

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: QUE ESTRATÉGIAS SÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES?

EVALUATION OF TEXTS PRODUCTION IN SCHOOL: WHAT STRATEGIES ARE USED BY TEACHERS?

Elaine Cristina Nascimento da Silva¹

Lívia Suassuna²

Resumo: *Este artigo versa sobre a prática de avaliação textual e tem como objetivo refletir sobre as estratégias didáticas utilizadas por professores para ajudar seus alunos em situações de produção, revisão e reescrita de texto. Para compreendermos melhor o nosso objeto, apoiamos-nos numa concepção de avaliação da produção de texto como processo interativo e reflexivo, por meio do qual os alunos podem desenvolver seus conhecimentos sobre a escrita, posição defendida por pesquisadores como Geraldi (1991), Garcez (1998), Antunes (2006), Assis (2006), Fairchild (2007) e Costa Val (2009). Participaram da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (A), numa turma de 6º ano, e uma professora da Rede Municipal do Recife (B), numa turma de 8º ano. Cada uma desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema/notícia e notícia/currículo, respectivamente. Através das análises, observamos que ambas as professoras lançaram mão de diversas estratégias para ajudar os alunos a revisar e reescreverem seus textos. Todavia, o emprego destas diferentes estratégias ficou comprometido pela falta de um trabalho de exploração e sistematização das operações linguísticas, textuais e discursivas envolvidas na reescrita textual. Concluímos que, para que a avaliação de textos promova, de fato, uma ampliação das habilidades de uso da língua por parte dos alunos, o professor precisa promover e direcionar momentos de reflexão sobre as produções de texto, de modo a ajudá-los a (re)organizar seus saberes sobre a escrita.*

Palavras-chave: *Avaliação; Produção de textos; Estratégias didáticas.*

Abstract: *This article deals with the practice of textual evaluation and aims to reflect about didactic strategies used by teachers to help their students in situations of production, revision and rewriting of text. In order to better understand our purpose, we rely on an evaluation conceptualization of text production as an interactive and reflective process, through which students can develop their knowledge about writing, a position advocated by researchers such as Geraldi (1991), Garcez (1998), Antunes (2006), Assis (2006), Fairchild (2007) and Costa Val (2009). This research counted on the participation of a school teacher from the State Education Network of Pernambuco (A), in a 6th grade class, and a teacher from Recife Municipal Network (B), in a group of 8th grade. Each teacher developed two sequences of activities, involving the textual genres poem/news and news/curriculum, respectively. Through the analysis, we observed that both teachers used different strategies to help students review and rewrite their texts. However, the use of these different strategies was compromised by the lack of a work of exploration and systematization of the linguistic, textual and discursive operations involved in textual rewriting. We conclude that, in order to text evaluation promote an effective increasing on the students' use of the language, the teacher might promote and direct moments of reflection on the text productions, in order to help them to (re)organize their knowledge about writing.*

Keywords: *Evaluation; Production of texts; Didactic strategies.*

¹ Professora assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Serra Talhada, Brasil, e-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

² Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Recife, Brasil, e-mail: livia.suassuna@ufpe.br

1 Introdução

Nas práticas sociais fora da escola, os textos (falados ou escritos) são sempre avaliados pelos interlocutores. Isso acontece, por exemplo, quando avaliamos a pertinência de uma conversa ou o quanto aprendemos numa palestra. Esse é um processo habitual em qualquer interação linguística. Mas, por que avaliar os textos que os alunos produzem dentro da escola? Diríamos que é porque a avaliação está presente na comunicação verbal que acontece no dia a dia das pessoas. Não realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra as práticas sociais comuns e esperadas pelos interlocutores. Se deixarmos de avaliar os textos produzidos pelos alunos, estaremos distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela. Além disso, devemos avaliar os textos dos alunos porque a avaliação é um dos instrumentos que pode (e deve!) ser utilizado pelo professor durante o ensino para promover o aprendizado de habilidades linguísticas e discursivas. Nesse sentido, avaliação é importante tanto para o professor como para o aluno.

Do ponto de vista do professor, a avaliação é importante porque (re)orienta seu trabalho, tanto em termos dos conteúdos a serem trabalhados como das estratégias didáticas a serem empreendidas. Isso porque os textos produzidos pelos aprendizes evidenciam conteúdos e necessidades de aprendizagem, e, portanto, ajudam o docente a definir prioridades de trabalho. O professor pode, então, planejar e/ou reformular seu trabalho, escolhendo as estratégias didáticas mais adequadas e produtivas, de modo a abordar sistematicamente os problemas constatados nos textos dos alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação é importante porque, por meio dela, ele poderá, entre outras coisas, aprender as regras e as condições de utilização da língua necessárias à produção de textos orais e escritos.

Então, como avaliar os textos produzidos na escola, de modo que essa avaliação seja útil para professor e alunos? Motivadas por tal questão, objetivamos, neste artigo, discutir sobre as estratégias didáticas que têm sido utilizadas por professores para ajudar seus alunos em situações de produção, revisão e reescrita textuais. Iniciaremos o debate discutindo sobre a prática da avaliação da produção de texto na escola e sobre algumas implicações desse processo para o fazer docente.

2 (Re)pensando a avaliação da produção textual

Consideramos a avaliação textual uma atividade de leitura, mediante a qual se busca construir sentido. Ou seja, é importante o professor ter em mente que avaliar um texto

significa lê-lo, explorando todas as implicações de um ato de leitura. Essa concepção, por sua vez, exige uma postura de diálogo diante do texto: é preciso que se estabeleça uma relação interlocutiva entre aluno e professor, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita. Nesse sentido, defendemos que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos, e não apenas como avaliador de seus textos.

