



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO

**A PRÁTICA DOCENTE NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL: AS MARCAS DE CORREÇÃO**

Presidente Prudente
2020

RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO

**A PRÁTICA DOCENTE NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL: AS MARCAS DE CORREÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto

Presidente Prudente
2020

C933p

Cristo, Renata Daniela Silva de

A prática docente na avaliação da produção textual : as marcas de correção / Renata Daniela Silva de Cristo. -- Presidente Prudente, 2020

170 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Avaliação Textual. 2. Marcas de correção. 3. Critérios de correção. 4. Ensino da produção de texto. 5. Formação docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A prática docente na avaliação da produção textual: As marcas de correção

AUTORA: RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO 
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS (**VIDEOCONFERÊNCIA**)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (**VIDEOCONFERÊNCIA**)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 16 de junho de 2020

*À minha referência de fé, amor, garra e determinação:
minha mãe, Nair...*

*Ao meu primeiro e primordial projeto, minha família:
Rafael, marido amigo, parceiro e incentivador; Lucas,
filho querido, presente divino que me desafia a cada
dia ser uma pessoa melhor...*

*À Ana Luzia Videira Parisotto por ser a personificação
do significado do seu nome: Graciosa e iluminada,
aquela que com graça espalhou luz em minha trajetória
acadêmica...*

*A todos os meus amigos e familiares que acompanharam,
torceram e me apoiaram de diversos modos e em diversas
linguagens: palavras, gestos e orações que me
sustentaram nesta jornada...*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, a expressão viva do amor, tão complexamente simples se fez homem para mostrar a alguém pequena como eu, a grandiosidade do seu perdão.

Àquela que com graça e luz me acompanhou nesta curta, porém intensa, jornada: minha orientadora *Ana Luzia Videira Parisotto*, exemplo de dedicação, “põe quanto és no mínimo que fazes”.

À minha mãe, *Nair*, pelo vitorioso desafio de criar sozinha os quatro filhos, por me apresentar Jesus por intermédio da sua vida e exemplo, pelo ensino à valorização do estudo mesmo não tendo tido acesso a ele, pelo orgulho que tem de dizer aos amigos e familiares: “*Eu tenho uma filha professora...*”. Seu amor é a base do que sou e o referencial do que quero me tornar.

Àquela que despertou em mim o gosto pelo aprender, pelo ensinar e também pelo pesquisar, *Maurícia Simões dos Santos Palácio*. Por ser, desde a minha infância, o meu referencial de determinação, a minha primeira e constante incentivadora e mentora. Muito obrigada por tudo o que fez pela minha família e por tudo o que ainda faz por mim.

Ao meu marido *Rafael* e ao meu filho *Lucas*, por aceitarem dividir o nosso precioso tempo juntos, com a exaustão da vida acadêmica. Sem o aconchego do nosso lar, o amor e apoio de vocês, nada disso faria sentido.

Aos meus irmãos *Diego*, *Elvis* e *Priscila*, cunhados e sobrinhos, por fazerem parte do meu processo de aperfeiçoamento pessoal, cumprindo com excelência o que diz no provérbio bíblico: “Assim como o ferro afia o ferro, o homem afia o homem”. Vocês muito têm me afiado.

Aos meus sogros, *Izequiel* e *Nilza*, por me acolherem e me amarem como filha, pelo apoio constante e a torcida pela minha vitória.

Àquela parte da família que não é de sangue, mas é de coração, *Tia Néia*, *Tio Gessé*, *Eliziane*, *Silvio* e *Ana Luiza*, por me acolherem em tempos tão difíceis, com tanto amor e carinho, e por me tratarem como parte da família, revelando em ações a fé que reside em seus corações.

À amiga de longa data, *Ednéia da Silva Zart*, mais chegada que uma irmã, sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida, me exortando em amor, torcendo por mim e se alegrando com as minhas conquistas, a ela que às vezes parece me conhecer melhor que eu mesma.

Àquela que chegou de mansinho e fez morada em meu coração, *Amarílis Costa da Silva*, mulher forte, mãe dedicada, esposa apaixonada e amiga presente.

Àqueles colegas de profissão que me inspiram com sua dedicação e amor à docência, *Uillians Eduardo Santos, Mariele Nicola, Elisandra Leal, Juliana Roque e Natália Camargo Souza*.

Aos amigos que o percurso acadêmico de mestrado me deu, *Andrea Ramos de Oliveira, Michele Germani e Edson Luis R. Júnior*, especialmente à *Ana Paula Mendes*, menina doce de coração bondoso e *Patrícia Regina de Souza*, garota encantadora que por onde passa é lembrada e amada, sem vocês essa caminhada não seria tão intensa e iluminada

Aos mestres e doutores, que de alguma forma contribuíram com minha ressignificação docente durante a caminhada no mestrado, meu sincero reconhecimento. À *Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Profa. Dra. Gislene Barbosa, Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias* e, em especial, ao grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), coordenado pelas pesquisadoras *Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi* e *Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto*.

Ao *Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes* e à *Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos*, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, por todo o aprendizado proporcionado, pela graça de tê-los novamente comigo neste momento ímpar. Minha admiração e gratidão.

Aos colegas de trabalho das escolas *Antônio Moreira Lima* e *Professor Ditão*, por todo apoio, compreensão e aprendizados. Aos meus alunos, que me impulsionam a buscar ser melhor para atendê-los com qualidade. Estendo esse agradecimento à Secretaria da Educação de Presidente Prudente (SEDUC), que permitiu a realização desta investigação e à qual me coloco à disposição para contribuir por meio dos aprendizados que tive.

À Escola Municipal “A. M. L.” e à equipe gestora, por ter aberto as portas para a realização desta pesquisa, bem como às professoras dos 4º anos de 2019, as quais muito contribuíram com todo o processo de reflexão emitido nesta dissertação.

À *Lileide Cavaleiro*, pelo tempo que foi minha professora de Língua Portuguesa no ensino médio profissionalizante (CEFAM), por ter me apresentado o poder da escrita e as delícias da leitura, o que me fez cursar a faculdade de Letras e seguir seus passos na docência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), de Presidente Prudente, professores e funcionários. O meu muito obrigado.

A todos que porventura não citei e que são igualmente especiais porque fizeram parte dessa caminhada... Muito obrigada!

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

(FREIRE, 1996, p. 38)

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE Mestrado) da FCT/UNESP de Presidente Prudente e à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, visa responder a alguns questionamentos relativos à avaliação textual nas aulas de Língua Portuguesa nos quartos anos do Ensino Fundamental. Historicamente, a avaliação no contexto escolar ainda está mais inclinada para a preocupação com os percentuais de aprovação e reprovação e menos propensa a uma observação significativa da aprendizagem dos alunos, o que denota a urgente e importante necessidade de reformular as ações avaliativas de que se valem as escolas e os professores, bem como a eficácia destas no âmbito educacional. Nesse sentido, é importante que o professor reflita sobre as práticas de ensino da produção textual quanto ao ato de avaliar, uma vez que esse deve ser concebido como uma via de mão dupla, por meio da qual avaliador e avaliado se encontram em uma mesma situação: em um contínuo processo formativo. A maneira como é concebida a avaliação no espaço escolar revela também as intenções e os objetivos de quem avalia. Diante disso, este estudo buscou compreender se os critérios da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) estão presentes na prática docente. Assim, esta investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em uma escola pública vinculada à secretaria municipal de educação de Presidente Prudente, tem como objetivo geral identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação textual, observando se, em suas concepções e práticas, há reflexos significativos ou não da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De um modo geral, a análise dos dados mostrou que a linguagem como forma de interação ainda não é a concepção predominante entre as professoras participantes. No que se refere à concepção de avaliação textual, percebeu-se discursos aproximados do entendimento do ato avaliativo como um processo diagnóstico de caráter formativo. Já a concepção de correção textual, desvelou distanciamentos entre as respostas emitidas e o referencial teórico, expondo que as práticas investigadas se organizam de maneira monológica, dialógica e parcial/mista. Chegou-se também à reflexão de que AAP, embora de natureza formativa, é pautada em alguns critérios superficiais estabelecidos para a correção da coerência, coesão, pontuação e ortografia. Compreende-se que o docente precisa se envolver no processo de correção textual de modo dialógico, por meio bilhetes, comentários, anotações que indiquem e classifiquem a natureza das adequações a serem realizadas. Contudo, a AAP não apresenta tais características em sua proposta e não oferece ao professor instruções de como produzir e usar esses recursos na contemplação dos critérios de correção. Assim, foi possível concluir que a AAP, no contexto desta pesquisa, não parece contribuir para melhorar a prática docente no que diz respeito à correção textual.

Palavras-chave: Avaliação Textual. Marcas de correção. Critérios de correção. Ensino da Produção de texto. Formação docente.

ABSTRACT

The present study, bound to the Graduate Program in Education (Masters) of FCT/UNESP of Presidente Prudente and linked to the research line “Formative Process, Teaching and Learning”, aims to answer some questions related to textual evaluation in classes of Portuguese language in the fourth years of elementary school. Historically, evaluation in the school context is still more inclined to the concern with the percentages of approval and disapproval and less prone to a significant observation of students' learning, which denotes the urgent and important need to reformulate the evaluation actions taken by schools and teachers, as well as their effectiveness in the educational sphere. In this sense, it is important that the teacher reflects on the teaching practices of textual production regarding the act of evaluating, since it should be conceived as a two-way street, through which evaluator and evaluated are in the same situation: in a continuous formative process. The way the evaluation is conceived in the school space also reveals the intentions and aims of those who evaluate. Therefore, we seek to understand whether the criteria of the Evaluation of Learning in Process (ELP) are present in teaching practice. In this manner, this qualitative investigation, case study type, held place in a public school linked to the municipal education department of Presidente Prudente, has as general aim to identify and analyze teachers' conceptions and practices regarding textual evaluation, observing whether, in their conceptions and practices, there are significant reflections or not of the Evaluation of Learning in Process (ELP). In general, data analysis showed that language as a form of interaction is not yet the predominant conception among the participating teachers. Considering the conception of textual evaluation, we perceive similar discourses understanding the evaluative act as a diagnostic process of formative character. The conception of textual correction revealed distances between the answers given and the theoretical framework, exposing that the investigated practices are organized in a monological, dialogical and partial/mixed manner. We also come to the reflection that ELP, though a formative character, is based on some superficial criteria established for the correction of coherence, cohesion, punctuation and spelling. We understand that the teacher needs to be involved in the process of textual correction in a dialogical way, through notes, comments, annotations that indicate and classify the character of the adjustments to be made. However, the ELP does not present such characteristics in its plan and does not offer the teacher instructions on how to produce and use these resources in contemplation of the correction criteria. Thus, it was possible to conclude that ELP, in the context of this research, does not seem to contribute to improve teaching practice with regarding textual correction.

Keywords: Textual Evaluation. Correction marks. Correction criteria. Teaching text production. Teacher training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Proposta de produção textual – AAP	110
Imagem 2 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. A	123
Imagem 3 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. A	124
Imagem 4 - Recorte 3 do caderno de planejamento da Profa. A	125
Imagem 5 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. B	126
Imagem 6 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. B	127
Imagem 7 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. C	130
Imagem 8 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. C	130
Imagem 9 - Recorte 1 do livro Ler e Escrever	131
Imagem 10 - Recorte 2 do livro Ler e Escrever	132
Imagem 11 - Produção textual PS - Profa. A	134
Imagem 12 - Produção textual PS - Profa. B	135
Imagem 13 - Produção textual PS - Profa. C	136
Imagem 14 - Produção textual S - Profa. A	139
Imagem 15 - Produção textual S - Profa. B	141
Imagem 16 - Produção textual S - Profa. C	142
Imagem 17 - Produção textual NS - Profa. A	143
Imagem 18 - Produção textual NS - Profa. B	144
Imagem 19 - Produção textual NS - Profa. C	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Objetivos e instrumentos da pesquisa	26
Quadro 2 -	Tipos de avaliação e suas características	45
Quadro 3 -	Perfil das professoras investigadas	64
Quadro 4 -	Formação das docentes investigadas	65
Quadro 5 -	Concepções de Linguagem	66
Quadro 6 -	Concepções de Texto	67
Quadro 7 -	Concepções de Avaliação Textual	69
Quadro 8 -	Concepções de Correção Textual	71
Quadro 9 -	Concepções de Critérios de correção	73
Quadro 10 -	Práticas docentes no trabalho de avaliação e correção textual	76
Quadro 11 -	Dificuldades no trabalho com a avaliação e correção textual	77
Quadro 12 -	Categorização das dificuldades relacionadas à prática docente	78
Quadro 13 -	Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 1 da entrevista	82
Quadro 14 -	Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 2 da entrevista	87
Quadro 15 -	Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 3 da entrevista	91
Quadro 16 -	Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 4 da entrevista	96
Quadro 17 -	Perguntas e respostas sobre acréscimos e/ou comentários à entrevista	100
Quadro 18 -	Triangulação das análises – Do questionário e da entrevista	101
Quadro 19 -	Elementos para garantir a coerência textual	113
Quadro 20 -	Elementos para garantir a coesão textual	114
Quadro 21 -	Triangulação das análises – Da AAP e da entrevista	117
Quadro 22 -	Fragmentos do Plano de Ensino	120
Quadro 23 -	Categorização das produções textuais corrigidas	146

LISTA DE SIGLAS

AAP	- Avaliação da Aprendizagem em Processo
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	- Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CPS	- Corrigir Palavras Sublinhadas
CR	- Coerência
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FCT	- Faculdade de Ciências e Tecnologia
FPPEEBS	- Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	- Ministério da Educação
NS	- Não Satisfatória
PS	- Plenamente Satisfatória
NURC	- Norma Urbana Oral Culta
PPGE	- Programa de Pós-graduação em Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação Comparada
S	- Satisfatória
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	- Secretaria da Educação de Presidente Prudente
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	14
1.1	Quem sou eu?	14
1.2	Em que direção caminhamos com esta pesquisa?	16
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	23
2.1	Trajetória da pesquisa	23
2.2	Instrumentos de coleta de dados	27
2.2.1	Questionário	27
2.2.2	Entrevista	28
2.2.3	Pesquisa documental	29
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1	Língua e Linguagem	33
3.2	O texto e o ensino da produção textual	34
3.3	A avaliação da produção textual	43
3.4	As marcas da correção textual	49
3.5	Formação docente	57
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1	Questionário	64
4.2	Entrevista	81
4.3	Análise Documental	102
4.3.1	Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)	102
4.3.2	Plano de Ensino	119
4.3.3	Caderno de Planejamento	121
4.3.4	Produções Textuais corrigidas pelas docentes	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	162
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	165
	ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	166
	ANEXO B - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)	168
	ANEXO C - PROTOCOLO NURC	170

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então.

(Lewis Carroll)

1.1 Quem sou eu?

Em todos os dias passamos por mudanças e a cada novo segundo não somos mais os mesmos do segundo anterior, corrigimos nossas ações e adequamos nossos pensamentos.

A epígrafe usada no início deste estudo demonstra o movimento vivenciado por todos aqueles que se propõem a refletir sobre si. A personagem Alice, no país das maravilhas, se dá conta das transformações pelas quais passou baseada nas experiências vividas naquela narrativa.

De igual modo, ao longo de minha¹ trajetória, me transformei e continuo me modificando seja como pessoa, seja como profissional. Todas as mudanças vividas até aqui foram importantes, elas me reconstituíram, me transformaram e me ressignificaram.

Nessa perspectiva, traçarei uma tentativa breve de resumir algumas experiências que me inquietaram e por isso me transformaram durante a caminhada que me constituiu pesquisadora e ainda me constitui professora.

Desde o ensino fundamental, estabeleci um encantamento pelas possibilidades oferecidas pelo texto, cheguei a participar de concursos de redações, festival de declamação de poesia e preleções de discursos.

No ensino médio, a realidade se manteve, por meio de uma redação participei da seleção e ingressei no magistério do Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Na graduação, fui bolsista do governo paulista no programa Escola da Família², por meio do qual promovia atividades de alfabetização e letramento com as crianças envolvidas no projeto e conclui, assim, minha primeira graduação: Letras. Foi, então, que meu grande encantamento encontrou pouso nas aulas de Linguística.

¹ Nessa primeira seção, por apresentar reflexões pessoais, utilizarei a primeira pessoa do singular.

² Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004 (SÃO PAULO, 2004), institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no estado de São Paulo, mediante a proposta de abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania. Estabelece ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

Tendo em vista a importância da qualificação profissional para a melhoria da docência, para aperfeiçoar as descobertas do magistério e os conhecimentos da licenciatura em Letras, cursei Pedagogia.

Concomitantemente às formações conquistadas, tive a oportunidade de trabalhar e conhecer um pouco da realidade de quase todos os segmentos da Educação Básica: lecionei na Educação Infantil; no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais; e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, até a presente data, totalizaram-se quatorze anos de experiência docente, de modo que em três deles também atuei na gestão escolar.

Em busca de novos conhecimentos e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, cursei algumas especializações: Psicopedagogia, por meio da qual centrei meus estudos nas dificuldades de escrita enfrentadas pelos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais; Alfabetização e Letramento, curso no qual me debrucei em uma pesquisa documental sobre a relevância da produção textual com intencionalidade; cursei, ainda, uma especialização em Gestão Escolar em que desenvolvi um artigo intitulado “A avaliação escolar: Um olhar significativo para os resultados”.

Essa última especialização me proporcionou grandes reflexões sobre a avaliação educacional e me fez compreender que uma avaliação que se pauta em efeitos significativos e consistentes se dá para além de resultados espelhados para a busca de alternativas e caminhos, iluminados pela reflexão no objetivo de fomentar meios de qualificar o que se pretende ensinar.

Durante minha prática profissional, sempre procurei (e ainda busco) desenvolver o processo de ensino e aprendizagem por intermédio da pedagogia de projetos, o que tem me feito contemplar resultados significativos, sendo um deles o Projeto “Meu querido diário”, um projeto de alfabetização e letramento por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação que explorou a escrita por meio do gênero textual diário e culminou na criação de um diário virtual: o blog do 3º ano C³. É pertinente ressaltar que tal projeto, realizado em 2016, foi inscrito no concurso “Educador Nota 10”⁴, promovido pela *Revista Nova Escola*, ficando classificado na fase semifinal entre os 50 melhores dos 4.221 projetos inscritos.

Vale ressaltar que o resultado dessa experiência exitosa foi fruto dos estudos e leituras vinculados, de forma geral, ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de

³ Visualização disponível em: <http://blogueandocomoterceiroanoc.blogspot.com/2016/05/>

⁴ Prêmio Educador Nota 10 é uma iniciativa da Fundação Victor Civita, que teve origem em 1998 e que contempla todo o território nacional, com o objetivo de dar o devido reconhecimento ao trabalho realizado por professores, coordenadores pedagógicos e gestores, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Há uma comissão seletora que analisa os trabalhos, escolhe 50 finalistas, dos quais são selecionados 10 “Educadores nota 10” e destes, um se torna o “Educador do Ano”.

Ensino na Educação Básica e Superior” (FPPEEBS), que me fez vislumbrar possibilidades de maior reflexão, ingressando então no mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT-UNESP).

Assim, essa breve trajetória relata os pequenos passos que me conduziram para o ponto no qual me encontro agora, ou seja, o mestrado.

Portanto, no contexto desta pesquisa, me vejo como a personagem Alice, prestes a conhecer um mundo novo, um contexto de buscas, inquietações e encontros.

Para tanto, faz-se necessário situar os pressupostos que assumimos nesta pesquisa que investiga temáticas da avaliação da produção textual.

1.2 Em que direção caminhamos com esta pesquisa?

Compreendemos que muitas são as possibilidades de caminhos de pesquisa, porém acreditamos que nenhum objetivo alcançado deve desconsiderar a jornada realizada, pois é o processo que fortalece os passos e confere significado ao destino pretendido. Contudo, asseveramos que tão importante quanto a chegada é o processo da caminhada, pois é nele que nos transformamos e nos (re)construímos.

Estabelecendo analogia com o clássico *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 2015) retomamos o momento em que a Alice está caminhando pela floresta e inúmeros caminhos se apresentam. São vários trechos, estradinhas e uma menina indecisa sem saber muito bem para onde ir. Eis que surge um gato, debochado, irônico e misterioso que pergunta se pode ajudar. Resumindo o bate-papo, Alice não sabe dizer ao certo para onde pretende ir e, com sabedoria, o gato responde que para quem não sabe aonde quer chegar o caminho não importa.

