

## AVALIAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Paula Gonçalves Siqueira Bastos \*  
Lúcia Regina Goulart Vilarinho \*\*

**Resumo:** Este estudo, realizado no Colégio Naval da Marinha do Brasil, localizado na cidade de Angra dos Reis (RJ), teve por objetivo avaliar o instrumento utilizado por este estabelecimento para corrigir os textos produzidos por seus alunos na disciplina Língua Portuguesa. Para tanto, tomou como parâmetro a ficha de avaliação usada no Enem, submetida a um contraponto com a ficha de correção de textos utilizada no Colégio Naval, para responder a três questões de estudo: (a) em que medida a ficha de correção dos textos produzidos por alunos do Colégio Naval atende aos aspectos linguísticos-discursivos da Língua Portuguesa; (b) até que ponto a ficha de correção utilizada no Enem pode contribuir para o aprimoramento da ficha de correção do Colégio Naval; e (c) que mudanças se fazem necessárias à ficha de correção de textos utilizada no Colégio Naval para que possa melhor atender ao propósito de diminuir a subjetividade na atribuição de notas. Na parte metodológica foi usada a abordagem avaliativa baseada em especialistas, que congregou nove participantes, todos docentes de Língua Portuguesa do Colégio. O instrumento de avaliação, um questionário, teve como referência as cinco competências definidas na ficha do Enem. A análise das respostas levou aos seguintes resultados: os especialistas admitiram que a ficha do Colégio Naval não atende aos anseios docentes referentes à correção do texto; eles entenderam que a ficha do Enem pode contribuir para melhorar a qualidade da ficha usada no Colégio Naval; e foram feitas várias modificações na ficha do Colégio Naval.

**Palavras-chave:** Produção textual. Avaliação. Colégio Naval. Exame Nacional do Ensino Médio.

## EVALUATION OF A PROOFREADING INSTRUMENT OF THE WRITTEN PRODUCTION IN PORTUGUESE

**Abstract:** This study was conducted in the Brazilian Naval School, in the city of Angra dos Reis, of the Rio de Janeiro State. Its objective was to evaluate the instrument used by this institution to proofread the texts produced by their students in Portuguese Class. For this, the study used as parameter the High School National Exam form compared to the Naval School's form, to answer three study questions: (a) to what extent does the form used to proofread the texts produced by the students of the Naval School meet the discursive-linguistic aspects of the Portuguese Language; (b) to what extent can the form used on the High School National Exam contribute to the improvement of the Naval School's proofreading form; and (c) what changes on the Naval School's form are necessary for it to better meet its purpose of reducing the subjectivity in the grades assigned. In the methodology, an evaluative approach based on specialists was applied, which gathered nine participants, all Portuguese teachers of the school. The evaluation instrument, a questionnaire, was based on the five competences defined in the High School National Exam form. Analysis of the answers showed the following results: the specialists admitted that the Naval School's form does not meet the teachers' demands regarding text proofreading; they understood that the High School National Exam form could contribute to improve the quality of the form used at the Naval School; various modifications were made to the Naval School's form.

**Keywords:** Text production. Evaluation. Naval College. High School National Exam.

## **1 A importância da correção do texto em âmbito escolar**

O ato de escrever é considerado, por muitos, uma tarefa difícil. Essa dificuldade se dá porque a escrita é mais complexa do que a fala, por exigir um vocabulário diversificado e obedecer a regras específicas, tais como: considerar a variedade linguística, a sintaxe e a regência.

Para que a escrita se torne fluente é necessário que o indivíduo pratique intensamente esta forma de comunicação, considerando suas regras específicas. De acordo com Marcuschi (2013), dominar a escrita implica em produzir efeitos de sentido e coerência naquilo que foi escrito, para que, de fato, seja considerado um texto. Na visão deste autor, o texto, “[...] enquanto unidade comunicativa deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização [...], já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem”. (MARCUSCHI, 2013, p. 93).

Considerando a importância da escrita e do entendimento do escrito, as escolas de ensino médio, há alguns anos, vêm dando maior atenção à produção textual de seus alunos. Provas objetivas, que pouco evidenciam a capacidade discursiva do aluno, são questionadas, havendo consenso entre linguistas e teóricos, de que a língua deve ser ensinada por meio de textos. Essa é, inclusive, uma orientação básica no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o Ministério da Educação (BRASIL, 1998) preconiza que é objetivo das instituições de ensino, no que se refere à prática da produção de textos, “[...] formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (BRASIL, 1998, p. 51).

Assim, é papel da escola, como mediadora dos processos de desenvolvimento da escrita, potencializar as competências necessárias à produção de textos. De acordo, ainda, com os PCN (BRASIL, 1998), essa produção deve ser orientada pela presença de determinados elementos que vão garantir o sentido do texto, além de fomentar a motivação do aluno para a escrita. São eles: a finalidade do texto (para que o aluno está escrevendo?); o interlocutor eleito (para quem ele vai escrever?); o contexto de circulação do texto (onde será lido?); e a especificidade do gênero textual (qual estrutura a ser observada no texto?). No que tange à questão do gênero, cabe lembrar que cada texto possui as suas normas.

Espera-se, portanto, que professores trabalhem, de forma contínua, com seus alunos essas orientações para que desenvolvam, juntamente com as experiências

sociais vividas, as habilidades e competências que os tornarão capazes de produzir textos coesos, coerentes e eficazes.

Segundo Antunes (2009), os professores precisam conhecer as implicações lexicais, gramaticais e discursivas dos diversos tipos de textos de acordo com seu gênero. Devem ter domínio de questões textuais como coesão e coerência, saber como se pode dar um tratamento textual às unidades da gramática; conhecer os problemas básicos de intertextualidade e o seu peso na elaboração de textos. Em outras palavras, são muitas as responsabilidades do professor para inserir o aluno no mundo da escrita, tornando-o capaz de elaborar textos. Para essa autora, não basta apenas a competência linguística do professor; é indispensável que ele saiba articular o processo de ensino e sua avaliação. Esta atribuição é inerente à prática pedagógica, no entanto, torna-se bastante complexa, pois se atrela a questões teóricas e práticas da área da Avaliação. No que se refere especificamente à produção textual, percebe-se que existem diversas dúvidas em relação à objetividade na avaliação dos textos produzidos pelos alunos. Há muita subjetividade, interesses particulares, experiências pessoais, envolvidas no processo de avaliar. Assim, a correção dos textos tem se caracterizado como superficial e subjetiva, visto que boa parte dos professores não possui critérios adequados para avaliar o texto de seu aluno.

