma perspectiva tradicional e a conseqüente necessidade de formar um perfil de sujeito em consonância com a nova conjuntura política, econômica e social levaram a uma nova construção teórica do processo avaliativo, denominado pelos especialistas de avaliação mediadora, formativa ou processual. Dentro desse paradigma emergente, a avaliação deve assumir um caráter orientador e cooperativo, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e à construção do conhecimento, conferindo ao educando um papel ativo e dinâmico nesse processo.

Os “atos de examinar” cedem lugar aos “atos de avaliar”, os quais são “não pontuais” e têm uma finalidade diagnóstica, evidenciando que não se deve avaliar em um único momento (a realização de uma prova, por exemplo), mas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (o passado, o presente e o futuro). Em outros termos, ao avaliar, é preciso analisar todo o histórico de aprendizagem do educando, buscando descobrir e sanar os problemas de aprendizagem presentes ao longo desse percurso (LUCKESI, 2011). Na mesma medida, o professor também precisa reavaliar sua prática de ensino, refletindo sobre suas tentativas, seus erros e acertos no percurso de sala de aula, bem como acerca das implicações das suas escolhas metodológicas para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Luckesi (2011), a tensão entre práticas avaliativas tradicionais e formativas é constante na sala de aula. O discurso sobre avaliação escolar, construído com base em uma ideia de inovação, de acompanhamento, de monitoramento e de busca de melhorias do processo de aprendizagem do educando, quando posto em prática, segue, muitas vezes, uma perspectiva tradicional, não chegando a elaborar e muito menos a concretizar projetos que, efetivamente, contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a preocupação maior das autoridades reside unicamente em elevar os índices educacionais, sem, contudo, promover, em contrapartida, qualquer política pública que garanta efetivamente os direitos de aprendizagem dos alunos.

Em outros termos, isso significa dizer que, mesmo diante dos consideráveis avanços científicos acerca da avaliação escolar, a ação de avaliar no ambiente escolar ainda parece seguir um padrão bem similar ao de séculos passados (LUCKESI, 2011). Um dos aspectos que evidencia isso é a aparente resistência ou até mesmo dificuldade, por parte do professor, em transitar completamente do “ato de examinar” para o “ato de avaliar”, o que, a nosso ver,

pode ser explicado, dentre outros fatores, pelos saberes já consolidados pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional³. Em razão disso, as mudanças nas práticas avaliativas escolares ocorrem de forma gradativa e processual, sem, contudo, haver um total abandono das concepções avaliativas dos séculos anteriores, sob as quais muitos professores ainda em exercício de regência foram formados.

Feitas as considerações sobre os dois paradigmas de avaliação e suas implicações para as práticas avaliativas escolares, passaremos a algumas discussões específicas acerca do processo de avaliação em língua materna, especialmente no tocante à produção textual escrita.

2 A avaliação em língua portuguesa

Para discutir a temática da avaliação no âmbito do componente curricular de língua portuguesa, é preciso, antes, pensarmos sobre o objeto e os objetivos do ensino de língua materna na escola. O nosso ponto de partida aqui é a concepção de linguagem como interação (TRAVAGLIA, 2009), segundo a qual o estudo da língua deve contemplar os seus usos em diferentes contextos enunciativos. Sob esse viés, a delimitação do objeto de ensino deve tomar como referência as práticas de linguagem historicamente situadas. Nesse sentido, as situações didáticas na sala de aula não devem prescindir de uma análise das condições de produção dos textos (orais e escritos), de forma que o aluno possa desenvolver capacidades linguístico-discursivas que lhes permitam interagir com outros sujeitos em diferentes contextos enunciativos.

Nessa esteira, assumimos a concepção de que o ato de avaliar é uma “ação processual pela qual os sujeitos constroem um valor provisório para o ser/objeto/fenômeno focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas.” (MARCUSCHI, 2012, p.64). Sob esse prisma, a avaliação é entendida como um processo dialógico que mobiliza, dentro de um contínuo situado historicamente, juízos de valores, conhecimentos partilhados, experiências de vida e trajetórias formativas que serão determinantes na compreensão que o professor terá acerca do que realmente se deve ensinar, aprender e, por conseguinte, avaliar em língua portuguesa.

Nesse artigo, o nosso recorte buscou verificar como os graduandos em Letras de uma universidade pública avaliam as redações escolares e como eles ressignificam esse processo enquanto professores de língua em formação. Antes, porém, teceremos alguns diálogos

³ Incluem-se, nessa trajetória, variáveis como o tempo/experiência de docência e formação acadêmica inicial.

teóricos de modo que, a partir deles, possamos refletir sobre “o que” e “como” avaliar os textos escritos pelos alunos no contexto de sala de aula.

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

Avalia-se, como já explanamos, conforme as predeterminações ideológicas constituídas sócio-historicamente na sociedade. Cientes disso, iremos discorrer, de forma mais específica, sobre avaliação dos textos escritos pelos alunos na escola. A princípio, esclarecemos aqui a nossa compreensão sobre a definição de texto, afinal, filiados a uma concepção interacionista de linguagem, não podemos concebê-lo apenas como um conjunto ou um aglomerado qualquer de palavras, de frases, mas sim como um todo organizado de sentido, ou seja, um conjunto de ideias, situadas em um determinado período histórico, que revelam concepções e valores de um determinado grupo social, conforme destaca Koch (2009).

Pensar o ensino relevante da escrita na escola é levar em consideração questionamentos como: o quê será produzido? Em quais circunstâncias? Para quem? Com qual finalidade? Em outros termos, é preciso que sejam claramente estabelecidas as condições em que esse texto será produzido no contexto das atividades escolares (os interlocutores envolvidos, o objetivo pretendido, o suporte de circulação etc.), de forma que a produção escrita na escola possa, de fato, se configurar como uma atividade de linguagem situada. Todavia, ainda são bastante recorrentes as práticas escolares de produção de textos com fins estritamente pedagógicos, sem qualquer interface com os usos efetivos da língua fora da escola.

A redação escolar, como ficou tradicionalmente conhecido o exercício da expressão escrita na escola, é um exemplo desse esvaziamento do componente social do texto que leva a uma artificialização do trabalho com a escrita, a qual passa apenas a ser explorada na sua dimensão formal. Isso porque as condições para sua escritura ocorrem quase sempre mediante a indicação de um tema ou da tipologia ou até mesmo a partir da exposição de uma imagem qualquer. A esse tipo de produção, Marcuschi e Cavalcante (2005) denominaram de redação endógena ou clássica.