Diferentemente da Alice, sabemos a direção em que caminham nossos estudos, e por isso muito nos importa apresentar o contexto e a situação problematizadora que nos levaram a traçar caminhos de reflexão sobre o ensino da produção textual.

O ensino da Língua Portuguesa durante muito tempo esteve pautado apenas no conhecimento de normas gramaticais e, nesse sentido, o ensino-aprendizagem era realizado para proporcionar mecanismos de apreensão e manipulação do código. A partir de mudanças, advindas de concepções e reflexões sobre o uso da língua, o ensino da escrita passou a ser visto como ação social, e tal interação se materializa por intermédio dos textos.

Assim, com a mudança do olhar sobre o objeto, mudou-se também o olhar sobre o ensino. Essas mudanças, advindas de um novo modo de se conceber a língua, a linguagem e o

papel do texto no ensino da Língua Portuguesa, trouxeram implicações também para a avaliação da produção textual.

Se pautados pela perspectiva da língua como código o ensino e a avaliação da escrita dirigiam-se a uma exemplificação de regras e exercícios de identificação e fixação, no novo conceito de ensino, ensinar e avaliar a produção textual implica estabelecer interação entre os usuários da língua compreendendo a linguagem como uma ação discursiva. Assim, a escrita de textos passou a ser vista como forma de interação social e a maneira de ensiná-la como processos de mediação.

Ressaltamos que compreendemos por mediação todo movimento metodológico que impulsiona o professor a planejar, observar, avaliar e então, intervir no processo de ensino e aprendizagem, pois, para Vygotsky (1991), o aluno, sozinho, não será levado a se apropriar de todo conhecimento e desenvolvimento que certamente será capaz de alcançar por intermédio da mediação do professor.

Assim, mesmo com essas quebras de paradigmas, quanto às perspectivas teóricas, advindas de diversos estudos da linguagem, em relação ao ensino da produção textual, algumas práticas docentes ainda não indicam mudanças em relação ao ensino e avaliação da produção de texto.

Por essa razão, entendemos por imprescindível colaborar com as pesquisas que tratam da produção textual, uma vez que, apesar dos inúmeros estudos e avanços, existe ainda uma possível e necessária reflexão a qual culmine na reformulação do ensinar para que passe a atender às demandas do aprender. A esse respeito, Cagliari (2009a, p. 106) aduz que parece ser desconhecido de alguns professores que “a produção de um texto escrito envolve situações problema quanto à estruturação do discurso, da coesão, da argumentação, da organização das ideias, na escolha das palavras, da intencionalidade, do destinatário do texto etc.”.

Nesse contexto, em relação à produção textual, diversos estudos realizados por autores como Geraldi (2006), Marcuschi e Suassuna (2007), Antunes (2009, 2010) e Colello (2012) apresentam que, no cenário atual, grande parte dos docentes demonstra dificuldade em realizar uma avaliação textual adequada; os alunos, por sua vez, expressam defasagens nas competências mínimas de leitura e, sobretudo, da produção textual.

Este quadro pode ser atestado pelos resultados obtidos nas diversas esferas de avaliações, sejam de ordem internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - *Programme for International Student Assessment*); nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); estadual, a exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); ou de ordem municipal,

como a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) que, embora seja um instrumento do sistema estadual de São Paulo, tem sido usada por diversos municípios.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresenta-se como um dos indicadores da qualidade esperada na educação escolar e tem como objetivo, assumido por seus idealizadores, investigar e implantar uma tendência de política nacional que potencialize a educação articulando possíveis relações entre avaliação externa e qualidade de ensino.

Oficialmente, o Ideb surgiu com o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho nas provas do Saeb, com as taxas de aprovação de cada uma das unidades e todo o processo de análise e comparação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), a primeira avaliação ocorreu no ano de 2005, quando, no total das escolas avaliadas, o índice do país alcançou a nota de 3,8 pontos. Para o ano de 2021 a meta é de 6,0 pontos, demonstrando-nos um longo caminho a ser percorrido, revelando a todos os envolvidos com o processo educativo que tanto o sucesso como o fracasso escolar não podem ser atribuídos apenas ao aluno e, como afirma Luckesi (2005), se a escola espera resultados satisfatórios precisa se valer dos dados da avaliação para que tais resultados sejam alcançados.

Contextualizamos, então, a relevância desta reflexão, uma vez que a abordagem da produção textual nas escolas ainda apresenta predomínio de práticas textuais cuja intencionalidade é puramente um registro endógeno e, por tal razão, o aluno não é capaz de desempenhar um papel ativo, discursivo, crítico e consciente da interlocução viva que a produção textual proporciona (ANTUNES, 2009).

Em face disso, para Geraldi (2006), costumou-se produzir nos espaços escolares uma espécie de produto artificial, uma pseudoprodução linguística, já que, muitas vezes, o que se produz na escola não são textos e sim redações e estas não se parecem com aqueles, pois nada mais são do que a simulação, o treino de uso da escrita, uma resposta do aluno a um pedido da professora: práticas textuais meramente endógenas.

Nesse sentido, acreditamos que são válidas as preocupações e pesquisas com a escrita, pois, como afirma Hoffmann (2013, p. 12), “[...] escrever bem tem significação intelectual imensa, com importância direta e indireta para as outras disciplinas e para o desenvolvimento geral de crianças, jovens e adultos [...]”, contudo, deve estar presente em tais preocupações uma avaliação textual formativa que, para além de uma correção com foco apenas nos

aspectos notacionais, evidencie também os aspectos discursivos, uma vez que “[...] apontar erros é uma tarefa fácil, mas a questão essencial é favorecer o entendimento dos alunos sobre uma escrita competente, com ideias claras e concatenadas e que expressem um pensamento próprio” (HOFFMANN, 2013, p. 13).

É nesse sentido que o presente estudo justifica a necessidade de um olhar docente atento para as produções discentes, disposto a dialogar com o autor como sujeito discursivo e, assim, reparar não apenas nas necessidades de correções ortográficas e gramaticais, mas proporcionar formas de reflexão por intermédio da escrita, bem como a adequação do gênero textual e da situação comunicativa em que o texto é produzido na pretensão de interagir com o outro.

Pautado nesse agir é que nasce o presente estudo, no contexto de pesquisas sobre a formação docente e sobre a escrita na escola, levantando hipóteses de que a correção textual com intervenções e com devolutivas interativas tende a criar um diálogo com os alunos e a favorecer a reescrita e a revisão, oportunizando reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem e, por esta razão, contribui com uma aprendizagem significativa da produção textual (RUIZ, 2015). A avaliação textual, por sua vez, como diálogo interlocutivo de julgamento sobre o texto escrito, mais do que uma nota ou um conceito atribuído à produção textual do aluno, promove também reflexão e aponta caminhos de mudança sobre a prática docente (SERAFINI, 1995).

Ainda sobre as possibilidades formativas da avaliação, acreditamos que documentos que embasam teoricamente o fazer pedagógico, mas não proporcionam processos de reflexão sobre o ato de avaliar e corrigir as produções textuais dos alunos não contribuem com impactos e mudanças significativas na prática docente. Esse é o caso da AAP (SÃO PAULO, 2019a), uma avaliação diagnóstica, elaborada pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que, podendo se configurar também como uma avaliação interna, tem levado alguns municípios, como Presidente Prudente - SP, a aderir à prova com o propósito de examinar a aprendizagem dos alunos de sua rede de ensino. Dessa forma, torna-se um documento com potencialidade para direcionar a prática docente, no tocante à produção textual.

Embora compreendamos que a AAP avalia diferentes habilidades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, colocamos nossa investigação no eixo da produção textual, pois consideramos que, por estar presente em diversas situações de interação social, a escrita revela um importante significado histórico.

Outro documento passível de oferecer teoria e não estimular a reflexão docente é o plano de ensino. Esse, por se tratar também de um plano de ações, possibilita clareza ao

professor quanto ao ponto de saída e chegada, e por isso é capaz de revelar as intenções pretendidas ao ensino e à aprendizagem.

De um lado, temos o plano de ensino, que apresenta objetivos a serem cumpridos; de outro lado, destacamos um documento que também requer atenção – o caderno de planejamento – que é utilizado como forma de registro dos passos dados em direção ao cumprimento de tais pretensões. Conhecer esse caminhar muito nos importa, pois ele pode revelar as compreensões teóricas que impulsionam às práticas registradas e poderemos então observar se tal documento de fato reflete a prática docente.

Assim como os demais documentos, as produções textuais dos alunos, corrigidas pelos professores, são também documentos passíveis de análise, pois estão carregadas de sentidos e concepções que se expõem por meio das diferentes marcas utilizadas na prática da correção da produção textual.

Cabe salientarmos que, os documentos supramencionados são utilizados, nesta pesquisa, como instrumentos de análise e compreensão das concepções e práticas docentes quanto à correção e avaliação da produção textual, pretendendo, dessa forma, observar se ao fazerem uso das orientações descritas por esses materiais, as professoras apresentam reflexões sobre suas práticas.

Levando em consideração que esses materiais contribuem (ou deveriam contribuir) com a prática docente no ato de avaliar e explorar a escrita dos alunos, a questão que permeia nossa investigação é: De que forma a concepção de avaliação textual proposta por esses documentos interfere na prática de correção textual dos docentes? Decorrentes dessa questão norteadora surgiram outras que fomentaram a realização do estudo, quais sejam:

- Quais são as concepções avaliativas propostas pelos documentos analisados?
- Os critérios de correção textual estabelecidos pela AAP são utilizados pelos professores nos demais textos produzidos pelos alunos em suas produções textuais para além da avaliação diagnóstica?
- Quais são os critérios, de fato, usados pelos professores durante a correção textual?
- Que prática avaliativa predomina no contexto escolar analisado? Que resultados esta prática imprime sobre o fazer pedagógico docente?

Vale destacar que, com esta pesquisa, não tivemos por pretensão de apresentar fórmulas prontas a respeito de como avaliar bem um texto produzido em contextos escolares.

O que consideramos é, balizados por este importante tema, termos uma substancial oportunidade de repensar e agir sobre a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa, até mesmo porque, como bem nos lembra Antunes (2010, p. 214), “não há uma única fórmula de análise textual, é cada texto com suas especificidades e intencionalidades que inspira as práticas”.

Diante disso, nesta dissertação, estabelecemos como objetivo geral de pesquisa: Identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação e correção textual, observando se em suas concepções e práticas há reflexos significativos ou não do uso dos documentos analisados. De maneira específica, nossos objetivos foram:

- Diagnosticar como os professores concebem linguagem, avaliação e correção textual.
- Analisar como os docentes marcam e corrigem as produções textuais dos alunos.
- Categorizar as marcas de correção de texto evidenciadas na prática dos docentes investigados.
- Refletir sobre a proposta de correção textual da AAP, do plano de ensino do 4º ano e do caderno de planejamento das professoras.
- Pesquisar quais são os critérios de correção textual utilizados pelos docentes quando propõem trabalhos com a produção textual em sala de aula.

Para expormos as contribuições e descobertas desta pesquisa, organizamos este documento em várias seções, além dessa. Nessa seção denominada “Introdução e Justificativa”, apresentamos uma breve contextualização da trajetória educacional da pesquisadora, bem como do objeto e dos problemas de pesquisa, além dos objetivos da investigação e da justificativa sobre a relevância do estudo.

Em seguida, na seção “Delineamento metodológico”, detalhamos as etapas necessárias à realização da pesquisa, além de explicitarmos o embasamento metodológico que sustentou a nossa investigação.

Posteriormente, na seção “Referencial teórico”, discorreremos sobre o aporte teórico que ancora este estudo, abordando sobre temas como: língua e linguagem; texto; o ensino da produção textual; a avaliação e correção textual; a formação docente.

Na sequência, dedicamo-nos à apresentação da “Discussão e análise dos dados”, tecendo nossas reflexões acerca das evidências dos dados e dos resultados alcançados com

esta pesquisa, a fim de pensarmos sobre a prática docente no que diz respeito ao uso da avaliação e correção textual.

Por fim, na seção “Considerações finais” são descritas as nossas reflexões advindas da realização da investigação e suas possíveis contribuições no que diz respeito ao contexto da sala de aula nos processos de ensino, correção e avaliação da produção textual.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção expomos os aspectos relativos à metodologia da presente investigação, os quais dizem respeito à natureza, às etapas da pesquisa, às fontes e à análise da coleta de dados, bem como apresentamos a instituição e os sujeitos com os quais trabalhamos no *lócus* da pesquisa de campo.

2.1 Trajeto da pesquisa

Pensar na metodologia de um trabalho é escolher a estrada que se pretende percorrer, ação tal que tornará possível a caminhada na investigação pretendida sem perder de vista os objetivos postos, uma vez que as pesquisas são “instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” (DEMO, 2011, p. 33), conhecimento esse que vai sendo construído ao longo do percurso e que pode ser constatado na chegada.

Dessa forma, pode-se interpretar que a metodologia é parte de vital importância no percurso dessa caminhada e, por esta razão, este capítulo cumpre a função de apresentar a metodologia escolhida para a pesquisa em pauta.

Diante disso, nosso estudo se configura com base em uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Martins (2008), é relevante por possibilitar um espaço mais profundo de relações dos processos e dos fenômenos.

A opção por tal abordagem justifica-se pela tentativa de compreender de que forma a concepção de avaliação textual interfere na prática docente durante a correção dos textos dos alunos. E, como delineia Chizzotti (2006, p. 27-28), nessa abordagem “[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”.

André (2013, p. 97) explica, ainda, que “as abordagens qualitativas de pesquisa [...] concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas [...] transformando-a e sendo por ela transformados”.

Assim, esta investigação qualitativa tipifica-se metodologicamente em um estudo de caso, pois, como afirma André (1984, p. 52), “os estudos de casos pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmo”.

Optamos pelo tipo estudo de caso, pois, como ressalta Yin (2015), ele visa compreender fenômenos sociais observados a partir do seu ambiente natural e as informações são coletadas por diversos meios.

Além disso, a referida escolha se justifica tendo em vista que o estudo de caso possibilita que o fenômeno estudado, ou seja, a avaliação textual e as marcas de correção, possa ser analisado considerando as particularidades dos sujeitos partícipes que, nesta pesquisa, são três docentes do 4º ano de uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

Selecionamos os docentes que lecionam no quarto ano, considerando o fato de que nessa etapa de ensino os textos da tipologia narrativa são requeridos de maneira mais específica em relação às demais etapas escolares. Tal tipologia está muito presente nos livros didáticos dos anos iniciais e também é constantemente abordada em cursos de capacitação e formação continuada de professores, sendo possível, então, analisar a presença (ou não) de critérios para correção e avaliação textuais realizadas em produções narrativas.

De acordo com André (2008, p. 29), “[...] a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica”; e alimenta que, quando se pretende “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2008, p. 29).

Destacamos também que, de acordo com André (1984), os estudos de casos têm por características setes pontos fundamentais, são eles: buscam a descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; procuram representar os pontos de vista presentes numa situação social; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações; retratam a realidade de forma completa e profunda e são elaborados em linguagem e forma acessíveis.

Quanto aos objetivos de um estudo de caso, Yin (2015) defende que esse tem por objetivo explorar, descrever, explicar e avaliar, porém vai além de descrever os fatos ou situações, busca também proporcionar conhecimento, comprovar ou constatar relações evidenciadas no caso e, por isso, centra-se nas questões “como” e “por que”, explorando eventos e preservando as características holísticas e significativas de eventos da vida real.

Corroborando tais ideias, André (1984, p. 52) afirma que “os estudos de caso pretendem retratar [...] eventos particulares (casos). O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

Conforme Yin (2015), o estudo de caso também traz uma riqueza de informações descritivas que poderão ser obtidas no contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, o que possibilita a focalização da realidade de uma maneira complexa e contextualizada.

Outro aspecto importante é o de que o estudo de caso possibilita uma análise comparativa de forma triangular. De acordo com os estudos de Duarte (2009), a triangulação

pode ocorrer em quatro formatos, sendo utilizada para comparar: dados; investigadores; teorias e metodologias.

Vale destacar que, dos formatos mencionados, valemo-nos da triangulação de dados, pois, segundo Minayo *et al.*(2005), esse tipo de triangulação não é um método em si, mas uma estratégia de pesquisa e abordagem teórica que pode ser usada para aumentar o conhecimento do que se estuda em atendimento aos objetivos que se deseja alcançar.

Nesse sentido, Yin (2015) destaca a validade e fidedignidade do estudo que se vale da triangulação e André (1984) complementa que a triangulação pode se dar por meio dos métodos, dos investigadores e da teoria, de modo que também é possível a utilização das diferentes perspectivas de triangulação no mesmo estudo.

De todas as características fundamentais do estudo de caso, já anteriormente citadas, a que mais se destaca “é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta que é multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Mesmo apreendendo que cada caso deve ser tratado como único, a generalização no estudo de caso é explorada como um processo subjetivo, que ocorre na medida em que se possibilita estabelecer semelhanças e equivalências do caso explorado com outras situações vivenciadas (STAKE, 1985 *apud* ANDRÉ, 2008).

Contudo, “o estudo de caso supõe que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas ideias, significados e novas compreensões” (ANDRÉ, 1984, p. 52), exatamente o que pretendemos alcançar com esta pesquisa.

Quanto ao contexto de nossa pesquisa, trata-se de uma instituição escolar pública do ensino fundamental (anos iniciais), localizada no conjunto habitacional Ana Jacinta, da cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

Vale ressaltarmos que a escolha pelo campo de pesquisa se deu pelo fato de que, anteriormente – como docente e também orientadora pedagógica –, tivéramos contato com essa instituição. Dessa maneira, foi possível evidenciar que a escola era um local aberto às pesquisas, com professores receptivos que, possivelmente, não se negariam a participar do estudo.

Assim, a escola pesquisada é formada por um quadro de 17 professores polivalentes, dos quais cinco são docentes iniciantes na carreira profissional com experiência de 3 a 5 anos de trabalho pedagógico; os demais são efetivos na rede municipal de ensino e têm entre 5 e 25 anos de vínculo contratual. A equipe gestora é formada por diretora, vice-diretora, orientadora

pedagógica e a professora mediadora do Programa Cidadescola⁵, todas efetivas da mesma rede de ensino e com tempo de 2 a 8 anos de experiência na gestão educacional.

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, trata-se de três professoras que estavam lecionando no 4º ano do ensino fundamental, em 2019, ano em que a pesquisa se iniciou. Esclarecemos que não houve critério de escolha para a seleção das professoras a serem investigadas, uma vez que a escola pesquisada contava com três turmas de 4º ano e o convite foi feito e prontamente aceito pelas três docentes.

Assim, dividimos a pesquisa em questão em três etapas: levantamento bibliográfico, coleta e a análise dos dados. Na primeira etapa, selecionamos materiais de estudo, referentes a produção, correção e avaliação textual, a fim de realizarmos leituras para compor o referencial teórico desta pesquisa. Posteriormente ao levantamento e estudo do material bibliográfico, procedemos à etapa de coleta de dados, por meio de aplicação de questionários, de entrevista e análise documental. Na terceira etapa, realizamos análise e a discussão dos dados coletados.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza as pretensões deste estudo, que nos itens posteriores serão esclarecidos de forma específica, retomamos então, por intermédio do quadro abaixo, nossos objetivos e instrumentos da pesquisa.

Quadro 1 - Objetivos e instrumentos da pesquisa

Objetivo Geral	
Identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação textual, observando se, em suas concepções e práticas, há reflexos significativos ou não da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).	
Objetivos Específicos	Coleta de dados
Diagnosticar como os professores concebem linguagem, avaliação e correção textual.	• Questionário • Entrevista
Analisar como os docentes marcam e corrigem as produções textuais dos alunos.	• Análise documental (Produções textuais corrigidas)
Categorizar as marcas de correção de texto evidenciadas na prática dos docentes investigados.	• Análise documental (Produções textuais corrigidas)
Refletir sobre a proposta de correção textual da AAP, do plano de ensino e do caderno de planejamento.	• Análise documental
Pesquisar quais são os critérios de correção textual utilizados pelos docentes quando propõem trabalhos com a produção textual em sala de aula.	• Análise documental • Entrevista

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos pressupostos da pesquisa (2020).

⁵ O município tem um programa denominado “Cidadescola”, que atende os alunos no contraturno com a oferta de ensino de tempo integral.

Destacamos que, com base no referencial teórico que sustenta esta investigação, analisamos nossos dados à luz da análise de conteúdo, uma vez que “Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 2016, p. 48).

