

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANA CAROLINA ROSA POSUELO DE OLIVEIRA

CORRIGIR OU AVALIAR:

Abordagem do texto escolar

PORTO ALEGRE

2015

ANA CAROLINA ROSA POSUELO DE OLIVEIRA

CORRIGIR OU AVALIAR:

Abordagem do texto escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Jane da Costa Naujorks.

PORTO ALEGRE

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por me acompanharem durante toda a minha trajetória, vibrando com meus sucessos e me apoiando nos desafios. Obrigada por terem acreditado em mim e respeitado minha decisão de ser professora. Vocês que me fizeram acreditar que eu era capaz em todos os momentos que desanimei. Espero que, com o tempo, possa retribuir toda a confiança que depositaram em mim.

Aos meus familiares que, acompanhando de longe ou de perto, sempre torceram por mim, em especial minhas avós. Essa conquista é nossa!

Às minhas amigas de infância, Bruna, Emília e Bianca, por estarem do meu lado em todos os momentos cruciais da vida. Com vocês compartilhei as doçuras das brincadeiras de infância, os dilemas da adolescência e, agora, os anseios da vida adulta. Obrigada pelos conselhos, abraços, sorrisos e lágrimas e, principalmente, pelo amadurecimento. Sinto-me muito grata de ver os caminhos que estamos trilhando.

Aos meus professores de colégio, em especial Joseane Rucker, por terem me inspirado tanto a seguir o mesmo caminho. A vontade de dar aula e o brilho nos olhos de vocês me fez querer continuar ali, na sala de aula, como professora.

Aos meus professores da Universidade, por dividirem o conhecimento com os alunos e aceitarem esse desafio tão grande que é formar outros professores. Obrigada por abrirem meus olhos quanto à educação e me formarem uma pessoa mais crítica frente às questões da sala de aula. Vê-los é uma inspiração e um exemplo.

Às minhas colegas de faculdade Luiza, Thaís, Kenya e Mariana que, pela convivência e afinidade, tornaram-se minhas amigas. Com vocês dividi minhas manhãs, intervalos, trabalhos, discussões e desabafos. Minha formação tem muito de vocês.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por ter contribuído de maneira essencial para a minha formação. As experiências que vivi durante todos os anos em que fiz parte do projeto confirmaram o meu desejo de ser professora.

Por fim, à minha orientadora, professora Jane Naujorks, que foi a responsável pelo meu contato com a docência e que muito teve que lidar com as angústias de uma pibidiana. Obrigada pelos incentivos e por acreditar nesse trabalho de conclusão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar como é realizada a avaliação escolar e questioná-la. Partindo de práticas comuns de avaliação, busquei discutir como superá-las para que esse momento se tornasse mais produtivo ao processo de ensino-aprendizagem do professor e dos alunos. A partir disso, o foco do meu trabalho voltou-se para o texto escrito e para a análise do que comumente tem sido encontrado em sala de aula: a correção de textos centrada nos erros dos alunos. A partir da problematização dessa prática, proponho nesse trabalho que o texto escolar seja alvo de uma avaliação que dê conta daquilo que é demandado de um texto escrito em situações reais de interlocução. Para exemplificar essa ideia, apresentei um exemplo de proposta de critérios de avaliação do texto escolar, na qual a produção do aluno é avaliada considerando gênero do discurso, propósito comunicativo, leitura e escrita, interlocução, recursos linguísticos, organização e argumentação. O trabalho propõe-se, então, a apresentar uma alternativa de avaliação do texto escolar que supere a mera correção.

Palavras-chave: avaliação; texto; correção; ensino.

ABSTRACT

This paper aims to present and debate how school evaluations are conducted. Starting from common evaluation practices, I seek to examine how to overcome this process so it can become more productive to the teaching-learning process between teachers and students. From this point, I focus on the written text and on the analysis of a common practice inside the classroom: correcting a student's text addressing only their mistakes. By questioning this practice, I propose a scholar written text to be the point of an evaluation that actually considers what is demanded of a text written in a realistic situation of dialogue. In order to illustrate this idea, I presented a suggestion of evaluation criteria of school texts, in which the student's production is evaluated by considering gender discourse, communicative purpose, reading and writing, dialogue, linguistic resources, organization and discussion. Therefore, the paper proposes to present an evaluation alternative to a scholar written text that goes beyond a mere correction of mistakes.

Keywords: evaluation; text; correction; teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR A AVALIAÇÃO	9
1.1 Como a avaliação é pensada	9
1.2 Como poderia ser a avaliação	12
2 A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR	15
2.1 Considerações sobre a avaliação do texto escolar	15
2.2 Como o texto escolar poderia ser avaliado – aspectos a serem considerados	20
3 ELABORANDO CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR	29
3.1 Proposta de critérios para a avaliação de texto	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso surgiu a partir das minhas inquietações sobre a avaliação, em geral, e sobre a avaliação do texto escolar, em particular, fruto de minhas experiências como aluna e professora. Durante meu percurso como estudante do ensino básico, muito me preocupava com as provas e com os trabalhos de todas as disciplinas. Eram momentos cruciais, pois eram acontecimentos únicos nos quais tinha que provar os conhecimentos que havia adquirido (depois percebi que não necessariamente adquirido; muitas vezes memorizados) em um período de alguns meses. Esses eventos eram precedidos, dias antes, por uma rotina de estudos que ocupava minhas tardes e que terminava quando eu entregava a prova, ou trabalho, e partia para outro conteúdo de estudo – muitas vezes sem ligação com o anterior.

O tempo foi passando, até que chegou o momento de estudar para o vestibular e, com ele, apareceram as redações. Na escola, apenas dois períodos para escrever meu texto. “Nossa, tenho que racionar muito rápido!”, pensava; “Não esqueçam que no vestibular vocês também têm um limite de tempo!”, dizia a professora. Entre uma entrega e outra, recebia meus textos de volta com as marcações de erros de acentuação, regência, concordância, pontuação. Todos eles, somados, diminuía minha nota. Às vezes parecia muito difícil alcançar o máximo, nota 25. E aquelas outras partes de desenvolvimento autoral, coerência... Eu não entendia direito, apesar de perder uns pontinhos. Confesso que na hora não dava valor, guardava meu texto e partia para o próximo. “Vai ver em um outro tema eu me saio melhor...”, pensava.

Veio, enfim, o momento do vestibular. Fiz minhas provas, escrevi minha redação, passei. Comecei, então, a Licenciatura em Letras. Com o passar do tempo, e dos anos, mais e mais me envolvia com a sala de aula. No entanto, me inquietavam as avaliações que os professores faziam de seus alunos e as que eu teria que fazer. Na faculdade, quase não se falava sobre isso. Para mim, era comum escrever um dos artigos do semestre, recebê-lo com uma nota e sem nenhuma anotação do professor. Quando aparecia alguma marcação, pensava: “Pronto, já errei”, mesmo que algumas vezes me surpreendesse e encontrasse um elogio. Às vezes, eu pensava: “e a reescrita?”. Essa reescrita, que falávamos nas salas da faculdade, parecia ainda não ter sido incorporada nas ações do próprio professor universitário.

Em minhas práticas de sala de aula, tentava aplicar aquilo que pensava ser melhor quanto à avaliação dos alunos. Tendo o texto como centro da aula, cabia a mim, como professora, não apenas promover a leitura, mas também a escrita. E então chegavam as produções dos estudantes para que, por mim, fossem corrigidas. Parecia difícil fugir das marcações dos erros gramaticais, então tentava, além disso, fazer comentários sobre a produção deles para que pudessem proceder à reescrita. Algumas vezes, sentia que me faltavam critérios na hora de avaliar e, principalmente, parâmetros capazes de dar conta do texto do aluno, se este estava bom ou não para o seu nível.

Foi durante esse período do curso que compreendi que avaliar não é simplesmente identificar e corrigir erros, escrevendo um número na prova do aluno que representa sua nota. Percebi que esse número que o professor coloca é uma quantificação de todo um processo de aprendizagem realizado pelo estudante. Mas será que é esse processo que é representado nessa nota ou conceito? Ou apenas a capacidade de memorização do aluno? Enquanto isso, surgiam algumas discussões sobre avaliação em meu percurso universitário, principalmente nas disciplinas voltadas à prática de docência do professor. Através delas, meu interesse pela avaliação do texto escolar aumentou, bem como minha necessidade de que as produções dos alunos não fossem meras atividades nas quais erros gramaticais fossem marcados.

