

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO AVALIATIVO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Elaine Cristina Nascimento da Silva *
Livia Suassuna **

Resumo: Nesta pesquisa, investigamos intervenções realizadas por professoras em situações de produção, revisão e reescrita textuais. Buscamos responder à pergunta: Como é realizada a mediação docente durante a execução dessas intervenções? Participaram da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (A), em uma turma de 6º ano, e uma professora da Rede Municipal do Recife (B), em uma turma de 8ª ano. Cada uma desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema/notícia e notícia/currículo, respectivamente. Essas sequências tiveram desenvolvimentos semelhantes: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos. Através das análises, verificamos que a mediação realizada pelas professoras durante a execução das atividades de avaliação, revisão e reescrita textuais nem sempre ajudou o aluno a desenvolver suas habilidades de escrita. Em relação à professora A, sua mediação se configura mais como intervenção no texto produzido (fazendo o aluno identificar o problema e/ou apontar sua solução) do que como momento de reflexão linguística. Já a professora B intervém muito no processo de produção e refacção dos textos, de tal modo que muitas vezes dá as respostas prontas. Concluímos que as atividades de avaliação, revisão e reescrita ainda não se configuram como uma prática interlocutiva da qual o aluno participa ativamente, refletindo sobre os diversos elementos que constituem os textos e reconstruindo seus conhecimentos sobre a escrita, sob uma mediação docente que respeite sua (contra)palavra e estimule essa reflexão.

Palavras-chave: Escrita. Avaliação. Produção de texto. Mediação docente.

THE MEDIATION OF TEACHERS IN THE EVALUATIVE PROCESS OF TEXTUAL PRODUCTION

Abstract: This research investigated the interventions made by the teachers in production situations, textual revision and rewriting. We seek to answer the question: How is the mediation of teachers during the implementation of these assessment interventions? The participants were a teacher from a State School (A), in a class of 6th year, and a teacher of a Municipal School of Recife (B), in a class of 8th year. Each one developed two sequences of activities, involving textual genres poem/news and news/resume, respectively. These sequences had a similar development: a) exploration of the genre, b) production of texts in the style of the explored genre c) evaluation, revision and rewriting of the texts produced. Through the analysis, we found that the mediation conducted by the teachers during the execution of these strategies may not help much students develop their writing skills. Regarding the teacher A, her mediation is configured more as an intervention in the text produced (by having the student identify the problem and / or point its solution) than in a moment of linguistics reflection. In the other hand, the teacher B intervenes in both production and textual rewriting, in a way that often gives out the answers before the students. We conclude that the assessment, reviewing and rewriting activities do not act as an interlocutory practice, in which the student participates actively, reflecting on the various elements that constitute the text and reconstructing their knowledge about writing, under a teacher's mediation that respects their speeches and encourage this reflection.

Keywords: Writing. Evaluation. Teacher's mediation.

Introdução

Muitos pesquisadores têm se dedicado a verificar como o professor realiza a avaliação dos textos dos seus alunos. Dentre eles, podemos citar Herreira (2000), Leal e Guimarães (1999), Rodrigues (2008) e Mayrink-Sabinson (1997). De uma forma geral, esses autores perceberam que o trabalho de avaliação caracterizava-se por uma espécie de “operação limpeza”, na qual o objetivo principal era apontar todos os erros gramaticais encontrados no texto.

O modo como se dá a prática de avaliação, revisão e reescrita textuais, a julgar pelas pesquisas acima mencionadas, aponta para professores preocupados com a linguagem em sua imanência, subtraída dos seus sentidos e de sua função social. Esse comportamento pode ser visto como consequência da forma como a produção de texto tem sido realizada na escola: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar e tem por única função desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos (MARCUSCHI, 2006). Assim, entendemos que uma mudança na forma de avaliar o texto pelo professor e no modo como o aluno revisa e reescreve seu texto tem de ser precedida por uma mudança na forma como se realiza a produção de texto na escola.

Acreditamos num ensino pautado nos gêneros textuais, de modo a proporcionar aos alunos contextos de escrita semelhantes àqueles de que participamos fora da escola, promovendo situações em que eles possam elaborar textos de diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Da mesma forma, defendemos um ensino da produção de textos no qual haja um deslocamento da reprodução para a produção de discursos (GERALDI, 1997). Para tanto, é necessário o professor não só assumir-se como um dos interlocutores do aluno, agindo como um real parceiro na atividade de escrita, como também respeitar a sua palavra, dando-lhe a oportunidade de ser um locutor efetivo em sala de aula.

Pensar num ensino de produção de texto nesses moldes significa também pensar em processos de avaliação, revisão e reescrita textuais diferentes. Assim, se o objeto de ensino-aprendizagem das aulas de língua portuguesa forem os gêneros textuais, em torno dos quais são realizadas atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, o professor avaliará o domínio de elementos relativos aos gêneros textuais abordados (seus traços linguísticos, formais e estruturais relativamente estáveis, bem como seus aspectos sociodiscursivos), de modo a

ajudar o aluno a atender ao propósito interativo almejado. Além disso, o professor deve questionar o texto do aluno como um leitor ou um coautor, apontando outros caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer e fazendo da avaliação um momento para refletir sobre os múltiplos usos da língua (GERALDI, 2003; ANTUNES, 2006; MARINHO, 1997).