Ainda no procedimento de análise, realizamos a triangulação para cotejar as informações do questionário comparando-as com as da entrevista, bem como as percepções obtidas na análise da AAP, com as observações suscitadas a partir da entrevista.

Quanto ao *corpus* das produções textuais, categorizamos as marcas de correção pautadas nos estudos de Serafini (1995) e Ruiz (2015).

Descrevemos, a seguir, os instrumentos usados no levantamento de dados, como a pertinência da escolha e os modos como tais dados foram utilizados nesta investigação.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Quanto aos instrumentos da coleta de dados, para o pesquisador, eles podem ser comparados a placas sinalizadoras em uma estrada a percorrer, pois, mais que sinalizar e orientar o trajeto a ser percorrido, oportunizam também escolhas, interpretação e análise dos caminhos tomados.

Assim, conforme Demo (2011), trilhar uma pesquisa pode ser definido como a capacidade de levantar questionamento e, para tal levantamento, faz-se necessário utilizar diversos instrumentos de coleta de dados para nortear, fundamentar e ampliar o olhar do pesquisador, de maneira a atender aos objetivos do estudo.

2.2.1 Questionário

Um questionário pode ser definido como um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 98).

Destacamos que, mesmo tendo um número considerado pequeno de sujeitos a serem investigados, optamos pelo uso desse instrumento, já que gostaríamos de obter respostas por escrito a respeito das concepções das docentes sobre o tema investigado.

Portanto, para que tivéssemos dados sobre o tema, o qual foi objeto de nosso estudo, propusemos um questionário às docentes participantes da pesquisa, que contemplou perguntas

abertas e fechadas referentes à formação profissional, às concepções e às práticas vivenciadas no ensino e na avaliação da produção textual.

Nesse sentido, como assevera Severino (1997, p. 125), questionários são um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Ainda sobre tal instrumento, Gil (2008, p. 121) defende que ele pode ser entendido:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Foi nesse sentido que o questionário foi utilizado por nós como um instrumento de coleta de dados, visando atender aos objetivos aos quais nos propomos nesta dissertação de mestrado.

2.2.2 Entrevista

De posse dos questionários devidamente respondidos, realizamos também uma entrevista semiestruturada com as docentes.

Bardin (2016) declara que a entrevista *semiestruturada* consiste em lidarmos com falas espontâneas, com um discurso falado, com uma encenação daquilo que o entrevistado viveu, sentiu e pensou sobre algo; uma técnica consideravelmente necessária visto as pretensões desta pesquisa.

Nessa perspectiva, Boni e Quaresma (2005, p. 75, grifo do autor) justificam o uso significativo desse tipo de entrevista afirmando que:

As **entrevistas semiestruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas,

mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75, grifo do autor).

Sendo assim, a entrevista realizada foi gravada em arquivo de áudio e, posteriormente, transcrita, já que nosso intuito foi obter um aprofundamento em questões complementares, que poderiam também ser comparadas às realizadas no questionário.

2.2.3 Pesquisa documental

Reconhecemos que em uma pesquisa qualitativa vários podem ser os procedimentos e instrumentos usados para a constituição do estudo e para a análise de dados, entre estes, se situa a pesquisa documental, da qual nos valem, que tem por objetivo produzir novos conhecimentos e pode ser utilizada pelo pesquisador como uma possibilidade de mergulho no campo de estudo, procurando, com base nas perspectivas encontradas nos documentos, criar novas formas de compreender e apreender os fenômenos observados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Desse modo, quanto à pesquisa documental, coletamos documentos institucionais do contexto educacional com recorte para aqueles relacionados à correção e avaliação textual no 4º ano do ensino fundamental - anos iniciais, quais sejam: a AAP, o plano de ensino, o caderno de planejamento semanal das docentes e as produções textuais por elas corrigidas.

Dos documentos coletados, a AAP, que se apresenta como uma avaliação de caráter diagnóstico, objetiva “[...] apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua” (SÃO PAULO, 2018).

Quanto ao plano de ensino, tal documento se trata de um registro do planejamento dos objetivos, conteúdos e ações pedagógicas frente a um componente curricular durante determinado período letivo. Buscamos, então, com esse documento, conhecer quais os objetivos e as ações docentes previstos no plano de ensino do 4º ano, quanto à avaliação e correção textual.

Sobre o planejamento de aula, buscamos observar, nos cadernos dos professores do 4º ano, as pretensões para a avaliação e a correção das produções textuais propostas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, de acordo com Piletti (2001, p. 73), o plano de aula, “[...] é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...] sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”.

Ainda na pesquisa documental, referente à coleta das produções textuais corrigidas pelas docentes, foi possível percebermos que na rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP são adotadas as seguintes menções avaliativas para as aprendizagens: Plenamente Satisfatória (PS), Satisfatória (S) e Não Satisfatória (NS). Baseamo-nos, portanto, nesses critérios para requerer de cada uma das docentes três produções já corrigidas por elas, de modo que cada produção de texto selecionada se encaixasse em cada tipo de critério aprendizagem utilizado, isto é, plenamente satisfatória, satisfatória e não satisfatória.

Assim, a coleta das produções textuais constituiu um *corpus* de nove produções textuais discentes que foram avaliadas, corrigidas e selecionadas pelas próprias docentes e entregues à pesquisadora.

Na terceira etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados, acima descritos, as referidas produções foram sistematizadas à luz da Análise de conteúdo de Bardin (2016), e parte da pesquisa documental foi analisada também com base na categorização das marcas de correção textual propostas por Serafini (1995) e Ruiz (2015). No processo de análise, realizamos também a triangulação de alguns dados obtidos por intermédio de questionário e entrevista, com o aporte teórico, isso porque a comparação triangular, por meio dos métodos, dos investigadores e da teoria que sustenta a pesquisa, possibilita a comparação de diferentes perspectivas em um mesmo estudo (ANDRÉ, 1984).

Nesse contexto, para Bardin (2016), a realização de interpretações com base na Análise de Conteúdo implica o manuseamento crítico de mensagens obtidas e a confirmação de indicadores e hipóteses que permitam inferências sobre outras informações.

Quanto a esse procedimento de análise, esclarecemos que nos pautamos nas etapas de organização, que sugerem primeiramente a realização de uma *pré-análise*, depois a *exploração do material* e, por fim, o *tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação dos dados* (BARDIN, 2016).

De tal modo, terminada a coleta dos dados, realizamos uma *pré-análise* de todo o material “bruto” coletado, sendo essa “[...] a fase de organização propriamente dita”, a qual

“[...] possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125, grifos da autora).

Depois de coletarmos os dados, procedemos então à digitação das respostas do questionário, à transcrição do material obtido por meio das entrevistas e à organização dos documentos a serem analisados.

De posse do volume de todos os dados, iniciamos a *exploração do material* coletado, o que é nada “[...] mais do que aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Dessa forma, realizamos recortes no texto escrito do questionário, do texto oral da entrevista e de trechos dos documentos com o intuito de sumarizar o montante de informações a ser analisado, inserir observações pessoais em tais recortes e fazer apontamentos bibliográficos que pudéssemos utilizar mais tarde, na análise e na interpretação dos resultados obtidos.

Por fim, concluída a sistematização dos dados, iniciamos o *Tratamento das informações*, fase na qual “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”, permitindo “[...] estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016, p. 131).

A confrontação dos resultados obtidos foi realizada buscando sempre inferências, pautadas na revisão bibliográfica, fundamentando-as com base no referencial teórico mais adequado, delimitado anteriormente pela leitura de livros, artigos, dissertações, teses, entre outros materiais utilizados no aprofundamento do repertório dos assuntos abordados, quais sejam: a avaliação e a correção da produção textual.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em uma sociedade letrada, de contexto histórico e cultural, a escrita está presente em diversas situações de interação verbal. Por essa razão, espera-se da escola uma oferta de ensino e fomento de aprendizagem capaz de construir e desenvolver habilidades elementares como as de ler e escrever. Deste modo, os alunos poderão exercer seus direitos e possibilidades dentro de uma cultura escrita e letrada que exige uma leitura para além da decodificação das letras, que garanta a interpretação de textos multimodais e espera por produções textuais atreladas às suas práticas sociais, tendo como finalidade a formação intelectual e a inserção do indivíduo no mundo letrado.

Entendemos que o trabalho com a produção textual nada tem de simplório e não dispõe de uma fórmula, receituário ou manual para sua execução, pois sabemos que cada contexto possui suas especificidades. Logo, defendemos uma prática com significado social, que busque atender às particularidades dos alunos, fazendo-os avançar não só em seus conhecimentos linguísticos como também na ampliação das esferas de circulação social dos seus textos produzidos na escola.

Para isso, vemos no professor um importante e fundamental papel de mediação para as diversas possibilidades de práticas significativas possíveis de serem desenvolvidas dentro da sala de aula, a partir da produção escrita.

Pautados em Vygotsky (1991), acreditamos que o docente, na qualidade de mediador, é capaz de intervir significativamente na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, ou seja, pode auxiliá-lo na realização de uma atividade que sozinho demonstra dificuldade, mas com a intervenção do professor pode fazer, aprender e, em tempo futuro, realizar de maneira autônoma.

Vale destacarmos que em tal processo mediador, a linguagem é fundamentalmente importante, e na realização das atividades já mencionadas é estabelecida e compreendida como forma de interação.

Dessa maneira, no embasamento teórico desta pesquisa, pautados pela perspectiva sociointeracionista, abordamos temas como: língua e linguagem; o texto e o ensino da produção textual; avaliação e correção textual e formação docente.

3.1 Língua e Linguagem

Sem a pretensão de apresentarmos um estado da arte em relação às concepções de língua e linguagem, elucidaremos algumas reflexões que a língua e a linguagem têm recebido.

Nesse contexto, importantes estudos têm se voltado para a discussão da língua quanto à sua natureza e concepção. Autores como Bagno *et al.* (2002) e Marcuschi (2000) debruçam-se a estudar as diferentes perspectivas que recobrem a língua como objeto de estudo e uma delas é o olhar voltado para o contexto social em que ela está inserida, uma vez que, de acordo com Bagno *et al.* (2002), a língua é uma atividade social e se realiza à medida que os falantes interagem e, por isso, está sujeita às vicissitudes humanas, o que justifica sua natureza mutável.

Pautadas em Marcuschi (2000), as autoras Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004, p. 241) definem que:

[...] a língua é sistemática e variável, imanente e transcendente. Constrói-se com símbolos convencionais e arbitrários, não naturais. A língua não representa a realidade, mas é constitutiva dela, é de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacional, se manifesta em textos orais e escritos, estabilizados em gêneros textuais, permite variabilidade de interpretação, não podendo se prender a uma visão universal. Ou seja, uma língua particular não se deixa reduzir a uma só variedade, nem se define de forma apriorística, isolada de uma situação ou dos falantes.

Kleiman (2007) apresenta os impactos sociais do uso da língua escrita como objeto de estudos do letramento que, de origem acadêmica, infiltrou-se no discurso escolar. A autora enaltece a escola quando a denomina como a mais importante agência de letramento. Defende que não só no chão da escola, mas em especial nele, está a possibilidade de experimentação do letramento e, por isso, deve criar espaços para os alunos vivenciarem práticas sociais de letramento assumindo, então, os múltiplos letramentos como objetivo estruturante em todas as etapas de ensino.

Participando de tais ideias, acreditamos que a língua, como prática social, consolida, desenvolve e modifica a necessidade do homem de construir conhecimentos e de comunicar-se, ao passo que o conhecimento linguístico se desenvolve com base nas interações e necessidades de interação.

Portanto, neste contexto, a linguagem tem papel decisivo em tal processo de construção e interação, pois, ao servir de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento, se torna indispensável à formação de conceitos.

Para Geraldi (2006), as concepções de linguagem se dividem em três correntes teóricas: como forma de expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou como forma de interação.

Ainda em seus estudos, tendo a linguagem como foco, Geraldi (2014b, p. 213), ao revisitar as concepções supramencionadas, reitera a necessidade de compreendermos a linguagem como “[...] atividade constitutiva, porque pensamento, comunicação e ação estão todos entrelaçados e no mesmo lugar [...]”.

Assim, entre as possibilidades apresentadas, concebemos a linguagem como forma de interação, como atividade de interlocução, produção e constituição dos sujeitos (GERALDI, 2014b), uma vez que “a linguagem é vista como lugar de interação humana [...] com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2006, p. 41).

Vale destacar que as concepções de linguagem estão associadas à maneira e aos conceitos que o professor tem do texto em sala de aula e certamente tal concepção guiará seu planejamento e sua prática docente em sala de aula. Como afirmam Koch e Elias (2009, p. 31), “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve [...] ainda que não tenhamos consciência disso”. Assim, cabe explicitar, e o faremos a seguir, o que concebemos por texto e qual deve ser o seu papel no ensino da escrita.

3.2 O texto e o ensino da produção textual

O texto como prática social de leitura e escrita vem, ao longo do tempo, sendo estudado por diversos autores como Weisz (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Leal (2003), Geraldi (2006), Antunes (2009), Colello (2012), entre outros, que apontam a dificuldade da escola em desenvolver habilidades que garantam aos alunos competências para produzir registros textuais de qualidade e de acordo com as demandas do contexto social.

Inegavelmente, de uma forma ou de outra, o texto está presente nos espaços escolares, em sua forma multimodal, de modo que é necessário ler e ter contato com o texto para escrever outros textos. Logo, escrevemos em razão de determinada situação. Consequentemente, essa situação de comunicação e o interlocutor delinearão o texto, tendo em vista a situação sociocomunicativa em que se insere.

Como esclarece Antunes (2009), não existe fala nem escrita autônoma, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem levar em conta as determinações das situações em que são usadas.

Diante disso, é vital que o aluno perceba a função social da escrita em seu cotidiano para que compreenda que ela é viva e intencional. Porém, escrever um único gênero textual não basta, é necessário escrever de acordo com a necessidade de comunicação.

Ao abordar determinações das situações ou referência à situação de uso da fala e escrita, a autora supracitada deixa claro que:

[...] para interagir verbalmente, não existe outro recurso senão o texto, oral ou escrito. Em segundo, porque todo texto se submete a uma série de regularidades, que promovem, sinalizam e determinam seu teor de “peça com sentido”, capaz de funcionar como mediação interativa. (ANTUNES, 2009, p. 37).

Nessa linha de pensamento, Menegassi (2004, p. 106) enfatiza a validade da coautoria e parceria entre aluno e professor, refletindo que “o trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados”.

Existem diferentes autores que se lançam a explicar o que é texto, ao expor tais concepções, fazemos de modo a apresentar também o que não venha a ser um texto. E, apoiando-nos em Cagliari (2009a, p. 198), iniciamos a apresentação de algumas dessas concepções, definindo que “o texto não é um amontoado de letras, é um discurso intencional”.

De igual modo, Adam (2008, p. 107) assevera que “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”.

Em consonância ao já escrito, Antunes (2010, p. 30-31, grifos da autora) reafirma que “[...] *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*”. Porém, “[...] o que falamos ou escrevemos em situações, em situações de comunicação, são *sempre* textos”. Por essa razão, “[...] recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar”. Contudo,

[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados. (ANTUNES, 2010, p. 30-31).

Partindo da concepção de que o texto não é um aglomerado de frases e palavras, apresentamos alguns conceitos que retratam a concepção de texto defendida nesta pesquisa.

De acordo com Infante (1991, p. 49), “a palavra texto provém do latim *textum*, que significa ‘tecido, entrelaçamento’. O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo interrelacionado”.

Marcuschi (2008, p. 72), compreendendo o significado etimológico e social da palavra texto, conceitua-o como um “tecido estruturado”, um “artefato sócio-histórico” que é capaz de reconstruir e não apenas refletir o mundo.

Evidenciamos, então, que “[...] todo texto é uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Assim, compreendemos que “[...] um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31). Pois, ele é “[...] caracterizado por uma *orientação temática*; quer dizer, *o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico*, que lhe dá continuidade e unidade” (ANTUNES, 2010, p. 32, grifo da autora).

Dessa forma, o texto como instrumento de interação está atrelado a uma tipologia e caracterizado por um gênero textual que, na perspectiva de Marcuschi (2002) e de Dolz e Schneuwly (2004), na qual nos pautamos neste trabalho, enfatiza o estudo da língua dentro da perspectiva sociointeracionista que leva em consideração o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem ocorrem.

Para Marcuschi (2002), os tipos textuais abrangem em média cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O autor revela, ainda, que o termo tipologia textual é usado “[...] para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Já a expressão gênero textual “[...] é usada para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas [...] se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros”.

Assim, nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004, p. 71), é importante ensinar os gêneros na sala de aula e defendem a possibilidade de o gênero ser “[...] utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, além disso, tais práticas sociais se processam nas relações que os sujeitos estabelecem entre si (relações sociais) de diferentes

formas, sendo a linguagem uma delas. Os autores afirmam também que os gêneros textuais são “[...] objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80).

Vale ressaltarmos que, entre os documentos curriculares oficiais, dialogamos com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a qual defende o texto como unidade central do processo de ensinar e propõe o uso significativo da linguagem por meio da leitura, da escrita e da produção de textos (BRASIL, 2017) e estabelece que durante o processo de produção de texto, o aluno “precisa planejar, com a mediação do professor, o texto que será produzido” (BRASIL, 2017, p. 93).

Referente à mediação, compartilhamos da concepção de Menegassi (2004), defendendo interações orientadas com a finalidade de gerar novos sentidos, proporcionando, assim, aprendizado tanto ao escritor como ao avaliador, pois poder contar com a mediação do professor proporciona ao aluno a sensação de segurança, de não estar só nesse prazeroso, porém dificultoso, caminho da escrita.

No que diz respeito às dificuldades para o ensino da produção textual, algumas pesquisas vêm sendo evidenciadas já há algumas décadas por inúmeros autores, como Soares (2003), Colello (2012), Geraldi (2006), Cagliari (2009b), entre outros.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita têm sido alvos de pesquisas e investigações presentes em uma vasta bibliografia, uma vez que se constitui um problema educacional que atinge vários alunos do sistema educacional brasileiro.

A dificuldade em produzir textos pode ser decorrente de práticas avaliativas que não propiciam a reflexão sobre os textos produzidos com o propósito de aperfeiçoá-los, pois, de acordo com Antunes (2009), ainda predomina na escola uma concepção de língua como um sistema abstrato, despregado dos contextos sociais, o que denota muitas vezes a ausência de sentido nas produções textuais discentes como resultado da falta de intencionalidade docente e desconhecimento do contexto de produção.

Acreditamos que, mais do que saber o que e como escrever, é preciso ter clareza da proposta que se pretende engendrar com a produção escrita. Com base no estudo de Geraldi (2006), entendemos que, no contexto de produção, no ato de escrever é necessário que o autor tenha algo a dizer a alguém, razões para tal dizer; que se constitua como locutor, como sujeito desse dizer e, para isso, disponha de mecanismos e estratégias para bem dizer.

Ao produzir um texto, é necessário selecionar o tipo de linguagem e o conteúdo em função dos conhecimentos que acreditamos que o nosso locutor possua sobre o assunto e sobre a linguagem tratada.

Assim, asseveramos que a produção textual não é uma atividade que ocorre no vazio. Ao contrário, é orientada pela ideia que temos a respeito do interlocutor, da finalidade pretendida para o texto, do lugar social que ocupam os interlocutores, do gênero textual a ser utilizado, do portador de texto no qual será publicado e do lugar em que esse texto circulará, ou seja, orientada pelo contexto de produção.

Consideramos também que o processo de ensino da produção de textos tem duas facetas importantes, complementares e significativas no trabalho com a escrita: de um lado, a aprendizagem e a produção textual; do outro, o ensino e a correção dos textos. Nessa perspectiva, ao aluno cabe a produção e ao professor a correção, mas, de acordo com Menegassi (2004), ambos devem assumir a tarefa interativa de revisão para aperfeiçoar as habilidades textuais, cabendo ao professor questionar, apontar e comentar; e ao aluno, reescrever com base no que foi questionado, apontado e comentado.

Para Colello (2012), existe uma defasagem nas escolas para ensinar a linguagem escrita de maneira adequada, acarretando, assim, no fato de até os escolarizados apresentarem grandes dificuldades com relação à produção textual, de modo que muitos deles não têm conseguido produzir um texto adequado em diferentes situações comunicativas.

A referida autora coloca, ainda, a preocupante realidade de que a produção escrita dos discentes tem sido um trabalho centrado apenas no sistema linguístico, o que justificaria a problemática de um ensino focalizado na gramática e na ortografia. Também abordam tal temática os estudos de Parisotto (2009), Parisotto e Rinaldi (2013), Parisotto e Massini-Cagliari (2015), Trevizan e Parisotto (2012), entre outros.