Por outro lado, como já dissemos, os estudos desenvolvidos no campo da linguagem nas últimas décadas levaram a uma redefinição do objeto de ensino e, nesse sentido, “a escrita de textos passou a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno” (MARCUSCHI, 2007, p.65). Por conseguinte, houve uma

reconfiguração da redação escolar, a qual, talvez por influência dos estudos sobre gêneros⁴, passou a incorporar, ao contexto de sala de aula, questões de ordem discursiva, ideológica e social materializadas na diversidade de textos que circulavam fora da escola. Esse processo de didatização se fez necessário para contemplar o componente social nos textos escolares, sem, contudo, perder o foco nos objetivos específicos da instituição escolar. Ou seja, “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76). A esse novo formato de texto no espaço escolar Marcuschi e Cavalcante (2005) denominaram de redação mimética⁵.

No que concerne à avaliação, reiteramos aqui o nosso posicionamento em defesa de uma avaliação processual dos textos escolares, de forma que o professor possa perceber os entraves e os avanços na escrita dos alunos ao longo de um período letivo. Entretanto, reconhecemos que questões sobre “o que” e “como” avaliar os textos escritos pelos alunos ainda inquietam muitos docentes, talvez pela falta de conhecimento teórico ou pela dificuldade de transposição didática dos estudos sobre o tema. Na prática, os alunos muitas vezes são penalizados injustamente, pois os critérios estabelecidos para a avaliação dos textos não favorecem o desenvolvimento da competência da escrita. No centro dessa problemática, encontra-se a noção de erro.

Segundo Zoraya e Lima (2007, p.72), dentro do paradigma tradicional, “o ‘erro’ era visto como classificatório, e indispensável à sustentação da cultura dicotômica do ‘CERTO e ERRADO’”. Entretanto, percebemos que tal concepção ainda está bastante arraigada à cultura de sala de aula, segundo a qual o “aluno só escreve mal porque não lê” ou “não sabe gramática”, negligenciando, por conseguinte, a necessidade de um trabalho mais sistemático e relevante com a escrita na escola. Nesse sentido, a avaliação da produção escrita, além de desconsiderar elementos da situação em que o texto ocorre, acaba sendo centrada em procedimentos como apontar erros ou simplesmente redigir comentários vagos e imprecisos que pouco orientam à reescrita do texto, tais como “falta coesão”, “evite repetir palavras” ou “seu texto não está bom.” (ANTUNES, 2006).

⁴ Sobre as teorias de gênero e sua relação com o ensino, consultar Marcuschi (2008).

⁵ As categorias de redação aqui apresentadas (a clássica e a mimética) “não são vistas aqui como dicotômicas, pois, embora haja traços distintivos entre uma e outra, aspectos comuns podem ser nelas identificados. O que as reúne no macro-gênero é justamente o fato de serem produzidas na escola, circularem predominantemente nesse espaço social e, sobretudo, de veicularem a mesma *função sociocomunicativa*, a *pedagógica*” (MARCUSCHI, 2007, p.64).

Na concepção de avaliação que defendemos, é preciso lançar um olhar positivo para o “erro” no processo avaliativo. Suassuna (2007) enfatiza que o educador deve avaliar os erros dos alunos como sinais ou tentativas de aprendizagem e de construção de hipóteses sobre a língua. Partindo dessa perspectiva, o professor deve criar mecanismos de superação dessas dificuldades, por meio de “um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento.” (SUASSUNA, 2007, p.139). A esse respeito, Antunes (2006) também nos mostra o quão importante é o processo de acompanhamento sistemático do desenvolvimento da escrita de cada educando, alertando-nos, ainda, sobre a necessidade de que a avaliação das produções escritas considere o processo de interação entre leitor e texto.

Sobre a qualidade dos textos escritos pelos alunos na escola, Marcuschi (2006, p.69) afirma que “não existe o ‘bom texto’ ‘em si’, mas que a categorização de um ‘texto escolar’ como ‘bom’ se constrói com base nos valores que orientam o olhar avaliativo”. Esta afirmação nos leva à reflexão de que os estereótipos de “texto bom” ou “texto ruim” estão geralmente relacionados, dentre outros fatores, à concepção de língua do professor, a qual norteará, por conseguinte, os critérios a serem utilizados na avaliação de textos escritos na escola.

Sabemos da força que a tradição gramatical ainda exerce nas práticas docentes e que isso acarreta, inevitavelmente, uma prevalência dos elementos linguísticos sobre os aspectos textuais e discursivos no processo de avaliação de textos na sala de aula. Todavia, Marcuschi (2006, p.73) também nos alerta para o fato de que avaliar uma redação

[...] não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação.

Nesses termos, o processo de avaliar textos escritos na escola não pode ficar restrito apenas a questões de norma ou ortografia; deve considerar também as relações de sentido estabelecidas em decorrência dos possíveis interlocutores envolvidos, da situação de interlocução e dos objetivos pretendidos.

Um estudo realizado por Ruiz (2001) revelou como se dá, na prática escolar, a tarefa de avaliar textos. A autora defende a ideia de a avaliação/correção como uma atividade contínua e ininterrupta, que deve buscar mudanças, progressos nas habilidades dos alunos/produtores envolvidos e “não como um fim em si mesma” (RUIZ, 2001, p.15). Além

disso, destaca que devemos ter “o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto” (p.16).

Assim, Ruiz (2001) nos apresenta uma reflexão acerca de como os professores identificam e orientam os alunos quanto aos problemas presentes em redações escolares, desvelando um pouco os tipos de intervenções realizadas pelos docentes nos textos de seus alunos. Para tal, a autora supracitada tomou como referência a tipologia de correção de redações proposta por Serafini (1989), a qual apresenta os seguintes tipos de correção textuais: indicativa, resolutiva e classificatória. A partir da análise dos textos corrigidos pelos professores, Ruiz (2001) identificou ainda um quarto tipo de correção: a ‘textual-interativa’.

