



Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná, Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. (Preprints Policy-AUTHOREA Plataform) ISSN: 2359-4381

Avaliação de texto e formação docente: reflexões teóricas e metodológicas

Daniela Zimmermann Machado, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de Orléans, França, realiza pesquisas concentradas na área de Linguística do Texto, especialmente sobre as estratégias de referenciação. Interesses na área da textualidade, da escrita e do ensino, daniela.machado@unespar.edu.br

Resumo: Neste artigo, pretende-se abordar a temática da avaliação de textos em contexto escolar, procurando discutir a partir de um ponto de vista teórico, descritivo e metodológico acerca dos critérios de avaliação de textos e de como esses critérios podem contribuir para a reflexão sobre o trabalho com a produção textual. Fundamentamos nossa pesquisa nos pressupostos de Wachowicz (2015), que defende a avaliação de textos a partir dos seguintes critérios de análise: o critério discursivo, o critério de composicionalidade textual (as sequências textuais, Adam (2008)) e, por último, o critério gramatical. A avaliação de sala de aula é parte da reflexão sobre a prática docente, e, nesta pesquisa, segue-se a perspectiva interacionista e sociocognitiva para com o trabalho da produção e avaliação de textos. Com base na abordagem interacionista, o trabalho com a escrita deve ser processual, o que envolve a reescrita de textos. Este estudo fundamenta-se a partir das discussões de Wachowicz (2015), sobre a avaliação de textos na escola, de Schneuwly et al. (2004), sobre a noção de gêneros textuais e ensino, de Fabre-Cols (2002) no que diz respeito ao trabalho de reescrita e da autonomia da produção textual. Os resultados apontam encaminhamentos sobre o trabalho com o texto, considerando a experiência do PIBID - Letras, ano 2019.

Palavras-chave: avaliação de textos, formação docente, escrita, reescrita, processo.

Text evaluation and teacher training: theoretical and methodological reflections

Abstract: In this article, we intend to approach the text evaluation theme in the school context, trying to discuss, from the theoretical, descriptive and methodological point of view, the text evaluation criteria and how these criteria can contribute to the reflection. We base our research on the assumptions of Wachowicz (2015) who defend the evaluation of texts from the following analysis criteria: the discursive criterion, the textual compositionality criterion (the textual sequences, Adam (2008)) and, finally, the grammatical criterion. The evaluation in the classroom is part of the reflection on the teaching practice and, in this research, follows the interactionist and sociocognitive perspective in relation to the work of production and evaluation of texts. Based on the interactionist approach, the writing work must be procedural, which involves the rewriting of texts. This study is based on the discussions of Wachowicz (2015) on text evaluation at school, Schneuwly et al. (2004) on the notion of textual genres and teaching and Fabre-Cols (2002) on the rewriting work and the autonomy of textual production. The results indicate references about the work with the text, considering the experience with PIBID - Letras, year 2019.

Key-words: text evaluation, teacher training, writing, rewrite, process.



Introdução

O presente estudo é parte das discussões realizadas no projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - Letras, desenvolvido na UNESPAR, *campus* de Paranaguá, no ano de 2019, e tem como foco o tema da avaliação de textos em contexto escolar. As discussões realizadas no projeto centram-se em torno da noção de letramento, podendo este ser entendido como a maneira como os sujeitos atuam, por meio da escrita, nas diferentes esferas sociais. As atividades de letramento propostas no projeto envolviam (e envolvem ainda) atividades de leitura (especialmente, leitura literária) e de produção escrita, considerando as temáticas abordadas em sala de aula.

À medida que os alunos participantes do projeto PIBID visitavam as escolas e propunham junto com os supervisores as atividades de produção de textos, algumas questões emergiram e foram motivadoras para a discussão proposta neste artigo, são elas: “como deve ser elaborada a atividade de produção de textos?”, “como devemos corrigir os textos dos alunos?”, “o que deve ser considerado quando se avalia um texto?”, “que critérios podem ser mobilizados em uma avaliação de modo que ela contribua para uma escrita efetiva?” e “o que é, afinal, avaliar um texto?”. Essas questões, embora oriundas de acadêmicos ainda em fase de formação, são recorrentes na prática da maioria dos docentes e a reflexão sobre avaliação de textos é tema de discussão recorrente entre os pesquisadores que se ocupam do estudo do texto e das metodologias de ensino. Isso justifica em partes a relevância de se discutir sobre os critérios de avaliação de textos, uma vez que analisar esses critérios implica pensar em estratégias de ensino-aprendizagem.