Diante desse contexto, surgiu a seguinte indagação: será que o professor, ao assumir o compromisso de colocar em prática uma nova proposta de ensino da produção de texto através dos gêneros textuais, mudará sua maneira de avaliar o texto do aluno? Motivadas por tal questão, investigamos intervenções realizadas por professoras em situações de produção, revisão e reescrita textuais. Mais especificamente, tivemos como objetivos analisar como é realizada a mediação das professoras durante as situações de produção, revisão e reescrita textuais, bem como investigar como a mediação das professoras interfere na atuação do aluno.

1 Avaliação da produção de texto: O que é? Como se faz?

Nas práticas sociais que vivenciamos fora da escola, os textos (falados ou escritos) são sempre avaliados pelos interlocutores, ou seja, o leitor ou ouvinte, quando lê ou ouve um texto, faz uma apreciação das ideias e da forma do discurso. Esse é um processo habitual em qualquer interação linguística.

Assim, se nos perguntarmos por que avaliar os textos que os alunos produzem dentro da escola, podemos ter como resposta: 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. Fazendo isso estamos 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 no aluno. Nesse sentido, avaliação é importante para o professor e para o aluno.

Do ponto de vista do professor, a avaliação é importante na medida em que (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 alunos evidenciam saberes 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 o aluno poderá, entre outras coisas, aprender os procedimentos de utilização da língua necessários à produção e à compreensão de textos orais e escritos.

Então, como avaliar os textos produzidos na escola, de modo que essa avaliação seja útil para o(a) professor(a) e seus alunos? Isso se torna possível na medida em que consideremos 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 as implicações possíveis 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 a dialogia. Entretanto, muitas vezes o que eles obtêm como respostas são o silêncio, um mero 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 defendermos que o professor deve ser

primeiramente um leitor do texto do aluno, não estamos defendendo que não se deve mais avaliar para não bloquear a criatividade do aluno ou para não provocar uma relação negativa desse sujeito com a escrita. De fato, a avaliação da escrita na escola tem sido tão carregada de punição, que acaba produzindo no aluno medo de escrever e um sentimento de fracasso. Partindo do pressuposto de que toda a avaliação do professor seria marcada por um exercício 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 se aproximam do uso efetivo da língua na interação social, nem tampouco colaboram para desenvolver a competência linguística/discursiva 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 (2003) considera que o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.

Antunes (2006) corrobora essa ideia, ao aconselhar que o professor faça da avaliação um momento para refletir coletivamente sobre as consequências da escolha de determinadas palavras ou modos de dizer, sugerindo, quando for o caso, outras formas de expressão como alternativas possíveis. A avaliação textual se converteria, portanto, em mais uma oportunidade de o aluno aprender sobre a língua, descobrindo suas múltiplas possibilidades e também suas restrições. Para tanto, é necessário que, nesse trabalho, o produtor do texto se preocupe em encontrar o melhor caminho para dizer o que tinha a dizer e atingir os objetivos que pretendia.

Nesse contexto, os autores de alguns estudos sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa vêm questionando a ideia de adequação e propondo um modo diferente de compreender e avaliar a produção textual escrita dos alunos. Nesse

sentido, torna-se necessário discutir brevemente aqui a noção de adequação e compreender seus limites.

Barzotto (2004) critica as propostas de avaliação que têm como objetivo adequar a escrita do aluno à variedade linguística padrão. A esse respeito ele argumenta que, ao se propor a adequação das variedades linguísticas aos ambientes ou situações de uso, há implícita a ideia de que o indivíduo deveria restringir o uso de sua variedade linguística ao seu grupo social, impedindo sua expansão para além desse limite de circulação.

Alega, ainda, que o professor, nessa perspectiva, acaba assumindo uma posição de superioridade, na medida em que ele aponta e legitima a inadequação da escrita do aprendiz que não usa costumeiramente a variedade padrão. A partir dessa posição, o trabalho pedagógico, geralmente, promove a adaptação da variedade de menos prestígio para a de maior prestígio, o que acaba se tornando discriminatório. Diante dessas constatações, o autor propõe um ensino da escrita que leve não à adequação, mas à incorporação da escrita do aluno e de sua variedade linguística:

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (BARZOTTO, 2004, p. 95).

Essa proposta aponta para a importância de trabalhar em sala de aula com o maior número possível de variedades linguísticas, o que demanda o conhecimento da língua portuguesa como um todo, entendendo-a como um conjunto de variedades linguísticas e não apenas como sinônimo de variedade padrão.