Para Aldrovandi e Spohr (2012), o professor precisa ter clareza do que é avaliar e saber o que é um texto, para diferenciar avaliação de texto de revisão textual, contribuindo, desta forma, para melhorar a produção de textos.

As muitas críticas à produção textual, feitas por alunos e professores, em diversos níveis educacionais, do ensino fundamental ao nível superior, têm levado à construção/experimentação de instrumentos de avaliação de textos elaborados pelos alunos. Dentre esses, situa-se o que vem sendo utilizado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), e que tem por finalidade precípua verificar como se encontram os alunos ao final da Educação Básica, aí se incluindo, com peso maior, a produção escrita. Segundo o portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2009, o Enem vem se constituindo em mecanismo de seleção para o acesso aos estudos em nível superior.

A base do processo avaliativo desenvolvido pelo Enem, no âmbito da produção textual, encontra-se no estabelecimento prévio de critérios de correção de

textos, que visam indicar se o aluno em avaliação adquiriu as competências indispensáveis à escrita coesa, coerente e clara. A importância do Enem, na realidade educacional brasileira, é de tal ordem que ela se reflete nos processos avaliativos realizados nas escolas do país, inclusive nos colégios militares de Ensino Médio, como, por exemplo, os Colégios Militares das Forças Armadas.

No âmbito das instituições de ensino militares, que são muito singulares e buscam a formação de profissionais para o enfrentamento de desafios de natureza bélica, há também subjetividade na correção dos textos, o que precisa ser minimizada, demandando processos avaliativos adequados às perspectivas filosófico-educacionais da carreira militar. No Colégio Naval, vinculado à Marinha do Brasil, por exemplo, a prática da avaliação da produção textual, com base em critérios, ocorre antes mesmo de 2009, quando se consolidou o Enem como processo seletivo. O uso de padrões de correção nesse contexto tornou-se indispensável face à necessidade de minimizar a subjetividade das correções.

Criado em 2006, tal instrumento passou a servir de apoio à correção dos textos dos alunos, estando em uso até os dias de hoje. Tem por objetivo fundamental minimizar ao máximo a subjetividade na correção da produção textual, uma vez que os alunos são submetidos a um processo de hierarquização de conhecimentos, que se reflete no desempenho obtido por meio das avaliações. Cada décimo retirado indevidamente na correção de um texto poderá gerar uma queda na pontuação do aluno em termos de sua posição (antiguidade) no âmbito da turma. Em outras palavras, os alunos que saem do Colégio Naval, nas primeiras posições, levam vantagens quando dão continuidade à carreira de oficial da Marinha do Brasil, uma vez que o desempenho intelectual é altamente valorizado.

Desde a sua criação, a ficha de correção é utilizada nas redações realizadas pelo aluno durante todo o Ensino Médio. Considerando a sua grande utilidade e levando em conta que está em uso há aproximadamente 10 anos, julgou-se oportuno realizar uma avaliação da sua adequação ao propósito que a rege: minimizar ao máximo a subjetividade na correção da produção textual, considerando especialmente as competências linguístico-discursivas que devem ser observadas por quem corrige uma produção textual.

Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar a ficha de correção pela qual os textos dos alunos do Colégio Naval são corrigidos. Esta avaliação foi orientada pelas seguintes questões avaliativas: (a) em que medida a ficha de correção dos textos

produzidos por alunos do Colégio Naval atende aos aspectos linguísticos-discursivos da Língua Portuguesa; (b) até que ponto a ficha de correção utilizada no Enem pode contribuir para o aprimoramento da ficha de correção do Colégio Naval; e (c) que mudanças se fazem necessárias à ficha de correção de textos utilizada no Colégio Naval para que possa melhor atender ao propósito de diminuir a subjetividade na atribuição de notas.

Este estudo se justificou por não ser possível conceber o uso de uma ficha de avaliação por tanto tempo (10 anos), sem uma alteração. Sabe-se que as instituições de Ensino Médio atribuem valor à ficha de correção das redações do Enem e isso demanda um estudo de suas possíveis contribuições ao Colégio Naval. Como se tratou de uma avaliação conduzida pela equipe de docentes de Língua Portuguesa, vislumbrou-se uma oportunidade de discussão-reflexão-ação na linha pedagógica proposta por autores como Nóvoa (1992), na qual sobressai a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, análise, problematização. Para este autor, a troca de experiências entre os docentes dá margem a uma atitude reflexiva, fundamental na atividade pedagógica.

## **2 Contexto do estudo e critérios avaliativos da produção textual**

O Colégio Naval é uma instituição militar, situada na cidade de Angra dos Reis (Rio de Janeiro), que desde agosto de 1949 prepara jovens para constituir o Corpo de Aspirantes da Escola Naval (instituição de nível superior da Marinha do Brasil).

O Currículo do Ensino Médio, ministrado pelo Colégio Naval, tem uma Base Nacional Comum, relativa ao Ensino Médio, e é complementado pelo Ensino Militar-Naval, que aborda a parte referente à cultura naval por meio da disciplina Instrução Militar Naval (IMN). Outro documento que respalda o ensino no Colégio Naval é o chamado “Programa de Ensino” (MARINHA DO BRASIL, 2016), no qual se consolida todo o planejamento a ser seguido durante o ano letivo, tendo como referência o Currículo e as diretrizes do Comando. Esse documento regulamenta o cumprimento das atividades de ensino, sendo também o mecanismo para se acompanhar e mensurar o processo de ensino.

A disciplina Língua Portuguesa, no Colégio Naval, é dividida da seguinte forma para os três anos escolares do Ensino Médio: gramática, literatura, expressão

oral e produção de texto. Cada ano escolar possui uma carga horária específica. Durante o ano letivo, o aluno realiza três avaliações de produção textual, denominadas Produção de Texto Avaliativa; ou seja, são produções que valem nota e são somadas aos resultados obtidos nas avaliações de gramática e literatura, gerando, assim, a nota final da disciplina Língua Portuguesa. As produções textuais são avaliadas tendo por base um quadro de critérios que, no presente estudo, foi denominado “Ficha de Correção”. Essa ficha, criada pela equipe de Língua Portuguesa do Colégio, objetiva diminuir a subjetividade na atribuição de notas às redações dos alunos.