Antes de responder aos questionamentos previamente apresentados e discutir de forma mais aprofundada sobre o que se entende por avaliação neste artigo, menciona-se a ideia amplamente difundida na obra organizada por Iara Conceição Bitencourt Neves et al. (1998), intitulada *Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*: a ideia de que a leitura e

a escrita têm importante papel nas mais distintas as áreas de atuação. O título, sugestivo e motivador para as discussões aqui propostas, procura expandir a reflexão sugerida de que o trabalho com o texto não é (ou não deveria ser) uma preocupação somente dos professores da área de Língua Portuguesa, mas de todos os professores, independentemente da área de atuação, pois a prática de escrita está relacionada às práticas sociais que devem ser trabalhadas nas diversas áreas do conhecimento, garantindo aos estudantes ampla autonomia de escrita.

Diante do termo “avaliação”, considerando o contexto escolar, é possível que se pense em muitos tipos de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa, entre outras). Wachowicz (2015) menciona, grosso modo, três tipos: a *avaliação de sistema* (mecanismos de levantamento de resultados de um programa curricular amplo), a *avaliação de sala de aula* (avaliação de processo ou de aprendizagem) e, por fim, a autora sugere que se adicione um terceiro tipo de avaliação, a *avaliação seletiva* (seleção de candidatos, citando como exemplo as provas de ingresso a uma universidade). Dentre os tipos de avaliação apresentados, a que mais interessa aqui é a avaliação de processo ou de aprendizagem (a avaliação de sala de aula), aquela que acontece no contexto escolar. Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como algo processual, e, em comparação com os demais tipos, a autora destaca como fundamental o fato de que: “quem faz a avaliação de sala de aula é o professor, que mensura o rendimento dos alunos, e não mais organismos de instituições públicas ou privadas, orientados por políticas de resultado que se baseiam em um diagnóstico de um recorte geral” (p. 34). O papel do professor é, portanto, fundamental neste tipo de avaliação, mais uma razão para justificar a relevância de se abordar a temática avaliação nas discussões sobre formação de professores.

Metodologicamente, o presente artigo se caracteriza enquanto um estudo teórico e descritivo. A partir das experiências e dos relatos apresentados pelos estudantes, bolsistas e voluntários participantes do projeto, selecionou-se alguns aspectos para discussão, especialmente aspectos que promoviam muitas incertezas sobre como dar continuidade às atividades que estavam sendo propostas. As dificuldades relacionadas às práticas de escrita, desde a elaboração da proposta até à correção, foram as que mais renderam discussão e, por isso, destacou-se a necessidade de centrar nosso estudo em torno da avaliação de textos. Diante disso, alguns conceitos são apontados como centrais para a

pesquisa aqui proposta: noção de letramento, noção de gêneros textuais, de escrita e de reescrita e, obviamente, a noção de avaliação (e, em especial, a avaliação de textos).

O estudo se organiza da seguinte forma: primeiramente, é apresentado o conceito de letramento (s), a partir de Kleiman (2005) e o estudo dos gêneros textuais e ensino, a partir de Schneuwly e Dolz (2004); na sequência, é trabalhada a noção de avaliação, a partir de Wachowicz (2015) e, paralelamente, discute-se sobre a escrita e a reescrita, a partir de Fabre-Cols (2002). Na última seção, apresenta-se alguns encaminhamentos metodológicos sobre os critérios de avaliação de textos, procurando reunir reflexões sobre a aprendizagem efetiva da produção de textos, considerando o estudo do letramento e dos gêneros textuais. Espera-se, com este estudo, não elucidar totalmente os tópicos, mas trazer uma apresentação da teoria, bem como os conceitos a ela relacionados, tornando-os, de certa maneira, mais distintivos ao leitor.

Desenvolvimento

Avaliação de textos e práticas de letramento

O PIBID - Letras, realizado na UNESPAR/*campus* Paranaguá, projeto ainda em andamento, tem como foco as discussões em torno das práticas de letramento. O letramento, como já previamente apresentado, implica necessariamente que se discuta acerca de questões relativas à leitura e à escrita. No projeto, a noção de letramento apareceu por primeiro, é ela que fundamenta as atividades que os alunos desenvolvem na escola. O estudo do letramento permitiu e tem permitido uma série de reflexões teóricas e metodológicas sobre o trabalho com o texto e sobre o ensino. A ideia de se pensar nos critérios de avaliação de textos surgiu de uma demanda das próprias práticas de letramento que foram sendo realizadas em sala de aula. Pode-se afirmar aqui que o estudo da avaliação de textos integra o estudo do letramento, dito de outra forma: não se pode excluir da teoria do letramento as reflexões sobre avaliação, uma vez que a avaliação tem a ver com um processo de aprendizagem. Não se quer dizer com isso que o letramento se define a partir da reflexão da avaliação de textos, mas sim que pensar no ensino do texto (e aqui incluímos o estudo da avaliação) implica pensar em práticas de letramento.