Nessa mesma linha, Corrêa (2007) defende a necessidade de realizarmos uma prática de ensino da escrita que leve em conta a heterogeneidade dos usos da língua na sala de aula, sem tomar certos usos como mera inadequação. O autor inicia afirmando que “[...] há, sempre, uma novidade na rerepresentação do ‘adequado’.” (CORRÊA, 2007, p. 204). Ou seja, o que chamamos de adequado não se constitui de modo tão uniforme e simples como parece, uma vez que cada situação de produção é única e foge a modelos absolutos de adequação do texto ao seu contexto de produção.

Isso quer dizer que o professor pode explorar essa heterogeneidade ao

chamar atenção para os diversificados modos de participação dos alunos nos acontecimentos discursivos. Ao abordar a escrita dessa forma, o autor tenta fugir dos modelos e de recomendações vagas como a simples adequação, principalmente no que se refere à adequação aos gêneros enquanto modelos textuais estáticos, e defende que voltemos nossa atenção à linguagem como processo, reconhecendo o dinamismo e a heterogeneidade que são próprios dela e da escrita, em particular.

Entretanto, há muito tempo vem sendo dada ênfase à correção gramatical, como se a única condição para se obter um bom texto fosse ele estar gramaticalmente correto; nessa perspectiva, não é considerado 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 momento. A esse respeito, já afirmamos anteriormente que escrever bem na perspectiva da língua como interação social significa realizar propósitos interativos por meio da escrita, atentando às condições da produção do discurso. Uma avaliação assim realizada possibilita que, de fato, professor e alunos estabeleçam um diálogo nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, para que os professores possam atuar, na prática, como interlocutores dos alunos, é preciso ultrapassar a fronteira do linguístico. Precisamos, assim, 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.

2 Metodologia

O estudo aqui descrito foi realizado com duas professoras de língua portuguesa que lecionam na rede pública de ensino de Pernambuco: a professora A atuava em uma escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana), em uma turma de 6º ano, e a professora B ensinava em uma escola municipal da cidade do Recife, em uma turma de 8º ano.

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com professoras que, em sua prática diária de sala de aula, trabalham de modo sistemático os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, selecionamos professoras que atenderam aos seguintes critérios: a) propõem com frequência atividades de produção textual; b) antes da escrita do texto, realizam um trabalho sistemático de exploração das características do gênero a ser produzido, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero; c) solicitam a seus alunos produções de texto “à moda de” gêneros extraescolares; d) realizam com frequência atividades de revisão e reescrita textuais; e) executam com frequência a avaliação dos textos dos seus alunos.

Através de entrevistas, procuramos saber como eram as suas práticas diárias em sala de aula. Realizamos também observações prévias, visando a conhecer melhor como elas realizavam esse trabalho. Confirmadas as nossas expectativas, iniciamos as observações de aula.

As professoras selecionadas haviam definido em seus planejamentos, elaborados para todo o ano letivo, dois gêneros a serem trabalhados em suas salas de aula no período de nossa observação. Elas realizaram, portanto, duas sequências de atividades envolvendo os seguintes gêneros textuais: poema e notícia (Professora A), e notícia e currículo (Professora B).

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. Com ajuda de equipamentos de áudio e de vídeo, acompanhamos todas essas etapas de trabalho, monitorando as intervenções orais, escritas, coletivas e individuais das professoras.

Os resultados dessas observações e análises serão apresentados nos tópicos seguintes.

3 Análise dos dados

3.1 Como é realizada a mediação da professora A durante a execução das atividades de (re)elaboração textual?

Verificamos que a professora A, na maioria das vezes, não impõe a sua verdade. Ou seja, na sua forma de orientar, fala sempre como se suas orientações fossem apenas sugestões e, nesse sentido, precisassem da opinião ou aprovação do aluno. Inferimos tal postura pelo uso frequente de modalizadores e marcadores discursivos, como os que aparecem nas falas a seguir (grifos nossos):

PA: Isso aqui poderia vir aqui pra baixo, não era? Ficaria melhor.

PA: Aí, isso aqui a gente pode consertar.

Nessas duas falas, o uso dos verbos no futuro do pretérito (poderia/ficaria), bem como o uso do verbo “poder” no presente expressam que a orientação dada pela professora é apenas uma sugestão, que pode ou não ser acatada pelo aluno.

Da mesma forma, em outras situações a professora aponta o que está confuso no texto e, ao final, faz uma pergunta ao aluno, como se quisesse que ele confirmasse a sua observação, como pode ser notado no trecho abaixo (grifos nossos):

PA: Sim, mas... ficou meio solto. Tá notando? Tá certo aqui? “Se não conseguimos preservar”. Não. Se não, não conseguimos preservar. Não é isso que você quer dizer?

Há momentos, ainda, em que a professora A faz uma pergunta como se quisesse saber a opinião do aluno para solucionar o problema encontrado no texto. Vejamos uma de suas falas (grifos nossos):

PA: Sobrevivemos... é melhor como? ‘Sobrevivemos’ ou ‘sobreviveremos’, uma coisa que ainda vai acontecer?