Pensando nisso, neste trabalho de conclusão, pretendi expor uma proposta de critérios de avaliação de texto escolar, considerando que o texto é forma de dizer, de colocar-se entre os discursos presentes no mundo, levando em conta interlocutor(es), propósito(s), recursos linguísticos adequados e nossas atuações com a língua que sempre pressupõem usos de gênero do discurso. Parti da hipótese de que os textos produzidos em sala de aula podem ser avaliados além dos erros gramaticais, através de uma concepção que vê o texto – no caso, escrito – como um momento em que a língua está em uso. Assim, meu objetivo principal consistiu em propor uma avaliação da produção escolar que considerasse a visão aqui explicitada. Para isso, tracei os caminhos que vêm tendo essa prática na escola e, a partir deles, os possíveis rumos da avaliação em geral e da avaliação do texto em particular. No Capítulo 1, trato de aspectos envolvendo essa prática em âmbitos gerais; no Capítulo 2, enfoco a avaliação do texto escolar; no Capítulo 3 proponho critérios de avaliação do texto e, no Capítulo 4, reflito sobre os resultados do trabalho.

Este trabalho de conclusão, então, é fruto dos meus estudos sobre avaliação do texto escolar e das relações que tive com o texto enquanto aluna e professora. Venho demonstrar que as produções dos alunos têm bem mais do que palavras para enquadrarmos em “certo” e “errado”.

1 A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR A AVALIAÇÃO

A avaliação é uma prática comum de nossas atividades cotidianas. A todo momento, estamos diagnosticando se algo está bem ou mal, se pode melhorar, seja em conversas, em situações do emprego ou em atitude que tomamos. Assim, avaliar nossas ações é uma estratégia que usamos para fazermos as melhores escolhas. De acordo com Garcez e Schlatter (2012, p. 154), “diagnosticando se o que está sendo construído ‘está indo bem’ ou ‘está indo mal’, podemos manter ou mudar o rumo das coisas”.

Assim como no nosso dia a dia, na escola, avaliar é atividade corriqueira. No entanto, na sala de aula, o ato de avaliar assume características muitas vezes diferentes de “diagnosticar”, “refletir sobre o que está sendo feito” e de “indicar um rumo a seguir”. Não é incomum achar práticas em que avaliar é punir, ameaçar, disciplinar. Pensando nisso, acredito que a avaliação na escola deva ser problematizada: o que o professor realmente está avaliando em suas práticas?

Considerando isso, este capítulo tem como objetivo problematizar a avaliação na escola e, para isso, apresento algumas ações comuns de serem encontradas neste processo escolar para, após, discutir como essas práticas podem ser superadas de modo que haja um ensino-aprendizagem mais produtivo para alunos e professores.

1.1 Como a avaliação é pensada

A avaliação está presente nas escolas como uma prática inquestionável. A atribuição de notas aos alunos pelo professor é algo tão intrínseco quanto as cadeiras da sala, o quadro e as mesas. No entanto, pouco se fala a serviço de que está essa prática, pois o que presenciamos em sala de aula é uma proposta que nada diz sobre o que o aluno realmente aprendeu. Na escola, avaliar é um processo vinculado à ideia de “dar um valor”. Assim, o professor utiliza diferentes instrumentos (provas, trabalhos escritos, trabalhos orais, participação em aula, entre outros) para ver o que o aluno sabe de um determinado assunto. Normalmente, o conteúdo refere-se àqueles conhecimentos trabalhados em sala de aula durante alguns meses, e a avaliação do docente “mede” o que o estudante já sabe. Para isso, o

professor parte da noção de que há um ideal – que seria o aluno dominar totalmente o conteúdo – e, quanto mais o estudante se afastar desse ideal, mais sua nota diminuirá. De acordo com Luckesi (1984[1994]), podemos chamar essa avaliação, facilmente encontrada nas salas de aula, de classificatória, pois visa determinar se o aluno é superior, médio ou inferior em conhecimentos específicos, através de número ou conceitos, priorizando uma avaliação quantitativa.

Após esses conceitos/notas serem atribuídos fecha-se um ciclo, isto é, os conteúdos passados deixam de fazer parte dos aprendizados e novos conteúdos – normalmente desconectados – viram alvo do ensino. Avaliar, no processo ensino-aprendizagem tem, portanto, um fim único – é um momento pontual que, após acabar, começa “tudo do zero”. Isso mostra seu caráter retrospectivo – que tem por objetivo quantificar o que já passou, o que é “conteúdo dado” e não indicar qual caminho seguir.

Além disso, como podemos ver, é o professor que detém o processo de avaliação. É ele quem controla; quem decide o(s) instrumento(s); quem determina o valor de cada atividade. Quando a avaliação é assim, ele passa o recado de que o aluno é incapaz de assumir a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem e, logo, pela sua avaliação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998). De acordo com Antunes (2007),

[...] o aluno apenas “sofre a ação” de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento, no final, sobre como “acham” a respeito de “como ele vai”. (p. 163-164)

Isso quando o professor não utiliza a avaliação como maneira de punir os alunos. O educador, como qualquer ser humano, é sujeito e, assim, esse processo pode ser passível de certa subjetividade. Dessa maneira, o docente pode usá-la para castigar aquele aluno que atrapalha suas aulas, ou utilizar o método de “prova surpresa” para penalizá-lo. Não é incomum o professor dizer que uma atividade “vale nota” para conseguir controlar uma turma agitada. No entanto, não só a punição é uma das maneiras de utilizar a avaliação: dar uns pontinhos a mais para o estudante com quem tem mais afinidade também é uma das práticas possíveis de serem encontradas na sala de aula. Isso mostra que, em certos momentos, o professor parece deixar de lado os critérios que avaliam a aprendizagem e passa a avaliar a disciplina do aluno. Essas práticas não são tão incomuns porque, muitas vezes, frente a uma classe agitada e vendo-se sem controle, o professor faz daquelas atividades que, em um

primeiro momento, eram para ensinar, instrumentos de avaliação. A indisciplina, a falta de atenção, entre outros, não dizem respeito aos conhecimentos aprendidos e, por isso, não deveriam ser considerados. Ainda, de acordo com Luckesi (1984[1994]), quando fala do ritual de avaliação escolar,

[...] Próximo do final da unidade de ensino, o professor formula o seu instrumento de avaliação, a partir de diversas variáveis: conteúdo ensinado efetivamente; conteúdo que o professor não ensinou, mas que deu por suposto ter ensinado; conteúdos 'extras' que o professor inclui no momento da elaboração do teste, para torná-lo mais difícil; o humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente; a disciplina ou a indisciplina social desses alunos; uma certa 'patologia magisterial permanente', que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, uma vez que não é possível que todos os alunos tenham aprendido suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos, etc. Assim, são muitos os ingredientes que se fazem presentes na elaboração do instrumento avaliação, ainda que tecnicamente muitos desses elementos não deveriam se fazer presentes nos testes. (p. 67)

A avaliação é, assim, autoritária. Isso porque é utilizada pelo professor para disciplinar e controlar os alunos, além de enquadrá-los dentro de parâmetros previamente estabelecidos como "bons" ou "ruins" pela escola e pela sociedade (Luckesi, 1984[1994]). E isso não acontece apenas no momento da prova ou teste, mas também na sua elaboração: com a intenção de "pegar o aluno", o professor coloca questões que, provavelmente, o estudante não terá conhecimento para responder.

Sabemos, ainda, que, muitas vezes – senão todas – por questões de gestão da escola e burocracias, o professor precisa transformar esses conhecimentos adquiridos pelos alunos em notas ou conceitos. Isso, no entanto, não exclui o caráter de ver a avaliação como parte do processo, oportunidade de reflexão e encaminhamento. Professor e alunos e, por que não, comunidade, devem ter um momento de comunicação daquilo que está acontecendo em sala de aula, o que foi alcançado e o que ainda será foco do ensino.