A esse respeito, vemos que, quando os alunos produzem seus textos, esperam uma resposta do professor sobre o que escreveram; esperam algum retorno capaz de permitir uma efetiva dialogia. Entretanto, muitas vezes o que eles obtêm como respostas são o silêncio, um visto ou uma nota. Ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas “apenas” para ser corrigido. Dessa forma, ele encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. Entretanto, acreditamos que “o querer dizer” do aluno não pode ser apagado pelos “quereres” da escola. É necessário o professor, como leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos, olhar para eles com “os olhos da compreensão” e não apenas com “os olhos da correção”.

Para tanto, como apontam Costa Val *et al.* (2009), a postura do professor diante do texto do aluno deve ser uma atitude relativizadora: ele buscará analisar e sinalizar para os alunos não só as falhas, mas também as virtudes dos seus textos. O professor vai observar aquilo que gostaria que o texto cumprisse, mas também vai observar aquilo que o aluno-autor efetivamente realizou, considerando e valorizando o trabalho textual empreendido por ele.

Vale salientar, entretanto, que, ao sustentarmos que o professor deve ser primeiramente um leitor do texto do aluno, não estamos defendendo a ideia de que não se deve mais avaliar para não bloquear a criatividade do aluno ou para não provocar uma relação negativa do aluno com a escrita. De fato, a avaliação da escrita na escola tem sido tão carregada de punição, que acaba produzindo no aluno um medo de escrever e um sentimento de fracasso.

Partindo do pressuposto de que toda a avaliação do professor seria marcada por uma relação de poder que inibe a escrita do aluno, muitos defendem que não se realize a avaliação da escrita. Acreditamos que questionar o sentido negativo que as práticas avaliativas têm tomado ultimamente é importante, mas não se pode, a partir desse questionamento, concluir que a melhor saída para mudarmos essa situação é simplesmente não olhar mais para o texto do aluno ou só lhe atribuir elogios. As consequências de uma avaliação assim são tão nefastas quanto as de uma avaliação autoritária. Isso porque não apontar nenhum erro, de um lado, e avaliar para punir, de outro, são atitudes que não dizem respeito ao uso da língua na interação social, nem tampouco colaboram para desenvolver a competência linguística do aluno.

Pelo contrário, nesse processo, como aponta Marinho (1997), o professor, como leitor, deve questionar e problematizar o texto do aluno, atuando, assim, como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Do mesmo modo, Geraldi (1991) considera que o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. Nesse trabalho, deve-se considerar o conjunto de normas sociais que rege as formas de nos comportarmos verbalmente frente à grande diversidade de situações interlocutivas em que nos engajamos a todo o momento.

Escrever bem, na perspectiva da língua como interação social, significa escrever com adequação, ou seja, atentando às condições da situação interativa. Uma avaliação assim realizada possibilita que, de fato, professor e alunos estabeleçam um diálogo nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, desde muito tempo foi dada muita ênfase à correção gramatical, como se a única exigência para se obter um bom texto fosse ele estar gramaticalmente correto; nessa perspectiva, não era considerado o conjunto de normas sociais que rege as formas de se comportar verbalmente de acordo com cada situação.

Suassuna (2006, p. 93-94) fornece aos professores outras orientações para que eles possam atuar, na prática, como interlocutores dos alunos:

Ser interlocutor de fato significa ultrapassar a fronteira do linguístico, incorporando à prática pedagógica novos componentes como o ético, o cultural e o afetivo. Inegavelmente, precisamos tematizar, nas aulas de português suas especificidades (afinal, somos professores de português e não de outra coisa). Mas precisamos, além disso, querer saber quem são nossos alunos, como pensam, o que desejam, como (re)constroem suas referências de mundo a partir daquilo que lhes ensinamos.

Marinho (1997) argumenta que, quando o professor age dessa forma, a avaliação dos textos dos alunos passa, então, a ter outro sentido, mais próximo da avaliação que fazemos fora da escola. Do mesmo modo, para Geraldi (1991), a leitura dos textos dos alunos pelo professor pode ser o primeiro caminho para um trabalho *com e sobre* a linguagem, uma vez que, buscando saber efetivamente o que o aluno quis dizer, a prática do professor acaba por ser útil à própria compreensão dos recursos expressivos utilizados na construção do texto. Acreditamos que, por esse caminho, o professor realmente colocará em prática uma avaliação enquanto linguagem/discurso, ao mesmo tempo em que ajudará efetivamente o aluno a aprender sobre a língua enquanto a utiliza em contextos significativos de interação.

3 Procedimentos metodológicos

Neste artigo, apresentaremos reflexões oriundas da observação e análise de aulas de duas docentes de língua portuguesa que, na época da pesquisa por nós empreendida, lecionavam em escolas públicas do estado de Pernambuco, e que aqui serão nomeadas Professora A e Professora B. A primeira atuava numa escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife), numa turma de 6º ano do ensino fundamental, e a segunda ensinava numa escola da rede municipal da cidade do Recife, numa turma de 8º ano do ensino fundamental. Observamos 18 horas-aula da professora A e 23 horas-aula da professora B. O acompanhamento das aulas de cada professora foi realizado em dois meses, totalizando quatro meses de observação.

As professoras selecionadas haviam definido, em seus planejamentos elaborados para todo o ano letivo, dois gêneros textuais a serem trabalhados em suas salas de aula no período de nossa observação. Elas realizaram, portanto, duas sequências de atividades cada uma, envolvendo os seguintes gêneros textuais: professora A = poema (10 horas-aula) e notícia (8 horas-aula); professora B = notícia (11 horas-aula) e currículo (12 horas-aula). Cada uma dessas sequências teve, de modo geral, um desenvolvimento semelhante. Isso porque, nas quatro sequências, foram realizadas atividades de: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos.