É nesse contexto que não podemos ignorar que a dificuldade de escrita não se restringe apenas aos alunos. O fato é que muitos docentes revelam resistência em produzir textos e, como descreve Pereira (2011, p. 78), “[...] os professores também reclamam de seus titubeios, vacilações e traumas, quando se trata de redigir”. Em nossa experiência como docente, estudante e pesquisadora, percebemos que as dificuldades mencionadas por Pereira (2011) se fazem perfeitamente atuais.

Nesse sentido, o processo de escrita exige um grande esforço mental, pois é necessário escrever de forma clara e objetiva. Além disso, é preciso também atentar para aspectos discursivos, semânticos e gramaticais, que se concretizam em pensar na elaboração do texto levando em consideração o propósito da escrita, o interlocutor do texto, o modo de composição do gênero textual a ser escrito e a linguagem textual mais adequada para atingir todos esses objetivos.

De tal modo, a dificuldade em produzir textos pode ser decorrente de práticas avaliativas que não propiciam a reflexão sobre os textos produzidos. Assim, importante se faz pensarmos não apenas nas atividades de avaliação como também nas propostas de aprendizagem da escrita.

Ao refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, Antunes (2009) manifesta sua preocupação com o lugar de destaque que o texto não tem recebido na escola. A autora afirma que “no que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado em gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical” (ANTUNES, 2009, p. 41).

Por conseguinte, o espaço que a gramática ocupou e ocupa nas aulas dificulta a aprendizagem voltada para a escrita de textos. A ênfase gramatical provoca conflitos, os alunos passam a ter medo de escrever e errar a escrita das palavras, ou acreditam que escrever pouco diminui as chances de erro, e o professor reforça isso ao ater-se à gramática durante a correção das produções textuais. Nessa perspectiva, o docente opta por priorizar a correção gramatical e enfatizar a ortografia, em contrapartida ignora alguns aspectos voltados para a coesão e coerência textuais (GERMANI; HENSCHER; PARISOTTO, 2015, p. 33371).

Algumas dessas equivocadas ações por parte dos docentes em nada (ou pouco) contribuem para a realização de uma boa situação de aprendizagem textual. Conferir demasiada, e até exclusiva, atenção para os aspectos ortográficos e gramaticais limita a interação entre o aluno e o professor durante o trabalho de aprimoramento da produção textual, pois, ao terminar de mostrar o texto ao professor, o aluno espera opinião, diálogo e avaliação, contudo, muitas vezes, a correção limita-se apenas a uma higienização textual (JESUS, 1995), como concluem Silva e Suassuna (2017, p. 226):

[...] desde muito tempo foi dada muita ênfase à correção gramatical, como se a única exigência para se obter um bom texto fosse ele estar gramaticalmente correto; nessa perspectiva, não era considerado o conjunto de normas sociais que rege as formas de se comportar verbalmente de acordo com cada situação.

As autoras supracitadas acreditam que uma boa situação de ensino e aprendizagem aceita que a língua é uma interação social e se traduz em atender a uma situação interativa (SILVA; SUASSUNA, 2017).

A melhor maneira de ajudar os alunos a se tornarem significativamente uma comunidade de leitores e escritores é colocá-los em contato máximo com diferentes gêneros

textuais presentes nos mais diversos portadores de textos em reais situações de comunicação social (LERNER, 2002).

Dessa forma, cabe salientarmos que a garantia de um bom processo de aprendizagem está imbricada, entre outros aspectos, a um ensino consciente e intencional. De acordo com Weisz (1999), há algumas situações capazes de favorecer o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, favorecendo, então, boas situações de aprendizagem. De acordo com a autora:

[...] Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas que:

- Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;

O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEISZ, 1999, p. 66).

Os quatro princípios supramencionados revelam e reforçam que uma aprendizagem significativa requer um ensino carregado de intencionalidade e significados. Embora distintos, os processos de ensino e de aprendizagem, intrinsecamente se completam, pois não há docência sem discência (FREIRE, 1996). E é por isso que quem ensina deve ofertar um ensino com rigorosidade metódica, pautado na pesquisa crítica, na estética e na ética, e, sobretudo, no respeito aos saberes já adquiridos pelos educandos (FREIRE, 1996).

No tocante ao ensino e à aprendizagem da escrita, acreditamos que “os alunos precisam pôr em jogo tudo o que já sabem sobre a produção textual” (WEISZ, 1999, p. 66).

Um importante passo para uma elaboração de texto é iniciar o percurso textual sem preocupação de “certo ou errado”, deixar as ideias fluírem e registrá-las na tentativa de alcançar o objetivo previamente proposto. E, para que isso aconteça, o professor precisa criar possibilidades nas quais o aluno produza discursos, levando em consideração o conhecimento prévio desses estudantes a respeito da escrita, sobre a situação comunicativa na qual está envolvido e os sujeitos do contexto de produção. Nesse sentido, a validação do repertório e dos conhecimentos prévios dos alunos é condição necessária para uma aprendizagem significativa, já que: “[...] a *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1991, p. 39, grifo do autor).

Com base no resultado de muitas contribuições teóricas, entre elas as teorias de Vygotsky (1991), sabe-se que o aluno é um sujeito ativo que, mediado pelas relações de interação, constrói e desenvolve o seu conhecimento. Entretanto, a forte questão que move a prática pedagógica é descobrir como favorecer tal construção e desenvolvimento.

A esse respeito, acreditamos que o professor muito contribui quando planeja e executa situações nas quais “os alunos tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir” (WEISZ, 1999, p. 66).

Nessa perspectiva, os escolares devem ter objetivos imediatos de realização para dirigirem o esforço de equacionar problemas e tomar decisões. Esses objetivos não precisam emergir apenas do seu interesse, nem devem ser decididos por eles somente. Proposições feitas pelo professor constituem parte da própria estrutura da atividade, de tal forma que os alunos possam apropriar-se tanto dos objetivos quanto do produto do seu trabalho. Sobre isso, Antunes (2003, p. 43) afirma que: “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

O desenvolvimento da escrita é sempre mais estimulado quando o trabalho com textos se torna um problema a ser resolvido e não meros e vazios exercícios dos conhecimentos já adquiridos. Para Colello (2012), o discente perde o compromisso com a produção textual quando se percebe frente a atividades mecânicas de práticas descontextualizadas.

Uma maneira de garantir a presença de situações desafiadoras é o planejamento e a execução de conflitos intencionais que oportunizem a troca de ideias antes, durante e depois da produção textual. Se o desafio é o condutor de uma boa atividade de escrita, a cooperação intelectual é o método de resolução.

As diversificadas formas de agrupamento e organização dos alunos na sala de aula para a realização de uma atividade (grupo, dupla, trio e até mesmo individual) devem fazer parte da rotina pedagógica com a finalidade de propor desafios, valorizar a interação e descentralizar o papel do professor como o único a ter o que ensinar.

Em uma sociedade altamente voltada para o individual em detrimento de questões coletivas, reconhecemos que essa não é uma estratégia pedagógica muito fácil de desenvolver, porém proporciona o aprimoramento textual por intermédio das trocas, uma vez que ao ensinar, ouvir, explicar, julgar, desacordar e orientar uns aos outros, os estudantes se expressam e interagem pautados em uma relação democrática.

É possível que o desinteresse pela produção textual, tão presente na sala de aula, seja resultado não apenas de questões ligadas ao ato de ler e escrever, mas também de propostas

textuais desarticuladas de suas reais funções sociais, tornando-se, assim, distante da função social e, por isso, desinteressante.

Logo, é preciso garantir e explicitar aos alunos a intencionalidade da proposta textual a ser realizada. Para isso, faz-se necessário que “a organização da tarefa pelo professor garanta a máxima circulação de informação possível” (WEISZ, 1999, p. 66).

A esse respeito, Geraldi (2006, p. 65) esclarece que:

A produção de textos na escola foge totalmente do sentido usual da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Nesse contexto, é essencial, também, considerar o aluno como sujeito discursivo, ou seja, aquele que produz discurso, que tem o que dizer. Justamente por essa razão, a escrita não pode ser vista como mera atividade escolar, como um fim, e sim com um meio de participação do contexto sociocultural, objetivando, então, inserir o aluno em reais práticas sociais de leitura e escrita.

Uma vez produzido, ao texto deve-se garantir o máximo de circulação possível entre autor e avaliador. Por consequência, a conclusão da escrita não é o fim do trabalho, mas o início de uma nova etapa: a correção.

De tal modo, o docente, numa perspectiva de interação, deve responsabilizar-se por intervenções no texto produzido pelos escolares, como apontam Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1020), “[...] ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção”.

O último princípio apresentado por Weisz (1999, p. 66) propõe que “o conteúdo trabalhado mantenha suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social”.

Por tal razão, trabalhar com a produção textual implica apostar no trabalho com os gêneros textuais, atividade esta que confere sentido real à ação de ler e escrever, afinal, uma vez que, culturalmente, estamos sempre envolvidos com a linguagem e nossas vivências são estabilizadas em diversos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002).

Para a efetivação de propostas como essa, elucidamos o trabalho com a produção textual, defendidas por Dolz e Schneuwly (2004), os quais sugerem o trabalho com sequências didáticas para o conhecimento e a produção de gêneros textuais diversos, sejam

eles orais ou escritos, com o objetivo de levar o aluno a aprender e a usar habilidades de leitura e escrita em situações reais de contexto sociocomunicativo.

É certo que nem sempre será possível organizar as atividades escolares considerando todos e/ou simultaneamente os preceitos retomados. Contudo, o papel do professor como promotor de interações significativas de aprendizagem, atrelado aos princípios, é de potente e fundamental importância.

Reconhecemos também que o proposto até aqui depende muito dos objetivos didáticos e docentes, porém apontam para uma direção pedagógica possível de ser seguida.

Nessa linha de pensamento, se a produção textual realizada na escola pelos alunos revela defasagens de aprendizagem, muitas vezes, os processos de correção de textos adotados pelos professores também apresentam necessidades de reformulação e reflexão. E é nesse ponto que nos atemos à presente investigação.

3.3 A avaliação da produção textual

Historicamente, a avaliação no contexto escolar ainda está mais inclinada para a preocupação com os percentuais de aprovação e reprovação e menos propensa a uma observação significativa da aprendizagem dos alunos, o que denota a urgente e importante necessidade de reformular as ações avaliativas de que se valem as escolas e os professores, bem como a eficácia destas no âmbito educacional.

Destacamos as contribuições de autores como Luckesi (2005), Hadji (2001) e Hoffmann (2005), os quais têm produzido conhecimento na área da avaliação da aprendizagem, elucidando que a forma como a avaliação da aprendizagem é utilizada expressa muito sobre aqueles que a usam, demonstra o que defende a escola, reflete a educação que valoriza, revela o que pensam os docentes e como são tratados os estudantes.

Como instituição, a escola que defende uma educação de qualidade deve repudiar a utilização de testes e provas que tentam pressionar os alunos a alcançarem resultados mecânicos, e garantir um processo avaliativo que busque uma transformação social, tendo como objetivo o desenvolvimento humano de todos os envolvidos na prática avaliativa, um processo ativo no qual os discentes, professores e comunidade escolar são sujeitos dessa transformação.

Nesse sentido, defendemos que o professor precisa refletir sobre o ato de avaliar, uma vez que esse deve ser concebido como uma via de mão dupla, por meio da qual avaliador e avaliado se encontram em uma mesma situação: em um contínuo processo formativo, ficando

claro que, ao avaliar, ele também é avaliado, o que demanda de sua parte uma tomada de decisão entre aceitar ou transformar o objeto avaliado, compreendendo, assim, que a necessária avaliação está para além de uma medição apenas para dar nota e sim um parâmetro do que foi qualitativamente ensinado e aprendido, como afirma Luckesi (2005).

A maneira como é concebida a avaliação no espaço escolar revela também as intenções e os objetivos de quem avalia, pois, como sugere Sacristán (1998, p. 297), “a avaliação serve para pensar e planejar a prática didática”, considerando como, o que, para que e para quem está o que se pretende ensinar.

No contexto educacional, espera-se que a avaliação tenha por objetivo promover e garantir o êxito do ensino e da aprendizagem. Assim, Hadji (2001, p. 11) delinea quatro tarefas que o professor-avaliador que tenha estabelecido tal objetivo deve cumprir, são elas: “desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados da análise, remediar os erros e as dificuldades analisados”.

Considerando que o ato avaliativo pode ter diversos objetivos, a avaliação no contexto escolar também se revela em diferentes modalidades, o que promove algumas distorções conceituais e práticas relativamente equivocadas no uso da avaliação pela escola.

O ato de avaliar convive, concomitantemente, com o ato de verificar, sendo possível perceber que a escola tem praticado e promovido muito mais a verificação do que a avaliação. De acordo com Hadji (2001), tal situação ocorre dado o caráter multidimensional da avaliação, razão pela qual se faz necessário um reajuste do foco acerca das propostas avaliativas desenvolvidas nos meios escolares e a cristalização do que defende cada concepção de avaliação.

Entretanto, não raros momentos, a avaliação na escola pouco acontece para diagnosticar e formar, e muito se dá para somar, medir, selecionar, competir e excluir.

Contribuem com essa discussão os estudos de Bloom, Hasting e Madaus (1983), que consideram os tipos da avaliação, quais sejam: diagnóstica, somativa e formativa; que possuem características e funções distintas, como podem ser exemplificadas pelas informações expressas no Quadro 2.

Quadro 2 - Tipos de avaliação e suas características

AVALIAÇÃO	DIAGNÓSTICA	SOMATIVA	FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos	Descobrir o quanto os alunos já aprenderam	Verificar e acompanhar as aprendizagens e necessidades dos alunos
TEMPO	Anterior ao início de um novo objeto de conhecimento	Posterior ao trabalho desenvolvido	Durante o processo e desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Reunir dados para subsidiar o planejamento de ensino	Atribuir notas e conceitos	Levantar possíveis necessidades de retomada ao objeto de conhecimento e adequar o ensino à aprendizagem
CARÁTER	Qualitativo	Quantitativo	Qualitativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bloom, Hasting e Madaus (1983).

A avaliação diagnóstica, para esses estudiosos, pode fornecer ao professor, em determinado momento, informações importantes sobre o desenvolvimento dos alunos – seus saberes e avanços –; além de esclarecer práticas a serem tomadas, de modo a adequar o ensino.

Acreditamos que esse tipo de avaliação auxilia o professor no trabalho de sondar aquilo que foi aprendido, ou não, para então retomar ou introduzir conceitos por meio do replanejamento de suas ações para atingir os objetivos propostos.

Uma vez somativa e também conhecida como cumulativa, a avaliação tem os propósitos de mensurar o quanto foi aprendido e de atribuir notas e conceitos e “tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p. 67).

A proposta de avaliação formativa, por sua vez, tem por objetivo verificar se o que foi proposto está sendo atingido durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela se fundamenta na ideia de um processo avaliativo contínuo e processual, ininterrupto de reflexão e reorganização, com a intenção de readequar o trabalho do professor às necessidades de aprendizagem dos alunos (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983).

Sobre os diferentes tipos de avaliação, Hadji (2001) prefere valorizar a avaliação formativa que, por estar voltada para o conhecimento mais aprofundado da aprendizagem de cada aluno, garante condições de melhorar também o ensino. Para esse autor, os usos sociais da avaliação podem e são diferentes, mas ela só adquire sentido se está a serviço da aprendizagem. Assim, defender a avaliação formativa implica considerar que muito mais do

que forma, o uso dessa avaliação pressupõe um contexto e ações que partem de resultados, não para classificar e quantificar, mas para apreender o porquê e como se chegou ao ponto pretendido.

Pautados pelas ideias de Luckesi (2005), Hoffman (2005) e Hadji (2001), neste trabalho que verifica o uso da avaliação textual, compreendemos que mais do que conhecer as concepções e refletir sobre a avaliação no contexto escolar, é preciso esclarecer que mudar a prática avaliativa é um processo reflexivo, mediador e formativo, que reflete aprimoramento e gestão pedagógica que busca ajustes coerentes com o que se espera e o que se faz. Afinal, mesmo que de modo inconsciente, a teoria sustenta a prática e, nessa perspectiva, a teoria é uma e a prática não pode ser outra.

Contudo, a discussão referente à avaliação e aos seus propósitos é histórica e perpassa diferentes áreas e contextos. De todos os espaços que ela se faz presente, como prática de trabalho, a escola se tornou um ambiente favorável para sua discussão e efetivação. Destarte, é justamente na escola que o processo avaliativo encontra e enfrenta seus maiores entraves e batalhas.

Diante disso, no contexto do ensino da Língua Portuguesa, se a produção textual revela dificuldades, os processos de avaliação e correção de textos também apresentam desconforto tanto para os docentes que avaliam como para os discentes que são avaliados.

As atividades avaliativas de textos no contexto escolar ainda estão mais voltadas à indicação e marcação dos desvios ortográficos e gramaticais do que ao repertório dos saberes textuais acumulados e normas sociais de interação verbal. Isso porque, historicamente, a gramática dominou os estudos escolares, a ponto de atropelar outras áreas igualmente importantes, consequências tais resultantes de teorias reducionistas e simplistas da língua, conforme explicitado por Antunes (2010).

Ao analisar e refletir sobre o objeto em questão desta pesquisa – a avaliação da produção textual – destacamos como aporte teórico autores como Serafini (1995), Ruiz (2015), Marcuschi e Suassuna (2007), Costa Val *et al.* (2009), Antunes (2010), Hoffmann (2013), entre outros autores que já, há algum tempo, debruçam-se em estudos que defendem a necessidade de um olhar reflexivo e didático para uma postura avaliativa das correções textuais realizadas pelos docentes no contexto escolar, que seja um olhar para além da higienização textual, priorizando apenas as correções de aspectos ortográficos e gramaticais.

De acordo com Serafini (1995), correção e a avaliação textual são atividades diferentes uma vez que a correção se trata dos apontamentos feitos no texto e a avaliação diz respeito ao julgamento que o professor faz, com base nas correções apontadas, e esse ato avaliativo pode

ser realizado por meio de um comentário e/ou de uma nota atribuída ao resultado do aluno em relação a um critério anteriormente estabelecido.

Acreditamos que o olhar direcionado para o texto do aluno possui valor significativo quando pensamos que faz parte do processo de aprendizado do trabalho com a produção textual, porque o avaliar pode facilitar ou dificultar o processo de escrita.

Vale ressaltar que, de acordo com Silva e Suassuna (2017), em um contexto de práticas sociais, na comunicação verbal, o ato de avaliar nada tem de inédito, é acontecimento do cotidiano.

Ainda segundo as autoras, a avaliação encaminha o trabalho docente, com base nela conteúdos são trabalhados e a didática pode ser alterada para atender a certos propósitos. Quanto ao aluno, a avaliação possibilita aprendizado referente à língua e suas regras. Assim sendo, a avaliação textual é [...] “uma atividade de leitura mediante a qual se busca construir sentido” (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 224) e impõe ao docente e ao aluno uma postura de diálogo, uma relação interlocutora, sendo um trabalho de escrita com autor e coautor. As pesquisadoras aconselham que o professor seja interlocutor de seus alunos.

A postura do docente avaliador merece atenção no processo de produção textual, o profissional precisa estabelecer diálogo com seu aluno produtor de escrita, que espera respostas diante da avaliação e, por vezes, recebe apenas o conceito, a nota, ou seja, há falta de interação (SILVA; SUASSUNA, 2017). Sobre essa problemática é que se centra a nossa inquietação.

Diante do exposto, Hernandez (2015) revela uma preocupação com um ensino e uma aprendizagem de qualidade e propõe cinco pressupostos de avaliação. A autora elenca pressupostos defendendo primeiramente que “nenhum processo avaliativo é neutro” (HERNANDES, 2015, p. 43), pois ele sempre parte das concepções e valores de quem avalia.

Assim, a avaliação textual está carregada de sentidos, que definirão as ações do avaliador e do avaliado. Podemos, então, assegurar que “[...] ensinar e avaliar são atividades e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam” (ANTUNES, 2009, p. 217). Logo, a avaliação da escrita é um ato intrincado, não deve ser realizado de maneira simplista, com foco técnico. A aprendizagem do aluno precisa ser o alvo, como também a sua inserção no mundo da linguagem.