De qualquer forma, podemos levantar aqui alguns questionamentos: a professora queria saber realmente a opinião do aluno? Será que ela esperava que, necessariamente, o aluno concordasse com ela? Ela admitiria que sua orientação fosse descartada? Se o aluno discordasse de determinada orientação, será que a professora iria levar em conta sua intervenção, seja para aceitá-la ou mesmo para

dialogar com ela, mostrando o porquê de ela não ser pertinente? Não temos respostas precisas para tais questionamentos, pois, em nossas observações, verificamos que os alunos sempre concordavam com as orientações dadas pela professora. Apesar disso, esse modo de interagir com o aluno durante a avaliação é positivo, pois o deixa mais à vontade para realizar intervenções. Além disso, dá a entender que a professora está ali para ajudar, como uma leitora mais experiente.

Faz parte ainda desse movimento a preocupação da professora no sentido de fazer o aluno participar ativamente da avaliação, pensando sobre seu texto e falando sobre ele. Para estimular essa participação, a professora faz muitas perguntas, tais como:

PA: Isso aqui tá encaixando com o de cima? Daqui até aqui? O que é que tá acontecendo? O que é que aconteceu daqui pra aqui?

Ao fazer perguntas como essas, a professora espera que o aluno participe da avaliação, identificando o problema e/ou apontando a sua solução. Ou seja, a professora A, muitas vezes, tenta fazer o aluno identificar o problema e não simplesmente o aponta. Para tanto, dá pistas para que o aluno chegue à resposta por ela esperada. Outro exemplo dessa conduta foi:

PA: O que tá faltando aqui? “O sol, o mar e as estrelas”. O que é que tá faltando pra dividir?

Como podemos perceber nesse exemplo, a professora não verbaliza para o aluno que o problema verificado em seu texto é a ausência de vírgulas; ela pergunta qual é o problema e, para ajudar o aluno a identificá-lo, relê o trecho, enfatizando a enumeração das palavras. Quando a professora aponta o problema, ela tenta fazer o aluno chegar à solução e não dá a resposta pronta. Vejamos o diálogo abaixo:

PA: As ruas e as árvores é meio ambiente? É? O verbo tá certo? Eu quero saber os verbos, concordância. Lembra daquela atividade de concordância que botava os verbos... as ruas e as árvores... não. Aqui... o verbo tá conjugado certo?

A: As ruas e as árvores...

PA: É... qual é o plural de “é”? As ruas e as árvores... Ó, as ruas e as árvores... é? Qual é o verbo que tem que colocar aqui? As ruas e as árvores...

A: São.

PA: E não “é”. “É” é quando é um só...

No exemplo acima, a professora percebe o erro de concordância verbal e o

aponta para o aluno. Entretanto, não soluciona o problema: tenta fazer o aluno perceber que a forma verbal correta é “são” e não “é”. Para ajudar o aluno a chegar a essa resposta, a professora o remete a uma atividade realizada anteriormente sobre o assunto, repete duas vezes a frase com o verbo inadequado (com o intuito de causar estranhamento no aluno) e afirma que o problema está no verbo.

Constatamos que a professora A possui um jeito instrutivo e claro de fornecer as observações para os alunos no momento da avaliação dos textos:

a) fala sempre como se suas orientações fossem apenas sugestões e, por isso, precisassem da opinião ou aprovação do aluno;

b) tenta fazer o aluno participar da avaliação, usando perguntas para incentivar sua inserção no diálogo;

c) tenta fazer o aluno identificar o problema e não simplesmente o aponta;

d) tenta fazer o aluno chegar à solução do problema e não dá a resposta pronta.

A princípio, trata-se de uma forma interessante de avaliar, pois revela um cuidado da professora com o papel do aluno na avaliação: ele não é apenas um executor da revisão e reescrita, mas alguém que participa ativamente dela. Julgamos interessante observar, todavia, que, mesmo diante de todo o empenho da professora no sentido de fazer os alunos participarem, eles não reagem muito às suas intervenções, mostrando-se tímidos para responder ao que é perguntado: às vezes preferem dar uma resposta escrita ao que é perguntado (consertando o erro), ao invés de responder falando; alguns dizem que não sabem a resposta ou que esqueceram; outros apenas dizem que concordam com a professora e, em seguida, executam a orientação por ela fornecida. Ou seja, eles não mantêm com a professora um “verdadeiro diálogo”, nos termos de Bakhtin (1997), no sentido de discordar, complementar, adaptar seu dizer ao que ela propõe. Por que será que isso acontece?

Para tentar responder a tal pergunta, recorreremos à explicação de Geraldini (1997) sobre o jogo de imagens que o aluno faz de si mesmo e do professor no momento em que produz um texto. Pensamos que o aluno pode ver a professora como um sujeito hierarquicamente superior a ele por possuir mais conhecimentos na área de língua portuguesa. Por isso, ele prefere não se atrever a discordar de qualquer orientação dada por ela. Outra explicação para tal fato é que os alunos sabem que a professora já conhece a resposta e apenas espera que eles a

devolvam. Nesse sentido, talvez não respondessem por que não tinham certeza sobre se a resposta deles era a esperada pela professora.