Por meio das análises dos relatórios de aulas, elaborados com base em anotações, gravações em áudio e filmagens (através das quais acompanhamos todas essas etapas de trabalho, monitorando as intervenções orais, escritas, coletivas e individuais das professoras), verificamos que as professoras utilizaram diferentes estratégias para ajudar seus alunos a produzir, revisar e reescrever seus textos. No tópico a seguir, apresentaremos uma síntese dessas estratégias avaliativas desenvolvidas nas aulas das duas professoras em questão e analisaremos as potencialidades de seus usos para a promoção da reflexão linguística pelo aluno.

4 Estratégias avaliativas usadas pela professora A

A professora A utilizou seis estratégias diferentes. O quadro abaixo apresenta essas estratégias, bem como a frequência com que foram utilizadas.

Quadro 1 – Estratégias usadas pela professora A

Estratégias usadas	Frequência
1 – Passa em cada um dos grupos	4 aulas
2 – Senta em seu birô e os alunos vão até ela (espontaneamente) para mostrar seus textos	5 aulas
3 – Senta em seu birô e chama os alunos (tomando como base a lista de chamada) para olhar seus textos	3 aulas
4 – Observa um aspecto no texto de um aluno que pode ser encontrado nos textos dos demais e aproveita para dar a orientação para toda a turma	2 aulas
5 – Pede para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças	3 aulas
6 – Faz a revisão coletiva de um dos textos produzidos, que serve de modelo para a revisão e reescrita dos demais textos	1 aula

Fonte: Elaboração das próprias autoras, a partir de anotações de diário de campo.

Como podemos perceber, há estratégias mais frequentes do que outras. Sentar no birô e receber os alunos que espontaneamente iam até ela para mostrar seus textos foi o procedimento que a professora mais utilizou para ajudar os aprendizes a revisar e reescreverem seus textos, visto que foi realizado em 5 aulas. Em contraposição, a estratégia de fazer uma revisão coletiva de um dos textos produzidos que sirva de modelo para a revisão e reescrita dos demais textos foi a menos utilizada, na medida em que ocorreu apenas uma vez. Vale salientar ainda que a ocorrência de uma estratégia em determinada aula não eliminou o uso de outra estratégia pela professora. Isso porque ela utilizou mais de uma estratégia em uma mesma aula.

No que tange à primeira estratégia, ela acontecia quando a professora circulava pela sala, passando em cada um dos grupos (atendendo o grupo mais de uma vez). Inicialmente, essa assistência era realizada com o intuito principal de monitorar a atividade, ou seja: a) ver se os alunos estavam fazendo a tarefa; b) incentivar os alunos que não estavam fazendo o texto a realizarem a atividade; c) ver se todos os membros estavam trabalhando igualmente, caso a atividade fosse em grupo; d) explicar novamente o comando da atividade para quem não tivesse entendido o comando coletivo ou apenas reforçá-lo.

Quando a professora percebia que os alunos estavam conseguindo realizar a atividade sem problemas, ela passava a se deter mais na escrita do texto, embora não deixasse de atentar

para os aspectos comportamentais dos alunos. Nesse momento, então, ela passava a ler os textos, sugerindo modificações.

O principal aspecto positivo verificado nessa estratégia é que ela possibilitava à professora acompanhar os alunos durante o processo de elaboração do texto. Em contrapartida, como ela atendia um grupo de cada vez, o aluno precisava esperar a vez de seu grupo para pedir orientação, não podendo recorrer à professora a qualquer momento (precisava guardar sua dúvida para o momento em que fosse atendido).

No que respeita à segunda estratégia, esta acontecia quando a professora sentava em seu birô e os alunos iam até ela (de forma espontânea) para pedir orientações. Essa estratégia tem pelo menos um ponto positivo: permite atender às necessidades dos alunos. Isso porque eles sabem que a professora está disponível para ajudá-los a qualquer momento em que eles precisarem. É interessante observar o movimento dos alunos durante o emprego dessa estratégia: eles buscavam a professora para “legitimar sua tarefa de escrita”. Ou seja, os alunos iam até a professora e faziam perguntas, como “Meu texto está ficando bom?” ou “Eu estou fazendo certo?”, com o intuito de conseguir aval para que pudessem prosseguir na escrita. Eles pareciam saber que a professora esperava que escrevessem de determinada forma, então, tentavam verificar logo se estavam atendendo a essas expectativas, pois, se deixassem para verificar isso ao terminar o texto, corriam o risco de ter que refazer a produção por completo, o que daria muito mais trabalho.

Concordamos com Giroto (2004 *apud* BRANDÃO, 2006) em que é necessário o professor trabalhar a revisão e reescrita com os alunos de modo que eles incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto. Agindo dessa forma, o docente estará contribuindo para que o aluno tenha em mente uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito.

Quanto à terceira estratégia, a professora a realizava quando sentava em seu birô, chamava cada um dos alunos e avaliava individualmente seu texto. Para tanto, ela pedia que eles lessem os textos em voz alta e, após a leitura, fazia apreciações orais sobre as produções. Para conseguir viabilizar tal estratégia, ela deixava o restante dos alunos fazendo alguma atividade do livro didático.

Vale salientar que a professora não havia avaliado anteriormente as primeiras versões depois de prontas, de modo a elencar quais aspectos seriam discutidos com os alunos nesse momento. Ou seja, na medida em que os alunos iam lendo, ela decidia o que seria avaliado.