Inúmeros autores destacam a importância da prática avaliativa, salientando que existem tendências no processo de correção. Serafini (1989), por exemplo, situa três tendências, a saber: indicativa, resolutiva e classificatória. A correção indicativa focaliza os erros encontrados em palavras, frases e períodos; a partir deles, surgem as indicações de correção feitas pelo professor. Nesta tendência, não são feitas modificações significativas no texto; as correções são limitadas, ocasionais, com foco nos erros ortográficos e lexicais. A correção resolutiva é mais elaborada, pois o professor procura identificar o que não está em consonância com a língua culta (os erros ortográficos e lexicais), buscando reescrever as partes consideradas obscuras. Assim, o professor se coloca como aluno, ajudando na reformulação de sua produção. A correção classificatória dá autonomia ao aluno para que reconheça os seus próprios erros a partir de um conjunto de sugestões oferecidas pelo professor, o que os favorecem na reescrita do texto. Em outras palavras, esta tendência aposta no potencial do aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Ruiz (2010) fala de outra tendência, encontrada em suas pesquisas: a correção textual-interativa. “Trata-se de comentários mais longos [...] razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”. (RUIZ, 2010, p. 47). Nessa abordagem, é usual o detalhamento das correções e a busca de um diálogo interativo com o aluno, com vistas ao aperfeiçoamento da produção textual.

De um modo geral, os livros didáticos apresentam a estrutura da dissertação-argumentativa da seguinte forma:

Quadro 1 - Ficha de avaliação relativa à estrutura de uma dissertação argumentativa

<b>Etapa</b>	<b>Expositiva</b>	<b>Argumentativa</b>
<b>Introdução</b>	Apresentação do assunto sobre o qual se escreve.	Apresentação do assunto sobre o qual se escreve e do ponto de vista

		assumido em relação a ele.
<b>Desenvolvimento</b>	Exposição das informações e conhecimentos a respeito do assunto.	A fundamentação do ponto de vista e sua defesa com argumentos.
<b>Conclusão</b>	Finalização do texto, com o encerramento do que foi exposto.	Retomada do ponto de vista para fechar o texto de modo mais persuasivo.

Fonte: AMARAL (2013).

Esta estrutura, embora simples, oferece a quem corrige uma noção básica do que deve ser considerado no texto argumentativo e evidencia a sua complexidade em relação à estrutura expositiva.

### *2.1 Critérios avaliativos dos textos produzidos por alunos do Colégio Naval*

Com base nessa estrutura, o Colégio Naval elaborou a ficha de correção a qual é dividida em quatro critérios: forma, estrutura, estilística e gramática.

O primeiro critério trata da **forma**, ou seja, a maneira como o texto é apresentado ao avaliador. Está relacionada ao visual do texto, pois é subdividida nos seguintes aspectos: legibilidade, margens regulares, paragrafação e ausência de rasuras. O aspecto legibilidade trata da grafia das palavras, como as letras são escritas no papel de modo a formar palavras que irão compor o texto. Esse aspecto é fator essencial para a compreensão. De acordo com Soares (2002), a legibilidade refere-se à estética do texto, que engloba a letra, a paragrafação, as margens, o uso do travessão e a ausência de rasuras.

Outro aspecto do critério, a forma diz respeito à regularidade das margens. O professor observará se o aluno escreveu o texto dentro do espaço destinado para esse fim, respeitando as margens da folha disponibilizada para produção do texto. No terceiro aspecto, observa-se a paragrafação, ou seja, se há extensão desproporcional de parágrafos, como a introdução/conclusão maior que o desenvolvimento; desenvolvimento menor que introdução/conclusão. Por fim, é analisado se o texto possui ou não rasuras.

O segundo critério trata da **estrutura do texto** e compreende os seguintes aspectos: (a) adequação à proposta, aspecto em que o aluno demonstra se possui o domínio do gênero proposto em todos os seus movimentos retóricos; (b) título, que deverá ser criativo e adequado ao texto para que se pontue o valor máximo do aspecto; (c) coerência, que avaliará a maneira de argumentar do aluno, se o faz com originalidade, pertinência, suficiência, progressão e clareza; (d) coesão, na qual se

avalia se o aluno faz uso apropriado, consistente e recursivo de estratégias de coesão entre parágrafos, períodos e orações; e finalmente (e) adequação ao tema, aspecto que avalia se o aluno trata o tema com pertinência, profundidade e originalidade.

O terceiro critério refere-se à **estilística**, que tem a ver com o estilo do texto. Para Martins (2000), o estilo pode ser visto como um conjunto objetivo de características formais apresentadas no âmbito de um texto, resultantes da adaptação do instrumento linguístico às finalidades do ato específico em que foi produzido. Nesse contexto, o professor, ao corrigir a redação, analisará os aspectos de clareza, concisão, adequação vocabular e originalidade.

O quarto critério corresponde à **gramática** e avaliará o domínio da modalidade escrita culta da língua portuguesa que o aluno possui, nos aspectos de ortografia, adequação vocabular, ortografia, concordância, regência, pontuação.

O Quadro 2 permite a visualização dos critérios e indicadores com suas respectivas pontuações.

Quadro 2 - Critérios, indicadores e pontuações na correção das redações dos alunos do Colégio Naval

<b>Forma: (1,0 ponto)</b>	Legibilidade (0,3)	Margens regulares (0,2)		Paragrafação (0,2)		Ausência de rasuras (0,3)
<b>Estrutura: (3,5 pontos)</b>	Adequação à proposta (0,5)	Título (0,7)		Coerência (0,8)	Coesão (0,7)	Adequação ao tema (0,7)
<b>Estilística: (3,5 pontos)</b>	Clareza (1,0)	Concisão (1,0)		Adequação Vocabular (0,5)		Originalidade (1,0)
<b>Gramática: (2,0 pontos)</b>	Ortografia (0,4)	Acentuação (0,3)	Pontuação (0,5)	Concordância (0,3)	Regência (0,3)	Colocação Pronominal (0,2)

Fonte: As autoras (2017).

Como se pode observar, a ficha do Colégio Naval valoriza a estrutura e o estilo do texto, nos quais o aluno pode receber até o máximo de sete pontos.

## 2.2 Critérios do Enem

O Enem, no âmbito da correção das redações, exige dos candidatos algumas competências, pois acredita que o concluinte do Ensino Médio deve possuir determinados saberes e conhecimentos que o tornarão capacitado para uma vaga



em uma universidade. Segundo o Manual do Participante (BRASIL, 2012): “[...] os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade.” (BRASIL, 2012, p. 7). Sendo assim, a ficha se volta para cinco competências, cada uma dela relacionada a um aspecto específico da construção de um texto.