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

Outro tipo de correção encontrado por Ruiz (2001) é a resolutiva. Enquanto a ‘indicativa’ apenas sinaliza o problema, a correção ‘resolutiva’ sinaliza e soluciona o problema identificado. Sendo assim, ela é vista como “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (p.56). Ressalta-se, ainda, que tais intervenções podem também ser feitas sem a indicação, mas ocorrências, no geral, priorizam a indicação do erro no próprio corpo do texto. Esse tipo de correção, segundo a autora, direciona o aluno apenas para uma higienização do texto, “um passar a limpo” o que está “errado”, não precisando, necessariamente, refletir sobre o que foi escrito.

Já a correção ‘classificatória’ foi bastante recorrente nas redações analisadas por Ruiz (2001). Esse tipo de correção, caracterizada principalmente pela utilização de símbolos – metalinguagem – para marcação e registro dos problemas identificados nos textos corrigidos, assimila, de certa forma, a indicativa, uma vez o professor se utiliza de códigos que devem ser compartilhados pelo aluno para indicar e classificar os problemas no corpo do texto ou nas margens laterais ou inferior do papel.

Por fim, a correção ‘textual-interativa’ é compreendida por Ruiz (2001, p.63) como os “comentários mais longos de que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”. Esse tipo de intervenção, bastante recorrente nos textos analisados pela autora, geralmente aparecem em forma de “bilhete” do professor para o aluno como estratégia de orientação para a reescrita ou de complementação de informações que não ficaram tão claras com as marcações no corpo ou na margem do texto. A correção textual-interativa busca estabelecer um diálogo entre professor e aluno, diminuindo a distância entre eles.

É importante ressaltarmos aqui que diferentes tipos de correção podem ocorrer em um mesmo texto. Ou seja, ao avaliar/corrigir⁶ um texto escrito, o professor poderá mesclar mais de um tipo de correção de acordo com os seus objetivos. Todavia, no geral, prevalece a ocorrência de apenas um ou dois tipos de correção em um único texto.

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

3 Metodologia

A análise que realizaremos aqui segue uma abordagem predominantemente qualitativa, afinal, o que predomina são os modos de fazer as análises reflexivas dos graduandos em Letras para o fenômeno investigado. De acordo com Lüdke e André (2012, p.12), o objetivo maior desse tipo de pesquisa é compreender “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. No nosso caso, o objetivo maior é, como já dissemos, investigar a compreensão que um grupo de graduandos imersos em processo de formação inicial de professores possuem acerca do que deve ser avaliado na escrita de textos na escola.

Para realização desta pesquisa, selecionamos, inicialmente, duas redações endógenas (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005) produzidas em situações didáticas escolares por alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma rede pública de ensino. As condições de produção dos textos foram as seguintes: os alunos deveriam expor, por meio de um texto dissertativo-argumentativo (redação), suas insatisfações e críticas em relação à infraestrutura, à administração e ao processo de ensino aprendizagem da escola onde estudavam, ao mesmo tempo em que deveriam manifestar seus desejos e sugestões para melhoria dessa situação.

⁶ Reconhecemos que há diferenças conceituais entre os termos avaliar/corrigir, mas, para os objetivos deste artigo, não levaremos em conta essa distinção.

Assim, o tema proposto pela professora para produção foi: "A educação que temos e a educação que queremos". Os textos foram produzidos no segundo semestre de 2013.

Após a produção escrita dos alunos, solicitamos à professora regente que escolhesse dois textos que ela julgava ser "bons textos". A opção por textos oriundos desse nível de ensino atribui-se à hipótese de que esses alunos já possuiriam um domínio maior da escrita, por estarem concluindo o processo de escolarização na educação básica.

A etapa seguinte consistiu na aplicação de um questionário com uma amostra de 04 (quatro) graduandos do 7º período do Curso de Licenciatura em Letras da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no âmbito da disciplina Didática e Avaliação da Aprendizagem, no segundo semestre de 2013. O objetivo era o de obtermos informações socioculturais relevantes sobre experiências anteriores dos participantes com avaliação de textos escritos. Ressaltamos aqui que, até o momento da coleta, os graduandos ainda não haviam cursado disciplinas que enfatizassem o processo avaliativo. Destacamos, ainda, que a coleta foi realizada no início do semestre letivo para que não houvesse qualquer tipo de interferência do programa da disciplina nos resultados.

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

O passo seguinte foi solicitar aos graduandos participantes que avaliassem 02 (duas) produções escritas⁷. Nesse momento, todas as informações quanto às condições de produção daqueles textos na escola foram repassadas aos graduandos em Letras. Observamos que, na ocasião da avaliação dos textos, eles registraram algumas marcas de correção e/ou comentários, com suas impressões, críticas e observações mais gerais sobre os textos produzidos pelos alunos. As marcas de correção e os comentários que os graduandos deixaram ao avaliarem os textos dos alunos foram analisados com base na tipologia apresentada por Ruiz (2001).

⁷ Considerando a dimensão deste artigo, selecionamos apenas uma produção.

A etapa final da coleta consistiu da realização de uma entrevista semiestruturada agendada com cada um dos graduandos participantes. Os questionamentos visavam tanto compreender melhor os critérios utilizados pelos graduandos ao avaliarem os textos dos alunos, quanto reconhecer as concepções gerais dos graduandos sobre avaliação de modo geral e a avaliação de textos na escola. Para tal, solicitamos a eles que comentassem sobre as próprias marcas de correção e/ou comentários deixados nos textos dos alunos. Segundo Lüdke e André (2012, p.33), a entrevista é um dos instrumentos básicos para coleta de dados e que, se utilizada de maneira ‘prudente’ e responsável, possibilitará a obtenção de ótimos resultados. Ainda conforme essas autoras, é “o caráter de interação que permeia a entrevista”. Esse tipo de entrevista não só favorece um contato mais próximo com o entrevistado, mas também possibilita uma amostragem mais significativa de dados, para análise.

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

Assim, o *corpus* desta pesquisa foi composto por textos escritos por alunos em situação escolar e questionários e entrevistas gravadas com os graduandos em Letras sobre concepções de avaliação e acerca dos textos avaliados por eles.

O cruzamento dos dados obtidos a partir da análise desses instrumentos possibilitou-nos responder aos objetivos propostos para este artigo.