Pensamos que seria importante a professora ter um contato anterior com esses textos, pois a agitação da sala de aula possivelmente não permitia que ela percebesse determinados aspectos do texto que, em outro momento, num ambiente mais calmo, ela perceberia.

Essa estratégia de avaliar individualmente o texto é interessante porque garante tempo e atenção só para um aluno. Entendemos que, quando a professora faz esse movimento, o aluno se sente assistido e percebe que seu trabalho está sendo valorizado. Em contrapartida, como as orientações dadas pela professora eram todas orais (já que ela não escrevia as orientações no próprio texto), não havia um registro dos problemas encontrados. Isso dificulta não só o trabalho do aluno como também do professor: no caso do aluno, porque, ao voltar para sua banca para refazer seu texto, ele pode ter esquecido muitas das orientações dadas pela professora; no caso do professor, ele não poderá, em um momento posterior, retomar as dificuldades de escrita dos alunos para realizar algum trabalho mais específico sobre elas ou mesmo acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação à produção textual.

Além disso, para grande parte dos problemas, a professora pedia solução ao aluno logo que os apontava. Dessa forma, o aluno tinha pouco tempo para pensar e ainda tinha que fazê-lo sob o olhar da professora (que podia intimidar a sua ação). Uma orientação escrita permitiria ao aluno retornar para sua banca e refazer o que foi apontado com mais tempo e de forma individual. Nesse caso, porém, seria necessária uma segunda olhada da professora para ver se o aluno seguiu adequadamente a sua orientação.

A quarta estratégia era realizada quando a professora percebia que um determinado problema verificado no texto de um aluno durante uma avaliação individual poderia ocorrer nos textos dos demais. Nesse sentido, ela se antecipava e estendia sua orientação para toda a turma. A transcrição do diálogo a seguir exemplifica esse procedimento:

P: Tem que ver a data. Pode ser: na última sexta-feira, na última quinta-feira, na noite passada... não tem que ser a data propriamente dita. Viu, gente? Na hora... ó, outra coisa. Na hora que for colocar a data... quando eu digo esse “quando” não tem que botar dia... no dia onze do seis de dois mil e onze, não! Você pode botar: na última segunda-feira, na semana passada, na madrugada de ontem, na tarde de ontem, na manhã de ontem, não tem que ser... na manhã da última terça-feira... não tem que ser a data. No dia tal, tal, tal, não.

Essa estratégia é interessante porque permite economizar tempo e esforço: ao invés de dar determinada orientação várias vezes, para cada aluno, a professora o faz para todos ao mesmo tempo.

No que concerne à quinta estratégia, ela era colocada em prática quando a professora pedia para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças. Fazemos abaixo a transcrição de um trecho de aula no qual a professora orienta os alunos a realizarem a troca de textos:

P – (...) quem terminou, quem acha que terminou lê para os colegas, pede a opinião do colega, vê o que o colega tá achando, se precisa mudar alguma palavra, se precisa mudar algum verso, se pode... se o colega pode ajudar a acrescentar mais alguma coisa, pra ficar melhor do que já está (...).

A revisão de textos em pares é uma estratégia muito significativa. Garcez (1998) realizou uma pesquisa que teve como objetivo investigar os modos de participação de professor e alunos durante a releitura/reescritura do texto. Esse estudo foi realizado com uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal e se baseou na análise de depoimentos dos alunos e de sessões de atendimento individual a seis sujeitos, realizadas no contraturno da aula, nas quais o professor e um par de alunos de cada vez discutiam sobre como melhorar um texto produzido por um deles.

A autora observou vários aspectos positivos na realização da revisão/reescrita em pares. Um deles foi a ocorrência de um movimento, denominado por ela de “reversibilidade”, segundo o qual o produtor do texto, motivado pela participação do colega no evento de análise e pelo comentário do seu texto em processo de aperfeiçoamento, passou a assumir uma outra postura em termos de sua própria produção. Isso porque, no decorrer das sessões de reescritura, ele tomou o lugar do crítico, conseguiu ver o texto com maior distanciamento e passou a participar do diálogo, dando contribuições mais numerosas e significativas.

Garcez (1998) concluiu através da sua pesquisa que o trabalho em parceria representou um crescimento e uma intensificação dos procedimentos mais produtivos da escrita. Entretanto, a autora salienta que a participação do colega no processo de revisão e reescrita é diferente da participação do professor, na medida em que o professor evita a instrução direta, colocando questões, tanto para o estudante-leitor, como para o estudante-produtor do texto, que orientam e provocam suas reflexões. Nos eventos entre colegas, essas ocorrências são raras e as perguntas colocadas pelo colega não demonstram intenção de provocar a reflexão, mas sim de solucionar os problemas. Assim, a mediação do professor durante a revisão de textos em pares é muito pertinente, pois tem o poder de tornar essa atividade ainda mais significativa, visto que seu propósito é ensinar.

Entretanto, a professora A não realizava a mediação da revisão em pares realizada por seus alunos, uma vez que oferecia apenas vagas orientações no início da atividade, não

participava no decorrer do processo através do monitoramento das interações dos alunos, nem verificava o resultado dessas trocas. A professora não sabia o que um aluno sugeriu, nem as sugestões que o outro aceitou ou recusou. Uma atividade desenvolvida dessa forma pouco acrescenta à reflexão linguística do aluno, pois o aluno que faz a leitura do texto não vai conseguir observar todos os aspectos que precisam ser modificados. Da mesma forma, o aluno que revisará e reescreverá o texto não saberá agir de forma criteriosa, separando as sugestões pertinentes das que podem ser descartadas. As sugestões dadas precisariam também ter sido discutidas com a professora, ou seja, ela precisaria mediar essa troca de textos, fazendo perguntas tais como: “O que está sendo sugerido?”, “Por que você está sugerindo esta mudança?”, “Realmente, é necessário aceitar esta sugestão?”, “Após aceitá-la, resolveu o problema?”, “O texto ficou melhor?”.