Sobre o projeto de letramento, Kleiman (2000) afirma:

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 38)

A passagem acima promove uma aproximação com um ponto importante para este estudo e que até o momento não foi devidamente comentado/explorado neste trabalho: o que corrigir em um texto? O que avaliar em um texto? Essas questões serão discutidas ao longo do artigo, mas já se pode adiantar que, quando se fala em avaliação e em correção de textos, está longe de se pensar apenas nos aspectos gramaticais e formais do texto, este é apenas um dos elementos da textualidade, o que se prioriza, fundamentalmente, são o discurso e os elementos composicionais. Importante destacar que são muitos os aspectos que compreendem o discurso (cultura, ideologia, contextos de produção variados).

Segundo Kleiman (2005), o letramento está articulado ao processo de desenvolvimento e ao uso dos sistemas da escrita nas diferentes sociedades, isso significa que o desenvolvimento histórico da escrita reflete em mudanças sociais e tecnológicas. Essas questões tornam-se relevantes para a reflexão da avaliação de textos também, tendo em vista que o trabalho com o texto envolve diferentes gêneros textuais – inclusive gêneros de esferas digitais. A autora cita como exemplos das mudanças advindas nas práticas de letramento “a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso as fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet”. (Kleiman, 2005, p. 21).

Na aproximação entre letramento e avaliação de textos, interessante mencionar Araújo e Bezerra (2013) que enfatizam a relação entre escrita, letramento(s) e gêneros de texto. Os autores afirmam:

[...] as relações humanas estabelecidas através da escrita dão se através de textos, que por sua vez, sempre estão enquadrados em gêneros, gêneros tais que transitam em dada comunidade linguística como subsídios para a participação dos indivíduos nesta comunidade, o que exige a aquisição de habilidades de escrita por partes desses indivíduos, isto é, letramento(s), ou a condição letrada para determinados fins. (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 9)

Na discussão em torno do letramento e da avaliação, inclui-se o estudo dos gêneros textuais. Os gêneros são considerados como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”

(Bakhtin, 1997, p.12, grifo do autor) que planificam as diferentes relações sociais existentes. O trabalho com o texto requer uma reflexão acerca dos gêneros de texto.

Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013) inferem que:

Assumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não. (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, 2013, p. 72)

Baseando-se na citação, pode-se inferir que trabalhar com os textos ditos significativos sugere-se que se considere textos que tenham relação com as práticas sociais dos estudantes, dentro e fora da escola. Quando se solicita uma redação aos estudantes, sem explicitar, por exemplo, o propósito daquele texto (o que escreve, para quem escreve, por que escreve), perde-se a relevância do trabalho com o texto, uma vez que não se privilegia o conteúdo, a funcionalidade e às adequações de linguagens que são requeridas para gêneros determinados. Obviamente esses não são os únicos aspectos que devem ser contemplados, mas a contextualização da escrita é um aspecto que deve ser apontado. Neste estudo, considera-se a avaliação de textos desvincilhada de uma correção meramente formal (entendida, aqui, como aquela correção focada unicamente nos aspectos de estruturas gramaticais). Aproximar a avaliação do entendimento do que seja o letramento, permite a observação do texto para além do que está escrito, permite pensarmos em aspectos culturais, sociais, discursivos que caracterizam a esfera de circulação e de produção dos textos, ou seja, aproxima-se das situações reais e das vivências dos alunos.

Um pouco mais sobre gêneros textuais e ensino

De acordo com a abordagem de Schneuwly e Dolz (2004), baseada na visão bakhtiniana, os gêneros textuais são compreendidos como instrumentos de comunicação que prefiguram as ações de linguagem (produções verbais e não-verbais) presentes nas atividades sociais. É por meio dos gêneros textuais que há a interação: todas as práticas de leitura e de escrita são definidas por algum gênero de texto. Segue alguns exemplos: diante da leitura de um jornal, pode-se ler uma notícia, uma receita, o horóscopo, uma coluna jornalística, carta do leitor etc. Esses são apenas alguns exemplos de gêneros circulantes na

sociedade. No contexto escolar, pode-se mencionar, como exemplo, textos como a fábula, o conto, apresentação de seminários e tantos outros. Os gêneros não existem somente nessas esferas mais formais e controladas de comunicação, mas em todas as esferas sociais. No cotidiano, por exemplo, há a conversa, a conversa telefônica, o bilhete, a lista de compras etc. Com o advento das novas tecnologias, novos gêneros surgiram: o bate-papo, os comentários em fóruns, o e-mail (que tem como base o gênero carta).