4 O Que fazem os graduandos em Letras ao avaliarem as redações escolares?

Ao analisarmos a prática avaliativa dos graduandos em Letras da UAG/UFRPE, tendo como base teórica as tipologias expostas por Ruiz (2001), observamos que G1 faz uso apenas da correção ‘resolutiva’, cujo foco recai unicamente nas questões gramaticais e ortográficas, conforme podemos constatar em um dos textos avaliados por G1, reproduzidos na Figura 1:

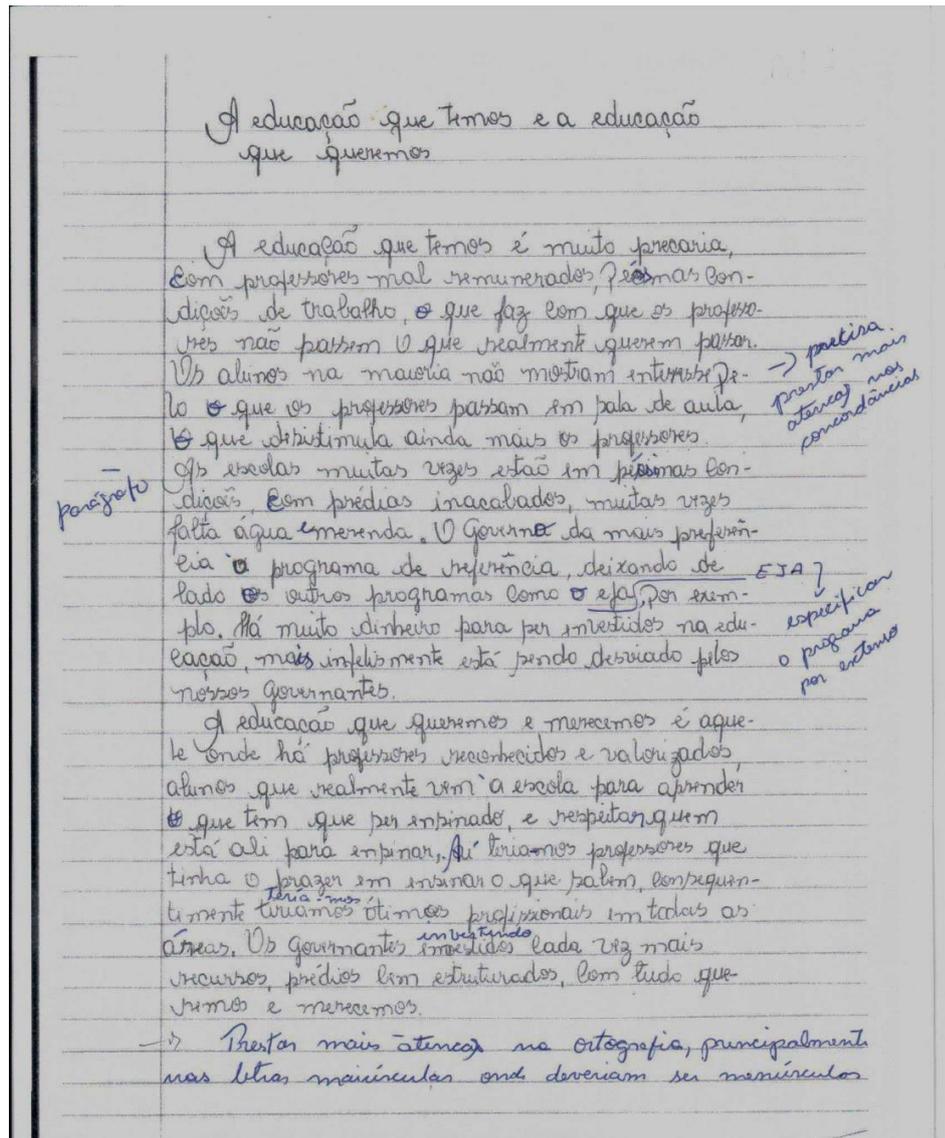


Figura 1 – Texto 1 avaliado por G1
Fonte: Pesquisa do autor

Verificamos acima que as intervenções avaliativas realizadas por G1, quanto aos erros ortográficos presentes no texto, são feitas por meio de rasuras, pois o graduando retifica as formas linguísticas inadequadas no corpo do próprio texto, substituindo-as pelas formas gramaticalmente aceitas. O graduando também utiliza a margem lateral do texto e o pós-texto para realização de alguns breves comentários de natureza gramatical, como em “precisa prestar mais atenção nas concordâncias”, ou relacionadas aos aspectos textuais, quando solicita a indicação de parágrafo ou o esclarecimento sobre a sigla utilizada pelo aluno. Desse modo, parece clara a ênfase que G1 atribui aos elementos linguísticos na avaliação do texto.

Já G2, ao avaliar o mesmo texto, realizou intervenções a partir das correções ‘resolutiva’ e ‘textual-interativa’. Conforme podemos observar na Figura 2, G2, a princípio, apenas sublinha algumas palavras e as enumera. Essas marcações nos levam a entender, a

priori, que G2 realizou apenas uma correção 'indicativa'. Entretanto, como veremos, as indicações numéricas ao longo do texto são retomadas e esclarecidas no pós-texto:

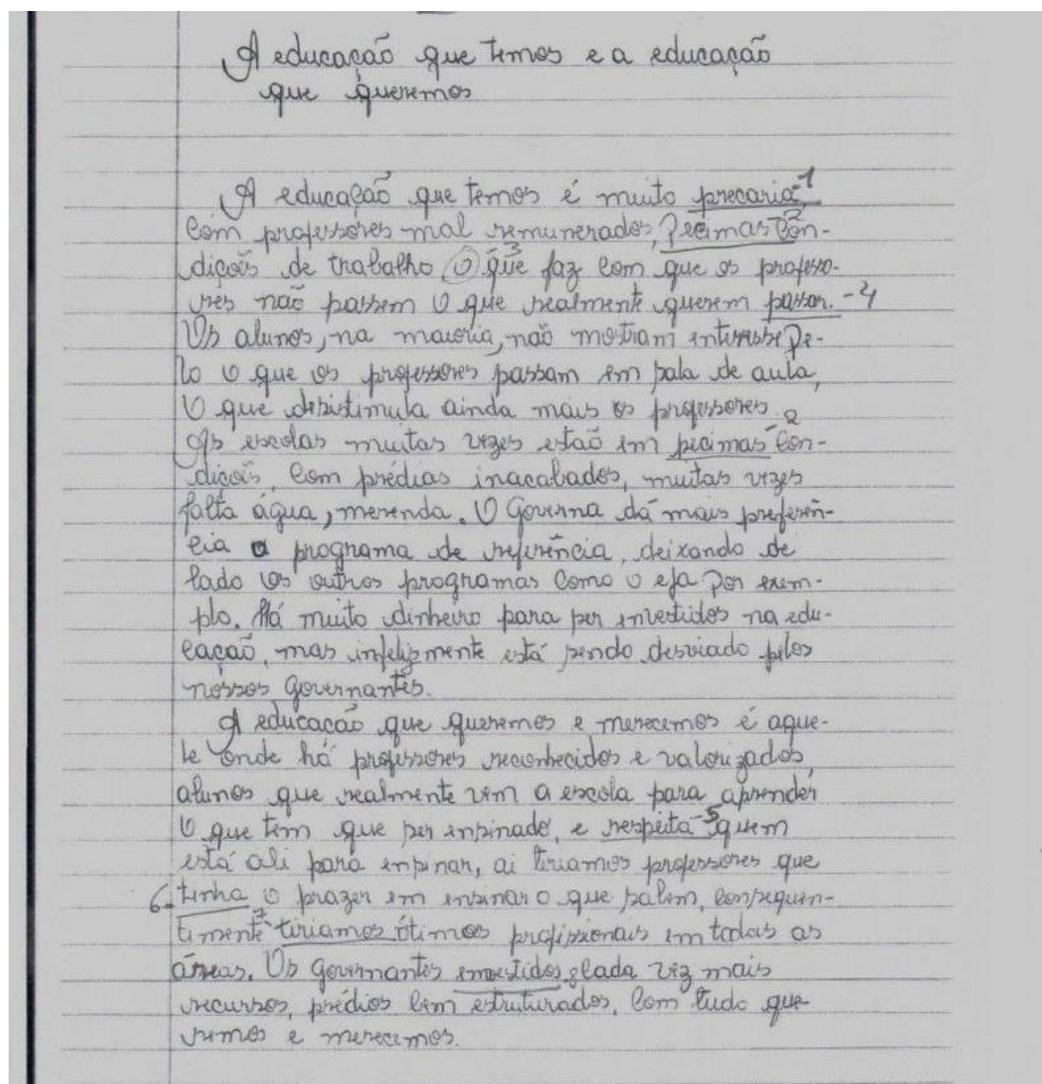


Figura 2: Texto 1 avaliado por G2

Fonte: Pesquisa do autor

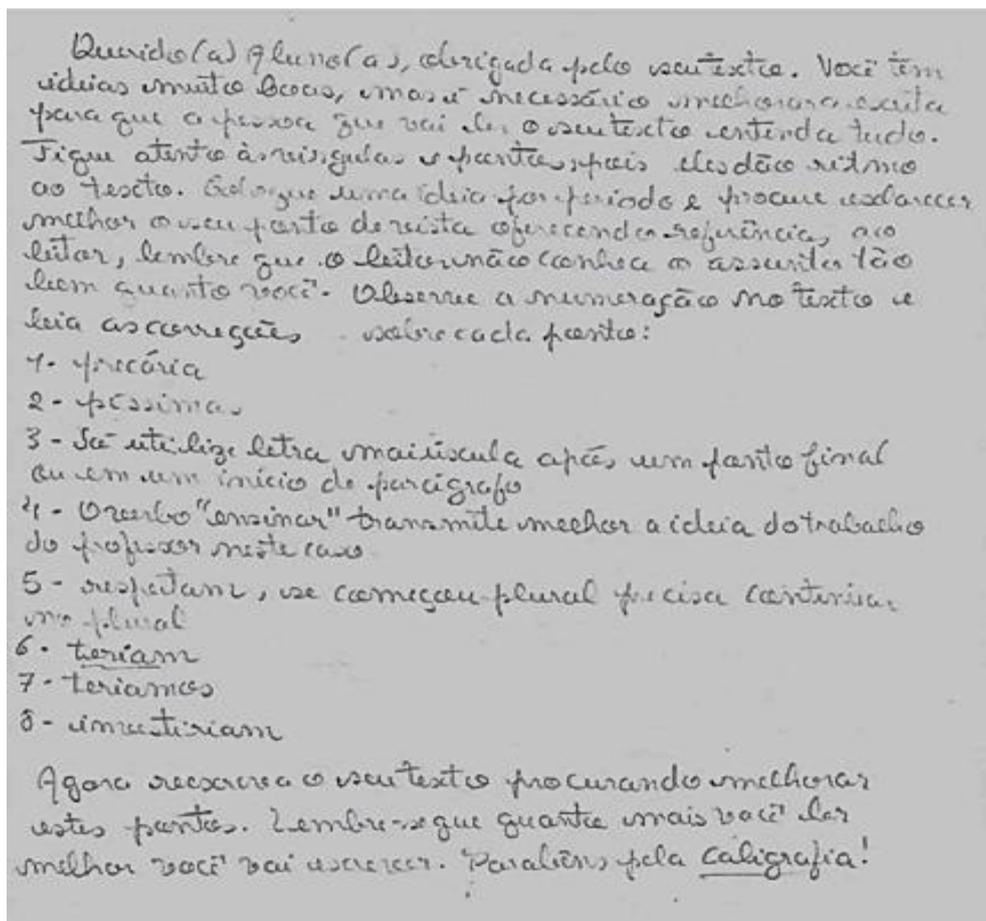


Figura 3: Verso do Texto 1 avaliado por G2

Fonte: Pesquisa do autor

Observamos na Figura 3 que G2 inicia e finaliza seus comentários no verso do texto com um bilhete, cujos objetivos são interagir com o aluno-produtor a fim de explicar-lhe as marcações que havia feito no texto avaliado e orientar o aluno para o processo de reescrita. Os comentários no pós-texto de G2 sugerem ao aluno que ele realize ajustes quanto à clareza e à organização das ideias no texto, embora ainda seja perceptível a preocupação desse graduando com os elementos linguísticos quando, por exemplo, não só utiliza expressões como “fique atento a vírgulas e pontos”, mas também quando indica, a partir das referências numéricas, as formas gramaticais e ortográficas corretas que devem substituir as inadequadas no corpo do texto. G2, diferentemente de G1, também chama atenção para a presença de um interlocutor e para a necessidade de ele compreender o texto. Nesse caso, estamos diante de uma correção que mescla intervenções do tipo resolutiva e textual-interativa. A esse tipo de correção estamos denominando de correção híbrida.