Assim como Garcez (1998), acreditamos que um trabalho sobre o texto no qual a participação de um leitor concreto (o colega de classe) é intensa mostra-se fundamental para a incorporação de procedimentos eficazes de análise do texto em progresso e, conseqüentemente, para a construção das habilidades de escrita. Uma dessas habilidades, conforme aponta Suassuna (2011), é a capacidade do aluno de se distanciar do próprio texto para avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual. Segundo a autora, essa capacidade é a base para a formação de uma atitude autônoma na produção escrita. Entretanto, para que esse trabalho se torne significativo, é necessária a mediação do professor, que atua como propiciador e facilitador da reflexão.

A sexta e última estratégia foi realizada quando a professora fez a revisão coletiva de um dos textos produzidos pelos alunos, para que essa releitura servisse de modelo para a revisão e reescrita dos textos dos outros alunos. Ela justificou a revisão coletiva dizendo que os alunos não entenderam a proposta ou fizeram a atividade de qualquer jeito:

P: Ó, aquele trabalho que nós fizemos sobre... o jornal, sobre a notícia do jornal... nem todo mundo... eu acho, nem todo grupo conseguiu entender direito o assunto ou o trabalho, não sei. Ou então... fez o texto de qualquer jeito.

A professora dividiu o quadro em duas partes, escreveu o texto produzido pelos alunos no lado esquerdo e foi reescrevendo o texto no lado direito. Basicamente, com a ajuda dos alunos, apenas acrescentou informações ao texto, não o reconstruindo conforme os diversos aspectos da sua textualidade. Ao final da atividade, avisou que a revisão coletiva devia servir “de modelo” para as revisões e reescritas nos grupos:

P: Ó, gente, quem estava... quem estava prestando atenção... ao que foi feito no quadro... o texto das meninas ali... vai saber o que é que tem que mudar no seu.

Ora, se a revisão/reescrita foi realizada para servir de modelo, seria pertinente que a professora, durante e/ou depois da atividade, sistematizasse para os alunos, por exemplo, que elementos modificados no texto analisado também precisavam ser alterados nos seus textos, pelo fato de terem sido problemas recorrentes. Ao contrário do que a professora apontou na fala acima, não bastava prestar atenção para perceber tais aspectos: mais uma vez era necessária a sua mediação.

5 Estratégias avaliativas utilizadas pela professora B

A professora B utilizou oito estratégias diferentes. O quadro a seguir apresenta essas estratégias, bem como a frequência com que foram utilizadas.

Quadro 2 – Estratégias usadas pela professora A

Estratégias usadas	Frequência
1 – Passa na banca de cada um dos alunos	6 aulas
2 – Senta em seu birô e os alunos vão até ela (espontaneamente) para mostrar seus textos	3 aulas
3 – Senta em seu birô e chama cada um dos alunos para entregar seus textos e dar algumas orientações	3 aulas
4 – Pede para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças	1 aula
5 – Pede para o aluno ler e reler o seu próprio texto	1 aula
6 – Observa um aspecto no texto de um aluno que pode ser encontrado nos textos dos demais e aproveita para dar a orientação para toda a turma	4 aulas
7 – Lê os textos produzidos fora da sala de aula, elabora uma percepção geral sobre eles, comenta o principal problema em comum e dá uma orientação coletiva	2 aulas
8 – Realiza orientações escritas	4 aulas

Fonte: Elaboração das próprias autoras, a partir de anotações de diário de campo

Da mesma forma que nas aulas da Professora A, vemos que há estratégias mais frequentes do que outras. A estratégia de passar na banca de cada um dos alunos foi a forma mais recorrente que a professora B utilizou para ajudá-los a revisarem e reescreverem seus textos, visto que foi realizada em 6 aulas. Em contraposição, a estratégia de pedir para o aluno ler e reler o seu próprio texto, bem como a de pedir para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças foram as menos utilizadas, na medida em que ocorreram apenas uma vez cada. Vale salientar, mais uma vez, que a ocorrência de uma estratégia em determinada aula não eliminou o uso de outra estratégia pela professora. Isso porque a professora utilizou mais de uma estratégia em uma mesma aula.

Algumas dessas estratégias também foram usadas pela professora A (as de número 1, 2, 3, 4 e 6) e, nesse sentido, já tivemos a oportunidade de refletir sobre as potencialidades de seus usos para a promoção da reflexão linguística pelo aluno. Portanto, vamos nos aprofundar mais naquelas estratégias que foram específicas da professora B ou que foram realizadas de um modo distinto por ela.

No que tange à primeira estratégia, ela acontecia quando a professora circulava pela sala, orientando cada aluno (atendendo um mesmo aluno mais de uma vez). No que respeita à segunda estratégia, esta acontecia quando a professora sentava em seu birô e os alunos iam até ela (de forma espontânea) para pedir orientações. Quanto à terceira estratégia, a professora a realizava quando sentava em seu birô e chamava cada aluno para entregar seus textos e dar algumas orientações, enquanto os demais (re)escreviam individualmente seus textos.

No que concerne à quarta estratégia, ela foi colocada em prática quando a professora pediu para um aluno ler o texto do outro e sugerir mudanças. Esse procedimento foi usado em apenas um momento. O mesmo aconteceu em relação à quinta estratégia, por meio da qual a professora pediu para o aluno ler e reler o seu próprio texto. A baixa ocorrência de tais estratégias nos dá indícios de que a professora talvez não compreenda a potencialidade de seu uso para o desenvolvimento das habilidades de escrita nos alunos.