Schneuwly e Dolz (2004), inspirados numa concepção interacionista, explicitam o seguinte princípio: “O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 51). As possibilidades efetivas de gestão do ensino perpassam as reflexões sobre o gênero de texto. Deve-se estar presente, portanto, quando se propõe um trabalho com o texto, a reflexão em torno do gênero de texto.

Wachowicz (2015) insiste no fato de que o professor precisa estudar teoria para ter condições de bem avaliar os textos. O processo de avaliação, segundo Wachowicz (2015) “exige teoria, não se trata de um processo subjetivo ou desvincilhado das práticas metodológicas de sala de aula. O professor precisa ter o domínio da teoria do texto e da gramática”. (p. 79). Se resgatarmos a proposta de Neves et al. (1998) de que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas, chega-se à conclusão de que a teoria dos gêneros, ou pelo menos o entendimento de que é a partir dos gêneros que os indivíduos atuam no mundo, contribuiria substancialmente para a prática de produção de textos e, conseqüentemente, para a autonomia da escrita por parte dos estudantes.

Avaliação de texto, escola e formação docente

Conforme já exposto, este estudo está centrado naquele tipo de avaliação que acontece na escola, na sala de aula e que tem o professor como responsável por apresentar os critérios contundentes à correção e avaliação. Já foi dito na introdução deste trabalho que o termo “avaliação” pode trazer à tona diferentes tipos: a avaliação de sistema, a avaliação de sala de aula (que não é exclusiva sobre o trabalho com o texto, mas o inclui) e a avaliação seletiva. Wachowicz (2015) retoma brevemente, em sua obra, esses conceitos.

Segundo ela, a avaliação de sistema é realizada por secretarias governamentais e tem por objetivo obter dados sobre o seguimento da aprendizagem de um dado recorte escolar. Neste tipo de avaliação, segundo Wachowicz (2015), o aluno não é o objeto específico a ser avaliado. Ou seja, “o objetivo não é avaliar como os alunos estão se desenvolvendo, como em uma avaliação de sala de aula; igualmente, o objetivo não é selecionar alunos para ver quem vai ingressar em uma universidade”. (p. 28).

Na avaliação de sala de aula, a que mais interessa nesta discussão, o foco é a aprendizagem do aluno. A análise, neste tipo de avaliação, está “centrada essencialmente em cada indivíduo que participa de um grupo de vivência de sala de aula” (WACHOWICZ, 2015, p. 34). Ainda, segundo a autora, há uma relação estreita entre avaliação e metodologia. Isso significa dizer que o professor deve aproximar os procedimentos de avaliação dos procedimentos metodológicos empregados em sala. A autora reitera que não se pode avaliar o que não é trabalhado em sala de aula. E essa reflexão auxilia nas respostas de alguns dos questionamentos sugeridos na introdução deste artigo (O que avaliar em um texto?): avalia-se o que foi efetivamente trabalhado com o aluno. É importante que o aluno saiba que está sendo avaliado, conheça o propósito da avaliação e o que é esperado de cada atividade. Sobre essas questões, apresentar-se-á uma seção específica em que será discutido um pouco mais sobre critérios formais de correção.

Sobre a avaliação seletiva, “a prova seletiva não avalia se o aluno está aprendendo ou se está se dando bem com determinado conteúdo, mas se ele aprendeu ou se deu bem com determinados conteúdos durante sua experiência anterior” (WACHOWICZ, 2015, p. 43). Vê-se que o propósito deste tipo de avaliação é especificamente para selecionar um candidato ou balizar a aprendizagem dos sujeitos. A avaliação de sala de aula, processual, é a que está relacionada com o ensino-aprendizagem em andamento.

A partir desta contextualização, observa-se que cada um dos tipos de avaliação apresenta propósitos sociais distintos. Cabe ao professor adequar-se ao propósito avaliativo de sala de aula, que requer um trabalho contínuo de observação e análise de textos. Wachowicz (2015) afirma que o trabalho com o texto é um trabalho artesanal, cuidadoso, que considera a escrita, a reescrita e a constante reflexão sobre a produção. Esse movimento de escrita e de reescrita deve estar previsto nas atividades avaliativas.

Afinal, o que deve ser avaliado nos textos dos alunos?