Assegura Hernandez (2015, p. 44) também, no segundo pressuposto que “verificar não equivale a avaliar”, porque o processo avaliativo é bem mais amplo e significativo, e acontece

como um procedimento, antecipando, acompanhando e finalizando ações que vão de encontro à avaliação como verificação que se dá apenas como um dos momentos deste processo.

Por essa razão, inferimos que a avaliação de textos guia a ação, o fazer docente frente ao texto lido, ao passo que a verificação apenas mostra o que precisa ser melhorado. Portanto, a verificação não é suficiente sozinha, é um instrumento que auxilia durante a avaliação, podendo ser considerada como uma das etapas avaliativas que, de acordo com Leal (2003), ocorre para verificar a aprendizagem, as condições de progressão do conteúdo e verificar se as estratégias usadas estão sendo adequadas.

Ainda segundo Hernandez (2015, p. 45), o terceiro pressuposto é de que “o avaliador é quem tem decisões a tomar”. Portanto, na qualidade de avaliador, o docente deve se utilizar do seu instrumento de avaliação para qualificar o que se pretende fazer, ensinar e avaliar e junto com o aluno buscar formas de melhorar o rendimento do avaliado. Dessa forma, o texto, quando bem avaliado, oferece diálogo, pois:

A prática de avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma construção processual. (SUASSUNA, 2014, p. 6).

Além disso, ao apropriar-se de seu papel, o avaliador, como sujeito que tomará decisões, estará responsável por oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seu discente (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Em quarto lugar, Hernandez (2015, p. 46) defende que “não devemos ensinar para avaliar, mas sim avaliar para ensinar”, uma vez que a avaliação deve estar a serviço da formação do educando e não o contrário, esperando, então, um ensino mais qualitativo.

Essa é a razão pela qual acreditamos que a avaliação textual não deve limitar-se à atribuição de uma nota, um conceito, mas precisa levar à reflexão e ao aprendizado dos aspectos linguísticos, tendo por objetivo preparar o aluno para saber utilizar as competências adquiridas e atuar de forma incisiva em sociedade, como um ser inserido na cultura da língua escrita. Isso implica pensar que “[...] a avaliação de textos precisa ser, antes de tudo, uma atividade em que o professor analisa o que aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar” (MORAIS; FERREIRA, 2007, p. 79).

O quinto e último pressuposto de Hernandez (2015, p. 47) é de que “planejamento e avaliação são duas faces da mesma moeda”, enfatizando, então, que à ação docente implica o planejamento de atividades com base nos conhecimentos que se espera garantir aos alunos,

levando em consideração, ao avaliar, que estes sujeitos pensantes podem estar em diferentes etapas da construção do conhecimento.

Diante do exposto, comparamos que, assim como planejamento e avaliação são faces de uma mesma moeda, de acordo com Serafini (1995), a correção e a avaliação textual são atividades intrínsecas de um mesmo processo pedagógico. A autora conceitua, ainda, que a correção é como um conjunto de intervenções que o professor realiza no texto do aluno, apontando, então, para possíveis erros e defeitos a serem corrigidos.

Valendo-nos dos estudos de Ruiz (2015), é possível observarmos que, a correção caracteriza a intervenção, ao passo que a avaliação textual trata do julgamento que o professor faz sobre esse texto.

Assim, conforme estudos e contribuições de Costa Val *et al.* (2009), percebemos que algumas das dificuldades do professor com o processo avaliativo textual surgem pelo fato de que, durante muito tempo, foi predominante na escola uma postura docente de “mandar escrever”, mas não ensinar como, assumindo, desse modo, um julgamento de caráter estritamente corretivo e monológico para a produção textual, bem distante do julgamento com caráter interativo e formativo a que se propõe uma avaliação textual de fato significativa, a qual defendemos neste estudo.

3.4 As marcas da correção textual

Considerando que a habilidade de escrever é um importante meio de interação social, ressaltamos que, conforme defende Antunes (2009), o ensino de Língua Portuguesa deve estar empenhado no processo de desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Um dos maiores desconfortos dos professores de Língua Portuguesa está no ensino da produção de textos e, de acordo com Oliveira (2010, p. 163), “é necessário desfazer um equívoco da cabeça de muitos professores: o mito segundo o qual avaliar é corrigir. Avaliação e correção não são a mesma coisa”.

Pretendemos, então, apresentar algumas discussões sobre a ação docente durante o processo de ensino de produção textual, especialmente no que se refere à correção do texto do aluno. Para isso, discutiremos o tema em questão tendo como aporte teórico os estudos de Serafini (1995), Conceição (2004), Menegassi (2004), Bräkling (2013), Ruiz (2015), entre outros autores que estudam a produção e a correção de textos.

Na literatura pesquisada, foi possível encontrarmos algumas definições, tipos e marcas de correção. Entre os trabalhos de referência sobre o tema explorado estão os estudos

realizados por Serafini (1995), Antunes (2010), Suassuna (2014), Ruiz (2015), que explanam sobre a avaliação e a correção textual.

Vale elucidarmos que a avaliação textual diz respeito ao julgamento valorativo feito pelo avaliador sobre o texto, ao passo que a correção é definida por Serafini (1995, p. 97) como “o conjunto das intervenções que o professor faz [...] com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar”. A referida autora esclarece que, não raro, ambas as atividades provocam confusão na prática escolar, pois, embora distintas, são desenvolvidas ao mesmo tempo. Serafini (1995) define correção como intervenções que o professor faz, prioritariamente para apontar inadequações e secundariamente para avaliar, e evidencia também que o texto produzido em situação escolar precisa ser aperfeiçoado com reflexão e intencionalidade.

Ruiz (2015) considera necessário acrescentar a essas definições o aspecto construtivo e interativo que deve ter a correção, o que pressupõe ao professor uma postura para além de um juiz avaliador e mais próxima de um interlocutor disposto a dialogar com o texto e seu autor. A autora acredita que o professor terá resultados positivos quando assumir uma postura construtiva e interativa na correção, uma vez que tal proposta permitirá que o aluno deixe de considerar a produção textual como tarefa endógena do contexto escolar, uma vez que cumprirá uma função dialógica.

Nesse sentido, Bräkling (2012, p. 1) conceitua a correção como:

[...] um procedimento comumente relacionado a duas ideias: uma atividade de supressão de erros ortográficos a partir da indicação de erros feita pelo professor; uma atividade de leitura das indicações de erros feita pelo professor nos textos produzidos pelos alunos. Em ambos os casos o que acontece é uma atividade não reflexiva, na qual quem identificou os erros e a maneira de corrigi-los não foi o aluno, cabendo a este a tarefa de apagar sua escrita e colocar no lugar a escrita do professor. Muitas vezes essa tarefa é acompanhada de um exercício de cópia múltipla das palavras que foram grafadas de maneira incorreta no texto.

Ainda de acordo com Ruiz (2015, p. 33), a tarefa de corrigir um texto é erroneamente comparada a 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. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. (destaques da autora). (RUIZ, 2015, p. 33).

Bräkling (2012) assevera que, no processo de correção textual, é necessário oferecer ao aluno oportunidade de reflexão sobre os aspectos da língua e também da linguagem. Um processo que abarque adequação, revisão e ajuste do texto, sendo que tal processo deva ser protagonizado pelo aluno.

Nos contextos escolares, ainda percebemos muito a ênfase do erro, concebendo-o equivocadamente, como de ordem gramatical ou ortográfica. A esse respeito, Zoraya e Lima (2007, p. 72) mostram que, numa perspectiva tradicional, tal ênfase ocorre em cenário dicotômico de “CERTO e ERRADO”, postura ainda bastante presente nas práticas avaliativas de alguns professores que voltam a sua atenção para aspectos meramente estruturais.

Assim, diferentemente da ênfase apresentada, o erro, na perspectiva que aqui defendemos “deve ser percebido como um indicador de caminhos que o professor deve percorrer para ajudar seu aluno a resolver os problemas, ou seja, cada ‘erro’ deve ser interpretado como um objeto de promoção da solução” (ZORAYA; LIMA, 2007, p. 73).

Para tanto, é preciso que sejam fomentadas na escola situações de aprendizagem que possibilitem que os alunos tomem decisões pautadas em conhecimentos já produzidos, em materiais consultados com base em reflexões sobre a língua, ações tais que devem diferir de uma postura tradicional que considere como erro apenas o que foge às regras normativas, pois, como revela Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), muitos professores ainda não sabem como reagir diante dos “erros de português”, e muito do que se classifica como erro de Língua Portuguesa é, na verdade, erro de ortografia.

Contudo, é possível apreender que corrigir significa mais que substituir algo errado por outro que é correto, pois acreditamos que tal ação mostra que, nessa perspectiva, o papel do professor é apontar os erros que precisam ser apagados do discurso textual do aluno. Não se atentando que, ao indicar e suprimir os erros, incorre também na exclusão do sujeito discursivo, que tem parte nessa história de construção, desqualificando, então, não apenas os erros, mas o sujeito que errou.

Se os erros cometidos pelos alunos nas produções textuais revelam uma bagagem histórica e social que merece ser considerada, a forma e os tipos de correção nos textos também revelam as concepções pedagógicas dos docentes.

Os tipos de correção tratam do método usado durante a leitura para a correção textual. Serafini (1995, p. 107) afirma que “os professores criam uma metodologia própria de correção, como autodidatas”. Durante sua pesquisa, a autora analisou correções docentes em

textos escolares e classificou as marcas de correção feitas pelos professores em três tipos, quais sejam: indicativa, resolutiva e classificatória.

A correção indicativa consiste em marcar nas margens do texto as palavras, frases e/ou períodos inteiros que apresentam erros ou causam alguma dificuldade de compreensão. As marcas de correção nessa abordagem aparecem muitas vezes por meio de linhas, círculos, setas, sinais que indicam problemas a serem resolvidos. A ação do professor concentra-se em indicar o erro e, assim, pouco altera o texto, esperando que os erros indicados sejam localizados e corrigidos pelo aluno (SERAFINI, 1995).

A correção resolutiva ocorre com a substituição de todos os erros encontrados no texto. O professor reescreve e marca por cima, ou abaixo das palavras, frases e/ou períodos inteiros errados substituindo-os pelo correto (SERAFINI, 1995).

Na correção classificatória ocorre a identificação dos erros por meio de uma classificação já conhecida pelos alunos (SERAFINI, 1995). O professor não corrige o texto feito pelo aluno, mas sugere as modificações que acredita serem necessárias, marcando a especificidade do erro cometido por intermédio de listas de abreviações que apontam quando ocorre um problema de concordância, gramática, ortografia, pontuação, coerência etc.

Valendo-se dos estudos da autora supracitada, Ruiz (2015, p. 47) afirma que é possível observar a presença de correções que desafiam a ação avaliativa docente do texto para além de tendências indicativas, resolutivas e classificatórias, expondo, assim, mais um tipo de correção, a textual-interativa, como uma correção a ser utilizada por meio de “[...] comentários mais longos que geralmente são escritos em sequência ao texto do aluno”. Esses comentários seriam realizados na forma de bilhetes escritos pelo professor para o aluno, podendo ter uma finalidade de indicação. Isso ajudaria a percepção da necessidade de correção ou justificaria as correções e os apontamentos realizados pelo professor.

Para Serafini (1995), a correção indicativa não colabora com a resolução dos problemas textuais, pois, ao apenas indicar o erro, não há garantia de que o aluno terá a interpretação do esperado pelo professor-corretor.

Concordando com a autora sobre os efeitos desse tipo de correção, Ruiz (2015) expõe que, embora problemático, no que se refere à intenção de levar o aluno a identificar e corrigir os problemas no seu texto, esse tipo de correção ainda pode ser considerado como menos problemático que a correção resolutiva, pois, nesse caso, a solução do erro reflete apenas a opinião docente, já que seu discurso sobrepõe o do aluno, evidenciando uma postura fortemente autoritária e assimetricamente dialógica.

De acordo com Serafini (1995), a correção classificatória pode ser considerada uma boa proposta de correção, pois prevalece nessa metodologia uma atitude operativa, especificando a operação que o aluno errou. Por sua vez, outras duas formas de correção – indicativa e resolutiva –, apontam para uma atitude prescritiva.

Em contrapartida, Conceição (2004, p. 325) delinea que “embora a correção classificatória respeite os princípios de uma boa correção, como afirma Serafini (1995), se esta ficar presa à classificação dos problemas gramaticais, não tocará, nem de longe, no real problema do texto do aluno”. Mais que classificar os erros, é preciso estabelecer um diálogo a fim de dar voz ao aluno, como sujeito discursivo, compreendendo então o que se escreveu e o que se pretendia escrever.

Em consonância com a preocupação suscitada acima, Ruiz (2015) aposta na proposta da correção textual-interativa, que é utilizada com o propósito de incentivar o trabalho textual do aluno, por meio de elogios para o que de bom foi feito e/ou de cobrança ao que não foi e precisa ser realizado.

Dada à pertinência e importância do tema em questão, Menegassi e Gasparotto (2016) discutem acerca do trabalho docente de revisão de textos, enfocando a abordagem textual-interativa de revisão, proposta por Ruiz (2015). O autor apresenta alternativas metodológicas de trabalho em situação de ensino, isto é, estratégias específicas nas marcas de correção que podem aparecer em forma de apontamentos, questionamentos e comentários.

Nessa perspectiva, Ruiz (2015, p. 175) agrupou os tipos de correção que conceituou em monológicas e dialógicas. As correções monológicas são aquelas: “[...] de tipo resolutivo, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 175).

Em contrapartida, as correções dialógicas são as do tipo:

[...] indicativa, classificatória ou textuais-interativas, dada a simetria que instauram nessa relação, na qual tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão [...] que revelam, contudo, uma tentativa do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor. (RUIZ, 2015, p. 175).

Dessa forma, para realizar uma correção textual, de caráter dialógico, que capacite o aluno a refletir sobre seus problemas discursivos, é necessário que o professor tenha claro pressupostos básicos que nortearão o seu trabalho como revisor do texto discente.

Metodologicamente, há princípios que, segundo Serafini (1995, p. 108-112), denotam uma boa situação de correção textual, os quais precisam ser conhecidos pelo professor que atua como revisor de textos, quais sejam:

- A correção não deve ser ambígua.
- Os erros devem ser reagrupados e catalogados.
- O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.
- Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.
- O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.
- O professor deve se adequar à capacidade do estudante.

Ao pressupor que a correção não deva ser ambígua, a autora revela preocupação com marcas indicativas genéricas que apontam erros, mas não os especificam, como por exemplo, sublinhados, ondinhas, círculos e flechas que de modo impreciso não especificam o que deve ser corrigido, também termos como “está tudo errado”, usado para mostrar uma possível incoerência. É certo que algo, mas não o todo, precise ser reformulado (SERAFINI, 1995).

No entanto, os equívocos textuais devem ser agrupados e classificados a fim de permitirem a identificação dos problemas que precisam ser sanados. Essa atividade é menos rápida para o professor, mas favorável de reflexão para o aluno (SERAFINI, 1995).

Ao esperar por um processo de correção mais dialógico e menos mecânico, o docente deve estimular os alunos, por meio de suas marcas de correção, a rever o que foi escrito tomando por base o corrigido e, ao compreendê-las, trabalhar sobre elas para aprimorar o texto avaliado (SERAFINI, 1995).

A esses três primeiros princípios, a autora julga-os como “características que tornam a correção eficaz” (SERAFINI, 1995, p. 108).

O quarto princípio aponta crítica às ações docentes que, mesmo bem intencionadas, muitas vezes, enchem os textos de marcações indicando vários e diversos tipos de correção, todavia, o mais indicado, de acordo com Serafini (1995, p. 111), seria “[...] limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” e revisar. Esse princípio a autora afirma ser relativo ao trabalho que o estudante deve fazer para aproveitar bem as correções do professor.

Na perspectiva de um processo de correção interativo, o docente deve estar predisposto a aceitar o texto do discente. Nesse contexto, é requerida uma postura flexível, aberta, receptiva e, sobretudo, não preconceituosa para o enfoque dado na escrita, à escolha do estilo e da linguagem usados pelo aluno (SERAFINI, 1995).

Por fim, o sexto princípio alerta que a correção deve se adequar à capacidade do escolar, no entanto, estimulando-o ao desenvolvimento, partindo do que ele sabe para o que pode ser capaz de realizar. A autora esclarece, ainda, que “se o aluno não tiver alcançado uma relação de familiaridade com o ato de escrever, encher-lhe o texto de marcas vermelhas não vai ajudá-lo em nada” (SERAFINI, 1995, p. 112).

Asseveramos que o trabalho com a correção de textos, mesmo não sendo ambíguo, fazendo uso de agrupamentos dos erros, promovendo estímulos de revisão com inserção de poucas correções por vez, aberto à linguagem e ao estilo do discente, e respeitando suas capacidades, requer clareza e objetividade a respeito dos critérios pelos quais o texto foi ou será avaliado.

Contudo, ainda é notável em práticas escolares, no trabalho com a produção de textos, que o processo de avaliação e correção textual é defasado, muitas vezes, pela ausência de critérios avaliativos que sejam claros, objetivos e de conhecimento dos alunos. Sobre tal questão, Gatti (2003) revela preocupação e expõe a necessidade da elaboração de um padrão de avaliação cuidadosamente estabelecido, usado e discutido com os estudantes.

Para Abaurre (2012, p. 45, grifo da autora), os critérios de correção podem ser definidos como “*Parâmetros que o professor estabelece, no contexto específico da avaliação de textos, para ‘corrigir’ as redações escritas por seus alunos*”.

Diante do exposto, é possível notarmos a relevância dos critérios dentro de um contexto geral de avaliação da aprendizagem e reiteramos sua relevância também, de modo específico, para a produção textual, pois esses critérios funcionam como um referencial de construção e reconstrução do texto, contribuindo, então, para uma efetiva situação de aprendizagem de escrita.

Dessa forma, alegar importância do uso de critérios no processo de correção de textos implica discorrer pela perspectiva positiva do erro, aceitando que a possibilidade de correção e revisão desenvolve capacidades críticas e linguísticas diante de conhecimentos sobre a escrita, como afirma Suassuna (2017).

Percebemos, portanto, que a questão e a discussão do uso de critérios para a correção textual têm, de fato, sua relevância, e Suassuna (2017, p. 279) assevera que os critérios são a “base de uma avaliação formativa autêntica”. A autora justifica tal afirmação explicitando que os critérios têm:

[...] dupla finalidade: de um lado, auxiliam o professor a selecionar aspectos e fenômenos pertinentes para o encaminhamento da análise textual, a planejar a mediação didática a ser feita e a definir/hierarquizar os problemas

a serem tratados [...]; de outro lado, auxiliam o aluno na análise e na regulação da tarefa de escrita, bem como na verificação da própria atuação no projeto discursivo que pretendeu realizar. (SUASSUNA, 2017, p. 279).

Corroborando com as ideias mencionadas, pautamo-nos nos conceitos de Abaurre (2012), que elucida critérios para a avaliação objetiva dos textos escritos e apresentamos alguns pontos que justificam a importância dos critérios de correção, a saber:

- Analisar de modo objetivo o desempenho linguístico dos alunos.
- Definir parâmetros que ajustam o foco para um olhar avaliativo abrangente e isento de subjetividade.
- Tirar o foco estrito dos aspectos ortográficos e gramaticais para outros igualmente importantes na produção textual.
- Auxiliar na emissão de notas e conceitos que sirvam como parâmetro do desenvolvimento da escrita.

O trabalho com a produção textual traz consigo muitos desafios, entre eles o avaliar com base no corrigir. Por essa razão, acreditamos que o uso dos critérios atua como uma espécie de ferramenta capaz de ajudar o professor a analisar, de modo objetivo, sem se deixar ser influenciado por fatores subjetivos e um olhar parcial “[...] fatores como a imagem que faz do aluno, maior (ou menor) interesse por um determinado tema, afinidade (ou não) com um ponto de vista defendido, posicionamento ideológico, entre outros” (ABAURRE, 2012, p. 44).

Acreditamos também que tal ferramenta favorece não só o trabalho do professor como também o desenvolvimento do aluno, pois:

Esta é outra característica muito importante, e benéfica, da adoção de critérios de correção: *os alunos saberem, previamente como seus textos serão corrigidos*. Assim, todos os envolvidos no processo de produção e avaliação dos textos (professor e alunos) poderão dispor de um conjunto de **parâmetros comuns** – referentes ao uso da língua, à estrutura do texto e à articulação das ideias –, com o qual trabalharão durante as aulas. (ABAURRE, 2012, p. 46, grifos da autora).