Entendemos que pode ser muito positiva a presença de um leitor externo, como o colega de classe, para a aprendizagem da escrita, principalmente quando há uma mediação eficaz da atividade por parte da professora. Da mesma forma, concordamos com Giroto (2004 *apud* BRANDÃO, 2006) quando ela chama a atenção para a necessidade de o aluno aprender a reler, incorporando a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto.

Para tanto, como defendem Mayrink-Sabinson (1997) e Garcez (1998), é imprescindível que o professor proporcione momentos nos quais o aluno leia e releia o seu texto, assumindo uma atitude de distanciamento do texto e se deslocando do papel de escritor para o de possível leitor de seu texto. Essa mudança de perspectiva permite-lhe considerar o seu leitor e tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever em função dele. Dessa forma, o aluno está assumindo uma postura própria dos indivíduos que participam de práticas sociais de escrita, nas quais o outro (seja ele real ou virtual) já está previsto muito antes do registro textual e é levado em consideração durante todo o processo.

Por sua vez, a sexta estratégia era realizada quando a professora percebia que um determinado problema verificado no texto de um aluno durante uma avaliação individual poderia ocorrer nos textos dos demais. Nesse sentido, ela se antecipava e estendia sua orientação para toda a turma. Em alguns momentos, esse trabalho ia além de uma orientação coletiva, na medida em que a professora trabalhava, de forma sistemática, determinado aspecto linguístico que durante a escrita foi percebido por ela como uma demanda de aprendizagem da maioria dos alunos:

P: Olha... Senta aí! Uma coisa muito importante. Eu vou colocar concorrer à vaga, assumir a vaga e solicitar a vaga. Quem concorre, concorre a alguma coisa... Quem assume, assume alguma coisa...

Aluno: E quem solicita?

P: Solicita alguma coisa. Isso é muito importante minha gente, em qual desses verbos apareceu a preposição “a”?

Aluno: Concorrer.

P: Por isso temos que colocar a crase. Atenção que a crase é o acento ao contrário. Só deixa a crase no concorrer. Vamos lá, que está quase na hora.

A professora não havia planejado trabalhar crase com os alunos naquele dia. Entretanto, ela percebeu que o uso do acento grave era necessário para que eles escrevessem de forma adequada os objetivos do currículo. Dessa forma, a aprendizagem desse elemento linguístico não foi realizada casualmente, mas esteve voltada para a produção textual e as reflexões sobre a língua fizeram sentido para o aluno.

Já a sétima estratégia acontecia quando a professora lia os textos produzidos fora da sala de aula, elaborava uma percepção geral sobre eles, comentava o principal problema em comum e dava uma orientação coletiva. O trecho abaixo traz uma dessas duas ocorrências:

P: Eu dei uma lida nos textos e vi que muitos estão apenas jogando as informações, as palavras no papel, sem muita articulação entre elas. Eu não quero uma lista de tópicos, certo?

Antes de iniciar as atividades do segundo dia de trabalho com as notícias, a professora se preocupou em ler os textos dos alunos (sem fazer nenhum tipo de marcação escrita) para eles perceberem a falha que estavam cometendo (no caso, a falta de articulação das informações do texto); em seguida, ela comentava as ocorrências com os alunos. Essa estratégia é interessante porque permite ao professor atingir a maior parte dos alunos com sua orientação sobre um problema importante, de modo a que eles repensem e reconstruam seus textos ainda na primeira escrita.

A oitava e última estratégia consistia na realização de orientações escritas, apresentadas para os alunos através de marcações e/ou comentários escritos. Para entendermos melhor o que seriam essas marcações, tomaremos como base as categorias usadas por Ruiz (2001), a partir de um estudo pioneiro de Maria Tereza Serafini. Maria Tereza Serafini havia identificado três tipos básicos de correção do texto do aluno por parte do professor: a indicativa (quando o professor indica o problema presente no texto), a resolutiva (quando o professor indica e resolve ele mesmo o problema) e a classificatória (quando o professor mostra ao aluno o problema por meio de algum código previamente estabelecido). A esses tipos, Ruiz (2001) acrescentou a correção textual-interativa, que ocorre quando o professor interage com o aluno por meio de bilhetes, sugerindo modificações a serem feitas no texto.

Um primeiro tipo de marcação usada pela professora B, a correção indicativa, era realizado quando ela apontava um determinado problema de produção no corpo do texto, circulando a palavra onde ele ocorria. Ela não alterava o texto, somente indicava o local das alterações a serem feitas pelo aluno:

Brasileiro, Solteiro, 24 anos
Rua Norte 2 Norte, Maranguape II 103B
Paulista - PE
Telefone: 8640-4636/E-mail: [REDACTED]

OBJETIVO
Assumir a vaga de Administrador na
empresa LTDA Ilha do Leite.

FORMAÇÃO
Graduado em Administração na UFPE

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
IMA Prefeitos 2019
Administrador

QUALIFICAÇÕES E ATIVIDADES PROFISSIONAIS
Españhol fluente - FISK
Informática - microsinos
Administração - UFPE
advocacia - UNICAP

INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Premiado com o título de advogado

Figura 1 – Correção indicativa realizada pela professora B³.
Fonte: Silva (2012).

Como podemos perceber nesse exemplo, a professora apenas circulou a palavra para indicar onde estavam os problemas do texto. A partir dessas indicações, o aluno precisaria, primeiramente, interpretar os sinais deixados pela docente, identificando a natureza dos problemas apontados e, em seguida, pensar sobre de que forma efetuaria as modificações para solucioná-los. Nesse sentido, acreditamos que essa estratégia é positiva, pois leva o aluno a refletir sobre seu texto, de modo a encontrar as respostas para os problemas apontados. Entretanto, ela não fornece pistas suficientes, pois deixa dúvidas sobre a natureza dos problemas, o que pode dificultar a atividade de revisão.