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

A educação que temos e a educação que queremos

A educação que temos é muito precária, com professores mal remunerados (e ~~em~~ ^{FAZENDO} condições de trabalho) ~~em~~ ^{com} que os professores ~~nao~~ ^{nao} passam o que realmente querem passar. Os alunos, na maioria, não mostram interesse pelo o que os professores passam em sala de aula, o que desestimula ainda mais os professores.

As escolas muitas vezes estão em péssimas condições, com prédios inacabados, muitas vezes falta água e merenda. O governo dá mais preferência ~~ao~~ programa de referência, deixando de lado os outros programas como o eja, por exemplo. Há muito dinheiro para ser investido na educação, mas infelizmente está sendo desviado pelos nossos governantes.

A educação que queremos e merecemos é aquela onde há professores valorizados e respeitados, alunos que realmente vêm à escola para aprender o que têm que aprender, e respeito quem está ali para ensinar, ~~se~~ ^{então} teríamos professores que tinham o prazer em ensinar o que sabem, consequentemente teríamos ótimos profissionais em todas as áreas. Os governantes ~~devem~~ ^{devem} cada vez mais investir, prédios bem estruturados, com tudo ^{que} queremos e merecemos.

Figura 4: Texto 1 avaliado por G3
Fonte: Pesquisa do autor

Na Figura 4, temos claramente uma intervenção por meio da correção ‘resolutiva’, uma vez que G3 detém-se unicamente aos aspectos gramaticais, realizando correção de grafias, acentuação e pontuação.

Finalizamos a sequência de análises com uma amostra de um dos textos avaliados por G4, no qual identificamos a incidência de intervenções por meio de correções tanto do tipo ‘resolutiva’ quanto do tipo ‘textual-interativa’, conforme podemos observar na Figura 5:

A educação que temos e a educação que queremos

Resolutiva

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

A educação que queremos e merecemos é aquela onde há professores respeitados e valorizados, alunos que realmente vêm à escola para aprender o que têm que aprender e respeito quem está ali para ensinar, queremos professores que tenham o prazer em ensinar o que sabem, conseguiram ensinar os alunos, precisamos investir em todas as áreas. Os governantes precisam cada vez mais recursos, precisam investir em estruturas, com tudo que queremos e merecemos.

Aqui tem uma ideia geral. Será que todo professor faz isso?

Com quem? De onde? Involuntário porque? Por estarem em construção ou por estarem em estado de conservação? Quem?

Com quem? Com quem?

* Você possui boas ideias, no entanto precisa organizar melhor os mesmos, pois em um texto dissertativo temos que ser mais específicos mediante os problemas e soluções apresentados por nós do nosso escrito, e evitar levantar tantas ideias e soluções. Também mais controle do próximo vez.

Figura 5: Texto 1 avaliado por G4
Fonte: Pesquisa do autor

Na Figura 5, G4 utiliza a correção ‘resolutiva’ e, assim como os demais graduandos, segue corrigindo grafias, acentuações e propondo alguns complementos ao longo do texto. G4 ainda se utiliza das margens do texto para dialogar com o aluno quanto às ideias apresentadas por ele no texto. É o que ocorre, por exemplo, em “será que todo professor faz isso?”. Ao final do texto, G4 faz uso da correção textual-interativa para tecer alguns comentários acerca das ideias presentes no texto do aluno, através de orientações do tipo “precisa organizar melhor as mesmas (as ideias)” e “evitar levantar tantas ideias e soluções”, que, a nosso ver,

são bastante vagas e imprecisas, pois apenas apontam os “problemas” de modo geral, e pouco contribuem para uma atitude reflexiva por parte do aluno num processo de reescrita, por exemplo.

Após a análise das marcas de correção e orientações deixadas pelos graduandos nos textos avaliados, discutiremos, a seguir, acerca dos critérios utilizados por eles, tomando por base o que os próprios graduandos disseram sobre as produções escritas que avaliaram.

5 O que dizem os graduandos em letras sobre os textos avaliados?

Como esclarecido na metodologia, a entrevista realizada com os graduandos, após as avaliações dos textos, teve como objetivo compreender as marcas, observações e comentários deixados por eles nos textos dos alunos. Começamos, então, pelos comentários⁸ de G1 quanto ao texto avaliado por ele:

Comentários de G1 sobre a avaliação do TEXTO 1

- G1 ...certo... então no texto que têm o título a educação/todos têm o mesmo título né? mas esse texto um... é::... eu percebi que eu eu eu... na minha avaliação eu... realmente... marquei bem as questões de concordância verbal... por que têm muito... é::... a colocação de como ele fala... sabe? muito colocado isso no texto... ele tem que entender que... existe uma forma... padrão de escrita que ele tem que colocar no texto... né? se não fica incoerente o texto fica... fica... parecendo que ele tá falando... então eu coloquei::... inclusive () prestar mais atenção na concordância... pra que o texto não fique fora (muito) fora do sentido né?... é:: fiz muita correção... é:: ortográfica ((riso)) mesmo né? questão ortográfica... muito... é:: (dele) tentar especi/falar mais aquilo... quando ele... cita por exemplo uma:: sigla... né?... é:: ele só coloca... a sigla e aí eu peço pra ele especificar... por que quem lê o texto... talvez não saiba o que significa isso... se é uma... não é? se:: não tá por extenso talvez a pessoa não saiba nã não conheça... né?... e::... esse primeiro texto foi mais esses aspectos mesmo... é::... ques questão do do texto da coerência da coesão do texto... né? e::... os::... os aspectos bem ortográficos mesmo...