Apesar de avaliar dessa forma, fazendo o aluno identificar o problema e chegar à solução, a professora, durante a atividade de reescritura, realiza uma mediação que, a nosso ver, pouco leva à reconstrução do conhecimento pelo aluno. Isso porque sua fala se configura mais como uma intervenção no texto produzido (apontando o erro e solicitando a correção) do que como um momento de confrontação de um novo conhecimento com um conhecimento anterior. Vejamos mais um exemplo:

PA: Garrafas? Tá parecendo com garrafas isso aqui?
A: Não.
PA: Bote aqui. Garrafas. Aqui tem garrafa?
A: Comi uma letra;
PA: Que letra é essa? A palavra é garrafa ou garafa?
A: Garrafa.
PA: Então, precisa de quantos 'r'?

De acordo com Carraher (1985, *apud* MEIRELES e CORREA, 2005), os erros linguísticos das crianças não são casuais, mas indicam uma compreensão da escrita que vai se modificando conforme vão sendo adquiridos novos conhecimentos sobre a língua. Dessa forma, se o aluno escreveu garrafa com um “r” só, isso se deu porque ele tinha uma determinada hipótese sobre o uso dessa letra. Nesse caso, a professora deveria não apenas ter dito à aluna que “garafa” estava errado e ajudado a corrigir, mas ajudado a entender por que a escrita inicial estava errada, fazendo-a construir a regra contextual de uso do “r” e do “rr”. Para tanto, ela poderia fazer perguntas para resgatar as regras que ela já construiu sobre o uso dessas letras (por exemplo: “Não pode ser apenas com um “r”, mas por quê?”), trazer outras palavras com “r” e “rr”, fazer a aluna compará-las e identificar o que há de comum entre elas, até conseguir enunciar a regra. Ao final, seria importante ainda a professora sistematizar o conhecimento aprendido, aplicando-o ao problema evidenciado no texto e que tinha dado origem à reflexão.

Ao ajudar a aluna a entender por que, nessa situação, se usam dois “r” e não um “r” só, a professora estaria confrontando esse novo conhecimento com o conhecimento anterior que ela possuía (talvez construído empiricamente), o que a faria reconstruí-lo. Nesse sentido, quando ela se deparasse com novas situações de uso do “r”, seriam grandes as chances de ela conseguir aplicar esse novo

conhecimento. O resultado de práticas de avaliação que apenas fazem os alunos identificar o erro e corrigi-lo é que, muitas vezes, eles voltam a cometer os mesmos erros, porque apenas corrigiram sem entender por que erraram.

Entendemos que a avaliação se destina, fundamentalmente, a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo estímulo e orientação para reorganizar seus saberes. Concordamos com Hadji (2001) quando ele afirma que é preciso o professor assumir uma visão diferente sobre o erro do aluno: passar de um “olhar normativo” para um “olhar formativo”.

O professor que tem um “olhar normativo” enxerga o erro simplesmente como um não acerto que deve ser corrigido e, por vezes, penalizado. Além disso, para ele a falha indica ausência de conhecimentos por parte do aluno. Pensando dessa forma, dificilmente irá ajudar o aluno a ultrapassá-lo. Já o professor que tem um olhar formativo enxerga o erro como um indício do processo de construção cognitiva, que traduz os trajetos dos alunos e oferece informações sobre o que o aluno sabe e o que ainda não sabe. Tendo essa compreensão, o professor se preocupa em investigar as tarefas avaliativas, tentando interpretar as respostas dos alunos e compreender a natureza dos erros por eles cometidos (HOFFMANN, 1993). Uma vez compreendidas as causas que levaram os alunos a errar, o professor pode planejar intervenções coerentes que ajudem o aluno a reconstruir seus conhecimentos e superar os erros.

Entretanto, esse movimento não foi visto nas aulas da professora A. Isso porque, após as atividades de avaliação, revisão e reescrita de poemas, ela imediatamente iniciou outra sequência de atividades, dessa vez sobre o gênero notícia. Ou seja, a despeito de todos os problemas linguísticos e discursivos evidenciados durante a reescrita textual, a professora não se preocupou em replanejar suas aulas com base nas dificuldades dos alunos, de modo a assegurar que eles aprendessem. Diante disso, concluímos que a professora A não faz da avaliação um processo reorientador da sua prática pedagógica e promotor da aprendizagem dos alunos.

4.2 E a professora B? Como ela realiza a mediação durante a execução das atividades de (re)elaboração textual?

Verificamos que a professora B intervém muito no processo de produção e refação dos textos, de tal modo que muitas vezes dá as respostas prontas para os

alunos. Na maioria das orientações para a produção, ela diz o que deve ser colocado no papel e como o aprendiz deve fazê-lo, como acontece nesta fala:

PB: Você começa o texto dando a ideia de tempo... “Num domingo, por volta de tal hora, foi assassinado...”. Aí, “testemunhas disseram que o motivo...” Aí, depois você pode dizer o que foi que aconteceu.