³ A atividade em questão consistia na elaboração de um currículo pelos alunos. Os dados informados por eles eram fictícios.

O segundo tipo de marcação, denominado por Ruiz (2001) de correção resolutiveira, era posto em prática quando a professora corrigia o problema de produção detectado, acrescentando, substituindo ou retirando palavras, frases ou períodos inteiros:

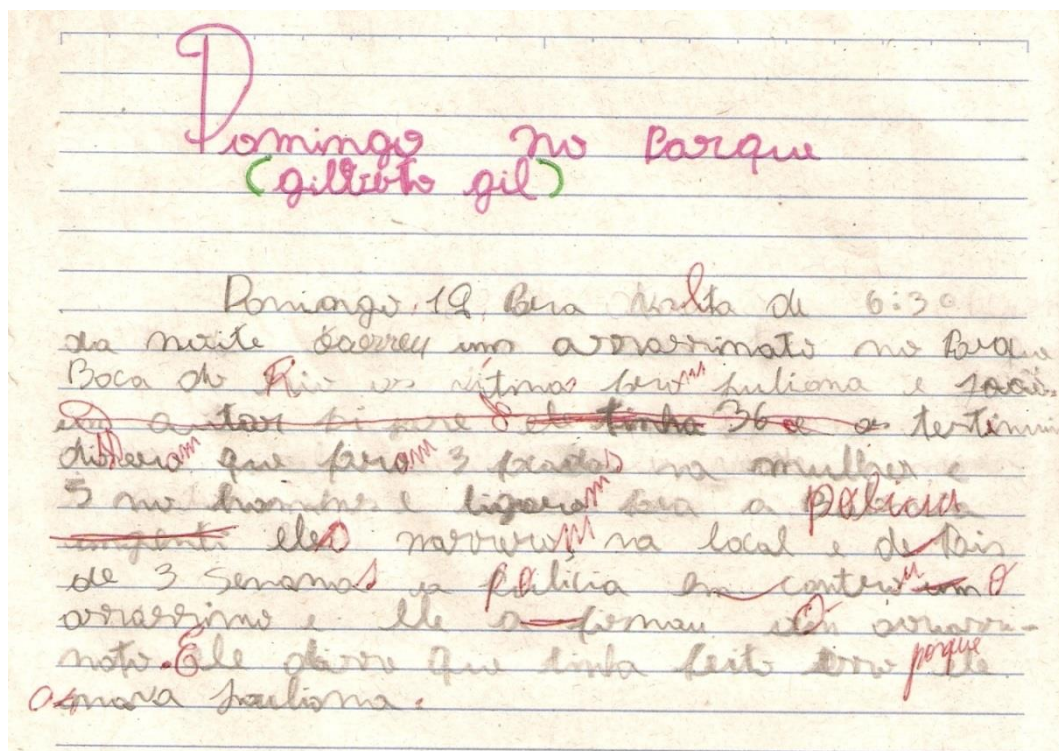


Figura 2 – Correção resolutiveira realizada pela professora B
Fonte: Silva (2012)

Como podemos perceber através do exemplo acima, nesse tipo de correção a professora fornecia ao aluno as respostas prontas para os problemas do texto, cabendo-lhe apenas aceitá-las e passar o texto a limpo. Acreditamos, portanto, que a partir das correções resolutiveiras o aluno não executa verdadeiramente uma tarefa de revisão. Ao realizar tal estratégia, a professora perdia a oportunidade de levar o aluno a refletir sobre os problemas do texto e a buscar as possíveis soluções.

Um aspecto interessante verificado por Ruiz (2001) em relação a esses tipos de correção é o caráter monofônico ou polifônico estabelecido na interação aluno-professor através da atividade avaliativa. Na correção resolutiveira, ao apresentar as alterações a serem realizadas na reescrita, o discurso do professor praticamente anula a presença do outro (o aluno), que é, assim, destituído de voz; a avaliação assume, pois, um caráter monofônico. Já na correção indicativa, o professor pressupõe a presença do aluno em seu discurso, na medida em que, ao indicar os problemas e/ou classificá-los, conta com a participação dele para

solucioná-los e assim também introduzir o seu discurso, o que se caracteriza como uma atividade polifônica. Frente a esses dois modos de correção textual, concordamos com Ruiz (2001) quando ela considera que o tipo resolutivo é o que menos ajuda na reconstrução reflexiva do texto, porque as soluções já vêm prontas, isto é, o professor não dá ao aluno a oportunidade de pensar sobre o que errou.

A professora escreveu também algumas poucas orientações no texto do aluno, mais especificamente em cima da folha (antes do texto) ou embaixo (logo após o texto):