Outro ponto a ser considerado, de acordo com Antunes (2007, p. 165), é que "Como, normalmente, a avaliação que mais se destacou na escola foi aquela pontual, feita nos dias de prova, nos dias de exame para atribuição de notas, o erro ganhou no universo escolar um lugar de relevo". Pouco se considera o que foi alcançado até o momento, os sucessos e pontos positivos dos alunos – o foco é no que errou e é esse erro que é marcado na avaliação. Isso se reflete nas ações dos próprios estudantes que, ao receberem uma prova, querem saber quantas questões erraram. Essas atitudes acontecem porque a tradição escolar vê na ausência de erros a manifestação da aprendizagem, enquanto sabemos que ela é integrante desse processo (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998).

Dessa forma, a avaliação como muitas vezes vem sendo feita corrobora para a valorização do erro, dá margem para a autoridade e a arbitrariedade do professor e exclui o mais importante personagem do processo: o aluno.

1.2 Como poderia ser a avaliação

Se a avaliação, da forma como vem sendo praticada, mostra-se como uma prática autoritária, com finalidade em si mesma, enfocando o erro e classificando os alunos por uma nota que considera o seu desempenho em momentos pontuais do ensino, como poderia ser a avaliação?

Diferentemente de ter um viés apenas retrospectivo, isto é, de olhar para trás, somente para o que aluno aprendeu ou não sobre a matéria considerada “já dada”, também deveria ser incorporado à avaliação o aspecto prospectivo, aquele que nos indica os rumos a tomar, como devemos prosseguir. Além disso, no momento da avaliação deveríamos recuperar a ideia de diagnóstico, isto é, usá-la como um momento para refletir, junto aos alunos, sobre o que foi ou não foi alcançado, sobre as aprendizagens de cada um, sobre o que está bom e o que tem que melhorar. A partir disso, professor e alunos podem decidir que ações tomar para a continuidade do trabalho. O ato de avaliar constitui-se em uma “pausa para pensar a prática e retornar a ela” (Luckesi, 1984[1994], p. 34) e, dessa maneira, faz parte de um processo de crescimento dos conhecimentos dos estudantes. Passa de um momento de reprovação ou aprovação para um instrumento de diagnóstico, a partir do qual o trabalho a seguir se baseará. Ainda de acordo com Luckesi (1984[1994]),

[...] o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate de sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (p. 43).

Se aquilo que é visto na sala de aula é importante para o aluno aprender, o professor deve usar a avaliação para ver se o conhecimento foi adquirido; se não o adquiriu, há que prosseguir em suas aulas para que isso aconteça. Não só o estudante é beneficiado quando a

avaliação é pensada dessa maneira, mas também o professor, que vê os rumos do seu trabalho – se está obtendo sucesso ou não. Isso serve, então, como uma maneira de o docente autoavaliar a sua prática, ver os melhores métodos e instrumentos para o aluno aprender e ajustá-la de acordo com as necessidades da turma; perceber quais dos seus objetivos já foram alcançados e definir novos a serem perseguidos; ver quais estratégias de ensino foram bem-sucedidas para os alunos aprenderem; analisar os seus próprios avanços e dificuldades na docência. Ademais, a avaliação que o professor faz reflete aquilo que ele acredita ser importante na aprendizagem: se para ele é relevante apenas a nota em uma prova final, é esse o recado que passará aos alunos; se ele vê o processo de aprendizagem como um todo, do qual a avaliação é parte conjunta e não apenas final, o discente perceberá isso também.

Acredita-se que, ao incorporar essas concepções à avaliação, professores e alunos não ficam tão focados no erro, percebendo também as evoluções e os pontos positivos. O estudante passa a ver que consegue melhorar e progredir, e o professor passa a ver que seu trabalho pode dar certo e produzir bons resultados. O aluno deve ser informado do que fez bem e não somente do que não alcançou.

Além disso, se tomamos a avaliação como um processo dos estudantes no qual se constrói conhecimentos sobre determinado objeto, eles devem ter também participação (Antunes, 2007). Devem ser oportunizados momentos nos quais os próprios alunos, sujeitos da aprendizagem, reflitam sobre aquilo que aprenderam, aquilo que está bem e o que ainda pode ser alcançado. Esse olhar sobre o próprio processo pelo qual passou, muitas vezes, constitui-se como o momento no qual o discente dá-se conta do que realmente aprendeu e toma consciência de sua aprendizagem. Nesse processo, muitas vezes chamado de autoavaliação, o estudante consegue perceber quais estratégias utilizou e que foram efetivas para aprender e descobrir novas maneiras de lançar-se aos conhecimentos. Isso se revela como um momento de autonomia, no qual o aluno compreende o que há de diferente em seus conhecimentos antes e depois do processo de aprendizagem de um dado momento. Ademais, se o discente é imprescindível na aprendizagem e na avaliação, ele deve também saber, desde o início do processo, como serão as avaliações do professor, que critérios serão utilizados, quais os objetivos e aonde se quer chegar. Antunes (2007) diz

[...] Ninguém poderá dispensá-lo [o aluno] de, ele próprio, voltar-se para a atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência. [...] Não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo. (p. 164).

É também através do diálogo sobre a avaliação e também sobre a(s) autoavaliação(ões) dos estudantes que se pode chegar a consensos de notas ou conceitos. Assim, se o professor tem outras maneiras de comunicar aos alunos sua avaliação além de notas ou conceitos, muito mais proveitoso será esse momento para a aprendizagem destes (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998). Se, também, por questões de gestão escolar o docente precisa aplicar um instrumento final de avaliação, é importante que essa não seja a única maneira de avaliar o estudante; que em sua nota final também seja considerada a avaliação contínua, aquela que o acompanhou durante um certo período.

A avaliação, da forma como é proposta, dá-se através do uso de diferentes instrumentos, pois assim o professor pode testar distintas competências dos alunos e, aqueles que não são tão bons em certo tipo de avaliação, sabem que terão outras formas de serem avaliados. Dessa forma, eles não são classificados em uma nota de acordo com os desempenhos em uma prova final, mas sim têm sua avaliação caracterizada pelos processos de aprendizagem durante um determinado período, por meio de diferentes oportunidades e instrumentos.

Logo, pensar a avaliação em sala de aula vai além de classificar os alunos em “abaixo ou acima da média”; é um processo que se dá ao longo da aprendizagem e que orienta a intervenção pedagógica do professor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a avaliação

[...] acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (p. 52)

Assim, é uma ação que acontece durante todo o processo de aprendizagem escolar, que não se detém em um momento de fechamento. Dessa forma, se vê o processo do aluno ao aprender, e não apenas o produto que alcançou no final (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998).

2 A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR

Tendo em mente os aspectos considerados na avaliação em geral, desenvolvidos no Capítulo 1, passo a tratar especificamente de uma avaliação corriqueira no ensino de Língua Portuguesa: a que se faz do texto escolar.

Considero, aqui, o texto escrito como foco de minha análise. Esse recorte foi feito tendo em vista que dentre as produções textuais realizadas em sala de aula uma das mais comuns é a produção de texto escrito – e também uma das que mais merecem ser problematizadas. Penso isso porque a avaliação do texto escrito, em grande parte das vezes, incide apenas em pontos gramaticais, pouco considerando o conteúdo do texto do aluno, isto é, se ele consegue dizer o que ele pretende dizer. Sabendo que textos escritos visam a comunicar algo, é importante que aspectos além de tópicos gramaticais sejam considerados para que o aluno desenvolva seu potencial escrito. Sendo assim, neste capítulo, discuto algumas práticas comuns de serem encontradas na avaliação do texto escrito na escola, bem como exponho outra perspectiva de avaliar o texto, tendo em vista que este é uma atividade sociointerativa (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, RGS, 2009) e que, por isso, deve ser avaliado considerando os interlocutores, propósito, função, situação e gênero do discurso além dos recursos linguísticos, pois estes atuam de maneira integrada àqueles na construção do sentido de um texto.

2.1 Considerações sobre a avaliação do texto escolar

A produção de texto na escola é uma das atividades de sala de aula que mais vem se consolidando como fundamental no ensino de língua materna. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento da escrita são partes fundamentais do ensino, isso porque contribuem para um dos objetivos da educação linguística, qual seja, o de ampliar os meios pelos quais os alunos agem no mundo, dando-lhes instrumentos para que possam se comunicar de maneira bem-sucedida não apenas nas esferas cotidianas de sua vida, mas também em outras áreas e comunidades marcadas pela cultura da escrita (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998). Inúmeras pesquisas, artigos e discussões (Simões *et al.*, 2012; Geraldi, 1993; Antunes,

2007) corroboram com a ideia de que a produção textual é imprescindível na sala de aula para que os alunos sejam capazes de estender sua participação social através da produção de textos (orais ou escritos) pelos quais assumam suas próprias vozes.