Diante da perspectiva interacionista e social que delinea esta pesquisa, assume-se que o ensino de escrita deve estar atrelado ao estudo dos gêneros textuais. Feita esta consideração, assume-se também que a produção textual precisa necessariamente aproximar-se de/simular situações reais de textualidade. O professor precisa, antes de tudo, alinhar a sua prática metodológica às teorias sobre o estudo do texto, e essas teorias já foram previamente apresentadas: principalmente a teoria dos projetos de letramento e a teoria dos gêneros de texto. Isso implica, grosso modo, a considerar que há condições implicadas no trabalho com a produção textual: toda proposta escrita deve apresentar um destinatário claro ao produtor do texto, a intenção do texto deve estar definida ao produtor, e o aluno precisa conhecer o contexto de produção que caracteriza a prática determinada, além obviamente de o professor apostar em textos fonte que ajudam os alunos à compreensão e desenvolvimento do conteúdo. Mas não é só isso!

Wachowicz (2015) completa:

Focar o discurso não nos leva necessariamente a aplicar a atividade de reconhecimento de quem escreve, para quem escreve, com qual intenção, onde e por quê, como se o texto (do aluno) fosse um *lead* jornalístico com uma – e somente uma – finalidade, que é passar uma informação. (p. 85)

Complementando, de acordo com a autora, o aspecto discursivo requer que se trabalhe com a história, com o ambiente cultural, com o contexto político em que o aluno se insere e o qual faz referência em seu texto. Nesta perspectiva, o que é priorizado é o conteúdo do texto, considerando a dimensão social e discursiva o que inevitavelmente leva a gramática a ser “redirecionada às unidades estruturais da língua que provoquem efeitos discursivos” (p. 88).

Pode-se dizer que o primeiro critério de avaliação de textos deve considerar a habilidade discursiva do aluno, ou seja, o aluno consegue adequar-se à situação comunicativa que lhe é apresentada? Para que isso aconteça de forma satisfatória, o professor deve, na proposta da atividade, apresentar todos os encaminhamentos necessários para que os alunos entendam claramente quem é seu interlocutor e qual o contexto da produção textual. Pode ser informado também o suporte do texto, ou seja, onde este texto será divulgado/publicado?

O professor deve apresentar todos os elementos que considerar importantes para que a produção escrita seja satisfatória e, caso haja ainda algo que seja desconhecido do aluno, o professor precisa encontrar uma forma de trabalhar o referido tópico em sala, a metodologia precisa contemplar todos os aspectos. Só assim, a avaliação do professor trará contribuições para as futuras produções textuais. Não se pode esperar que o aluno tenha definida já todas as informações para a produção. Após a etapa discursiva, começa-se a priorizar os efeitos dos empregos gramaticais na construção do sentido do texto, por exemplo. A gramática nunca deve ser o único critério a ser considerado durante a avaliação. Percebe-se que a gramática não é o fim, o propósito maior e o critério mais importante do texto, mas um dos responsáveis para que se reflita sobre a construção textual. Importante esclarecer que o processo avaliativo tem um pré-requisito: a definição do que está sendo avaliado. Deve-se apresentar ao aluno os critérios de análise e de correção junto da proposta.

Dentro dessa perspectiva, uma etapa fundamental é que o aluno possa aprender a partir das dificuldades que surgem no percurso de elaboração textual. Isso só é possível se o professor permitir que o aluno reescreva o seu texto, a partir de leituras e encaminhamentos sugeridos. Obviamente, como já foi posto, é esse esforço que caracteriza o caráter “artesanal” do trabalho do professor. O docente deve, a partir da primeira versão do texto do aluno, elencar quais são as dificuldades de escrita mais recorrentes e, a partir desse levantamento, propor diferentes atividades que possam estimular o aprendizado. A avaliação só tem seu propósito quando se imagina que ela é parte de uma estratégia de ensino. A avaliação que se resume ao lançamento de uma nota está distante de uma perspectiva social e interacionista de ensino.

Ainda sobre a questão da reescrita, Wachowicz reforça:

Avaliar textos sem reescrita não faz o menor sentido, pois o foco é o processo, e não a experiência anterior dos alunos. Um professor de 5º ano do ensino fundamental, por exemplo, ao realizar uma produção textual como avaliação, logo no começo do ano, e atribuir de imediato alguma valoração à atividade, estará efetivamente avaliando o que o outro professor (do 4º ano) fez, e não o que ele está fazendo (WACHOWICZ, 2015, p. 51).