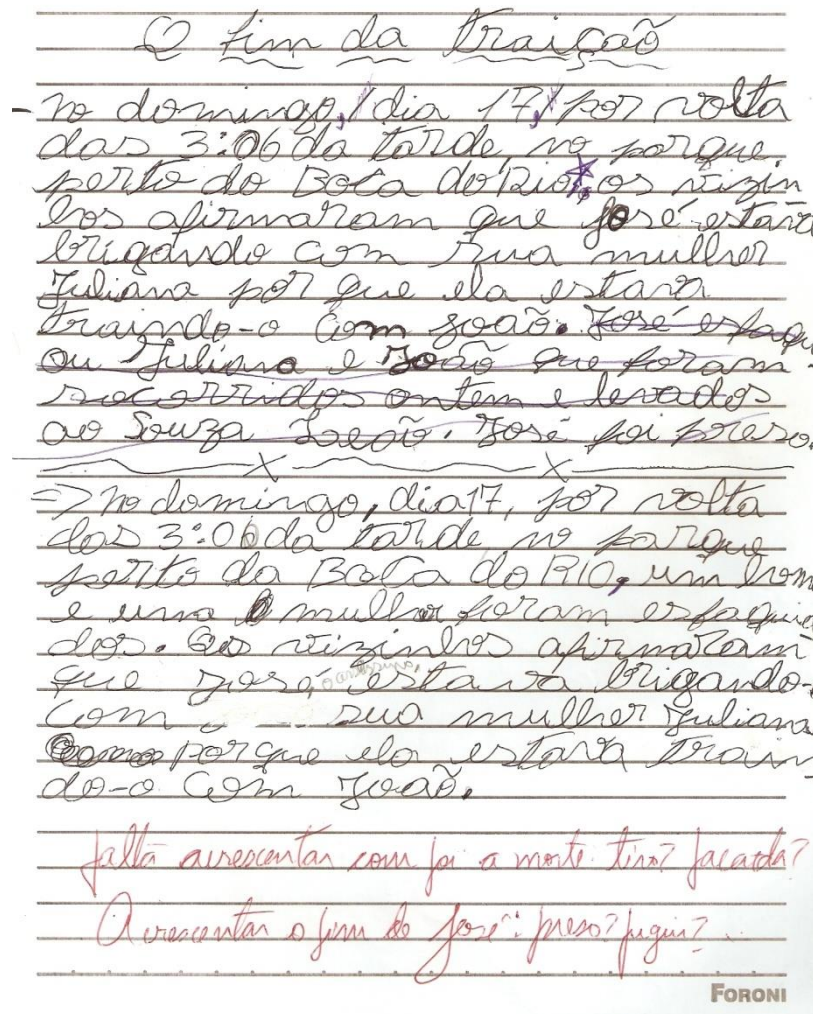


Figura 3 – Comentários escritos feitos pela professora B
Fonte: Silva (2012)

A forma como os comentários escritos pela professora B eram apresentados não se configurava como um diálogo com os alunos; eram fornecidas apenas orientações a serem cumpridas. Nesse sentido, acreditamos que prevalecia a voz do professor (procedimento monológico).

6 Considerações finais

De acordo com as análises, as docentes pesquisadas lançaram mão de diversas estratégias para ajudar os alunos a revisar e reescrever seus textos. Esse é um aspecto positivo, pois dá indícios de que se preocupam com a aprendizagem dos alunos e, por isso, utilizam formas diferentes para tentar garanti-la.

Apesar de utilizarem estratégias avaliativas diferentes, as práticas das duas professoras têm um ponto em comum: a falta de um trabalho de exploração e sistematização das operações linguísticas, textuais e discursivas envolvidas na reescrita textual. Assim como Assis (2006), acreditamos que o aluno aprende escrevendo e reescrevendo quando sua ação é orientada para a reflexão sobre os fatores linguísticos, textual-discursivos e sociopragmáticos implicados na escrita do texto a ser produzido. Para tanto, a mediação do professor é essencial, pois caberá a ele direcionar esta (re)escrita, fornecendo pistas e orientações. Desse modo, a avaliação textual tem o potencial de permitir ao aluno refletir sobre sua produção de conhecimento e reorganizar seus saberes sobre a escrita.

A esse respeito, Fairchild (2007) pontua que não é possível trabalhar ao mesmo tempo todos os aspectos textuais e discursivos envolvidos na produção de um texto em uma única atividade de produção, avaliação, revisão e reescrita. A saída seria, então, pautar o ensino em aspectos específicos da escrita, deixando para outros momentos as demais questões que também precisam ser trabalhadas. Agindo dessa forma, segundo o autor, estaríamos ajudando o aluno a “constituir uma postura analítica em relação ao seu trato com a língua”, bem como a criar “um repertório de recursos e estratégias que podem ser mobilizados pelo aluno de maneira mais ou menos consciente para lidar com seus impasses languageiros” (FAIRCHILD, 2007, p. 232).

Nesse sentido, concluímos que o emprego de diferentes estratégias avaliativas pelas professoras ficou comprometido pela falta da mediação (ou pela mediação insuficiente/inadequada) por parte de ambas. Compartilhamos a opinião de Antunes (2006), quando ela sugere que devemos variar a avaliação usando estratégias e recursos diferentes. Isso porque acreditamos que uma avaliação eficaz também passa pela diversificação das estratégias utilizadas, mas isso em si não é suficiente. Temos, portanto, de estar atentos não só àquilo que fazemos, mas, principalmente à forma como fazemos. Afinal, se entendemos que a avaliação de textos deve ter como finalidade o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, devemos superar a prática comum nas escolas de apenas mostrar o erro, e incentivar

alunos e professor a refletir – juntos – sobre os diversos conhecimentos necessários à inserção do aluno nas diferentes práticas discursivas.

Referências

ANTUNES, I. C. 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.

ASSIS, J. A. Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e de aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICAS ESCRITAS NA ESCOLA: LETRAMENTO E REPRESENTAÇÃO, 2, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p. 1-16.

BRANDÃO, A. C. P. A. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F. & BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 119-134.

COSTA VAL, M da G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

FAIRCHILD, T. M. Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 231-251, 2007.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Orgs.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.). **Cenas da aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997, p. 117-151.

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

SILVA, E. C. N. **O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e reescrita**. 2012. 287f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife: 2012.

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, 2006, p. 27-43.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-134.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 15 de junho de 2017.