Haja vista a importante tarefa dos critérios, eles também auxiliam o professor a considerar a relevância de aspectos para além da natureza gramatical, entendendo que “[...] esse não pode ser o único parâmetro para definir a qualidade de um texto” (ABAURRE, 2012, p. 44).

Uma vez usados como parâmetros, os critérios de correção podem auxiliar na tarefa de emissão de notas e conceitos às aprendizagens dos alunos, uma vez que “[...] os textos produzidos em contextos escolares precisam, muitas vezes, receber um conceito ou uma nota que sirva como parâmetro para que tanto o professor quanto seus alunos possam acompanhar, ao longo do ano do desenvolvimento da escrita” (ABAURRE, 2012, p. 44).

Em síntese, no ato avaliativo, em qualquer que seja a sua dimensão, os critérios sempre precisarão estar presentes. No caso do ensino e da aprendizagem da língua escrita, a melhor maneira de ajudar os professores a melhorarem suas práticas avaliativas e ajudar os alunos a se tornarem escritores proficientes é estabelecer um alinhamento entre o que se pretende ensinar com o que se tem aprendido e o que efetivamente é cobrado nas avaliações e correções textuais.

Contudo, acreditamos que o resultado da elaboração e adoção dos critérios de correção textual não é importante apenas por se tratar de uma avaliação mais objetiva, mas, sobretudo, porque trabalha, desenvolve e explora melhor os problemas linguísticos identificados nas produções textuais dos discentes.

Nessa perspectiva, o professor precisa ter consciência de que seu objetivo frente às produções textuais dos estudantes não é a busca por erros que precisam ser corrigidos, mas sim de ajudá-los a se munirem de consciência do que estão fazendo adequadamente e do que ainda precisam melhorar. Esse sim é o objetivo da avaliação e da correção textual, objetivo tal que, dada a sua importância, precisa estar presente na formação inicial e continuada dos professores.

3.5 Formação docente

Influenciada pela pedagogia tecnicista na década de 1970, a formação de professores, inicial e continuada, se pautava em princípios aplicacionistas. Os docentes eram formados e capacitados para aplicar métodos de ensino que garantiriam uma boa aprendizagem e o sucesso escolar.

Embora distantes desse tempo cronológico, não estamos atualmente longe de tais práticas formativas, pois ainda nos deparamos com formações e capacitações que focalizam receituários em detrimento de fomentar ações reflexivas que, de fato, impactariam a ação docente e, por sua vez, o fazer e aprender dos discentes. Dessa forma, como afirmam Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004), o trabalho de alguns docentes com a Língua Portuguesa ainda,

[...] funciona de maneira homogênea e independente dos interlocutores; a aprendizagem ocorre de forma passiva, sendo necessária apenas a imitação de modelos; e o ensino se dá pela exposição oral dos conteúdos de cada série aos alunos, que ao ouvirem/verem vão registrando as informações em sua memória. (TABOSA, 2004, p. 234).

A esse respeito, Reinaldo (2001) assevera que o conceito “formação de professores” passou a ser compreendido como uma articulação de dois importantes componentes, quais sejam, o conhecimento teórico e o conhecimento de ensino e pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Em se tratando de conhecimento teórico, procura-se ofertar ao professor condições de posicionamento perante diversas concepções e frentes teóricas apresentadas. Já o conhecimento de ensino e de pesquisa sobre o ensino aporta reflexões sobre a língua e seu contexto de prática, a linguagem, do papel do erro no processo de evolução do aluno e do efeito de procedimentos formais e tradicionais para questões linguísticas como, por exemplo, a avaliação e a correção textual (REINALDO, 2001).

A distância mencionada, apenas de tempo e não de realidade, quanto a práticas formativas voltadas à aplicação de métodos, é questionada também por Nóvoa (2013, p. 199) ao afirmar que mesmo em aparente debate desde o final dos anos 1980, a formação de professores, embora tenha sofrido uma “[...] uma importante mudança nas políticas e nas práticas [...]” com a introdução de novas concepções, ainda é carente de reformulação e mudanças.

Uma dessas novas concepções, oriundas das mudanças na formação docente, é defendida por Schön (2000) como uma proposta que denomina o profissional docente como “professor reflexivo”, assegurando que as ações de tal indivíduo nunca são passivas, pois constroem e reconstroem sua própria trajetória.

Outra concepção que também tem impactado e reformulado a compreensão de formação docente, é apresentada por Giroux (1997), destacando o professor como um sujeito “intelectual transformador”, aquele capaz de repensar e reestruturar a natureza de sua atividade como docente, oportunizando, a partir de então, transformações em sua prática – no ensino –, que trarão implicações diretamente na aprendizagem dos alunos.

Além dessas concepções, que tratam da importante consideração dos professores como responsáveis ativos pela apropriação dos conhecimentos práticos da docência, Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 36-37) expõe a concepção de “aprendizagem da docência” que trata de como aquele que ensina aprende o que deve ser ensinado. Segundo o autor, para uma significativa e relevante prática docente, o professor deve ter: 1. Conhecimento do conteúdo

específico de sua área; 2. Conhecimento pedagógico geral; 3. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com o propósito de atingir a urgente necessidade de reformulação e discussão sobre a formação docente, Nóvoa (2013) compreende a relevância das concepções mencionadas e também defende a importância de um trabalho formativo que tenha por objetivo levar o professor, em formação e em serviço, a uma reflexão crítica sobre sua prática.

Essas concepções de docência, que têm por estandarte a defesa da reflexão-na-ação ou o conhecer-na-ação, são discutidas também por Alarcão (1996), Zeichner (1993), Pimenta e Ghedin (2002), e vão ao encontro dos estudos e contribuições de Costa Val *et al.* (2009); Antunes (2009); Ruiz (2015) e Suassuna (2017), que revelam, quanto à prática docente, que algumas das dificuldades enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa está na falta de reflexão sobre a prática da avaliação e da correção textual. Isso porque tal ação avaliativa durante muito tempo obteve um caráter estritamente mecânico (corretivo e monológico), bem distante do aspecto reflexivo (interativo e dialógico) a que se propõe uma avaliação textual formativa e uma prática pautada pela reflexão crítica.

Atualmente, mesmo com vários estudos sobre a significância da reflexão sobre a formação e a prática docente, ainda percebemos o desconforto causado pelo “[...] sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (NÓVOA, 2013, p. 200).

Dessa forma, é inconcebível ignorar a necessidade de um novo olhar para os problemas da formação de professores, um olhar para além da retórica que aponta “o que” deve ser feito ao encontro de práticas que viabilizem “o como” deve ser realizado.

Pautado em tal necessidade, Nóvoa (2013) estabelece quatro propostas que apontam para um modo de formação de professores que, se de fato aplicado, poderá contribuir na ação de sanar os paradoxos, as contradições e os distanciamentos que, como um “colete de forças”, aprisionam a prática docente.

Nesse sentido, as propostas mencionadas por esse autor defendem uma formação de professores a partir de dentro; a valorização do conhecimento docente; a criação de uma realidade organizacional e o reforço do espaço público de educação (NÓVOA, 2013).

Ao defender uma formação a partir de dentro, o autor enfatiza que, para garantir que o ato reflexivo não seja um discurso desgastado no meio educacional, é válida “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação dos professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013, p. 201).

Na defesa da valorização do conhecimento docente, destaca-se o entendimento do ensino como “[...] uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico [...]” (NÓVOA, 2013, p. 203), pois “[...] é a partir da atividade, da reflexão sobre a atividade e sobre a experiência, que se elabora um determinado conhecimento” (NÓVOA, 2013, p. 204).

Vale mencionarmos, ainda, segundo Tardif (2014, p. 72), que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande reflexão.

A proposta da criação de uma nova realidade organizacional é apresentada com base na emergência de práticas formativas colaborativas, numa “[...] fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores [...] uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam interligados os professores e os formadores de professores (universitários)” (NÓVOA, 2013, p. 205).

Por fim, a última proposta apresentada por Nóvoa (2013, p. 207), revela a necessidade de reforço do espaço público de educação, que precisa resgatar a credibilidade que a escola ao longo do tempo foi perdendo, se trata de defender a escola como espaço público de educação, não o único, mas um importante espaço e, por esta razão, tal proposta “[...] rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade [...]”.

Nessa perspectiva, tal necessidade está implicada também no reconhecimento do papel social do professor, e os problemas que até aqui mencionamos, perpassam pelo campo da formação docente, sendo necessário retomarmos que, de acordo com Nóvoa (2013, p. 209),

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI.

Nesse sentido, vale destacarmos que a prática significativa e reflexiva do professor, no caso deste estudo, com a produção textual, exige mais do que acesso à formação inicial ou continuada, requer, ademais, estudos reflexivos da prática e avaliação do alcance das pretensões, preocupação com uma aprendizagem significativa, além de um ensino relevante

que promova formação tanto para quem aprende como para quem ensina, levando em consideração a necessidade do abandono de concepções equivocadas que geram práticas avaliativas de julgamento estritamente corretivo, com foco apenas para os desvios de gramática e ortografia, atentando-se apenas para a higienização textual em detrimento da adequação discursiva.

Acreditamos ser a prática reflexiva docente o rompimento de muros que separam professor, aluno e o entendimento adequado da linguagem como atividade social, como forma de ação, apreendendo o ensino da Língua Portuguesa de forma dialógica.

O desafio, portanto, que se coloca à docência é desconstruir paradigmas teóricos e práticos que muitos professores trazem arraigados, mesmo de modo não consciente e valer-se do empoderamento que tem um professor, pois “[...] enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós [educadores], pelo contrário, através do nosso trabalho, podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com nossas necessidades” (SILVEIRA, 1995, p. 26).

Desse modo, pressupomos que a formação docente, ao valorizar a necessidade da prática reflexiva, atua como um trabalho que transforma o professor, como sujeito social, cultural e historicamente constituído, cuja transformação é resultante da interação pautada em uma postura reflexiva.

Ao usarmos o termo prática reflexiva, pautamo-nos em pensamentos que implicam uma “[...] reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência [...]”, pois é “[...] no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores”, (NÓVOA, 2013, p. 204).

Nessa perspectiva, no presente estudo preocupamo-nos com a formação do profissional que aprende ao ensinar, que se transforma ao transformar, e por isso defendemos uma prática docente reflexiva e crítica tendo em vista um processo formativo que vai de encontro ao uso de bordões vazios inerentes ao exercício da profissão, pois, para Pimenta e Ghedin (2002), a formação de profissionais pautada apenas nos moldes de um currículo normativo não consegue dar respostas aos problemas e desafios enfrentados dia a dia pelos docentes. Por esta razão, estamos em acordo com as concepções apresentadas, que propõem uma formação que valoriza a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática.

Contudo, mesmo sendo válidas e pertinentes as concepções que já apresentamos, Pimenta e Ghedin (2002) e Nóvoa (2013) revelam preocupação e incômodo com os equívocos que a expressão “professor reflexivo” tem emitido, delineiam que, diferentemente de um

adjetivo dado a um profissional, tal expressão deve remeter a um movimento teórico de compreensão do trabalho prático do docente, pautado na premissa de aprender fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” deve dizer a respeito daquele profissional docente que interage com sua prática por meio da observação, da análise e da reflexão sobre sua própria prática pedagógica, acreditando ser este o caminho para o aperfeiçoamento de sua atividade profissional.

Dessa forma, Nóvoa (2013) ressalva que mais importante que refletir sobre a teoria é a reflexão teórica sobre a prática, no entanto explicita também que não é a prática em si que forma, mas a reflexão realizada sobre ela. O autor salienta ainda a necessidade de rompimento com as formações prisioneiras a modelos tradicionais que pouco valor concede às reflexões das práticas.

Diversas pesquisas relacionadas à formação de professores evidenciam que muitas práticas ainda revelam perspectivas equivocadas de se ensinar a Língua Portuguesa. Diante disso, ao adentrar na questão dos equívocos realizados pelos professores, é preciso nos lembrarmos de que “[...] Não há como pensar na ação do professor sem considerar os conduítes por onde passam o conhecimento teórico até chegar a ele, na paisagem do ambiente escolar” (MESSIAS, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, é necessário e urgente problematizar o que tem sido ensinado àquele que vai ensinar, pois, de acordo com Cagliari (2009a, p. 38), “Ensinar é um ato coletivo [...] quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes”.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) faz menção à prática docente de pensar certo, que nada mais é do que o pensar reflexivo. Reafirma que a prática docente crítica envolve várias atividades de trabalho, que de modo dinâmico e dialético estabelece relações entre o fazer e o pensar sobre o que fazer. Para ele, o pensar certo supera o pensar ingênuo e esse é produzido pelo próprio professor, seja em formação seja em serviço.

Acreditamos, como Freire (1996), que a arte de ensinar é uma especificidade humana, é a capacidade de agir de modo específico para produzir algo também específico e, segundo o autor, isso exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, exige pensar que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Por ser um privilégio humano, Freire (1996, p. 104) também assevera que a ação de ensinar demanda “liberdade e autoridade”, e, por isso, exige “tomada consciente de decisões”; saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica e se disponibilizar para o diálogo, de modo a promover aos educandos um ensino de qualidade.

Para além de uma educação bancária, Paulo Freire (1996, p. 22) nos lembra de que “ensinar não é transferir conhecimento”. Tal concepção traz à tona a necessidade da consciência de que somos seres inacabados e só nos completamos no outro, nas relações. Portanto, reconhecer e viver tudo isso exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa do respeito à autonomia e dos direitos dos alunos, entre eles, o direito de aprender.

Para que haja um bom aprender é necessário um bem ensinar. Intrinsecamente, tais ações se completam, pois não há docência sem discência (FREIRE, 1996). E é por esta razão que ensinar implica ofertar um ensino com rigorosidade metódica, pautado na pesquisa crítica, na estética e na ética e, sobretudo, no respeito aos saberes já adquiridos pelos educandos (FREIRE, 1996).

Para Schön (2000, p. 32), partindo do pressuposto de aprender na ação:

[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação.

Em consonância ao apresentado, Geraldi (2006) afirma que o professor de Língua Portuguesa, *a priori*, indicava um docente que transmitia ao aluno um conjunto de disciplinas científicas e apontava para uma construção mútua e contínua de conhecimentos e saberes resultantes de práticas sociais vividas e compartilhadas de modo reflexivo durante a ação de ensinar e aprender.

Em contextos da prática docente, a ação da reflexão para ação se faz importante na superação das dificuldades vivenciadas cotidianamente nos espaços escolares. Uma delas, que agrava o desconforto docente, refere-se às representações equivocadas das famílias a respeito de como a escola, a aula e o próprio processo didático funcionam. Bräkling (2012) esclarece que cabe à escola ajustar as expectativas dos familiares ao projeto de educação que orienta a instituição. A autora destaca, ainda, que a avaliação e a correção textual costumam ser uma atividade escolar desenvolvida, muitas vezes, para mostrar às famílias o trabalho cuidadoso do professor: “[...] tudo o que é registrado no caderno é visto por ele e, mais do que isso, é corrigido; dito em outras palavras, o papel do professor, nesse caso, é garantir a higienização do caderno do aluno” (BRAKLING, 2012, p. 2).

Assim, com base na fundamentação teórica que aqui apresentamos, promovemos a seguir a discussão e análise dos dados coletados nesta investigação, a fim de contribuirmos com os estudos referentes a produção, correção e avaliação textual.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De modo a atender às pretensões desta pesquisa, neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados, bem como os resultados obtidos nesta investigação.

Inicialmente, a respeito do questionário, em seguida da entrevista e, por fim, os dados relativos à análise documental: a AAP, o plano de ensino do 4º ano, os cadernos de planejamento das docentes e as produções textuais corrigidas e avaliadas pelas professoras investigadas.

4.1 Questionário

Organizado com 16 questões, o questionário (Apêndice A) utilizado nesta pesquisa foi dividido em três blocos de perguntas. O “bloco A” intencionou traçar o perfil dos respondentes com 4 questões que buscaram caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa quanto a idade, tempo de exercício na profissão docente, tempo de atuação no 4º ano do ensino fundamental. O “bloco B”, com 5 questões, pretendeu conhecer a formação inicial e continuada dos docentes; “o bloco C”, contendo 7 perguntas, abordou questões referentes às concepções e práticas pedagógicas relevantes sobre linguagem, texto, avaliação textual, correção textual e critérios de correção. Nesse mesmo bloco, outras duas questões foram colocadas, contendo perguntas sobre as dificuldades enfrentadas pelas docentes no processo de avaliação e correção, bem como sobre os processos e as etapas de encaminhamento da correção textual em sala de aula.

Por meio do questionário, foi possível traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa sendo todos do sexo feminino, na faixa etária entre 38 e 53 anos de idade, atuantes na profissão docente entre 18 e 20 anos, com 1 a 4 anos de exercício profissional no 4º ano, e uma delas já esteve na função de orientadora pedagógica na mesma escola pesquisada.

Quadro 3 - Perfil das professoras investigadas

Sujeitos da Pesquisa	Tempo de exercício na profissão	Tempo de exercício no 4º ano
Profa. A	19 anos	3 anos
Profa. B	18 anos	1 ano
Profa. C	20 anos	2 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos questionários aplicados (2019).

Comparamos o perfil das professoras com os modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes elaborados por Huberman (2013). O autor enfatiza que a carreira docente se destaca por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória profissional do professor. Seus estudos apresentam algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional, considerando os anos de docência dos professores, quais sejam: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Para Tardif (2014, p. 57, grifos do autor), a carreira profissional docente é uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, contudo:

[...] sua atividade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional [...] Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio.

Com base nas categorias de Huberman (2013), as docentes pesquisadas encontram-se na fase de diversificação, uma vez que atuam entre 18 e 20 anos como docentes do ensino fundamental – anos iniciais. De tal forma, tendo em vista que todas elas possuem mais de 15 anos de experiência na profissão, inferimos que, de fato, estejam buscando uma diversificação na atuação docente, visto que as profissionais têm apenas de 1 a 4 anos de atuação no 4º ano.

Quanto à formação profissional, todas as docentes têm formação inicial no magistério e possuem graduação, sendo duas formadas em instituição privada e uma em universidade pública. Salientamos, ainda, que duas, das três professoras, possuem mais de uma graduação e todas possuem pós-graduação, de modo que duas delas foram realizadas em instituição privada e uma em universidade pública.

Quadro 4 - Formação das docentes investigadas

Sujeitos da Pesquisa	Graduação Inicial	2ª Graduação	Pós-Graduação
Profa. A	Letras	Pedagogia	Arte-Educação
Profa. B	Pedagogia	-----	Psicopedagogia
Profa. C	Geografia	Pedagogia	Gestão Escolar

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

De acordo com Tardif (2014, p. 36), os saberes docentes são muitos e diferentes, trata-se de um saber plural. Entre tais, estão os saberes da formação, “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.

Consideramos importante analisar a formação das professoras pesquisadas, uma vez que esse estudo teve como intuito investigar as práticas docentes com o trabalho de avaliação e correção textual. Assim, faz-se imprescindível conhecer sobre quais saberes se pautam tais ações, afinal “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes pedagógicos apresentados pelas docentes podem ser conhecidos pela análise da terceira parte do questionário que apresenta o que elas entendem por linguagem, texto, avaliação textual, correção textual e critérios de correção. Dessa forma, a seguir, apresentamos e analisamos as concepções e práticas das docentes à luz do discurso escrito, com base nas respostas dadas ao questionário, e do discurso oral, obtido por meio da entrevista.

Dessa forma, iniciamos a análise com um olhar atento para as concepções de linguagem (Quadro 5) descritas pelas professoras investigadas.

Quadro 5 - Concepções de Linguagem

Sujeitos da Pesquisa	Concepção de Linguagem	Observações da Pesquisadora
Profa. A	<i>“Além da fala, uma forma de expressão de comunicação entre a sociedade em geral, e/ou comunidades específicas, ex.: tribo indígena, comunidade surda, etc. e a sociedade em geral”.</i>	Linguagem como instrumento de comunicação
Profa. B	<i>“Toda forma de comunicação, pode ser linguagem verbal e não verbal, maneira de expressar sentimentos, ideias, pensamentos e dúvidas”.</i>	Linguagem como instrumento de comunicação E como forma de expressão do pensamento
Profa. C	<i>“A maneira de se comunicar, seja através de gestos, imagens e escrita”</i>	Linguagem como instrumento de comunicação

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Diante do exposto no Quadro 5, constatamos que as três professoras entendem linguagem como um instrumento de comunicação, a forma ou maneira usada para se comunicar. Segundo Geraldi (2006), à luz do estruturalismo e da teoria da comunicação, tal concepção tende a considerar a língua como um código, um conjunto de signos que

organizados e estruturados se combinam por intermédio das regras. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada.