Observamos que, ao comentar sobre o texto avaliado, G1 reconhece que priorizou os elementos linguísticos (gramática e ortografia) e justificou esse enfoque pela necessidade de o aluno reconhecer que existe uma forma padrão da escrita que é mais adequada ao gênero textual produzido. Ainda de acordo com G1, o conhecimento das formas corretas da língua ajuda na construção do sentido do texto. Esses comentários diferem do que ele havia enfatizado no primeiro momento da entrevista, quando afirmou que as questões gramaticais e ortográficas deveriam ficar em segundo plano.

⁸ Normas de transcrição baseadas em Dionisio (2001).

Já G2, na primeira parte da entrevista, também afirmou priorizar os aspectos textuais no processo avaliativo, colocando a verificação dos aspectos gramaticais como um elemento secundário. Destacou, ainda, a necessidade de verificar a clareza e a organização das ideias no texto. Entretanto, como pudemos observar, as marcas de correção utilizadas por G2 focalizaram os elementos linguísticos do texto. Ao comentar sobre os critérios de avaliação utilizados, G2 justificou da seguinte forma:

Comentários de G2 sobre a avaliação do TEXTO 1

G2 - (...) eu marquei/o que eu marquei com pontos com os números... foram é:: algumas palavras que tavam escritas erradas... também marquei falta de virgula... e:: alguns pontos mais relacionados a gramática mesmo que eu marquei... e atrás eu comentei sobre cada um desses pontos qual seria a melhor... a melhor versão pra esses/pra essas palavras... mas eu acho que o mais importante que eu falei que eu considero o mais importante no no texto é mais os outros comentários... que estão em relação a::/ao desenvolvimento das ideias... a::: a colocação das virgulas e dos pontos para poder organizar o ritmo do texto... é::... uma uma/a utilização de uma linguagem mais formal com menos gíria com menos/já que é uma/um um:: um texto dissertativo... é:: e que eu tenho que orientar mais para esse lado como eu tava comentando... na intenção de:: que se eu fosse professora desse aluno de fato... é:: fazer uma reescrita de organizar a reescrita desse texto... por que eu acho que não tem que fazer só uma vez... tem que tentar fazer outra vez e:: ai a orientação seria pra que e/ esse texto fosse reescrito pra ele ser melhorado nesses aspectos... eu acho que::... que as ideias que a/o aluno ou aluna não sei coloca... são interessantes/é::/mas que precisa ser melhor desenvolvido... melhor organizado... pra ela poder realmente transmitir... é::... o/as ideias que ele tá tendo... eu acho que pra isso é:: ela poderia reler o texto... pensando nesses pontos que eu tinha colocado... e ai reescrever o texto... ai também a atividade estaria mais completa do que só uma primeira escrita... - [...] é:: em outras situações eu/é::... sugeri que:: é:: o aluno ou aluna colocasse um outro verbo ou uma outra palavra... que pelo que eu entendi da leitura parecia que que tava a palavra com um sentido meio parecido não próximo... quer dizer... eu sugeri uma palavra que tenha um sentido mais próximo do que a ideia que eu acho que tava querendo ser passada e que eu entendi da leitura... algumas questões de concordância também... é::... outras coisas que eu falei também na avaliação... de:: o que de organização do texto de colocar só uma ideia por período... de:: colocar mais referências pra poder dar mais embasamento praquela afirmação que ela tava fazendo... é:: de lembrar que o leitor/pensar no/na produção do texto pra o leitor... que o leitor não conhece o assunto... e que:: por isso é o o () quando o aluno tá escrevendo ele precisa esclarecer direitinho as ideias deta/mais detalhadamente... são mais pontos pra desenvolver do que pra corrigir assim/acho que correção não têm muito eu marquei mais coisas que eu acho que podiam ser melhoradas que podiam ser desenvolvidas

Ao ser questionado sobre o que havia avaliado nos textos, G2 reconheceu que priorizou as questões de pontuação e de cunho gramatical e ortográfico, mas, ao mesmo tempo, reafirmou que todas as orientações e observações no texto visavam a uma melhor organização e desenvolvimento das ideias por parte de aluno após o processo de reescrita do texto.

Quanto a G3, vemos que, na primeira parte da entrevista, ele enfatiza que a avaliação de textos deve considerar o domínio do conteúdo por parte do aluno, mas, quando avaliou concretamente os textos, ele se prendeu unicamente às correções gramaticais e ortográficas.

G3 justifica que, em relação ao texto 1, se deteve apenas a correções gramaticais por considerar que não houve comprometimento na compreensão do texto, pois as ideias apresentadas pelo aluno estavam claras se comparadas às contidas no outro texto avaliado.

Comentários de G3 sobre a avaliação do TEXTO 1

G3 - eu não:... coloquei nada em questão de conteúdo porque eu entendi que/o que ela queria falar ainda esse texto... dá pra entender ainda comparado com o texto dois

G3 finalizou sua entrevista expondo que sua dificuldade em avaliar textos em língua portuguesa está atrelada ao fato de que trabalha com turmas iniciantes de língua inglesa. Destacamos que, embora não seja o foco de nossa análise, essa variável nos chamou bastante a atenção no sentido de que remete ao atual formato curricular de dupla licenciatura (Português e Inglês) de alguns cursos de Licenciatura em Letras, os quais, a nosso ver, precisam ser revistos para que os graduandos desenvolvam as competências necessárias para lecionar nas duas línguas. Ele ainda alegou que, no contexto de sua prática como professor, prevalece a construção de sentenças e não de textos e, por isso, a ênfase gramatical nas suas correções:

Comentários de G3 sobre a avaliação do TEXTO 1

G3 ... tenho uma dificuldade de avaliação de:: textos de português por que eu não trabalho com língua portuguesa... né? a graduação é língua portuguesa mas é::... eu trabalho com língua inglesa então os textos de língua inglesa - - onde eu trabalho - - são corrigidos diferentes desse tipo de correção... não não tem que ter necessariamente... é:: uma escrita... mais elaborada correção é voltada mais pra questão gramatical

Por fim, G4, cujas respostas na primeira parte da entrevista foram no mesmo sentido da dos demais graduandos, expõe certa preferência por uma avaliação que priorize aspectos como progressão, coesão e coerência textuais, com vistas à construção de sentidos. Entretanto, assim como os demais graduandos, ao realizar a avaliação das produções textuais, G4 deixou prevalecer as questões mais gramaticais e ortográficas. Ao refletir sobre suas marcações e observações no texto avaliado, G4 afirma que, mesmo tendo marcado muito os ‘erros’ gramaticais, ele prioriza a dimensão textual. Vejamos:

Comentários de G4 sobre a avaliação do TEXTO 1

- G4 ela conseguiu expor um pouco melhor suas ideias... certo? ela conseguiu dar uma certa ênfase ao que ela tava tratando... é:: se bem que... em alguns aspectos ela precisou melhorar... suas ideias... não é?... como por exemplo... no:: acho que é no segundo paragrafo no primeiro paragrafo ainda... ela fala uma parte que ela diz o seguinte as escolas... muitas vezes - - que seria as vezes ela esqueceu aqui do azinho com crase - - [...] na verdade aqui tem/ela dá uma ideia geral... MAS será que todo professor só faz isso como ela diz aqui no texto... é:: necessário... é:: voltarmos a uma revisão dessas ideias tá?... é:: bem como eu falei ela possui boas ideias no entanto/é:: por se tratar de um texto dissertativo... ela teria que ser mais especifica... mediante aos problemas e soluções apresentado por meio dessa crítica dela... o que ficou um pouco a desejar... e ela também nesse texto ela ela levanta MUITas ideias e soluções... ela ela ela não consegue/e um texto argumentativo e dissertativo principalmente se tratando de redação escolar que é um texto no máximo de trinta linhas entre vinte a trinta linhas de acordo com os parâmetros ai de vários professores e educadores [...] é:: no texto dissertativo ele tem que ter uma centralidade maior... por que se eu coloco vários aspectos... eu trato de várias várias inferências como é que eu vou ter uma centralidade em definir tais aspectos no meu texto... vai ficar muitas dúvidas... por exemplo... se eu trato... da seca do nordeste... e eu levanto a questão sertaneja eu levanto... levanto as questões do Rio São Francisco eu levanto:: o problema de:: de falta de recurso por parte do governo e eu levanto a questão da vida sofrida no campo sei lá... POxa eu vou ter vários questionamentos mas e enfim qual desses questionamentos eu vou poder dar uma centralidade maior... uma crítica solução... vai ficar muito diferente (desenvolver) o texto muitas dúvidas... então se eu vou tratar a seca do nordeste eu tenho que ser mais específico... por exemplo a questão da falta d'agua... eu vou saber dar um direcionamento maior... a questão da falta de recursos por parte do governo ou escolher um outro eu vou saber organizar melhor minhas ideias... e não ter uma confusão de minhas ideias em tratar de vários assuntos sei lá ao mesmo tempo vai ficar um pouco bagunçado meu texto... então eu percebi nesse primeiro texto... que ele teve um:: um::/umas ideias melhores em relação ao segundo... porém é necessário organizar melhor a essas ideias (que tão aqui nele)... né?

Observamos aqui a preocupação de G4 em orientar o aluno a evitar generalizações (“MAS será que todo professor só faz isso?”) e manter uma coerência temática do texto, através da seleção e organização de argumentos para defesa de um ponto de vista, o que é típico de um texto dissertativo-argumentativo.

De modo geral, observamos que todos os graduandos entrevistados construíram um discurso priorizando questões relacionadas à textualidade, com vistas à construção de sentido dos textos. Todavia, as práticas avaliativas dos textos acabaram priorizando as questões ortográficas e de dimensão puramente gramatical.

6 Considerações finais

Neste artigo, iniciamos o percurso discutindo algumas concepções e teorias construídas acerca do processo avaliativo e da avaliação de textos escritos na escola. Os objetivos traçados para o estudo aqui relatado buscaram responder aos seguintes questionamentos: quais modos de avaliar textos escritos dos graduandos em Letras da UAG/UFRPE e como eles ressignificam esse processo enquanto professores de língua em

formação? Para respondê-los, a contento, propusemo-nos a identificar, inicialmente, as estratégias e os critérios de avaliação priorizados pelos graduandos para, em seguida, compreendermos, a partir das suas próprias reflexões, as concepções que eles possuíam sobre a avaliação de textos escritos na escola. Assim, a análise dos dados nos revelou alguns modos de pensar e de fazer dos graduandos em Letras da UAG/UFRPE em relação à avaliação dos textos escritos na escola.

Em relação às estratégias e critérios avaliativos, verificamos, de modo geral, que os quatro graduandos realizaram correções ‘resolutivas’ em todos os textos avaliados, sem exceção, e que três, desses quatro, também realizaram correções do tipo ‘textual-interativa’. Ressaltamos, ainda, que todos os graduandos priorizaram, em suas avaliações, os aspectos gramaticais e ortográficos, atentando-se discretamente à dimensão textual, pois até mesmo nas correções do tipo ‘textual-interativa’ prevaleceram os aspectos da ortografia e da gramática normativa.

Sobre as concepções avaliativas, constatamos que elas englobam elementos que remetem aos dois grandes paradigmas avaliativos: o tradicional e o formativo. Isso evidencia que, pelo menos, discursivamente, os graduandos se colocam num processo de transição, caracterizado pela mescla e pelo conflito entre velhas e novas práticas avaliativas, talvez reflexo do processo de formação acadêmica inicial, que pouco favoreceu o contato dos graduandos com os estudos sobre avaliação no ensino de língua portuguesa.

Por outro lado, verificamos que a consciência e a vontade de mudança existem. E isso, para nós, já é o suficiente para acreditarmos que, em breve, esse processo de apropriação, por parte dos graduandos, levará a práticas mais significativas e humanizadoras de avaliação de textos escolares. Assim, considerando que o principal objetivo do curso de Letras é o de formar professores, esperamos que os resultados aqui encontrados forneçam subsídios para que possamos repensar o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras e suas implicações para a formação pedagógica dos futuros professores de língua portuguesa.

Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

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

DIONISIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

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

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

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 61-74.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

_____. Reflexões sobre a avaliação de Língua Portuguesa no contexto escolar. In: LUNA, M. J. de M.; MOURA, V. (Orgs.). **Língua e literatura: perspectivas teórico-práticas**. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 2012, p. 63-90.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 3. ed. São Paulo: Editora Globo, 1989.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-43.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZORAYA, C.; LIMA, A. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva. In: XAVIER, A. C. (Orgs.). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007, p.71-81.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 20 de junho de 2017.