Apesar de parecer não haver dúvida quanto à importância de trabalhar a produção textual na sala de aula, a maneira como os textos dos alunos são avaliados mostra que as discussões sobre essas produções textuais ainda têm muito a contribuir para a prática do professor. Isso porque estudos como os de Antunes (2007), Ruiz (2010), Geraldi (2011), nos revelam que o olhar dos docentes recai quase que exclusivamente em aspectos gramaticais como ortografia, acentuação, pontuação, regência, concordância, entre outros, pouco (ou nada) considerando aquilo que o aluno tem a dizer por meio de sua produção escrita. Essas marcações que o professor faz dos erros¹ gramaticais da produção do aluno partem de uma visão de que um bom texto é um texto sem erros, isto é, em conformidade com a Gramática Normativa do português. Antunes (2007), sobre a correção de textos, diz que

[...] o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’ e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizados. (p. 33)

Essa forma de intervenção no texto dos alunos está tão enraizada como uma prática da sala de aula que é extremamente comum ouvi-los dizer “eu não sei escrever”, ou “eu escrevo tudo errado”. Cabe a nós, professores, nos perguntarmos o que está por trás dessas afirmações dos alunos: o que é “não saber escrever”? Levando em consideração o que é a correção de texto na escola, os estudantes acreditam que não sabem escrever, na verdade, porque não dominam as regras gramaticais da Gramática Normativa, também conhecida como norma-padrão. Essa norma, que representa uma variedade linguística nunca usada na fala e raramente encontrada e utilizada na escrita, acabou criando uma cultura de “certo” e “errado” que predomina até hoje na escola: se o aluno escreve fora dos padrões da norma, ele está errado e não sabe escrever (Bagno, 2002).

Essa prática, que dá ênfase ao erro, está tão presente nas noções que os alunos têm de correção de textos que o próprio termo “correção” já carrega uma carga semântica de

¹ Nesta seção a palavra “erro” aparece relacionada às marcações que os professores fazem nos textos dos alunos considerando que existe uma única forma correta – aquela que coincide com a Gramática Normativa do Português.

“indicação de erro”. Se o estudante recebe de volta sua produção textual com poucas marcações, é porque “o professor não corrigiu”:

[...] o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto. (Antunes, 2007, p. 165).

Além disso, nossas atitudes como professores revelam, diretamente, o que acreditamos ser a educação e o ensino de português. No caso da avaliação do texto escolar, o docente, ao considerar somente, ou principalmente, aspectos gramaticais, passa o recado ao aluno de que é isso o relevante ao escrever um texto e, também, ao aprender português. Mesmo inconscientemente, essa atitude revela a concepção de língua e linguagem por trás da prática do docente: se procura fazer com que os alunos escrevam conforme uma norma que tem em seu cerne o conceito de “correção”, a qual é representada pela ideia de que o bem falar e escrever é dominar um conjunto de regras (Britto, 1997) estabelecidas por uma Gramática Normativa que não aceita variação, isso quer dizer que sua prática está em conformidade com uma concepção de língua como estática, imutável. A correção que se faz do texto do aluno, apontando o que considera um problema e o que merece ser corrigido, mostra sua posição teórica muito abstrata quanto à linguagem e reflete diretamente nas ações dos estudantes. O aluno, ao perceber que ao professor – normalmente o único leitor – importa um texto com o menor número possível de erros de acordo com a gramática, procurará entregar a ele o que ele quer: uma produção que não peque quanto às normas gramaticais, pois dessa maneira terá mais chances de alcançar uma boa nota.

Outra questão, também importante de ser considerada, é o fato de que a maioria dos educadores não incorporou a atividade de reescrita de textos as suas práticas de sala de aula. Dessa forma, ao corrigir o texto do aluno, faz as marcações dos erros gramaticais na própria produção, indicando o que este errou e o que o fez “perder nota”, mas, ao não dar a oportunidade de reescrita, muitas vezes esses equívocos não são assimilados e continuam a ser repetidos. Isso é, o fato de o professor marcar no texto os erros não significa que o aluno incorporou a regra para as suas próximas produções, nem que a entendeu; ao não possibilitar a chance de reescrever o seu texto, refletindo sobre seus equívocos (mesmo que apenas no âmbito da gramática), o docente acaba deixando para que, em uma próxima produção de texto, o aluno mostre se entendeu ou não aquilo que errou. Na verdade, não é incomum que os

estudantes recebam o texto corrigido, olhem a nota e guardem-no, sem reparar nos erros e acertos, pois aquela produção nunca mais será alvo de nenhuma leitura, reescrita ou reflexão.

No entanto, não é a chance de reescrita que garante a reflexão quanto aos erros gramaticais. Ruiz (2010), em sua pesquisa realizada com dez professores que trabalham a reescrita em sala de aula, analisou as estratégias de intervenção que o educador realiza nos textos dos alunos. Podemos ver, pelas suas conclusões, que para essa prática ser bem-sucedida é de extrema importância que as orientações/indicações na primeira escrita sejam relevantes e claras. Isso porque, quando o professor resolve os “erros” do aluno, escrevendo a resposta correta, o que ocorre é que o estudante normalmente não reflete sobre os seus “erros” e a reescrita do texto é uma mera cópia da primeira versão com o adicional das correções feitas pelo docente. Quando o professor resolve todos os problemas do aluno, dificilmente ele descobre o porquê do erro e a tarefa de revisão fica delegada ao educador. De acordo com a autora, “Por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível das alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá sérios bloqueios em relação à própria escrita” (Ruiz, 2010, p. 62).

Ainda de acordo com Ruiz (2010), correções do tipo textual-interativa, nas quais o professor escreve no pós-texto um recado para o aluno, que comenta a produção em geral, que demonstra interesse no conteúdo do texto, que elogia ou repreende, que aponta explicações para determinados tópicos gramaticais que interferem no entendimento do texto, são mais produtivas, isto porque fazem com que o aluno leia e reflita sobre o que o professor lhe disse e, assim, pense nisso no momento de sua reescrita. No entanto, apesar desse tipo de intervenção indicar uma possível reflexão, Ruiz (2010) mostra que nem sempre isso acontece, pois nem sempre o estudante entende o que o professor quis dizer. Muitas vezes os professores utilizam códigos que não são compartilhados pelos estudantes, dificultando o entendimento para a reescrita. Assim, “o aluno pode deixar de alterar o seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão” (Ruiz, 2010, p. 64). Resta ao educador pensar em como fazer-se claro, seja por escrito, seja através de uma conversa com o próprio estudante sobre o seu texto e sobre as orientações para a reescrita.

Dessa forma, percebemos que nem sempre oportunizar a reescrita ao aluno o leva a assimilar o conteúdo. Além disso, essa prática, para muitos professores, é uma revisão gramatical do texto na qual apenas são corrigidos os aspectos gramaticais indicados, sem que o sentido da inadequação seja explicitado, ou seja, o aluno fica sem saber as explicações para os equívocos de seu texto. Um dos desafios do educador, então, é elaborar estratégias pelas

quais essas avaliações possam ser usadas a favor de uma reescrita produtiva do estudante, isto é: como o aluno pode entender o que o professor quis dizer?

Percebendo, então, como se dá a avaliação e, especificamente, a "correção" dos textos escolares, vemos que a posição assumida pelo professor e entendida pelos alunos é a de um corretor. Isso acontece porque ele, em contato com o texto do estudante, não recupera as mesmas práticas de um leitor quando lê um texto, isto porque atua esperando e procurando "erros", coisa que não faz quando é leitor. O professor, corrigindo um texto de aluno, pré-supõe que ali terão equívocos. Quanto a isso, Ruiz (2010) diz

[...] pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção do sentido, seja pelo motivo que for. É por isso que lê o texto com a expectativa de encontrar falhas e, assim, fazer jus ao seu papel instituído de corretor. (p. 34)

Além disso, o fato de o professor estar mais preocupado com as convenções da escrita e/ou com o domínio da variedade padrão da língua mostra que as correções normalmente se preocupam com o nível superficial do texto. E essa preocupação com o fragmento, isto é, com a frase e/ou a palavra é a visão que se tem de ensino de Língua Portuguesa em geral. Pouco se tem atuado no nível global do texto e, de acordo com Ruiz (2010), grande parte dos professores se preocupa com o domínio da frase e, durante a correção das produções dos alunos, normalmente recaem em problemas locais, como convenções da escrita e da norma culta.