Nesse trecho, a professora não só diz para o aluno que ideias acrescentar, mas também a ordem em que estas devem ser dispostas e a forma de iniciar o texto.

Do mesmo modo, na maior parte das orientações para a refacção, ela aponta o que está errado e diz ao aluno como consertar, mas não explica por que realizar tal modificação. Isso aconteceu na seguinte passagem:

PB: Olha, é melhor que você coloque o número escrito do que o numeral.

Como podemos ver, a professora B aponta o que está, segundo ela, inadequado no texto – a data em forma de numeral – e orienta o aluno sobre como modificar esse aspecto – ele deveria reescrever a data por extenso. Entretanto, não explica para o aluno nem o faz perceber por que realizar essa reescrita – no caso, seria preciso dizer que normalmente as datas aparecem na notícia por extenso.

Em alguns momentos a professora oferece essas orientações como se fossem apenas uma sugestão ou uma opção, como podemos perceber no exemplo:

PB: Você pode solicitar uma vaga de estágio numa empresa de engenharia. Coloca: ‘Solicitar uma vaga no escritório de engenharia’; ‘Assumir a vaga de estagiária na loja C&A’ e pode especificar que loja.

Em outros momentos, a docente acaba apresentando as estruturas inteiras que os alunos devem escrever, ditando-as para eles:

PB: Copia aí: Superior em Policia Civil, aí aqui ao lado coloca um traço e coloca o nome da escola: Escola Superior de Polícia Civil do Paraná, certo?

Algumas vezes percebemos que os alunos até querem refletir sobre o texto e chegar às suas próprias respostas, mas a professora não dá tempo para eles pensarem e fornece logo a resposta, como acontece no diálogo a seguir:

PB [após ler o texto em voz baixa]: Veja aqui, X. Você diz: “no último domingo

aconteceu um crime por volta das 17h30”. Aí você conta o crime e no final você coloca que os dois morreram a caminho do hospital e o assassino José fugiu da cidade e jamais alguém o viu. Quando você diz “jamais”, é como se isso já tivesse acontecido há anos! Não é?

A: É!

PB: Parece que faz anos e anos e em cima você coloca neste domingo... Fica sem sentido.

A: É verdade. Isso tem que sair. Nunca mais... E se eu botar...

PB: Coloca só “O assassino fugiu”.

No diálogo acima, podemos notar que o aluno concorda com a orientação da professora e começa a esboçar uma resposta para ela, pensando em uma alternativa de reescrita de um determinado trecho do texto. A professora, porém, não espera pelo aluno e suspende sua tentativa ao lhe dar a resposta pronta.

Em poucos momentos vimos a professora dando oportunidade para que os alunos pensassem sobre os seus textos e, assim, chegassem à resposta esperada, como aconteceu na passagem a seguir:

PB: Vamos lá... Se vocês dizem ‘O casal foi morto’. Mas se você diz ‘Juliana e João foi morto’. É?

A partir dos dados acima apresentados, concluímos que, na maioria das vezes, a atividade de refacção textual não se dá como uma negociação de sentidos, mas como uma imposição da verdade da professora. Ou seja, ao dar as respostas prontas, ela acaba passando a ideia de que suas impressões sobre o texto são as únicas válidas. Da mesma forma, ela anula a contrapalavra dos alunos, rompendo, assim, o diálogo. O trecho abaixo nos ajuda também a perceber esse aspecto:

A: E isso aqui, não é pra passar a limpo?

PB: Porque eu risquei. É pra tirar, porque é desnecessário.

A: Mas eu gostei tanto!

PB: Ficou sem sentido, na verdade...

A: Nem o assassino?

PB: Não. Pode tirar.

Como podemos perceber no diálogo acima, a aluna indaga a professora sobre determinada passagem do texto que havia sido riscada, tentando entender, primeiramente, o que significa aquela marcação. Ao confirmar que os riscos significavam que aquela parte do texto deveria ser desconsiderada e, por isso, não precisava ser passada a limpo, a aluna dá a sua opinião sobre o trecho riscado, tentando convencer a professora a mantê-lo. Esta retifica a sua explicação e, diante

disso, mais uma vez, a aluna (muito timidamente) tenta fazê-la mudar de opinião. Entretanto, a professora se mantém firme e recomenda retirar o trecho riscado.

Vale salientar que não estamos defendendo que a professora deveria ter deixado a aluna manter o trecho inadequado no seu texto, pois uma atitude como essa também não colabora para promover a aprendizagem. Entendemos, apenas, que é importante o professor assegurar uma maior abertura para a participação dos alunos na reflexão linguística, dando espaço para também eles dizerem suas impressões sobre o texto e levando-as em consideração nos seus comentários avaliativos. Para tanto, ele pode levantar algumas questões que ajudem os alunos a refletirem sobre o texto e que os estimulem a falar. No caso do exemplo acima, se a passagem riscada estava sem sentido, a professora B poderia ter questionado a aluna sobre o que ela quis dizer com aquele trecho e indagado que modificações poderiam ser feitas para deixá-lo mais claro para o leitor. Dessa forma, a docente estaria atuando na atividade de revisão e reescrita como um leitor/escritor mais experiente, que, como tal, tem um olhar mais apurado sobre o texto e possui talvez mais condições de ajudar o aluno a encontrar alternativas para reconstruí-lo.