A palavra competência significa aptidão ou capacidade que o indivíduo tem de resolver ou analisar um determinado assunto. No campo educacional, alguns autores se destacam na explicitação do termo. Perrenoud (2000) afirma que competência é “[...] a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, tendo por base os conhecimentos adquiridos, mas sem se limitar a eles.” (PERRENOUD, 2000, p. 7). No dizer de Rodrigues et al. (2005, p. 109), as competências são entendidas como a capacidade de utilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações. Outro autor reconhecido na discussão desse termo é Zarifian (2001), para quem um sujeito só é competente quando reflete, assume responsabilidades e aprende. De acordo com esse autor, a competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos. Ela se traduz em uma inteligência prática a ser mobilizada diante de situações que, muitas vezes, são extremamente complexas.

Le Boterf (2003) fala da competência composta por três eixos: a biografia pessoal, a formação educacional e a experiência profissional. Segundo esse autor, competência é um saber agir com reponsabilidade, de forma a ser reconhecido pelos outros. Significa mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. As competências são sempre contextualizadas.

Há, no entanto, muita polêmica em torno desse termo, conforme esclarece Hirata (1994). Trata-se de uma noção muito imprecisa e que surgiu a partir da “[...] necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gerados a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho.” (HIRATA, 1994, p. 132). Essas demandas apareceram em função dos “novos modelos de produção e gerenciamento, é substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho”. Ainda, de acordo com esta autora, o desenvolvimento de competências atrela-se ao modelo flexível de produção e a qualificação ao seu antecessor, o modelo taylorista-fordista, de produção em série.

A compreensão das exigências estabelecidas na ficha de correção do Enem deve passar pela compreensão da construção do conceito de competência, a qual se dá desde os anos 70 do século passado, estando atrelada a uma visão tecnicista de aprendizagem (FLEURY; FLEURY, 2001).

Apesar da polêmica, o termo tornou-se usual no campo educacional, talvez mesmo pela praticidade que envolve a sua aplicação a diferentes situações de ensino-aprendizagem. A ficha do Enem, então, encontra-se voltada para o alcance de cinco competências.

A **primeira competência** refere-se ao domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Trata-se da capacidade de o candidato escrever um texto gramaticalmente compreensível e correto e que fuja totalmente do estilo informal de escrever. Nela, o aluno deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa. Além do sentido, ressalta-se a importância do respeito às normas gramáticas, ainda que não seja o requisito mais importante na construção do sentido do texto.

A **segunda competência** é a compreensão da proposta de redação e a utilização dos conhecimentos do seu mundo para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Essa competência exigirá do aluno três habilidades: compreender a proposta da redação, mobilizar conhecimentos provenientes de outras disciplinas e de leituras individuais (conhecimento de mundo) e saber o que é uma dissertação-argumentativa, sua estrutura e funcionalidade. De acordo com Squarisi e Salvador (2013), “[...] o texto existe muito antes de ser escrito. Primeiro, nasce na cabeça de quem vai escrevê-lo; vem da habilidade de pensar de forma ordenada, lógica e prática.” (SQUARISI; SALVADOR, 2013, p. 13). O ato de escrever é proveniente da capacidade de pensar.

Na **terceira competência** busca-se avaliar a forma de o aluno selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Essa competência trata da inteligibilidade do texto, se o aluno foi capaz de defender a ideia e apresentar os argumentos de forma coerente, de modo que os aspectos internos e externos apresentem concordância entre si. Na perspectiva do Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 20), a inteligibilidade do texto depende dos seguintes fatores: (a) relação lógica entre as

partes do texto, criando unidade de sentido; (b) precisão vocabular; (c) progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema em uma ordem lógica; e (d) adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real.

Para atingir o objetivo de produzir um texto coerente no padrão dissertativo-argumentativo, de acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), o aluno deverá atender às seguintes exigências: (a) apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam; (b) encadeamento lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; e (c) congruência entre as informações do texto e do mundo real.

Na **competência quatro**, o aluno deve evidenciar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessário à construção da argumentação. Essa competência diz respeito a como o aluno irá associar as ideias (já estabelecidas na competência três), dentro do texto, estabelecendo relações de continuidade essenciais para o entendimento do texto, através de alguns recursos linguísticos, que o farão capaz de produzir um texto coeso. O Guia do Participante (BRASIL, 2013) orienta o aluno, a utilizar elementos coesivos para associar, encadear e articular as ideias que formarão o seu texto, sempre em torno da ideia principal: a tese. A avaliação dessa competência deve observar os seguintes aspectos: (a) encadeamento textual; (b) estruturação dos parágrafos; (c) estruturação dos períodos; e (d) referenciação.

A **competência cinco** volta-se para a elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Esta competência tem sido objeto de muitas discussões entre os educadores, por se tratar de uma competência que exigirá do aluno conhecimentos que irão além de saber escrever um texto dissertativo-argumentativo no padrão formal da língua, gênero tipicamente escolar. Nessa competência, o aluno não só defenderá um ponto de vista através de argumentos, mas, também, terá de propor uma solução para determinada situação-problema, sem ferir os direitos humanos. Ao solicitar a elaboração de uma proposta de intervenção a um dado problema social em uma dissertação-argumentativa, o Enem passa a sugerir um novo gênero textual, estimulando, também, muitos estudantes à pesquisa. O êxito nesta competência fará com que o aluno alcance um melhor resultado no exame.

No Enem, o avaliador atribui uma nota entre zero e 200 pontos a cada uma das competências mencionadas. A soma desses pontos comporá a nota de cada avaliador, a qual pode chegar a 1000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

Nesse estudo, foram considerados os dois instrumentos: a ficha usada há 10 anos no Colégio Naval e a ficha criada em 2013 pelo MEC para apoiar a correção das redações do Enem e que avalia o desempenho de milhares de alunos.

### **3 Procedimentos metodológicos**

O estudo possui natureza qualitativa, pois analisa as falas dos participantes em suas respostas ao questionário de avaliação, delimitando os consensos obtidos sobre as questões de estudo. Cabe destacar que teve como referência teórica a questão das competências linguísticas usadas no Enem para corrigir as provas de redação dos alunos concluintes do Ensino Médio, abordadas na seção anterior.

A seguir descreve-se a abordagem metodológica, os participantes do estudo e a validação do instrumento de avaliação.