Pensando nisso, se quisermos que nossos alunos saibam utilizar a escrita de maneira bem-sucedida, para atuarem em diferentes áreas de sua vida, seja no momento atual, seja no futuro, as produções textuais solicitadas em aula devem tentar, ao máximo, recuperar as funções e as situações em que ocorrem na realidade. Na vida real, os nossos textos não são avaliados apenas pelos seus erros gramaticais, mas, principalmente, pela sua clareza, organização, adequação ao contexto, aos interlocutores, entre outros. Tendo isso em mente, a próxima seção tem como objetivo apontar aspectos importantes a serem considerados em uma avaliação de texto escolar que pretende superar a correção com foco nos erros gramaticais.

2.2 Como o texto escolar poderia ser avaliado - aspectos a serem considerados

Como apresentado acima, a correção dos textos dos alunos em sala de aula recai quase exclusivamente nos tópicos gramaticais, sendo essa correção baseada na Gramática Normativa do português. Isso acaba mostrando a visão de língua do professor: estática e imutável, pois o único uso da língua tido como correto é a norma culta, enquanto suas variações são consideradas erros. A partir disso, acredito que para uma mudança na avaliação das produções textuais e no ensino de Língua Portuguesa como um todo, o professor deve partir de outra concepção de linguagem.

Pensando nisso, as considerações de avaliação de texto que aqui serão desenvolvidas partem do princípio de que a língua “corresponde a um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico” (Simões *et al.*, 2012, p. 42). Se o professor realiza uma mudança na sua concepção de língua, passando a pensá-la como um recurso que utilizamos para interagir com outros sujeitos em diferentes situações e que, por isso, aceita variações, isso terá reflexos em seu ensino e, conseqüentemente, em sua avaliação. O docente que tem essa visão de língua se preocupará, em sua avaliação dos textos dos alunos, com a forma pela qual eles irão utilizá-la para expressarem aquilo que querem dizer, para exporem suas opiniões, para adequarem-se ao contexto, de maneira que produzam um texto autoral, alcançando os propósitos e interlocutores definidos – e isso vai além de apontar desvios gramaticais.

Para que essa prática reflita essa concepção de língua, alguns aspectos são importantes de serem considerados no processo de avaliação do texto escrito. Um deles é o que entendemos por texto e o papel que ele tem em nossa sala de aula.

Partindo da concepção de que é através da língua que os indivíduos agem na sociedade, constituem-se a si mesmos e criam uma compreensão do mundo, o texto é a manifestação do uso da língua. Segundo Antunes (2007, p. 50), isso refere-se ao conceito de textualidade, isto é, “a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos”. Sendo assim, o texto é a forma de expressar pontos de vista, compreender o mundo, além de ser um diálogo com outros textos, recuperando-os e/ou respondendo a eles.

Se a manifestação da língua e seu uso dão-se através de textos, são eles que devem ser o centro do ensino de português. No entanto, os exercícios da aula de Língua Portuguesa na

escola se dão através de frases que, normalmente descontextualizadas, acabam por não abranger nenhum aspecto discursivo – que é característica da língua em uso. Isso faz com que a aula de português seja distante das práticas de linguagem com as quais os alunos têm contato. Citando Antunes (2007, p. 53), “como tem apregoado, literariamente ou não, uma é a língua que se fala; outra a que se estuda na escola”.

A mudança de paradigma que coloca o texto como centro do estudo na sala de aula pode ser vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais foram retomados pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009), e até hoje é evidenciada por diversos autores e estudiosos da língua (Geraldi, 2011; Britto, 2007; Simões *et al.*, 2012). Esses estudos mostram que utilizar o texto na sala de aula é o modo encontrado para que as atividades das aulas de português façam mais sentido, pois assim se recupera o uso que os alunos farão da língua em situações reais. Tendo o texto como foco central, os exercícios de sala de aula organizam-se em torno das práticas de leitura e escrita.

O ensino com o texto também prevê o trabalho com gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são formas de estruturar e organizar a linguagem e a sua manifestação ocorre através dos textos. Sendo assim, elegemos gêneros em todas as nossas interações e, ao longo de nossas vidas, os relacionamos a situações específicas de uso da linguagem no cotidiano, pois sabemos que, dependendo do contexto social em que estamos inseridos, em determinado tempo e local, dos interlocutores específicos e do propósito que queremos alcançar, vamos escolher uma certa maneira de organizar a linguagem, isto é, um gênero do discurso que esteja de acordo com nosso contexto e objetivos. Aqui, trato de gêneros do discurso considerando os estudos de Bakhtin, que os vê como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262) – isso porque cada um tem uma forma reconhecível, mas que não é totalmente rígida, pois pode mudar de acordo com o contexto de interação. Essa mudança, no entanto, não é tão profunda a ponto de descaracterizá-lo. Além de serem especificados pela situação de interação, os gêneros também compartilham elementos formais quanto à linguagem. Eles são, assim, inúmeros. Simões *et al.* (2012), ao falar de gêneros e atividades humanas, diz,

Sendo as atividades humanas tão variadas, variados também serão os gêneros, pois eles são frutos das atividades, com todas as suas especificidades. Essa diversificação diz respeito tanto ao número infinito de gêneros possíveis como também à dinâmica histórica de cada um, que vai mudando à medida que se modificam as relações entre as pessoas e os propósitos de suas atividades. (p. 76).

Considerando a sua presença em nossas práticas com a língua, um dos objetivos da educação linguística é promover a leitura de variados gêneros do discurso e desenvolver nos

alunos a capacidade de expressarem-se por meio da escrita em diversos deles, principalmente aqueles de âmbito público (exposição oral, notícia, anúncio publicitário, entre outros) com os quais vão se deparar durante a sua vida. O trabalho com os gêneros, então, pressupõe tanto a leitura quanto a escrita.

Tendo em vista que o texto é centro da aula de língua e que ele se manifesta através de gêneros do discurso, passo a abordar aqui duas práticas de uso do texto em sala de aula: a leitura e a produção textual de textos escritos. Por acreditar que são práticas que se interligam, acredito ser importante discuti-las a fim de pensar uma avaliação de texto que vê as produções textuais dos alunos como parte do diálogo e interação com outros textos.

As práticas de leitura e escrita devem ser foco do ensino, porque durante nossas vidas nos são exigidas produções textuais e leituras de acordo com os contextos em que estamos. Assim, é função da escola, em geral e da aula de português em particular, ampliar as competências de leitura e escrita dos alunos para que eles sejam bem-sucedidos nas diversas demandas do dia a dia; só assim os estudantes serão capazes, não só de se comunicarem nas esferas familiares, mas também de se expressarem em toda e qualquer instância da sociedade.

O ensino tendo o texto como objeto perpassa, então, atividades de leitura que contribuem para o desenvolvimento de certas competências nos alunos, como a capacidade de compreensão, de reflexão e de retorno, pois todo texto deve ser concebido como espaço de interação. É assim que, com uma atitude crítica, o aluno pode apropriar-se do que está lendo e responder ao texto. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009, p. 57), "[...] interessa o desenvolvimento de atitude crítica: todo texto tem um autor que o produziu em um contexto, por isso está impregnado de valores e expressa um ponto de vista. Cumpre ao leitor reconhecê-lo e posicionar-se diante dele”.

Nesse caminho, atividades de leitura que desenvolvem a criticidade nos alunos, que os fazem reconhecer pontos de vista e posicionarem-se diante deles, interagindo e dialogando com o texto, contribuem para a formação do leitor, porque retomam nossas ações quando estamos lendo em contextos reais. E isso só é possível trabalhando-se no âmbito do texto e não das frases isoladas e descontextualizadas. Por isso, as práticas pedagógicas de leitura devem partir de conhecimentos prévios dos alunos, aproximando-os dos textos, confrontando suas expectativas quanto ao assunto. Quanto à compreensão, devemos levar em conta os processos que os estudantes utilizam para significar os textos, instigando-os a tomarem consciência do que os leva a pensar um sentido e não outro, analisando e refletindo. Dessa maneira, é possível trabalhar os recursos gramaticais em uso no texto, relacionando aspectos linguísticos a efeito de sentido, isto é, a gramática de modo contextualizado.