Destacamos que a professora B, além de conceituar a linguagem como forma de comunicação, versa também, ser a linguagem a possibilidade de expressar sentimentos, ideias e pensamentos.

Nesse entendimento de linguagem, o pensar é um requisito básico para escrever, já que a linguagem traduz e revela o que foi, no interior da mente construído; entretanto, como afirma Travaglia (2009), o fenômeno linguístico nessa perspectiva fica reduzido a um ato racional, sendo monológico, individual e que não é afetado nem pelo outro nem pelo contexto da situação social em que tal expressão acontece.

No entanto, é preciso retomar que pensar e se comunicar, assim como interagir, por meio da linguagem são atividades constitutivas do sujeito (GERALDI, 2014b), sendo possível, então, aceitar que tal constituição se faz de acordo com os propósitos de uso e reflexão sobre a função social da linguagem.

Travaglia (2009) defende que a concepção de linguagem e a de língua concebida pelos docentes é capaz de alterar e justificar o trabalho de ensinar e explorar a produção textual. Neste mesmo sentido, Geraldi (2006) delineia que toda ação metodológica de ensino está articulada a uma opção política com os mecanismos e posturas utilizadas em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, até mesmo a concepção que se tem de linguagem, e são tais questões que fornecem respostas ao “para quê” ensinamos o que ensinamos.

A seguir, no Quadro 6, expomos as concepções de texto das docentes.

Quadro 6 - Concepções de Texto

Sujeitos da Pesquisa	Concepção de Texto	Observações da Pesquisadora
Profa. A	<i>“Conjunto de frases interligadas que geram sentido explícito ou implícito, contendo desenvolvimento do assunto”.</i>	Compreensão de textos como conjunto de frases , nas quais elementos gramaticais e lexicais se interligam.
Profa. B	<i>“É mais que o conjunto de frases, é algo que tem sentido, características, intencionalidade e função social”.</i>	Compreensão de texto como ato comunicativo que, em interação com o outro, alcança uma função no contexto inserido.
Profa. C	<i>“O signo, a palavra que comunica”.</i>	Compreensão de texto como mensagem que, quando emitida, comunica algo.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Os dados do Quadro 6 possibilitaram-nos observar que, para a professora A, o texto se conceitua na interligação de frases que explicitam sentido e compreensão com base em conteúdo/assunto que é desenvolvido ao longo da escrita. De encontro com tal perspectiva, Antunes (2010, p. 37) esclarece que “[...] um texto não se constitui apenas de elementos gramaticais e lexicais [...]” e postula como “[...] suposição ingênua de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos linguísticos. Ou seja, nessa suposição reduzida, as palavras bastam; a gramática basta”.

A professora B conceitua o texto como ato comunicativo e interativo, uma vez que estão claras, na resposta da docente, as palavras “sentido”, “intencionalidade” e “função social”.

A essa concepção correspondem as ideias de Marcuschi (2011, p. 92), ao definir que o texto “[...] não é um produto, nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente [...]”. O autor considera, ainda, que “[...] o texto é uma proposta de sentido” e, ao encontro de tais ideias, postula Geraldi (2006, p. 118) que os textos devem ser marcados por uma “situação comunicativa”, apresentando características básicas como a “funcionalidade”, a “subjetividade dos interlocutores” e a “intenção” desse texto na relação com o contexto sobre o qual estão inseridos.

A compreensão do que venha a ser um texto, para a professora C, está pautada no conceito de uma mensagem que emite e comunica algo. Nesse sentido, o texto adquire concepção monológica e tal processo individual é criticado por Marcuschi (2011, p. 90) quando afirma que o trabalho de produzir um texto “[...] é conjunto e não unilateral [...] uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor [...]”.

Após analisar os conceitos, percebemos que a professora B expõe a definição mais próxima das concepções de texto pelas quais se pautam esta pesquisa. Nessa linha de pensamento, dentro da concepção interacionista da linguagem, entendemos que o texto existe para interagir discursivamente com alguém baseado em uma intencionalidade e função social prévia.

Quanto à avaliação textual, de acordo com os estudos de Serafini (1995, p. 130), a avaliação dos textos tem diferentes funções, quais sejam: “função administrativa ou de mensuração”; “função preditiva ou diagnóstica” e “função de pesquisa”.

Na qualidade de mensuração o texto é avaliado em relação a outros textos produzidos, como base de referência, modelos textuais. Uma vez preditiva, a avaliação do texto tem a função de verificar as capacidades e o desempenho futuro do aluno, já a função de pesquisa se pauta na análise do progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo e em um contexto específico (SERAFINI, 1995).

No Quadro 7 apresentamos o que entendem as docentes por avaliação textual e quais funções predominam em tais concepções.

Quadro 7 - Concepções de Avaliação Textual

Sujeitos da Pesquisa	Concepção de Avaliação Textual	Observações da Pesquisadora
Profa. A	<i>“Verificar se o texto foi escrito gerando sentido: coesão, coerência com progressão dos fatos, levantando os pontos positivos e negativos do que se pretende comunicar, expressar, desenvolver”.</i>	Aspecto da avaliação: Função Preditiva (diagnóstica)
Profa. B	<i>“Possibilita obter informações que colaborem no processo de aprendizagem, mediando a aquisição de conhecimento e consolidando os já adquiridos com um olhar reflexivo para o aprender”.</i>	Aspecto da avaliação: Função Preditiva (diagnóstica)
Profa. C	<i>“Um olhar, uma reflexão sobre o que o aluno produz e a proposta do professor, ou seja: observar aquilo que ainda preciso aprimorar no “meu” trabalho com os textos produzidos pelos estudantes”.</i>	Aspecto da avaliação: Função Preditiva (diagnóstica)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Os registros do Quadro 7 nos revelam que todas as docentes apresentam a mesma concepção da função da avaliação textual: Preditiva.

Dessa maneira, podemos observar que a Profa. A, atua preditivamente quando levanta e diagnostica os pontos positivos e negativos da produção textual discente e busca o que faz ou não sentido, sob seu ponto de vista, tomando por base o que o aluno pretendeu comunicar, expressar e desenvolver textualmente.

As professoras B e C de igual modo, atuam, acreditando ser função da avaliação possibilitar diagnóstico para mensurar a aquisição de conhecimento já adquirido com a finalidade de diagnosticar o que o aluno aprendeu e, com isso, aprimorar a prática pedagógica trabalhando o que ainda precisa ser aprimorado tomando por base o que se foi percebido, diagnosticado no texto avaliado.

Nesse contexto, a avaliação textual, além de diferentes funções, pode ser realizada com base em diferentes métodos. Como delineia Serafini (1995), os métodos podem ser definidos em quatro tipos fundamentais, quais sejam: totalizantes; analíticos; anatômicos; e testes.

Para Serafini (1995, p. 134), nos métodos totalizantes, o texto é avaliado no seu conjunto e “[...] a avaliação final de um texto é obtida assim que se acaba a leitura com base

na impressão do professor”; os métodos analíticos “[...] identificam nos textos alguns aspectos ou critérios particulares de julgamento que são avaliados separadamente. Propõe-se ao professor [...] um guia para a avaliação” (SERAFINI, 1995, p. 137). Os métodos atômicos se pautam, em especial, na “[...] contagem de elementos específicos que permitem a classificação da capacidade de escrever e a avaliação precisa de seu desenvolvimento no tempo, principalmente em relação a elementos lexicais e sintáticos” (SERAFINI, 1995, p. 139). Por fim, os testes oferecem “[...] a escolha de uma resposta dentre um conjunto de respostas sugeridas” (SERAFINI, 1995, p. 140).

No que diz respeito às metodologias mencionadas, ao cotejar os tipos explanados, a autora postula que “[...] não é possível indicar a melhor; os vários enfoques são complementares e interdependentes, na medida em que contribuem para a avaliação de diferentes características do texto” (SERAFINI, 1995, p. 140).

Contudo, a autora defende que os dados mais interessantes provêm dos métodos de tipo totalizante, pois ao tornar objetivas as técnicas de avaliação baseadas em impressões gerais deixam claro a “[...] a credibilidade deste método dependendo da experiência de cada professor [...]” (SERAFINI, 1995, p. 135); e analíticos que no “uso de listas de análise permite identificar categorias novas e articuladas de análise, o que favorece [...] diversidade dos objetivos da avaliação” (SERAFINI, 1995, p. 141).

Dessa forma, quanto à concepção de avaliação como instrumento diagnóstico presente nos discursos das docentes desta pesquisa, acreditamos que, de fato, a avaliação textual diagnóstica possibilita ao professor, por meio dos diferentes encaminhamentos e instrumentos de correção, perceber quais são as reais necessidades e potencialidades de cada aluno, de forma específica, e da turma, de modo geral, e dessa maneira será possível recorrer a ações que contribuirão para sanar as dificuldades quanto ao ensino e à aprendizagem da produção textual.

Nesta perspectiva, para Serafini (1995), a avaliação é uma etapa consequente à correção, entendemos, porém, que avaliar torna-se a primeira e a última etapa do processo que envolve a produção textual. Avalia-se, pois, para ensinar, diagnosticar, pontuar e dialogar com o corrigir.

Assim, conhecidas as concepções de avaliação, observemos, com base nas informações expostas no Quadro 8, o que entendem as professoras investigadas por correção textual.

Quadro 8 - Concepções de Correção Textual

Sujeitos da Pesquisa	Concepção de Correção Textual	Observações da Pesquisadora
Profa. A	<i>“Algo amplo, porém contextualizado, nada fragmentado, tudo levantando questões reflexivas, participativas”.</i>	Caráter da correção: Dialógico
Profa. B	<i>“Parte integrante do processo de aprendizagem, onde o professor e aluno dialogam sobre o texto, revisando de forma que fique bem escrito, sem alterar a ideia de quem escreveu”.</i>	Caráter da correção: Dialógico
Profa. C	<i>“A maneira pela qual o professor deixa o texto dentro do “padrão” que nem sempre é o justo, mas é como o sistema impõe”.</i>	Caráter da correção: Monológico

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Vale ressaltar que entendemos por correção “[...] o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar do mesmo texto” (RUIZ, 2015, p. 19).

Ao apresentar seus estudos e suas considerações sobre a correção da produção textual, Ruiz (2015, p. 173) revela que a prática docente se divide em correções de “caráter monológico” e “dialógico”.

As correções de caráter monológico se pautam em intervenções resolutivas que “[...] instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto [...]” e condiciona “[...] cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor [...]” (RUIZ, 2015, p. 175). As correções de caráter dialógico, por sua vez, evidenciam ações indicativas, classificatórias ou textuais interativas, dadas “[...] a simetria que instauram nessa mesma relação, na qual tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto [...] uma atitude do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor” (RUIZ, 2015, p. 175).

Desse modo, com base nas concepções das docentes expostas no Quadro 8, percebemos uma postura monológica no entendimento de correção apresentado pela professora C, que enfatiza ser dela a tarefa de deixar o texto do aluno bem escrito, restando, assim, ao discente apenas a tarefa de redigir, passar a limpo as correções por ela já resolvidas.

Em tal abordagem, a prática docente não contribui para o avanço textual do aluno, pois suas ações limitam-se a “[...] simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa” (RUIZ, 2015, p. 12) e tal procedimento anula ou minimiza a presença do aluno no texto, privando-o de sua participação como autor.

O caráter dialógico, por sua vez, está presente nas concepções de correção evidenciadas pelas professoras A e B. Ao revelar que realiza as correções levantando as questões a serem corrigidas de formas reflexivas e participativas, a professora A manifesta interesse em dialogar com os alunos as possibilidades e justificativas de correções que podem deixar o texto mais bem escrito. A mesma intenção pode ser percebida no discurso da professora B que demonstra preocupação em estabelecer um diálogo com o aluno a fim de que o texto seja corrigido e revisado em conjunto para que assim fique bem escrito, resguardando, sobretudo, as intenções do aluno-autor.

Em contrapartida à abordagem apresentada pela professora C, as propostas formativas reveladas pelas professoras A e B indicam um processo de correção textual pelo viés processual. Ou seja, considera-se que, após, durante e depois da produção escrita discente, o professor realize suas intervenções pautadas em um diálogo, permitindo ao texto do aluno sugestões dadas a fim de eliminar, alterar possíveis falhas linguísticas no texto. Nessas intervenções, é possibilitada ao estudante uma atitude responsiva para agir, pensar e oferecer uma resposta frente às sugestões dadas, não permanecendo passivo nesse processo de revisão de seus erros.

Nesse tipo de correção se constitui uma atividade de interação entre aluno e professor, de forma que o docente desempenhe vários papéis, a saber: leitor do texto do aluno, avaliador, revisor e consequentemente coautor.

Acreditamos que, com as correções de caráter dialógico, o professor, ao realizar devolutivas, devolve possibilidades ao aluno de continuar pensado, produzindo e refletindo sobre a feitura de seu texto.

Por fim, enfatizamos também que, com base nas correções pontuadas no texto, cabe ao professor perceber, valendo-se de critérios já estabelecidos, o que é relevante ou não no momento de avaliar, pois são esses critérios que o ajudarão a identificar as necessidades de cada aluno, isto é, o que deverá ser evidenciado em busca da melhoria da produção textual.

Nessa linha de raciocínio, no Quadro 9, registramos o que as professoras investigadas entendem por critérios de correção.

Quadro 9 - Concepções de Critérios de correção

Sujeitos da Pesquisa	Concepção de critérios de correção	Observações da Pesquisadora
Profa. A	<i>“Não sigo nenhum além da lógica estabelecida pela regra da gramática normativa”.</i>	Perspectiva Tradicional Prática: Parcial
Profa. B	<i>“Ter clareza nos critérios como: normas gramaticais, estrutura dos tipos de textos, recursos coesivos para construir e desenvolver o tema proposto, enfim qual o objetivo espero que meu aluno tenha alcançado e quais precisam ser desenvolvidos para que escrevam bem”.</i>	Perspectiva Processual/Formativa Prática: Colaboração Mútua
Profa. C	<i>“A maneira peculiar que cada professor ou instituição adota para correção”.</i>	Perspectiva Tradicional Prática: Normativa

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Em seus importantes estudos sobre a avaliação do escrito, Guerra (2006) defende uma prática avaliativa de colaboração mútua, caracterizando uma abordagem formativa ou, ainda, processual; o que implica prática pautada por critérios de correção que sejam flexíveis a cada gênero proposto, que detectem os problemas a serem solucionados e que o faça com uma linguagem clara e acessível aos alunos.

De acordo com Suassuna (2017, p. 278), o mencionado autor critica as formas tradicionais de avaliação que apresentam práticas normativas, parciais e somativas propondo, então, “[...] uma prática avaliativa de colaboração mútua, em que o aluno recupere a autoria e a autoridade de correção/adequação do seu próprio texto”.

Guerra (2006), ao se referir às dificuldades específicas dos docentes no processo avaliativo dos textos produzidos pelos alunos, assevera que os professores costumam praticar uma avaliação multidimensional podendo ser classificada em quatro diferentes características, quais sejam: normativa, quando faz referência a produções sem critérios previamente estabelecidos; parcial, na medida em que privilegia critérios identificáveis como a ortografia e a gramática; standard, quando usa critérios idênticos independentemente do texto produzido; e somativa ao destacar os erros não existindo necessariamente um tratamento pedagógico para eles.

Ao analisar as respostas das professoras, no Quadro 9, à luz da fundamentação teórica anteriormente mencionada, foi possível percebermos que a docente A tem uma prática pautada por uma perspectiva tradicional com característica parcial de avaliação, uma vez que ela privilegia critérios identificáveis como a ortografia e a gramática. Tal afirmativa se confirma na resposta da professora, que, embora declare inicialmente não usar nenhum

critério avaliativo, nos dá indícios de que, na verdade, quer revelar que não usa nenhum outro além da gramática normativa.

Quanto a essa prática, Antunes (2009, p. 27) nos lembra de que há tempos os estudos e “[...] as análises revelam, sobejamente, que não se escreve ou não se compreende um texto apenas com gramática”. A esse respeito acrescentamos também que não se aperfeiçoa a escrita dos discentes com o uso apenas de critérios gramaticais e ortográficos.

Para Antunes (2007), ao se propor falar em gramática, falamos de muitas coisas, pois a gramática pode ser: as regras que definem o funcionamento de uma determinada língua; o saber intuitivo o qual denominamos de gramática internalizada; as regras que regem o funcionamento de uma determinada norma, ao que denominamos gramática da norma culta; uma abordagem de estudo ou de uma tendência histórica dessa abordagem, a que chamamos, comumente, de gramática tradicional; ou até mesmo uma disciplina escolar teorizada em algum livro de estudo.

Em consonância com tais ideias, Parisotto (2017, p. 499) explicita que, “[...] embora a escola se preocupe com a homogeneidade e com os padrões linguísticos considerados ideais, [...] o ensino de gramática sem a consideração de aspectos discursivos pode levar a uma falsa ideia de homogeneidade”. Ainda de acordo com a autora, “[...] Tais práticas desconsideram o aluno como sujeito discursivo, pois não buscam propiciar a reflexão sobre conhecimentos linguísticos que sejam pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental” (PARISOTTO, 2017, p. 504).

Quanto à resposta da professora B, observamos que, pautada por uma perspectiva formativa, a docente trata da correção textual de forma processual, apostando na colaboração mútua. Percebemos a preocupação da docente em focar não apenas nas normas gramaticais como critério de correção, mas também nos recursos coesivos necessários para construir e desenvolver o tema proposto, o que compreendemos como uma concepção adequada, uma vez que “[...] um texto não se constitui apenas de elementos gramáticos e lexicais [...] envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNES, 2010, p. 37).

Outro ponto a destacar na resposta da professora B é que, embora tenha revelado que usa como critério de correção também a estrutura dos “tipos de textos”, entendemos que, na realidade, ela se refere aos gêneros textuais e não às tipologias que se constituem a base de tais textos. Tal equívoco, por sua vez, é muito recorrente em discursos e, muitas vezes, também na prática de docentes que desconhecem que os tipos textuais “[...] distribuem-se em cinco categorias, ou seja: os tipos narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo e injuntivo”

(ANTUNES, 2010, p. 43), ao passo que os gêneros textuais, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 71), são como um instrumento “[...] utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Ainda em análise da resposta da professora B, notamos que a docente aponta que adota como critério a observação do atingimento de objetivos estabelecidos como verificação do desenvolvimento do aluno durante o processo de elaboração textual. A esse respeito, Lerner (2002) enfatiza a necessidade de explorar, durante as situações de escrita, o planejamento textual, ou seja, a clareza intencional do que se espera produzir, organizar no texto; para que, então, seja possível uma intervenção mais pontual do professor, focalizada em diferentes aspectos: clareza, coesão, ortografia, pontuação.

A professora C, ao apresentar sua resposta, especifica que os critérios de correção são subjetivos a cada professor que os utiliza, reafirmando, assim, o que pode ser percebido com as diferentes respostas presentes nesta pesquisa. Antunes (2010, p. 214) reitera que “não há uma única fórmula de análise textual, é cada texto com suas especificidades e intencionalidades que inspira as práticas”. Porém, o cuidado do professor deve estar justamente em tais práticas, portanto,

[...] a utilização de critérios de avaliação que levem em conta os vários aspectos envolvidos na escrita de um texto é a garantia de maior objetividade ao processo de leitura e correção. Se o olhar do professor procura observar, no texto do aluno, como determinados aspectos foram desenvolvidos, resta pouco espaço para uma correção parcial ou subjetiva. (ABAURRE, 2012, p. 46).

Até aqui, com base na análise das concepções docentes, foi possível percebermos, conforme Parisotto (2006, p. 122) assevera, que, embora seja realizado um trabalho textual nas escolas, muitas vezes “os professores trabalham com textos e ensinam a produzi-los sem refletir sobre quais são as suas concepções de texto, de linguagem, de gêneros literários”, realidade esta passível de constatação por meio das respostas aqui discutidas.

Assim, adentrando a questão das práticas, propomos analisar os passos do processo avaliativo (Quadro 10), encaminhados pelas professoras investigadas.