#### *3.1 Abordagem metodológica*

A avaliação de um instrumento que serve de base para mensurar um texto nos aspectos linguísticos-discursivos depende, necessariamente, da participação de avaliadores com conhecimentos específicos em Língua Portuguesa. Assim, a abordagem utilizada foi a 'Centrada em Especialistas', por se basear em conhecimentos de docentes especialistas, capazes de subsidiar a construção de uma nova ficha de correção.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004): "[...] a avaliação centrada em especialistas, talvez a mais antiga e a mais usada, depende dos conhecimentos específicos de um profissional para julgar uma instituição, um programa ou uma atividade." (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 179). O especialista, possuidor de conhecimentos específicos, dá seu julgamento a respeito do tema estudado. O objeto da avaliação é, pois, submetido ao julgamento de profissionais.

Esse modelo não tem qualquer relação com a estrutura institucionalizada de avaliação e não usa um padrão determinado. Difere também dos pareceres informais e formais, acontecendo de forma irregular quando a situação assim o requer. Oferece um parecer a respeito de algo, tendo por respaldo os

conhecimentos especializados de um indivíduo apto a julgar o valor dessa entidade (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

### *3.2 Participantes do estudo avaliativo*

Considerando o objetivo do estudo, julgou-se procedente solicitar aos professores e instrutores de Língua Portuguesa do Colégio Naval que participassem da avaliação da ficha de correção. A literatura especializada sugere que o grupo de especialistas deve ser composto por no mínimo cinco e no máximo dez participantes; a decisão da quantidade se dará pelas características do objeto a ser avaliado, bem como pela disponibilidade dos profissionais, formação e qualificação.

Assim, o grupo de especialista ficou composto por nove professores/instrutores que possuíam de dois a doze anos de ensino nessa Instituição de Ensino e, que, em algum momento de sua estada no Colégio, já trabalhou, ou trabalha, com a ficha na correção de textos.

### *3.3 O instrumento e sua validação*

Como a intenção era avaliar em que medida a ficha utilizada pelo Colégio Naval atendia às exigências da correção dos textos e, complementarmente, indicar quais elementos deveriam ser introduzidos a partir do Modelo de Correção do Enem, os participantes receberam um questionário que versou sobre esses dois instrumentos, para poderem compatibilizar as informações.

Para Elliot; Hildebrand; Berenger (2012), o questionário é um instrumento científico para mensuração e para coleta de dados. Definido como técnica de investigação, o questionário, composto de perguntas abertas e fechadas, foi utilizado para coletar informação dos participantes do Colégio Naval referentes à ficha de correção.

Esse questionário já havia sido validado por duas especialistas em avaliação, ambas doutoras em educação, que apreciaram o conteúdo das questões apresentadas aos respondentes. As sugestões foram incorporadas ao instrumento. Vale dizer que nele foi perguntado se os docentes consideravam que os indicadores das quatro categorias (forma, estrutura, estilística e gramática) se aplicavam ou não, bem como foi pedido que indicassem as dificuldades encontradas na correção dessas categorias. Complementarmente, foram feitas cinco perguntas para serem respondidas livremente.

## 4 Resultados do estudo

Os professores especialistas possuíam de 30 a quatro anos de experiência em ensino de Língua Portuguesa, sendo que três atuavam há bastante tempo no Colégio Naval, com 19, 17 e 11 anos de magistério. Tratava-se, pois, de um grupo heterogêneo em termos de experiência de magistério.

### 4.1 Avaliação da parte quantitativa das respostas

A seguir é apresentada uma tabela que resume as marcações feitas pelos professores na parte 1 do questionário.

Tabela 1 – Julgamento da ficha pelos especialistas

	<b>Indicadores</b>	<b>AP</b>	<b>NA</b>
<b>Forma (1,0)</b>	legibilidade (0,3)	5	4
	margens regulares (0,2)	3	6
	paragrafação (0,2);	4	5
	ausência de rasuras (0,3)	4	5
<b>Estrutura (3,5)</b>	adequação à proposta(0,5)	5	4
	adequação ao título (0,7)	4	5
	coerência(0,8)	5	4
	coesão (0,8)	5	4
	adequação ao tema (0,7)	5	4
<b>Estilística (3,5)</b>	clareza (1,0)	4	5
	concisão (1,0)	3	6
	adequação vocabular (0,5)	3	6
<b>Gramática (2,0)</b>	originalidade (1,0)	5	4
	ortografia (0,4)	3	6
	acentuação (0,3)	2	7
	concordância (0,3)	2	7
	regência (0,3)	3	6
	pontuação (0,5)	3	6
	colocação pronominal (0,2).	3	6

Fonte: As autoras (2017).

Legenda: AP (se aplica) e NA (não se aplica)

Tendo por base essas respostas quantitativas, comenta-se as informações dadas pelos professores na parte em que falaram das dificuldades quanto à correção dos textos nesses itens. Muito embora os resultados tenham sido equilibrados, os professores, em sua maioria, concordam que mudanças precisam ser realizadas para que se tenha uma correção mais adequada.

No **critério Forma**, os professores, em suas falas, manifestaram a insatisfação quanto à distribuição da pontuação: "distribuição rígida". Quanto a relevância do critério, um professor apontou que esse apresenta três itens apenas estéticos, que poderiam ser analisados como um conjunto e que não representam o foco principal de um texto dissertativo-argumentativo. Outro docente sinalizou que o critério forma não é tido como importante para os alunos: "os alunos não apresentam preocupação com esse quesito, e, portanto, não se esmeram em melhorar".

Além desses questionamentos, houve a sugestão para remanejamento de alguns indicadores para outros critérios por caracterizarem redundância, como por exemplo, o indicador paragrafação, referido no critério Forma, poderia estar inserido juntamente com a adequação à proposta já que faz parte da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, sendo assim um item redundante. A maioria dos professores sinalizou que o critério Forma se aplica e deve ser modificado.

Já no **critério Estrutura**, diante das repostas coletadas, observou-se que alguns professores julgam redundantes os indicadores entre si, tais como: adequação ao título é redundante porque se avalia também a coerência em relação ao tema e ao texto, ou seja, ao se avaliar a coerência do texto também estaria se avaliando o título. Outros docentes questionam a distribuição inadequada da pontuação, como, por exemplo, o indicador 'adequação do título' recebe pontuação maior que a adequação à proposta e igual à adequação ao tema. De acordo com as respostas dos professores, pode-se perceber que os docentes ficaram com a opinião dividida entre a aplicabilidade ou não desse critério, sugerindo, assim, um ajuste e não total mudança.