Fabre-Cols (2002) afirma que a primeira versão, os rascunhos, não devem representar um material a ser desprezado. Há uma dinâmica na atividade de reescrita que deve ser considerada como parte do processo de textualização, há algo de essencial,

segundo a autora: “trata-se da gênese do que se chamará *texto*”¹ (FABRE-COLS, 2002, p. 22 [grifos da autora])

Após a análise discursiva, o segundo critério, apresentado por Wachowicz (2015), são as sequências textuais, as estruturas composicionais do texto. Adam (2008) elenca cinco sequências de base: a narrativa, a argumentativa, a descritiva, a explicativa e a dialogal. Já foi sinalizado anteriormente que a avaliação requer teoria, assim como a própria prática docente, de um modo geral. O professor precisa trabalhar com a estrutura esquemática de cada uma das sequências de base.

Apresenta-se, neste estudo, de forma muito breve, cada uma das sequências textuais propostas por Adam (2008). A sequência narrativa, por exemplo, organiza-se a partir da apresentação de uma situação inicial (que orienta a narrativa, introduzindo o assunto), o nó desencadeador, a re-ação (ou avaliação), o desenlace e a situação final. A sequência narrativa é bastante familiar aos estudantes, característica da estrutura composicional de textos como a fábula e o conto. Na sequência argumentativa, defende-se uma tese. A estrutura de base dessa sequência é: uma tese anterior, dados, inferências e a conclusão. O professor precisa apresentar esse modelo prototípico, promovendo, principalmente, a construção de argumentos. A sequência descritiva, presente na composição de textos como os classificados e os anúncios de vendas, caracteriza-se pelas etapas de ancoragem, aspectualização, relacionamento e reformulação. A ancoragem seria o objeto/ser descrito (por exemplo, o corpo humano), a aspectualização (as diferentes partes/aspectos que compõem o elemento descrito (por exemplo, estatura, dimensões, características dos braços, pernas etc), o relacionamento é a possibilidade de relacionar (ou comparar) as diferentes partes aspectualizadas e a reformulação é a retomada do tema, considerando as etapas de aspectualização e relacionamento. A sequência explicativa aparece como parte de outras sequências textuais, é composta das seguintes macroproposições: a esquematização inicial, o problema (sempre responde a questões especificadas: *Como? Por quê?*), a explicação e a conclusão. A sequência dialogal caracteriza-se pela função fática inicial, função transacional e função fática final, comum em gêneros como piadas e conversas. A sequência dialogal é bastante familiar aos leitores.²

¹ Versão original: il s’agit de la genèse de ce qui sera dit *texte*”. (Fabre-Cols, 2002, p. 22 [grifos da autora])

² O estudo das sequências textuais merece uma discussão mais aprofundada, para isso, recomenda-se a leitura do livro *Análise linguística nos gêneros textuais*, de Teresa Cristina Wachowicz (2010).

O professor precisa incluir nas atividades de escrita os diferentes tipos de textos que definem os variados gêneros textuais. A partir do momento que o aluno conhece, reconhece os diferentes tipos textuais e suas características (e percebe inclusive que ele já produz esses tipos textuais), eles conseguem adequar a sua prática de produção textual.

Seguindo a hierarquia proposta por Wachowicz, sobre a avaliação de textos, após o trabalho de questões relativas ao discurso e às estruturas composicionais do texto (a sequência), contempla-se as questões gramaticais. Esse movimento que perpassa o discurso, as sequências e a gramática, ao olhar para o texto e para o ensino, converge às práticas previstas nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), na medida em que se prioriza aspectos de conteúdo de texto e a gramática é um dos aspectos que auxilia na construção e na clareza da produção deste conteúdo.

Nos encontros realizados semanalmente com os participantes do PIBID, diante dos questionamentos sobre o que deve ser corrigido nos textos, muitos alunos, embora no discurso já ecoasse a questão discursiva como aspecto central, demonstraram que, na prática, eram os aspectos gramaticais que tinham destaque. Aos poucos, foi-se discutindo o que é prioritário na análise e avaliação textual e duas constatações podem ser destacadas, a partir das conversas e das leituras realizadas: 1) diante do fato de que se deve avaliar o que foi trabalhado em sala de aula, os critérios de avaliação devem ser pensados a partir das práticas metodológicas, ou seja, a elaboração das propostas passou a ser confeccionada a partir do que seria, de fato, avaliado. Importante destacar que não é necessário, nas primeiras produções, avaliar todos os aspectos relativos ao texto, pode-se priorizar elementos em conformidade com o que foi (ou está sendo trabalhado em sala); 2) Assumiu-se como escala de avaliação, a hierarquia apresentada por Wachowicz (2015) em que primeiramente seria considerado o discurso, em um segundo momento, a composição textual (as sequências textuais) e, por último, a gramática, sendo esta última sempre observada a partir da construção dos sentidos. Com base nas constatações, assume-se uma abordagem que procura mostrar aos futuros docentes que, diante de um texto, há muitos outros aspectos que podem (e devem) ser avaliados e que a gramática é apenas um dentre todos os outros. “Há questões textuais de discurso, sequências textuais e opções gramaticais (interdependentes) que viabilizam uma análise mais produtiva para a avaliação e correção da produção dos nossos alunos” (WACHOWICZ, 2015, p. 102).