Da mesma forma, ela estaria mostrando à aluna que suas impressões sobre o texto não são verdades absolutas, mas apenas “um” modo de ver (COSTA VAL, 2009), que pode ser questionado e negociado. A avaliação é uma atividade em certa medida subjetiva, pois cada professor constrói “seu ângulo de visão” a partir de diversos fatores, como: a posse de informações *a priori* sobre o aluno-produtor; as expectativas sobre o que pode ser o texto de um aluno em determinado momento de sua escolarização; a maneira de entender o que é um texto, como ele funciona e, especificamente, como deve ser um bom texto escrito; as exigências da escrita em determinada situação; o que foi ensinado etc. Esses fatores guiarão de maneira diferente a leitura do objeto avaliado e podem levar a resultados também distintos.

Essa postura do professor é importante, primeiramente, para a aprendizagem da escrita pelo aluno. Assim como Perrenoud (1999), consideramos que a escola deve apostar na participação do aprendiz através de atividades de autorregulação, pressupondo que nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito. Da mesma forma, ela é importante porque o aluno tem o direito de falar e ser ouvido.

Ao defendermos neste estudo a avaliação como discurso, estamos assumindo que avaliar é um ato de interação, no qual professor e aluno trocam

percepções sobre o objeto avaliado e negociam sentidos. Dessa forma, é inconcebível que apenas o professor adote uma compreensão responsiva ativa diante dos enunciados do aluno. Este também pode e deve oferecer sua contrapalavra ao professor. Afinal, ninguém melhor do que ele para falar sobre o próprio processo de escrita e, assim, fornecer informações que ajudarão o professor a conhecê-lo melhor.

Em contrapartida, observamos algumas atitudes frequentes nos alunos que podem estar relacionadas à postura da professora B de dar as respostas prontas e inibir a fala do aluno.

Primeiramente, notamos que a maioria dos alunos não participa ativamente da avaliação, apenas executa ordens. Ou seja, eles apenas concordam com o que a professora diz e não discutem nem discordam do que é comentado por ela. É interessante que, ao lermos as transcrições de aula focando apenas as falas dos alunos, percebemos que a maioria delas inicia por ou se restringe a: *certo / tá / sei / vou fazer / vou escrever de novo / vou corrigir*. Parece que estão sempre prontos a executar as orientações dadas. Poucos são os alunos que se arriscam a travar diálogos com a professora.

Acreditamos que essa postura pode estar relacionada à forma como a professora medeia a atividade de (re)escrita, pois se ela não dá espaço para os alunos falarem sobre seus textos, eles se acostumam a se calar. Da mesma forma, se, ao contestar a orientação da professora, o aluno tem sua fala negada, ele passa a tomar o discurso docente como uma verdade absoluta que não pode ser contestada. Nossas observações fizeram-nos notar que os alunos se acostumaram a não pensar sobre os seus textos e a querer a resposta pronta da professora. É o que pode ser comprovado, no diálogo abaixo, travado entre a professora e uma aluna quando se discutiam as formas de preenchimento de um currículo:

A: Professora, e o meu objetivo?

PB: Você coloca “cargo de comissária de bordo [...]”.

Nesse trecho, a aluna cobra da professora que ela diga não só que informações colocar no tópico “objetivo” de um possível *curriculum vitae*, mas também como colocá-las. Vimos que a professora B dá as respostas prontas para os alunos. Diante disso, eles podem pensar: “Se ela vai dar mesmo a resposta, para que eu pensar? É só eu pedir!”.

Os dados acima dão indícios de que a mediação da professora nas atividades de (re)escrita textual estaria tornando os alunos menos ativos e mais dependentes dela, quando, na verdade, deve desenvolver neles a capacidade de regular seus próprios processos de escrita. A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que apostar na autorregulação é reforçar as capacidades do sujeito de gerir ele próprio seus projetos, desenvolvendo a sua autonomia. No ensino da produção de textos, o exercício da autoavaliação permite que os aprendizes se tornem escritores autônomos desde que eles sejam levados desde cedo a refletir sobre suas próprias produções. Os dados indicam, ainda, que o foco da mediação da professora durante o processo de (re)escrita do texto é o produto final, ou seja, sua intenção é a de que o texto fique bem escrito. Entendemos, no entanto, que o mais importante é o que o aluno aprenda enquanto tenta chegar ao melhor resultado.

A professora parece acreditar que, mediando a revisão/reescrita da maneira como faz, está ajudando os alunos a aprenderem mais sobre a escrita, como deixa transparecer o seguinte diálogo:

PB: Presta atenção. Amanhã, quando for escrever, X, você vai passar a limpo pra perceber as coisas erradas que você fez.