Se sempre que lemos respondemos ao texto, seja fazendo um comentário oral, recomendando-o a alguém, pesquisando sobre o assunto na internet, entre outros, uma das formas de reagir ao que lemos é produzindo um texto escrito. Assim como a leitura, a escrita é interação: ao escrever estamos dialogando com os outros textos e regulando nossa fala de acordo com nosso interlocutor. Conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009),

[...] não apenas ler, mas produzir textos orais e escritos é interação. Por isso, não apenas diante de textos para ler o aluno deve aprender a reconhecer pontos de vista. Também, diante de suas tarefas de produção, a busca de um ponto de vista próprio e a construção de um modo de expressá-lo, tendo em vista a quem se dirige, estão no centro da pedagogia a ser construída, tanto para o ensino da produção oral como para o ensino da produção escrita. (p. 62).

Partindo desses pressupostos de que ao escrevermos sempre estamos respondendo a enunciados anteriores e nos colocando no debate social letrado (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, RGS, 2009), e levando em consideração que a escrita é interlocução, uma das práticas da educação linguística é a integração da leitura à produção textual. Guedes (2009, p. 22) diz que "Ler só faz sentido se for para escrever e reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido".

Assim, se ao escrevermos acionamos nossos conhecimentos, as propostas de produção textual na escola podem vir aliadas à leitura, isto porque ao lermos criamos um repertório a ser usado na produção escrita, refletimos sobre o assunto, vemos modelos de escrita, lemos opiniões afins e divergentes, assumimos um ponto de vista próprio – e isso tudo influencia o processo de escrever. De acordo com Dilli; Schoffen; Schlatter (2012),

É essa experiência com práticas de escrita que será mobilizada na leitura e na composição de um texto: nosso inventário de conhecimentos e procedimentos para selecionar e adequar o que é relevante dizer e como para compreender e provocar determinados efeitos de sentido no nosso interlocutor. (p. 175).

Além disso, leitura e escrita são processos de interação, o que leva sempre a respostas que se tornam novamente leitura e escrita, seja fazendo um comentário oral ou escrito, indicando um livro a alguém, pesquisando mais sobre temas em debate, entre outros (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, RGS, 2009). Não somos passivos ao lermos – a leitura pressupõe resposta, e também quando escrevemos para determinados interlocutores

sabemos – e esperamos – destes um retorno. Logo, uma das maneiras de responder à leitura é produzir um novo texto. Conforme Dilli; Schoffen; Schlatter (2012),

A produção textual será entendida, assim, como uma resposta a enunciados anteriores, e essa natureza responsiva do enunciado se percebe não só pela materialização de um novo enunciado (nesse caso, pela produção escrita), mas também pela leitura. (p. 176).

Ademais, se as propostas de ensino de língua materna consideram ampliar os gêneros do discurso aos quais os alunos têm contato, devemos considerar que, quando respondemos a um texto lido, respondemos em um gênero adequado à situação. Não apenas através da leitura o aluno apreende as características de um gênero textual, mas também produzindo, respondendo. Dessa forma, as produções textuais na escola devem ser consideradas como respostas ao lido que se produzem em um determinado gênero do discurso, e essa prática deve tentar recuperar ao máximo o que acontece em situações reais de uso da língua. Acredito ser essa prática produtiva, porque escrever é assumir um determinado ponto de vista sobre um assunto, e nada mais comum em situações da vida que nos posicionemos em relação ao que lemos, independentemente do gênero e da maneira pela qual se dá esse posicionamento. Schoffen (2009) *apud* Dilli; Schoffen; Schlatter (2012) diz

É a partir da compreensão (dos textos e do mundo) que se dá a produção, e uma não existiria sem a outra. O que o falante diz não é algo primeiro, mas é sempre uma resposta ao que lhe foi dito, por outra pessoa ou pelo mundo e suas relações. A fala sempre é resposta, isto é, sempre é uma atitude responsiva à fala de outros. Nenhum falante parte do início, está sempre dando continuidade a um diálogo que não se encerra em si mesmo. Da mesma forma, as palavras do falante serão alvo de respostas dos enunciados dos outros. (p. 87)

Além disso, muitos alunos consideram que algumas propostas de escrita na escola são sobre assuntos dos quais não têm conhecimento. Proporcionar momentos de leitura sobre o tópico do qual se vai escrever, aproximando-o do mundo do aluno, é produtivo para que ele tenha um bom contato com a atividade de escrever. Trabalhar com a leitura integrada à escrita é maneira de ver a linguagem pelo seu uso, e não fragmentada – até porque é dessa forma que a utilizaremos em contextos reais de interlocução.

Se partimos de atividades que integram leitura e escrita, nossa avaliação deve refletir isso. Conforme Pasin (2014),

[...] é fundamental que as tarefas de produção textual ofereçam ao escritor os subsídios necessários para que ele consiga se colocar na posição de autor, perceber

quem é o seu interlocutor e saber, a partir do gênero dado e do que é solicitado na tarefa, o que deve constar no seu texto. (p. 14)

Assim, os textos produzidos pelos alunos vão ser influenciados pelo que leram nas aulas e na própria atividade que propõe uma resposta ao lido através da escrita. Logo, os critérios que utilizamos para avaliar os alunos devem estar em consonância com práticas de leitura e escrita que, juntas, formam uma resposta do estudante a outros enunciados. Mais do que isso, a avaliação deve considerar a tarefa que foi dada ao aluno, e a partir dela elaboram-se critérios que indiquem o quanto ele alcançou o propósito ou não. Isso será o mais produtivo possível quanto mais o exercício dado estiver em consonância com atividades sociais reais de uso da linguagem, isto é, quanto mais a tarefa retomar usos de leitura e escrita que o aluno encontrará em seu cotidiano.

Considerando os aspectos explicitados acima, pode-se perceber que o estudo do texto vai muito além de sua correção gramatical. Por consequência, a avaliação perpassa muito mais do que a identificação de erros. Para que as produções textuais dos alunos sejam avaliadas de maneira produtiva, de acordo com o que é realmente demandado pela sociedade em relação a textos escritos, o professor deve ser capaz de elaborar critérios que consigam avaliar: (a) o posicionamento do aluno e a expressão de seu ponto de vista; (b) o quanto o texto é uma resposta a outros discursos e a outros textos lidos em aula, na própria tarefa de produção ou durante a vida do aluno, considerando que essa resposta deve dar-se em um gênero do discurso adequado; (c) o domínio das características do gênero em questão; (d) a adequação aos interlocutores pretendidos e ao contexto; (e) o quanto cumpriu o propósito a que o texto se destinou; (f) o uso de recursos linguísticos adequados. Pode-se perceber, a partir disso, que a avaliação do texto não recai apenas em aspectos gramaticais; na verdade, os recursos linguísticos estão a favor da produção como um todo, pois são aliados do autor para que ele consiga dizer o que quer dizer.

A avaliação da produção textual, então, deve estar em consonância com as atitudes que tomamos quanto à escrita no cotidiano: quando nos deparamos com um texto reagimos de modo a ver se ele tem um propósito (defender uma tese, explicar um conceito, narrar um acontecimento, etc), se é adequado aos interlocutores e ao contexto que se propõe, se está escrito em um gênero do discurso que reconhecemos, se é possível de fazermos conexões com nossos conhecimentos prévios de mundo, entre outros. No dia a dia, quando lemos um texto, não ficamos procurando e corrigindo erros gramaticais – como leitores normalmente avaliamos os recursos linguísticos e como a linguagem é usada, adequadamente ou

inadequadamente, quanto ao contexto e ao propósito do texto, e não se está em conformidade ou não com a Gramática Normativa. Ao lermos, não nos focamos em frases e unidades menores que a frase; nossa leitura pressupõe o todo e o sentido que ali é compartilhado. Segundo Ruiz (2010),

[...] o leitor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento, seja quanto à forma de organização do material linguístico na superfície textual, em face do tipo de texto, seja quanto à seleção lexical, em face do tema e dos modelos cognitivos ativados [...]; o leitor pode, também, manifestar um certo estranhamento quanto à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, quanto à seleção da variedade linguística pelo produtor, em face da situação interativa. (p. 21).