É preciso que se passe a valorizar outras habilidades e competências do texto do aluno, motivando-o a uma escrita cada vez mais satisfatória e autônoma.

Fabre-Cols afirma que « para os escritores, escrever não é só uma questão de saberes linguísticos, mas também de desejo e de projeto, e de equilíbrios, literários e discursivos, a se negociar (p. 03)³. E é dessa forma que os alunos passam a desenvolver a autonomia na prática da escrita.

Resultados e Discussão

Avaliação de textos: encaminhamentos

Com base nas discussões expostas até o presente momento, sugere-se nesta seção, alguns encaminhamentos para o trabalho com a avaliação de texto, em contexto escolar. Antes de apresentarmos algumas orientações, torna-se apropriado destacar o papel da escola nessa reflexão: “É essencial que a escola seja capaz de efetivar uma reorientação em seus eventos escolares de letramento, de forma a respeitar a cultura do aluno, e, ao mesmo tempo, promover sua inserção nos multiletramentos mais valorizados e dominantes da atualidade” (MARCUSCHI, p. 15). A passagem retoma os conceitos centrais das reflexões aqui propostas: o letramento, os gêneros de texto, o texto, a avaliação. Importante frisar que, ao se selecionar a temática da avaliação, faz-se, em conjunto, uma série de outras escolhas: escolhe-se refletir sobre o ensino e sobre metodologias que busquem contribuir para a formação docente.

As orientações aqui apresentadas retomam alguns dos pensamentos de teóricos que fundamentaram de alguma forma a realização deste trabalho.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam alguns encaminhamentos, que aparecem neste estudo reformulados, como forma de adaptar aos encaminhamentos de avaliação. Os autores, inspirados na proposta de que “aprender uma língua é aprender a comunicar”, princípio do quadro de renovação do francês na Suíça francófona, apresentam alguns aspectos que mostram no que consiste o “aprender a comunicar”, aqui já reformulados para os fins de avaliação: os alunos devem ser preparados para dominar a língua em situações variadas, e, cabe ao professor, neste processo, fornecer, a eles, instrumentos eficazes.

³ Versão original: “pour les écrivains, écrire n’est pas seulement une question de savoirs linguistiques, mais aussi de désir et de projet, et d’équilibres, littéraires et discursifs, à négocier”. (p. 03)

Acredita-se que a atividade de reescrita do texto, a partir de sugestões feitas pelo professor, é uma metodologia eficaz. Um segundo ponto seria o desenvolvimento, nos alunos, de uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, ou seja, que o aluno sinta-se parte da esfera discursiva proposta, familiarizando-se com as diferentes condições de produção de textos. É papel do professor auxiliar os alunos na construção de “uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

O professor precisa oportunizar aos alunos o conhecimento de gêneros textuais que eles desconhecem, não se deve trabalhar apenas com o que o aluno já conhece. É na escola um dos locais para se explorar gêneros mais complexos, tanto do domínio oral quanto escrito.

Algumas estratégias válidas neste esforço de promover uma aprendizagem mais satisfatória aos alunos, ainda seguindo as bases de Schneuwly e Dolz (2004) são:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. Avaliar as transformações produzidas. (p. 54)

Juntamente a esses aspectos, acrescenta-se o fato de que, no processo avaliativo, “o aluno não aprende sozinho, mas na interação com o professor e os colegas” (WACHOWICZ, 2015, p. 35).