A: Tudo?

PB: É, meu anjo. Tem que prestar atenção no jeito que tá escrevendo. São erros bestas. Quando tiver passando a limpo, vai vendo direitinho. O importante é não repetir.

Para a professora basta mostrar à aluna como é o certo e esta, enquanto passa o texto a limpo, observará como seus erros foram consertados, aprenderá e não mais os repetirá em textos futuros. Ao contrário disso, como já vimos apontando nas discussões acima realizadas, acreditamos que um bom caminho para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos é fazê-los pensar ao reescrever. Para tanto, o professor pode oferecer questões que os ajudem tomar o texto como objeto de reflexão, de modo a identificar os problemas, compreender o porquê de eles terem acontecido e indicar qual seria a melhor alternativa para solucioná-los, reelaborando e reescrevendo o já escrito.

Considerações finais

Através das análises aqui expostas, vimos que as professoras A e B realmente tentam colocar em prática uma nova perspectiva de ensino da língua

portuguesa através dos gêneros textuais e da avaliação da produção escrita. A professora A se esforçou para fazer seus alunos participarem ativamente da avaliação, identificando problemas textuais e/ou apontando a sua solução. Da mesma forma, a professora B se empenhou para trazer propostas de produção interessantes, que tivessem a ver com as práticas de linguagem realizadas por seus alunos e para corrigir os erros encontrados, acreditando que, ao passá-los a limpo, eles aprenderiam a escrever corretamente. Por outro lado, a mediação da professora A durante a atividade de reescritura pouco leva à reconstrução do conhecimento pelo aluno, pois sua fala se configura mais como uma intervenção no texto produzido do que como um momento de confrontação de um novo conhecimento com um conhecimento anterior. A professora B, por sua vez, não deu espaço para que os alunos refletissem sobre a língua, na medida em que dava as respostas prontas.

Essas posturas são fruto do que Geraldí (1996) denominou “ortodoxia escolar”: o objeto de ensino vem mudando (da gramática normativa está-se passando para o estudo dos diferentes gêneros textuais), mas, por conta de um pensamento conservador, estabelecido pela tradição, o modo de olhar para esse novo conhecimento e de realizar a sua transposição didática é o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino da gramática: um olhar que visa a identificar o que é certo e o que é errado para, em seguida, corrigir os erros. Do mesmo modo, não há uma apropriação adequada das novas metodologias propostas para o ensino da língua escrita e acabam-se utilizando procedimentos cristalizados de identificação e correção, sem levar os alunos à reflexão.

De qualquer forma, é preciso salientar que as práticas investigadas indiciaram uma vontade e uma predisposição das docentes de realizar o trabalho pedagógico de modo diferente, embora ainda ambas estejam presas a procedimentos metodológicos tradicionais. Isso porque as mudanças se dão num processo no qual o novo não substitui completamente o antigo, mas disputa espaço com ele, resultando em uma complexa tensão entre continuidade e descontinuidade.

Para que o trabalho com os gêneros textuais ou com qualquer outra perspectiva inovadora dê certo, não adiantam apenas ações pontuais; é preciso instaurar coletivamente um novo modelo de escola, transformando a base que a sustenta. Caso contrário, esta (e aí incluímos também os professores), com seu fechamento em torno da cultura instituída, volta a repetir práticas e conteúdos já

conformados a um modelo conhecido.

Entretanto, também não podemos esperar que a escola mude para tentarmos fazer diferente. A mudança das nossas práticas de ensino também é uma questão de escolha. O professor que estiver realmente preocupado com a aprendizagem dos alunos precisará problematizar sua prática e buscar alternativas metodológicas. Nesse processo, são de vital importância os momentos de estudos com seus pares e as reflexões feitas nos momentos de formação continuada, pois nessas ocasiões é que lacunas são identificadas e os limites das práticas podem ir sendo superados.

Notas

* Elaine Cristina Nascimento da Silva é mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2008). Atualmente é professora auxiliar da Universidade Federal Rural de Pernambuco e formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFRPE/CEEL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, e na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professores. E-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

** Lívia Suassuna é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - Centro de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, didática do português, linguística aplicada ao ensino de português, ensino de literatura e educação e linguagem. E-mail: liviasuassuna60@gmail.com

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Língua, fala e enunciação. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002, p. 90-109.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades

linguísticas. **Ecos Revista**, Cáceres - MT, v. 02, jul. 2004, p. 93-96.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 9, p. 201- 211, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Ceale, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gladis Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

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

_____. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. **Revista de Educação AEC**, n. 101, out./dez.,1996, p. 71-81.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no ensino fundamental e médio**: da motivação à avaliação. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, mai./ago. 1999.

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

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade (org.) **Cenas da Aquisição da Escrita**: o trabalho do sujeito com o texto.

Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB) Mercado das Letras, 1997, p. 117-151.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21(1), p. 77-84, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A prática de escrita na escola**: uma análise do processo ao produto. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Recebido em: agosto de 2014.

Aprovado em: outubro de 2014.