No **critério Estilística**, foi observada a insatisfação por parte dos professores: "[...] os aspectos deste critério deveriam ser analisados juntamente com 'coesão e coerência' do critério forma. Essa avaliação fragmentada não permite uma análise profunda do texto". "É justificável que os itens devessem ser analisados em conjunto para que se tenha uma maior precisão. A avaliação compartimentada de itens correlatos acarreta uma avaliação artificial do texto". Também foi observada a insatisfação referente à pontuação empregada. Assim, as respostas foram equilibradas neste critério, mas também apontam para um ajuste nos indicadores.

O **critério Gramática** foi o que causou maior discrepância de opiniões, como observado na Tabela 3. A insatisfação se dá pela falta de abrangência nos aspectos gramaticais, que "não englobam todos os mecanismos gramaticais visualizados em

um texto” e, assim, não permitem o desconto de pontos quando o desvio apresentado pelo aluno não consta dos itens. Como mencionou o Professor 8:

Os aspectos apresentados neste critério não englobam todos os mecanismos gramaticais visualizados em um texto. Muitas vezes, o professor não tem como descontar um desvio, por esse não fazer parte dos itens.

Por conta disso, alguns docentes sugeriram que a avaliação, para ser mais abrangente, não pode ser feita de maneira fragmentada: “Essa avaliação compartimentada não consegue abranger uma análise mais profunda do texto, ela é apenas artificial”. Outro relato que aparece é relacionado à pontuação: “[...] o professor fica muito preso, preocupado em marcar os desvios e contá-los, a fim de realizar os descontos”.

Embora as respostas tenham sido equilibradas quanto à aplicabilidade ou não dos critérios, todos os docentes, em seus relatos, demonstraram insatisfação, quer com o critério em sua totalidade ou apenas com alguns indicadores.

#### *4.2 Avaliação das necessidades de mudança na ficha de correção*

Na segunda parte do questionário foram apresentadas perguntas abertas, nas quais os professores tiveram a oportunidade de se expressar livremente, comentando as necessidades de mudança percebidas na ficha de correção. Esses especialistas são nomeados P1; P2; P3...P9, onde P significa Professor.

A **primeira pergunta** foi: Você considera válida a reformulação da atual ficha de correção dos textos do Colégio Naval?

**P 1:** “Com certeza. A ficha hoje usada está ultrapassada; não reflete o que está sendo feito, por exemplo, na UERJ ou no Enem, exames de referência no Rio de Janeiro”.

**P2:** “Sim. Acho que a ficha de correção atual não está conectada a modelos de correção de outros colégios e também não atende às competências exigidas ao aluno que cursa o Ensino Médio no Brasil”.

**P 3:** “É necessário. Por isso apresentei nova proposta”.

**P 4:** “Sim, pois os critérios utilizados não permitem uma correção real do texto avaliado, não havendo, portanto, coerência entre a produção”.

**P 5:** “Sim. É necessário rever a pontuação de alguns itens, assim como incluir alguns critérios, como cópia do texto motivador”.



**P6:** “Sim. A avaliação compartimentada dificulta realizar uma análise mais profunda do texto”.

**P 7:** “Considero muito válida, sim. A atual tabela não mede, segundo observo, os pontos que são explorados nas aulas teóricas. A avaliação se restringe a duas cansativas e pouco profícuas correções e comentários em sala de um texto que não evolui quase nada”.

**P 8:** “Seria de grande valia a reformulação da ficha, tendo em vista que a realidade do texto do aluno fica prejudicada por conta da pontuação atribuída aos indicadores e pela falta de aspectos não apresentados na ficha”.

**P 9:** “Acredito que uma reformulação é necessária, pois os critérios apresentados não são suficientes para avaliar os textos em sua totalidade. Falta um 'detalhamento' dentro desses critérios, para melhor avaliação”.

No que se refere às respostas dadas a primeira pergunta, pode-se observar que todos os professores consideraram válida a reformulação da ficha por diversos motivos, dentre os quais se destaca: a **incompatibilidade da ficha com o trabalho de produção de textos no Colégio Naval**. Eles argumentaram que: “[...] a ficha hoje usada está ultrapassada; não reflete o que está sendo feito”. Assim, a atual ficha não mede os pontos que são explorados nas aulas teóricas, ou ainda, por falta de aplicação, “[...] pois os critérios utilizados não permitem uma correção real do texto avaliado”.

Na **segunda pergunta**, os especialistas tinham de justificar sua resposta em relação aos itens assinalados como NA.

**P 1:** “Justifiquei em dificuldades encontradas”.

**P2:** “Os itens assinalados como NA não são utilizados em outras grades de correção com as quais eu tive contato; não são relevantes para minha avaliação dos textos ou estão redundantes”.

**P 3:** “[...] a adequação ao título não precisa ter uma pontuação tão alta”.

**P 4:** “A distribuição dos pontos precisa ser mais coerente e os critérios precisam permitir que a correção evidencie a realidade do seu texto”.

**P5:** “Em relação à adequação à proposta e aos indicadores do critério Gramática, deve-se rever a quantidade de pontos descontados”.

**P 6:** “Os itens de cada categoria deveriam ser analisados em conjunto e não de maneira compartimentada”.

**P 7:** “Acho que poderiam ser mais condensados, permitindo que o desconto fosse maior”.

**P 8:** “Os critérios não deveriam ser divididos em indicadores, muito embora os indicadores componham o critério. Dessa maneira, permitiria ao professor ter uma visão geral do critério, não tendo, por exemplo, de procurar a ausência de acentos para descontar do aluno naquele aspecto específico. A ficha do Enem com a análise dos indicadores por conjuntos seria uma opção”.

**P 9:** “Em relação a esse critério, fica muito 'vago' o que deve ser avaliado, o que se deve, de fato, considerar como erro. Na parte de Gramática, por exemplo, falta exatidão na quantidade de 'erros' a ser descontado, se devemos tirar toda a pontuação ou somente o quantitativo de pontos referentes”.

De acordo com as respostas oferecidas, verificou-se que alguns professores **apontaram a irrelevância de determinados critérios:** “[...] não são relevantes para minha avaliação dos textos ou estão redundantes”. Mais uma vez, precisam ser mais coerentes e os critérios precisam permitir que a correção evidencie a realidade do seu texto. Assim, o ponto principal, no olhar dos avaliadores, foi a sugestão para que a análise dos indicadores fosse feita em blocos e não segmentada, como registraram dois respondentes: “[...] os itens de cada categoria deveriam ser analisados em conjunto e não de maneira compartimentada”; e “[...] deve-se rever a quantidade de pontos descontados”.