Mesmo que tenhamos esse “estranhamento” perante algumas escolhas gramaticais, raramente lemos um texto com a finalidade de corrigi-lo.

Essa maneira de, ao se deparar com o texto do aluno, procurar erros para corrigir remete à ideia já desenvolvida no Capítulo 1 de o professor tratar a produção do aluno como algo não para ler, mas para corrigir. Para uma avaliação de texto que se pretende ir além disso, defendo que o docente retome em sua prática atitudes de leitor. Quando lemos, partimos do pressuposto de que aquilo que vamos ler é crível, isto é, acreditamos que há coerência (e a procuramos) naquilo que está escrito. Não começamos uma leitura esperando “erros” de qualquer natureza; no entanto, muitos professores, corrigindo textos de alunos, já partem dessa suposição e começam suas correções “catando erros”. É importante que o educador mude seu comportamento e sua avaliação quando se depara com a produção textual do estudante, não a vendo como um conjunto de palavras “erradas” que merecem ser “corrigidas”, mas sim como um texto que tem algo a dizer a seus interlocutores. Ainda, como leitores, sabemos que um texto sempre pode vir a deixar lacunas, isto é, espaços que completamos com nossos conhecimentos prévios, pistas, inferências, o que não ocorre nas práticas do professor, que quando percebe alguma lacuna no texto do aluno, tenta, por meio da correção, que o estudante o deixe da maneira mais transparente possível, visando a explicar tudo o que ali é posto.

No entanto, apesar de acreditar ser possível o professor recuperar a posição de leitor ao ter contato com o texto do aluno, creio que isso não é 100% praticável. Isso porque, sendo professor, assume um papel e uma posição em sala de aula que o remete à correção. Além disso, não defendo aqui que os erros gramaticais dos alunos passem despercebidos; eles devem ter acesso ao que é correto dentro das normas gramaticais, pois é função da escola colocá-los em contato com uma norma que não lhes é conhecida e que podem utilizar durante

a vida. Sustento, na verdade, que o professor perceba que a produção textual e sua avaliação são muito mais do que simples “caça-erros” de aspectos gramaticais, e sim eventos de interação, isto é, momentos nos quais o aluno ajusta o seu dizer a um interlocutor real, a leitores concretos e interessados, considerando propósitos, gênero, posicionamento crítico, entre outros. Além disso, acredito que se o docente recupera atitudes de leitor, interessando-se pelo texto, dialogando com ele, apontando seus aspectos positivos, o aluno percebe que sua produção não é meramente para marcação de erros gramaticais e passa a ver a escrita como uma maneira de se colocar no mundo letrado. Reconhecer funções para a escrita é um passo para ele colocar-se como autor, isto é, expressar o seu dizer e tomar a palavra desenvolvendo a autoria. Conforme Ruiz (2010), para o aluno considerar-se autor ele deve sentir-se responsável pelo que diz.

Outra prática a ser adotada não só na avaliação de textos dos alunos, mas também na avaliação em geral, é a indicação e a valorização dos pontos positivos das produções dos estudantes. Este deve ser o foco do processo, uma vez que o aluno sempre tem muito a dizer. No entanto, a atitude mais corriqueira do professor-corretor é a marcação de erros. Acredito, então, que essa prática se constitui em um momento para perceber o que está dando certo e o que precisa ser melhorado – na avaliação do texto deve ser enfatizado primeiramente aquilo que é positivo na escrita do aluno e não só os equívocos, pois isso dá bases para ele saber de suas conquistas e sua evolução no processo de escrita.

Além disso, se estamos considerando que o trabalho e a avaliação envolvendo a escrita em sala de aula devem retomar as atitudes que temos em relação aos textos escritos em nosso cotidiano, outra prática a ser incorporada à produção textual dos alunos é a reescrita. A reescrita é uma prática de volta ao texto, de releitura, de reelaboração que fazemos até chegar ao resultado que queremos. É importante, no entanto, distinguir a reescrita da revisão. Retomo a diferença estabelecida pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009): a reescrita é uma prática que incide sobre o texto como um todo, enquanto a revisão centra-se em detalhes que ajudem na preparação final do texto a ser apresentado ao autor. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009),

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado da atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com a pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes mais miúdos, sobre lapsos e pequenos erros. (p. 66)

Assim, a reescrita incide sobre os objetivos do texto, se faltam ou sobram elementos, se há algo a ser explicado, adicionado ou excluído, se os recursos linguísticos estão a favor do que o autor quis dizer, entre outros, enquanto a revisão final do texto incide em detalhes gramaticais e ortográficos, de pontuação, de formatação. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009, p. 66-67), “ao propor a reescrita, o professor não será exaustivo: ele concentrará a atenção do aluno naqueles aspectos que estão sob o foco do ensino” enquanto na revisão final outros aspectos de convenções normativas poderão ser foco de revisão para que o texto fique apresentável ao leitor.

Considerando isso, as práticas de escrita e reescrita devem fazer parte da avaliação. Sabendo que a escrita é um processo que se desenvolve através de reescritas, o professor não deve considerar unicamente a primeira versão de um texto. A primeira avaliação deve ter o objetivo de dar indicações para a reescrita do aluno, dialogando com o texto e com o próprio autor. Essas orientações devem considerar o que o professor acredita ser importante em um texto, logo, o que será avaliado. A avaliação, aqui, não considera que o processo de escrita do aluno é resumido em apenas uma nota em relação a uma escrita. Ela é feita na(s) escrita(s) e na(s) reescrita(s), não como maneira de fixá-lo em uma nota ou conceito, mas sim como uma prática que visa a indicar o que há de produtivo e o que pode melhorar em sua escrita, apontando os caminhos a seguir no seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação do texto escrito, como é vista aqui, abarca inúmeros aspectos que se apresentam, muitas vezes, como desafios aos professores. No entanto, mudar as atitudes frente aos textos dos alunos pensando em critérios adequados para realizar as avaliações é necessário se queremos que nosso estudante domine as práticas escritas demandadas pela sociedade.

Para que todos esses aspectos, aqui considerados importantes, sejam abarcados na avaliação do texto, já havia indicado a correção textual-interativa (Ruiz, 2010), na qual o professor escreve um recado para o aluno no pós-texto, como uma das mais produtivas, pois permite que o docente dialogue com o estudante e seu texto, indicando pontos positivos e negativos e orientações para a reescrita. No entanto, para que isso ocorra, o professor deve pensar critérios de avaliação da produção escrita que cubram aquilo que ele considera importante em uma produção textual.

3 ELABORANDO CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR

Tendo em vista os aspectos importantes a serem considerados em relação ao texto escolar, precisa-se, então, delimitar critérios através dos quais os textos dos alunos serão avaliados. Os critérios de avaliação são formas de organizar e sistematizar a avaliação do texto, pois permitem que o professor tenha parâmetros que o orientem durante esse processo. Além disso, os critérios indicam ao aluno o que será avaliado e podem, também, funcionar como referência no momento de escrita e da reescrita. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade. (p. 94).

Para que os critérios de avaliação sejam relevantes, eles devem ser elaborados de acordo com o foco das aulas e com os estudos realizados no período. É importante que o professor avalie o texto do aluno de forma coerente com a sua prática e com as habilidades e competências que foram trabalhadas em aula, e não a partir de um suposto texto ideal. Além disso, professor e alunos podem formular conjuntamente os critérios de avaliação, estipulando o que ambos acham importante. Isso permite que o aluno assuma um papel de protagonista na sua própria avaliação. Ademais, ela sempre deve estar explícita ao estudante, pois são suas produções que serão avaliadas. De acordo com Dilli; Schoffen; Schlatter (2012),

[...] para que façam sentido para os estudantes, é necessário que os parâmetros sejam explicitados, (re)discutidos e (re)negociados a cada instância de avaliação. Para que a avaliação possa ser usada em benefício da aprendizagem, é necessário que todos os envolvidos compreendam as regras do jogo e o que pode ser feito para participar de maneira mais confiante e crítica desse jogo. (p 189).

Além disso, formular critérios ajuda a evitar certas práticas de avaliação arbitrárias, nas quais o professor avalia textos como “bons” ou “ruins” ou apenas anota que o texto é confuso, ou que tem problema de pontuação, sem especificar o que significam esses dizeres, ou seja, sem deixar claro para os alunos – e nem para si mesmo – os parâmetros que está considerando nesse julgamento.