Outros direcionamentos podem ser apresentados: diante do texto de um aluno, o professor deve procurar contribuir com apontamentos que de fato promovam uma reflexão para uma versão mais consistente do texto que está sendo produzido. Deve-se evitar questões como: “O que você quis dizer com isso?”. É preciso apresentar questões norteadoras que estimulem uma reflexão crítica sobre o próprio texto. Wachowicz (2015, p. 67) sugere: “Onde você ouviu essa postura?, “Você tem alguma justificativa diferente para isso? Você não gostaria de desenvolver um embate de ideias para o teu texto ficar mais robusto?”(p. 67). A reescrita não é simplesmente um processo de “passar a limpo o

texto”, é preciso que a prática de reescrita tenha uma “base avaliativa orientada” (WACHOWICZ, 2015, p. 67)

Com base no que os autores discutem, com base na própria experiência proporcionada pelo PIBID e nas reflexões feitas com os estudantes, é preciso que a avaliação do texto seja feita a partir de anotações que sejam de fato eficazes para a aprendizagem. O aluno precisa refletir criticamente sobre o seu texto. O professor precisa avaliar aquilo que é, de fato, feito em sala de aula. A teoria traz ao professor respostas sobre a melhor forma de avaliar. O conhecimento da teoria das sequências textuais, da teoria dos gêneros textuais e da teoria do letramento promove reflexões e sinaliza caminhos importantes para se pensar em novas estratégias de ensino.

Considerações Finais

O presente estudo, essencialmente teórico, mas com propostas metodológicas, teve o propósito de promover reflexões sobre a prática docente. No estudo da formação de professores, investe-se produtivamente em discussões sobre metodologias de ensino/de pesquisa, metodologias didáticas, metodologias que envolvem a reflexão sobre o espaço de sala de aula, sobre a relação professor-aluno, sobre o ensino e a aprendizagem. Todas as pesquisas e investimentos que versam sobre esta temática são valiosas. As discussões e o investimento na formação de professores são valiosos, seja por se considerar o cenário tão inovador (por exemplo, o ensino e as novas tecnologias), seja por se considerar as inquietações por buscas de respostas mais eficientes sobre as práticas de ensino, sempre tão presentes nos contextos escolares. As discussões sobre a formação contínua de professores garantem que haja trocas de ideias, trocas de experiências, trocas de conhecimento.

O PIBID é uma oportunidade muito importante e gratificante para a formação dos estudantes de licenciatura. A vivência com as práticas em sala de aula, já no início do curso, promove que o estudante, futuro professor, aproxime-se de questões que são fundamentais para a sua formação. O contato com os alunos e a troca de experiências com a(o) supervisor da escola o coloca diante de situações reais do contexto de sala de aula.

Diante dessas colocações, conclui-se este trabalho com o questionamento que segue: o que este artigo representa diante de uma discussão metodológica já tão rica sobre formação de professores? O artigo tem o propósito de contribuir, ao menos, parcialmente, nas

discussões sobre avaliação de textos. As dificuldades relacionadas ao nível de escrita dos estudantes são amplamente conhecidas (dentro e fora do contexto escolar). O artigo se propôs a fazer uma retomada de alguns conceitos centrais para um diálogo entre as temáticas do letramento, dos gêneros de texto e de avaliação, na tentativa de encontrar alguns caminhos que promovam um trabalho em sala de aula que seja proveito, que a avaliação tenha um propósito que garanta a escrita autônoma e satisfatória.

Resumidamente, algumas constatações que merecem ser retomadas: a avaliação de textos deve considerar a teoria dos gêneros textuais. O professor deve priorizar, em suas correções, a seguinte ordem hierárquica: o discurso, a sequência textual e a gramática. O trabalho com a reescrita é o melhor método para valorizar a prática de escrita do aluno, promovendo um aprimoramento desta prática. O professor deve alinhar critérios de correção com metodologias de sala de aula, compreendendo que a escrita é um processo. Além disso, a proposta da atividade escrita deve estar articulada aos critérios de correção.

Para concluir, importante destacar que avaliação de textos não pode ser feita de forma subjetiva nem aleatória, ela deve estar fundamentada em teorias e articulada às metodologias do professor.

Referências Bibliográficas

1. ADAM, J. M. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
2. ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. In: *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n. 9, p. 5-37. maio/junho, 2013. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.htm> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.
3. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
4. BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
5. FABRE-COLS, C. Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, ESF, 2002.
6. GARCEZ, P. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. In: *Revista da Anpoll*, v.1, n.49, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1299/1033>. Acesso em 09 out. 2019.

7. GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. “Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística”. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329> . Acesso em: 09 out.2019.
8. KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Editora Ceiel, 2005.
9. KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.
10. KLEIMAN, A.B.; CENICEROS, R.C.; TINOCO, G.A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
11. MARCUSCHI, B. Múltiplas linguagens e suas práticas (apresentação). In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
12. NEVES, I. C. B. et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRS/Faculdade de Arquitetura, 2000.
13. SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
14. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência (francófona). In: In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
15. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
16. WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Ibpex, 2010.
17. _____. *Avaliação de textos na escola*. Curitiba: Intersaberes, 2015.