A **terceira pergunta** foi: A pontuação empregada, nos critérios de correção, auxilia ou dificulta a correção dos textos? Ao responder esta pergunta, atente para a questão da subjetividade.

**P 1:** “Dificulta, da forma como apresentada atualmente, com valores ‘exatos’. Acredito que é mais produtivo estabelecer um critério e definir valores (de/até). Exemplo: 1 a 10, 11 a 20”.

**P 2:** “Entendo que a pontuação na ficha do Colégio Naval deveria ser maior, por exemplo, a coesão e a coerência. Muitas vezes, a pontuação retirada do aluno por questões formais faz com que sejam mais 'importantes' como, por exemplo, a ausência de rasuras os aspectos de gramática em geral ao invés de priorizar a construção semântica do texto”.

**P 3:** “Ajuda em parte, mas deveria ser reformulada com relação à distribuição dos pontos, precisaria pontuar por blocos de itens”.

**P 4:** “Dificulta, pois, como os critérios estabelecidos não condizem com a realidade, a pontuação atribuída também não se faz coerente, uma vez que se permite descontar poucos pontos da falta de aspectos extremamente relevantes para o texto”.

**P 5:** “A pontuação de alguns itens compromete a correção”.

**P 6:** “Dificulta. O texto é algo coeso, um todo, analisá-lo através de tais indicadores impossibilita visualizá-lo dessa forma”.

**P 7:** “A pontuação atribuída aos critérios dificulta muito o trabalho do docente e pouco conscientizam o aluno, que só está interessado na soma dos pontos que conquistou”.

**P 8:** “Dificulta por que o professor acaba tendo de fragmentado o texto na busca por desvios para descontar os pontos e depois ter de justificar os descontos ao aluno. Seria interessante definir valores "cheios" para os critérios sem ter de fragmentá-los nos indicadores”.

**P 9:** “Dificulta e muito, pois falta exatidão no que deve ser considerado. Muitas vezes, é visível que deveríamos descontar mais pontos alunos, mas falta correlação entre a pontuação e o critério”.

Todos os docentes apontaram como dificuldade a pontuação atribuída aos critérios, **sugerindo uma reformulação na distribuição, e que essa fosse feita por blocos e não por indicador**, como é atualmente no Colégio Naval. A partir dessas repostas, admite-se que a distribuição da pontuação precisa ser revista, juntamente com a reorganização dos indicadores em blocos.

A **pergunta 4:** Tendo por base a ficha do Enem, aponte os itens que considera relevantes, indicando se os incluiria na ficha do Colégio Naval. Justifique suas opções, foi assim respondida:

**P 1:** “Gosto bastante da ficha usada pelo Enem e considero todos os itens relevantes. Eu adotaria tais itens no Colégio Naval”.

**P 2:** “Eu acrescentaria todos os itens, mas não sei se é objetivo do Colégio Naval atender a todos esses itens. A proposta de intervenção, por exemplo, acho que não seria essencial para um texto que não fosse para o Enem”.

**P 3:** “Incluiria a ideia presente de pontuação ou critérios em bloco”.

**P 4:** “Os cinco fatores são extremamente relevantes para a análise da produção textual, tendo-se em vista que conjugam saberes e habilidades tanto linguísticas quanto discursivas”.

**P 5:** “Incluiria a competência I, visto que o aluno não deve cometer erros graves na parte da gramática; competência III, pois o aluno deve apresentar argumentos consistentes. Então, acho que deveria inclui-lo de forma explícita”.

**P 6:** “Acredito que todos os itens são relevantes. Com exceção do V; todos já estão presentes na avaliação do Colégio Naval, no entanto, diferentemente daquele, avaliam as categorias de maneira global, não fragmentada, tornando a análise do texto mais complexa e profunda. Sendo assim, incluiria todos os itens da ficha do Colégio Naval dessa forma como são apresentados, não fragmentados”.

**P 7:** “Os critérios do Enem estão se mostrando adequados às escolas de Ensino Médio no geral, não para "doutrinar" os alunos, mas para levá-los a valorizar

mais, não somente a disciplina, todo o dantesco trabalho dos docentes dessa cadeira”.

**P 8:** “Exceto a Competência V, que, ao meu ver, não é linguística, todas as outras agregariam valor a ficha do Colégio Naval”.

**P 9:** “Acredito que, assim como na ficha do Colégio Naval há muita subjetividade na hora de avaliar, é fato que por ser pormenorizada pela falta de critérios melhores detalhados e organizados, a avaliação tende a ser próxima do ideal”.

No que se refere à relevância da ficha do Enem, como parâmetro para a composição de uma nova ficha de correção dos textos do Colégio Naval, todos **os professores julgaram que o modelo utilizado pelo Enem pode contribuir de modo significativo**, sendo que cinco admitiram a incorporação total dos critérios do Enem e três falaram da aceitação das competências I a IV.

Por fim, os professores responderam à **quinta pergunta**, na qual era solicitado que fossem feitos comentários sobre a questão das alterações na ficha de correção de redações. Os registros apresentados pela quase totalidade do grupo foram comentários favoráveis à mudança/adaptação da ficha do Colégio Naval, conforme se observa nas falas a seguir transcritas:

**P 1:** “Caso não sejam usados os critérios definidos pelo Enem, a ficha de correção do Colégio Naval precisa ter: conclusão bem-estruturada, valorizando proposta de intervenção e itens que valorizem a articulação textual e argumentação consistente”.

**P 3:** “A competência I do Enem engloba os critérios Forma e Gramática da ficha atual do Colégio Naval; a competência II engloba o critério Estrutura da atual ficha do Colégio Naval e avança na proposta da avaliação; a competência 3 abrange a Estilística da ficha do Colégio Naval e avança na proposta de avaliação e as competências 3 e 4 retomam os elementos da ficha do Colégio Naval como um todo, acrescentando itens não contemplados pela ficha. Ou seja, associados a esses novos itens, poderia ser complementação aos itens que já existem na ficha atual”.

**P 5:** “A ficha de correção do Colégio Naval precisa ser modificada para que seja possível ao docente agir com clareza em seu trabalho, demonstrando aos alunos o que de fato sua escrita representa”.

**P 6:** “Entendo que a proposta de correção do Colégio Naval a presente divisão mais categórica da pontuação devido à importância de cada décimo para a colocação dos alunos. No entanto, esse método de correção acarreta injustiça a partir do momento que limita a pontuação de forma tão taxativa, pois limita a correção global. Ou seja, um aluno que comete muitos deslizes em determinada categoria pode ficar com a nota maior do que outro que comete menos erros em mais categorias já que, no caso do primeiro, a perda de pontos é limitada”.