Nesse momento, novamente, o professor deve colocar-se como leitor: quando lemos um texto no dia a dia, mesmo que inconscientemente, avaliamos-lo quanto ao seu objetivo, sua adequação, entre outros. Se os critérios de avaliação recuperam essas avaliações e julgamentos que os leitores fazem quando leem um texto, ela fica mais próxima das atitudes que os alunos vão encontrar frente aos textos que escreverem em suas vidas.

A partir disso, indico alguns critérios utilizados na avaliação do texto escolar. Eles foram elaborados tendo em vista as considerações aqui desenvolvidas sobre o texto em sala de aula e sua avaliação.

3.1 Proposta de critérios para a avaliação de texto

A proposta de critérios para avaliação do texto escrito aqui explicitada foi pensada para um contexto específico: uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS). Essa avaliação deu-se durante a disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, Estágio de Docência em Língua Portuguesa II, no 2º semestre do ano de 2015.

A elaboração dos critérios deu-se através de leituras de Guedes (2009), Dilli (2012), Schlatter e Garcez (2012), Simões *et al.* (2012) e o Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013 (Brasil, 2013) sobre avaliação de texto, a partir das quais elaborei os parâmetros que julgava importantes em minha avaliação. Após, em sala de aula, discuti com os alunos o que eles consideravam um bom texto e, a partir dessa conversa, defini os critérios finais, os quais foram explicados em aula. Os critérios abaixo foram utilizados na turma em questão e visam a constituir um exemplo de parâmetros a serem usados na avaliação do texto escrito:

- Gênero do discurso: visa a avaliar se o texto contém as características do gênero solicitado.²
- Propósito comunicativo: capacidade de cumprir o objetivo da proposta, seguir o tema apresentado, suas instruções e adequar-se à situação proposta.

² O conceito de gêneros do discurso abarca as ideias de propósito comunicativo, interlocução, recursos linguísticos, isto é, essas ideias caracterizam os gêneros. No entanto, por acreditar que, em um texto, a manifestação de uma dessas características não determina a manifestação de outra, coloco-as em critérios separados. Assim, o critério “gênero do discurso” refere-se apenas às características formais do gênero.

- Leitura e escrita: compreensão da proposta, mobilização de textos de apoio quando necessário, articulação de outras leituras feitas em sala de aula ou fora dela (intertextualidade).
- Interlocução: adequação do texto aos interlocutores determinados.
- Recursos linguísticos: articulação de recursos linguísticos básicos (maiúsculas/minúsculas, separação de sílabas, entre outros) e recursos linguísticos complexos (subordinação, coordenação, uso de conjunções e nexos, entre outros) vinculados à compreensão do texto como um todo (coesão e coerência).
- Organização: apresentação das ideias, unidade textual e clareza.³
- Argumentação: clareza do ponto de vista e organização dos argumentos com a finalidade de convencer o leitor; domínio de características do tipo argumentativo, como exemplificações, comparações, definições, análises.⁴

É importante esclarecer que a elaboração de critérios deve ser feita conforme o contexto. Os parâmetros apresentados aqui não são imutáveis; pelo contrário, devem variar de acordo com a turma, a escola, o foco de estudo em sala de aula, as aprendizagens dos alunos, entre outros. Ademais, cada critério pode ser adaptado caso precise ser traduzido para uma nota/conceito. Sendo assim, os parâmetros explicitados visam a exemplificar como a concepção de texto aqui desenvolvida pode ser posta em prática através da elaboração de critérios para a avaliação de texto.

Os critérios propostos funcionaram como guias para a avaliação dos textos produzidos pelos anos durante o meu estágio. Como já explicitado, a correção textual-interativa aparece como uma das mais produtivas, pois estabelece um diálogo com o texto do aluno e me permitiu escrever bilhetes e abordar a produção como um todo, respondendo a ela – é uma avaliação que se desenvolve na interação professor-aluno. Sendo assim, a minha resposta ao texto do estudante tinha como objetivo principal indicar as orientações para reescrita através de um bilhete que abordasse o desempenho do aluno em todos os critérios explicitados, indicando em qual(is) ele teria que melhorar, em qual(is) ele obtivera sucesso e como poderia se dar sua reescrita. A correção textual-interativa, então, permitiu-me analisar todos os textos dos alunos a partir de critérios comuns e, ao mesmo tempo, indicar, através de bilhetes, as

³ O critério “organização” foi incluído a partir das discussões em aula, nas quais ficou claro a importância, para os alunos, de um texto ter clareza e compreensibilidade.

⁴ O critério “argumentação” foi utilizado porque o gênero estudado e produzido foi um artigo de opinião. Esse critério, no entanto, pode – e deve – ser adaptado conforme o gênero do discurso em pauta.

particularidades de cada um. Penso que, com esta proposta, o educador possa deixar de lado seu papel de “corretor de erros gramaticais” para assumir o papel de “professor-leitor” que interage com o texto do estudante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando que a avaliação marcou minha trajetória como aluna e, agora, aparece como uma prática importante na minha ação docente, as inquietações que tive em relação a esse processo foram o que me motivou a escrever o presente trabalho, que visava a discutir práticas de avaliação escolares. Para isso, busquei analisar como se dá a avaliação na sala de aula para, a partir disso, problematizá-la e indicar novos caminhos para essa prática. Abordei, então, a avaliação do texto escrito em específico, por ser essa uma atividade de suma importância na formação dos alunos – um dos objetivos da educação linguística é promover, na escola, situações de escrita com as quais os estudantes podem se deparar em sua vida.

Além disso, escolhi essa avaliação por ser uma das práticas em que o professor assume atitudes distantes das encontradas na vida real ao não atuar como leitor, mas como corretor. Percebi, então, que muitas das práticas do educador não se propõem a avaliar, mas sim a corrigir o aluno – aqui, no sentido de pré-supor que os textos dos estudantes terão erros e procurá-los com o intuito de indicar a forma correta de acordo com uma norma padrão. Sugeri que as práticas de abordagem do texto escolar aproximem-se da avaliação, isto é, de uma ação de diagnóstico do processo de escrita e reescrita do aluno, através do qual o professor pode indicar aspectos positivos e negativos e traçar os rumos a seguir.

De acordo com o que demonstrei no Capítulo 2, acredito que a prática de avaliação do texto escolar será produtiva quanto mais se aproximar das atitudes que tomamos enquanto leitores de um texto. Para isso, considerei de suma importância os aspectos de adequação a um gênero do discurso, propósito comunicativo, recursos linguísticos, organização textual, entre outros – aspectos esses que, mesmo inconscientemente, avaliamos quando lemos um texto. Esses estudos, então, me levaram a elaborar critérios de avaliação da produção textual que foram aplicados durante a disciplina Estágio de Língua Portuguesa II e que, espero, sirvam de inspiração aos colegas professores. Esses parâmetros visam a guiar o professor em sua avaliação das escritas e reescritas, evitando, assim, arbitrariedades nas quais nem o aluno nem o docente conseguem definir com clareza o que está sendo avaliado.

Concluo, assim, que a avaliação perpassa o ensino de produção textual na escola e deve ser pensada como parte do processo e não apenas como uma atividade final. Pode-se afirmar que a avaliação em sala de aula ainda é considerada uma atividade de fechamento que tem como objetivo julgar os alunos e classificá-los em uma nota. Penso ser importante que

sejam feitos estudos e trabalhos acerca desse tema, os quais se destinem a superar essas concepções.

Esse trabalho não pretende responder a todas as perguntas sobre avaliação de texto; pelo contrário, tem como propósito promover a inquietação em professores e futuros professores, fazer com que eles se voltem para suas próprias práticas e reflitam suas ações de avaliação. Espero que, ao pensar a produção textual e sua avaliação, nós, professores, possamos diminuir o discurso tão recorrente nas escolas de que os alunos “não sabem escrever”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC-SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013*. Brasília: MEC, 2013.
- BRITTO, L. P. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: *Calidoscópico*. Caxias do Sul: Unisinos, 2007, p. 24-30, vol. 5, n. 1.
- _____. A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. R. et al. *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- GERALDI, J. W. *Porto de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 1ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: Luckesi, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-47.

PASIN, N. O. *Elaboração de tarefa didática e grade de avaliação para leitura e escrita de artigo de opinião*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.