**P 7:** “Vejo, claramente, que há uma notória discrepância entre as notas de interpretação e de literatura (que são assemelhadas, muitas vezes abaixo de 5,0), e de produção textual, pois os atuais critérios de correção contemplam a média desses alunos, comprometendo o resultado final. Sempre fui defensora de que a tabela de correção deveria mudar. Além disso, ela faz com que o examinador perca muito tempo fazendo os cálculos, e o resultado final, ao contrário do que esperam e pretendem as docentes da área”.

**P8:** “A ficha precisa ser modificada por não estar mais atendendo às aspirações dos avaliadores. A ficha do Enem, sendo considerada referência para correção dos textos no Brasil, poderá contribuir para que essa reformulação seja feita, obviamente com alguns ajustes para realidade do Sistema de Ensino Naval”.

A partir da avaliação dos especialistas, **que considerou a necessidade de mudança na ficha de correção do Colégio Naval**, julgou-se válida a alteração, tomando por base, também, a matriz de correção do Enem, como se segue.

Quadro 3 - Ficha reformulada para uso no Colégio Naval

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
<b>Tema (1,5 ponto)</b>	Compreende e desenvolve muito bem o tema, com base na definição de um projeto pessoal	
<b>Proposta (1,5 ponto)</b>	Apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo	
<b>Coesão e Coerência (2,0 pontos)</b>	Organiza muito bem as partes do texto e apresenta um repertório diversificado de recursos coesivos	
<b>Argumentação (3,0 pontos)</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista	
<b>Registro (2,0 pontos)</b>	Nenhum ou pouquíssimos desvios de registro	

Fonte: as autoras (2017).

### Considerações finais

Este estudo avaliou a ficha de correção utilizada por docentes na correção das redações dos alunos do Colégio Naval. Para tanto, solicitou a nove especialistas, que atuam no ensino de Língua Portuguesa nesta instituição, que fizessem um contraponto entre esta ficha e a adotada no Enem.

A partir das considerações feitas pelos especialistas ao responderem o questionário, estabeleceu-se as seguintes respostas para as questões avaliativas:

- Para a primeira questão avaliativa, que indagava em que medida a ficha de correção dos textos produzidos pelos alunos do Colégio Naval atende a aspectos linguísticos-discursivos da Língua Portuguesa, chegou-se à conclusão que a correção dos textos era feita de modo mais automático, tendo o objetivo de descontar pontos pelos desvios cometidos pelo aluno. O texto não era visto como um todo, sendo visualizado de forma fragmentada e sua correção feita pela divisão de indicadores. Assim, inferiu-se que a ficha de correção não atende aos anseios dos docentes. Esta inferência é confirmada pelos registros dos professores, a saber: há uma incompatibilidade da ficha com o trabalho de produção de textos no Colégio Naval; eles apontaram a irrelevância de determinados critérios; sugeriram também a necessidade de uma reformulação na distribuição, e que essa fosse feita por blocos e não por indicador. Nesta direção, depreende-se que a ficha, após 10 anos de uso, não atende mais aos princípios avaliativos dos docentes.

- Na segunda questão avaliativa, que indagou em que medida a ficha de correção utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio pode contribuir para o aprimoramento da ficha de correção do Colégio Naval, encontrou-se nas respostas dos especialistas a evidência de que ela pode subsidiar o aprimoramento da ficha do Colégio Naval. Foram inúmeros os registros que indicaram a necessidade de se utilizar as competências estabelecidas na ficha do Enem, valendo a exceção para a competência de número V. Assim, considerando as falas dos especialistas no sentido de que há necessidade de mudança na ficha de correção do Colégio Naval, inferiu-se que a ficha do Enem é um instrumento bastante importante para ser tomado como referência na reformulação da ficha do Colégio Naval.

- Para a última questão avaliativa, que indagou sobre mudanças necessárias à ficha de correção de textos para diminuir a subjetividade na atribuição de notas, toma-se aqui a fala de um professor, que sumariza as respostas oferecidas pelos demais respondentes ao questionário:

**P 8:** “Acredito que o ideal seria o menor nível de subjetividade, no entanto, sabe-se que é muito difícil avaliar sem uma dose de interferência do avaliador. Uma solução possível seria reformular os critérios de correção dos textos do Colégio Naval, baseados na ficha utilizada pelos avaliadores do Enem, pois seria tentativa de corrigir, de forma mais transparente, os textos produzidos pelos alunos”.

Sendo a avaliação um dos instrumentos que deve ser utilizado para promover mudanças e melhorias em um programa, recomenda-se o uso dessa abordagem metodológica em outros estabelecimentos de Ensino Médio, com vistas a (re)criar e validar instrumentos de correção de textos que podem promover uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

## Notas

\* Ana Paula Gonçalves Siqueira Bastos é mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio (Rio de Janeiro). Possui graduação com Licenciatura em Letras/Português Literaturas e especialização em Língua Portuguesa (FEUC – Faculdade Integrada Campo-grandense). Atualmente faz parte do corpo docente do Colégio Naval (Rio de Janeiro). E-mail: ap.bastos@hotmail.com

\*\* Lúcia Regina Goulart Vilarinho é mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em pedagogia pela PUC-Rio. Foi docente da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá. Atualmente é professora adjunta do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio/Rio de Janeiro. E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br

## Referências

ALDROVANDI, Makeli; SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. Avaliação de textos escolares: concepções e critérios M1, **Revista Destaques Acadêmicos**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 81-86, 2012.

AMARAL, Emília *et al.* **Português**: novas palavras: literatura, gramática, redação. São Paulo: FTD, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A redação no Enem 2012**: guia do participante. Brasília, DF: Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A redação no Enem 2013**: guia do participante. Brasília, DF: Inep, 2013.

ELLIOT, Ligia Gomes; HILDENBRAND, Luci, BERENGER, Mercedes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). **Instrumento de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552001000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010)

Acesso: 10 out. 2017.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARINHA DO BRASIL. Curso de Preparação de Aspirantes. **Disciplina Língua Portuguesa**: 1º ano. Rio de Janeiro: Colégio Naval, 2016.

MARTINS, Nilce Santana. **Introdução à estilística**. 3.ed. São Paulo: Queroz, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed.1999.

RODRIGUES, Almir Sandro *et al.* **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. **A arte de escrever bem**: um guia para jornalistas e profissionais do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Recebido em: janeiro de 2018.

Aprovado em: setembro de 2018.