Quadro 10 - Práticas docentes no trabalho de avaliação e correção textual

Sujeitos da Pesquisa	Encaminhamentos da prática docente com a correção textual (Passos do processo avaliativo)
Profa. A	• <i>Levantamento individual dos erros mais gritantes nas produções textuais;</i> • <i>Discussões de forma coletiva, em grupos e individualmente sobre os erros apresentados referentes a leitura, escrita e oralidade;</i> • <i>Pontuações e marcações dos equívocos e das dificuldades a serem corrigidas nas produções.</i>
Profa. B	• <i>Desenvolvimento de repertório sobre o gênero textual a ser produzido;</i> • <i>Estabelecimento de uma pauta de correção (um critério por vez);</i> • <i>Correção coletiva em cartaz,</i> • <i>Correção em duplas com apoio e intervenções da professora;</i> • <i>Correção individual com auxílio de dicionário;</i> • <i>Passar o texto a limpo garantindo que fique bem escrito, coerente e sem incorreções. Quando o aluno percebe a função social do texto aceita melhor realizar as correções necessárias</i>
Profa. C	• <i>Produção realizada pelos alunos;</i> • <i>Digitação do texto sem os erros ortográficos (feita pela docente);</i> • <i>Retorno do texto digitado aos alunos para serem corrigidos a partir das intervenções da professora para adequações ao gênero textual, coerência, coesão;</i> • <i>Retorno do texto que está sendo corrigido agora para adequações de parágrafo e pontuação;</i> • <i>Feito os passos acima os alunos passam o texto perfeito a limpo.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

De acordo com Cagliari (2009a, p. 38), “Ensinar é um ato coletivo [...] quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas de modo [...] que seus ouvintes aprendam algo que deseja transmitir”.

Portanto, durante a análise dos procedimentos com a avaliação e correção textual, buscamos identificar a presença (ou não) de práticas pautadas em reflexão do escrito como objeto (ANTUNES, 2010); em um olhar docente reflexivo e didático (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007); em uma postura avaliativa das correções textuais realizadas pelos docentes no contexto escolar para além da higienização textual (JESUS, 1995), balizadas por critérios que contribuam para o aperfeiçoamento da escrita (RUIZ, 2015) e para o desenvolvimento linguístico do aluno, ao passo que fomente interação dialógica, crítica e reflexiva entre o texto, aluno e professor (MENEGASSI, 2016).

Ao analisarmos as práticas docentes no trabalho de avaliação e correção textual, percebemos que está presente nas respostas a importância das intervenções, contudo, o tipo de intervenção realizada pode indicar o perfil de atuação docente.

Assis (2005, p. 11-13 *apud* LIMA, 2010, p. 493), ao pesquisar sobre os tipos de intervenção docente no processo de avaliação da produção de textos, definiu três perfis de atuação, quais sejam: o do “professor indicador de falhas”; “professor orientador”; e “professor incentivador/ estimulador”.

A análise das respostas possibilitou-nos perceber que o perfil da professora C aponta para uma postura indicativa de falhas, tendo em vista que sinaliza ser ela mesma que retira/corrigir os erros ortográficos dos alunos, digita e aponta quais intervenções o aluno deve realizar no momento em que “passa a limpo” o texto.

A autora ainda esclarece que esses tipos de ações interventivas não são excludentes, pois “podem ser realizadas de forma equilibrada, por um mesmo professor, em uma mesma atividade de correção” (ASSIS, 2005, p. 13 *apud* LIMA, 2010, p. 493).

Tal esclarecimento se mostra real ao observarmos nas repostas das professoras A e B que, mesmo realizando intervenções no texto mediante levantamento e indicações de erros pontuais, marcações, e retornando para o discente o texto que precisa ser corrigido, essas professoras ainda apresentam ações de orientação que levam o aluno a refletir coletivamente e/ou grupos e também individualmente sobre sua escrita e também sobre a dos demais colegas.

No entanto, a postura da professora A revela uma prática orientadora de normas a serem seguidas, ao passo que a professora B se mostra mais incentivadora e estimuladora da discursividade dos alunos.

Salientamos que as discussões e reflexões sobre os encaminhamentos e as práticas docentes reveladas no questionário serão retomadas e aprofundadas quando cotejarmos com as respostas dadas às perguntas da entrevista.

Assim, uma vez traçado um perfil inicial de trabalho das docentes, expomos no Quadro 11, a seguir, as principais dificuldades enfrentadas por elas no trabalho com a avaliação e a correção textual.

Quadro 11 - Dificuldades no trabalho com a avaliação e correção textual

Professoras	Dificuldades enfrentadas para avaliar e corrigir as produções textuais
Profa. A	• <i>Falta de tempo para dar devolutivas aos alunos de forma individual.</i>
Profa. B	• <i>Número elevado de alunos;</i> • <i>Falta de recursos como computadores para todos;</i> • <i>Conteúdo extenso a ser explorado;</i> • <i>Estimular o gosto pela leitura e escrita.</i>

Profa. C	• <i>Falta de tempo para as correções das produções individualmente;</i> • <i>Falta de recursos como internet, computador e impressora de acesso aos professores e alunos;</i> • <i>Número elevado de alunos por sala;</i> • <i>Muita burocracia com preenchimento de papéis para o final dos bimestres;</i> • <i>Muitos gêneros textuais a serem explorados em cada bimestre.</i>
-----------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Em uma pesquisa que visa conhecer concepções e práticas docentes, faz-se necessário, também, levar em consideração o que têm a dizer os sujeitos sobre as reais dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

A esse propósito, autores como Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) esclarecem que “[...] estamos longe dos momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente”.

Entendemos que, embora importante, tal união não resolve todos os problemas educacionais, sobretudo os de ordem não pedagógica, enfrentadas no cotidiano escolar.

Para melhor analisar os pontos sinalizados como difíceis de serem enfrentados na prática avaliativa das produções textuais discentes, categorizamos e discutimos as dificuldades em três grupos de problemas apresentados, a saber: Pedagógico, Tempo e Tecnológico.

Quadro 12 - Categorização das dificuldades relacionadas à prática docente

Sujeitos	Problemas de ordem: Pedagógica	Problemas de ordem de: Tempo	Problemas de ordem: Tecnológica
Profa. A	-----	- <i>Falta de tempo para dar devolutivas aos alunos de forma individual.</i>	-----
Profa. B	- <i>Número elevado de alunos;</i> - <i>Conteúdo extenso a ser explorado;</i> - <i>Estimular o gosto pela leitura e escrita.</i>	-----	- <i>Falta de recursos como computadores para todos.</i>
Profa. C	- <i>Número elevado de alunos por sala;</i> - <i>Muita burocracia com preenchimento de papéis para o final dos bimestres;</i> - <i>Muitos gêneros textuais a serem explorados em cada bimestre.</i>	- <i>Falta de tempo para as correções das produções individualmente;</i>	- <i>Falta de recursos como internet, computador e impressora de acesso aos professores e alunos;</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados (2019).

Ao observarmos, de forma geral, as respostas emitidas pelas professoras no Quadro 11, evidentemente parecem ser muitos e diversos os problemas por elas enfrentados na prática avaliativa de textos escritos, porém, embora pareçam muitos os impedimentos de uma prática docente significativa na correção textual, é possível perceber que o maior número de pontos indicados pelas docentes investigadas se dá nos problemas de ordem pedagógica.

Entre os problemas citados pelas docentes destacamos a sobrecarga de afazeres que visam ao alcance de objetivos diversos a serem cumpridos a cada bimestre. Assim, de acordo com Tardif (2014, p. 126), “o resultado disso é que professores trabalham a partir de orientações frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação [...] mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho”.

Outro impasse apresentado foi a quantidade de alunos presentes em cada turma. Acreditamos que tal problema tenha relação direta com o anteriormente mencionado, uma vez que, “os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto”, e “[...] o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2014, p. 128).

Quanto a esses problemas, segundo Nóvoa (2013), novas abordagens precisam ser introduzidas no debate sobre a formação de professores, deslocando-se de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões burocráticas, acadêmicas, ou seja, de áreas, currículos, disciplinas, etc. para uma perspectiva centrada no terreno profissional, no “chão da escola”, dando ouvidos e vozes aos professores. Pois, haja vista esse pequeno contexto de pesquisa, mesmo conhecendo a necessidade de um ensino dialógico, como mostram algumas respostas do questionário, as maiores dificuldades das docentes concentram-se em como fazê-lo.

Aos problemas de ordem de tempo, Nóvoa (2007) menciona a necessidade da superação de alguns paradoxos preexistentes entre o excesso das missões dadas à escola, o que ele chama de transbordamento, e o excesso de pedidos feitos pela sociedade à instituição escolar e aos que nela atuam. O autor destaca, ainda, que um desses paradoxos está na retórica do professor reflexivo, que nem sempre consegue refletir sobre sua prática, em virtude da inexistência de condições de trabalho concretas, isso inclui as condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão.

Parece-nos que essa dificuldade mencionada pelas docentes se refere especificamente ao tempo que julgam necessário para corrigir as produções textuais dos alunos e dar-lhes uma devolutiva do processo de avaliação, uma vez que não só a falta de tempo é um entrave, mas também a grande quantidade de alunos por sala de aula.

No tocante a essa questão, Antunes (2003, p. 162) retoma que “a revisão do texto deve constituir-se numa rotina escolar – escreveu, vai revisar!” e para que tal ação fosse possível, Antunes (2003, p. 163) ainda afirma que o trabalho do professor com a produção textual deve aproximar-se de padrões que considerem a revisão do texto não só individual, mas também em “[...] exercícios coletivos de análise”, levando em consideração “[...] os aspectos da situação em que o texto vai circular [...]”, e “[...] a adequação do texto às especificidades de seu gênero textual [...]”.

A mencionada autora ainda salienta que o trabalho docente com a produção de textos deve aproximar-se de tais padrões e destaca que, “[...] em função disso, todos devíamos lutar – ‘por pensamentos, palavras e obras’ – para que o professor tenha menos alunos em sala de aula e mais tempo disponível para orientar os alunos em suas produções textuais [...]” (ANTUNES, 2003, p. 163).

Sobre os problemas de ordem tecnológica, expostos pelas docentes dessa pesquisa, entendemos que para falar de tecnologias seja necessário considerarmos o tema letramento digital.

O termo “letramento” é defendido por Soares (2003) como o uso da leitura e da escrita a serviço das práticas sociais, ao passo que a palavra “digital”, no dicionário, faz menção a tecnologia (FERREIRA, 2005).

Atualmente, são adicionados ao termo letramento diferentes adjetivos atribuindo a tal expressão um:

[...] estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. (GERALDI, 2014a, p. 26).

Assim, para Rojo e Moura (2012, p. 36), o conceito letramento digital “[...] abre horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação como práticas escolares [...]”, as autoras afirmam, ainda, que como “[...] fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita [...]”, pois,

[...] a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos

e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educandos possam aprender a ler; a escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO; MOURA, 2012, p. 36).

Nessa temática, mais do que a imersão e/ou acesso à cultura digital, a finalidade do trabalho a ser realizado é que ganha destaque. Consideramos válidas as preocupações das professoras com a falta de recursos tecnológicos nos espaços escolares, no entanto, suscitamos a necessidade de reflexão quanto às intenções das práticas a partir da disponibilidade de tais recursos, pois, muitas vezes, a intencionalidade da escola se dá na contraposição de adquirir equipamentos tecnológicos e modernos, tendo em vista que ainda mantém teorias e metodologias tradicionais, o que revela a urgência de compreensão de que “[...] as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino” (ROJO; MOURA, 2012, p. 39), pois o simples acesso à tecnologia, por si só, não é relevante, assim, não é o computador que provoca mudanças, mas sim os processos formativos articulados aos recursos na criação e execução de significativas situações de aprendizagens (RINALDI, 2006).

Finalizadas as discussões sobre as respostas dos questionários aplicados às professoras participantes desta pesquisa, no próximo item analisamos e discutimos também as respostas dadas durante a entrevista, que realizamos a fim de aprofundar e consolidar temas já explorados nessa análise do questionário.

4.2 Entrevista

De acordo com Gil (2008), existem vários tipos de entrevistas, que podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. Na presente pesquisa, recorreremos à entrevista semiestruturada (Apêndice B), realizada com base em perguntas focalizadas, previamente elaboradas em roteiro e divididas em quatros blocos. A entrevista foi realizada individualmente, com as três docentes que compõem esta investigação, pois entendemos como uma necessidade ouvir as vozes docentes, como a finalidade de irmos em busca de revelações que julgamos ser importantes para as nossas discussões e que nem sempre a palavra escrita traduz.

Dessa forma, concordamos que “[...] O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas [...]” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2007, p. 59), e diante disso, justificamos a razão de ser-nos

tão importante escutar, compreender e analisar sobre as práticas avaliativas de textos de cada uma das professoras.

No primeiro bloco da entrevista, buscamos conhecer as concepções de avaliação e correção textual, identificar a presença desses temas na formação inicial e continuada das docentes, verificar as estratégias usadas para avaliar e corrigir e os critérios presentes em tais ações. No segundo bloco, recorreremos à entrevista para apurar a finalidade e quantidade de produções textuais propostas e elaboradas em sala de aula, bem como os gêneros textuais mais explorados; buscamos também conhecer os critérios usados para descrever uma proposta textual considerada boa/adequada, além de verificarmos qual é a ação dos discentes após receberem os textos corrigidos pelas docentes.

No terceiro bloco, averiguamos as dificuldades enfrentadas pelas docentes para corrigir os textos produzidos em sala de aula, e quais os critérios usados para avaliar a produção textual de um aluno como plenamente satisfatória, satisfatória e não satisfatória. Já no quarto bloco, buscamos entender o impacto do uso da AAP no trabalho de avaliação e correção textuais. Acrescentamos, ainda, ao final do roteiro, uma questão sugestiva, a saber: Existe algo que você gostaria de comentar/acrescentar, algum outro assunto, que não foi abordado nesta entrevista e que considera importante a ser apontado? O quê?

Desta forma, as questões, respondidas e gravadas, foram transcritas com base no protocolo Norma Urbana Oral Culta (NURC) (Anexo C), e organizadas nos quadros expressos a seguir, com base em fragmentos da entrevista, os quais têm relação direta com as indagações que visamos responder nesta pesquisa, em busca de uma definição mais apurada dos conceitos, das concepções e práticas docentes a respeito da avaliação e correção textual.

Nesse contexto, no primeiro bloco, em súmulas, as respostas das docentes nos possibilitaram reconhecer as concepções de avaliação e correção textuais delas, bem como nos permitiu verificar as estratégias e critérios usados na avaliação e correção de textos, além de nos indicar a relevância da formação inicial e continuada em relação aos temas explorados.

Quadro 13 - Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 1 da entrevista

QUESTÃO	PROFa. A	PROFa. B	PROFa. C
1.1- O que você entende por avaliação textual?	<i>“verifica os padrões mínimos da estrutura textual”</i>	<i>“pra mim é analisar os textos... acompanhar o rendimento individual da criança...”</i>	<i>“uma análise, reflexão daquilo que a criança escreveu”</i>

1.2- Para você, corrigir é diferente de avaliar?	<i>“eu vou corrigindo e avaliando, tudo concomitantemente”</i>	<i>“corrigir e avaliar estão interligados... fazem parte do processo educacional”</i>	<i>“é totalmente diferente”</i>
1.3- Em sua formação inicial e/ou formação continuada, você teve alguma capacitação que abordou o tema avaliação e correção de textos?	<i>“não tive instruções de como corrigir textos, faço como uma professora corrigia meus textos e eu gostava”</i>	<i>“eu tive pouca formação, o que aprendi foi buscando, pesquisando”</i>	<i>“eu tive sim algumas formações que abordaram esses temas”</i>
1.4- Como você avalia uma produção textual?	<i>“se garantem tema, gênero, coesão, coerência e bom registro”</i>	<i>“depende dos critérios estabelecidos: tema, pontuação, ortografia, elementos do gênero”</i>	<i>“de acordo com o que a criança quis transmitir, de acordo com o gênero, do que foi proposto em sala de aula”</i>
1.5- Quais estratégias de correção textual fazem parte de sua prática?	<i>“faço a correção e dou um feedback individualmente para os alunos... eu também levo pro coletivo e a gente discute e arruma coletivamente”</i>	<i>“eu utilizo a revisão, através da reescrita em duplas e coletiva”</i>	<i>“digito o texto e devolvo para o aluno, sem os erros ortográficos... eu procuro conversar e ouvir a criança, sozinha ou em dupla... sublinho algumas coisas no texto, passo aquele traço”</i>
	<i>“eu não uso critério... vou corrigindo ortografia, coesão e coerência, concordância verbal e nominal... vou fazendo flechas, ligando, desligando, cortando, pontuando... o texto todo sublinhado a criança já sabe que tem que passar a limpo a minha sinalização... vou dando sugestões... escrevo no verso da folha”</i>	<i>“uso critérios sim... se escreveu de acordo com o gênero, a finalidade do texto, ortografia, se pontuou...”</i>	<i>“os critérios que uso são... se está de acordo com o tema e gênero proposto, coerência e coesão”</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas (2019).

Quanto às concepções de avaliação e correção textuais, foi possível identificarmos que não está claro para todas as professoras que, embora sejam partes de um mesmo processo, avaliar e corrigir possuem concepções diferentes que integram uma mesma finalidade, como propaga Serafini (1995).

Em face disso, percebemos que, para a professora B, a avaliação textual é compreendida como um processo de *analisar o texto* para então *acompanhar* os avanços, o *rendimento individual de cada criança*, o que de acordo com a docente *faz parte do processo educacional*.

Também para a professora. C, a avaliação é compreendida como *um processo de análise, de reflexão sobre o texto*, concepção tal que vai ao encontro do pensamento de Antunes (2003, p. 160), ao afirmar que “a avaliação em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia [...]”, e nos lembra de que, mais do que um momento, a avaliação é de fato parte importante de um processo educacional que busca ações formativas favoráveis à prática, tanto de quem escreve como de quem corrige e avalia (HADJI, 2001).

A concepção de avaliação apresentada pela professora A revela, por sua vez, distanciamento da perspectiva supramencionada, pois ao concentrar sua atenção em buscar *padrões mínimos da estrutura textual*, parece-nos que a docente compreende a avaliação como um “caça erros” e, como expõe Antunes (2003, p. 161), “[...] esta prática da caça aos erros fez com que o professor de português, ao longo do tempo, se especializasse apenas em procurar o errado e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros [...]”, assumindo uma postura totalmente corretiva perante a avaliação textual.

Dessa forma, percebemos que a avaliação textual, entendida como o julgamento que o professor faz sobre o discurso do aluno, pode se dar por características formativas ou assumir um caráter corretivo (RUIZ, 2015).

Quanto à diferença entre correção e avaliação, depreendemos que a professora B compreende que, embora distintas, corrigir e avaliar *estão interligados*, como versa Serafini (1995); assim como a professora A, que afirma realizar as duas ações *concomitantemente*, revelando, então, que cada ação tem sua característica e constituem faces da mesma moeda, conforme nos assegura Ruiz (2015), ao contrário do que afirma a Professora C, ao expressar serem tais ações – avaliar e corrigir – *totalmente diferentes*.

Verificando as estratégias e os critérios usados na avaliação e correção textuais, observamos que as respostas das professoras quanto às ações avaliativas se repetem quando apresentam os critérios que usam para fazer a correção, indicando-nos, assim, que ao avaliarem os textos, verificam o cumprimento, ou não, dos critérios estabelecidos para a correção, quais sejam: *adequação ao tema; características do gênero textual explorado; coesão; coerência e registro escrito (ortografia, pontuação e gramática)*.

A esse respeito, Serafini (1995) nos lembra de que, de fato, a avaliação se dá no julgamento que o docente faz baseado nas correções indicadas no texto, no entanto, Hernandez (2015, p. 44) exorta que “verificar não equivale a avaliar”, pois, a verificação apenas aponta para o que precisa ser melhorado, ao passo que a avaliação guia a ação docente, sendo importante que esteja claro para o professor que a verificação sozinha não é suficiente, mas é um instrumento que auxilia um significativo trabalho de correção e avaliação textual capaz de sondar a aprendizagem com base nas condições de progressão e na verificação das estratégias usadas a cada correção (LEAL, 2003).

Ainda de acordo com Serafini (1995, p. 97), a correção textual se trata de um “conjunto de intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e erros, com finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar”. Assim, várias são as possibilidades de intervir sobre esse processo de melhoramento textual. Nesse contexto, percebemos que as três docentes entrevistadas apresentam estratégias semelhantes em tal processo.

A professora A aposta na devolutiva dos textos corrigidos e nomeia tal estratégia de “*feedback*”, ela suscita coletivamente reflexões sobre aspectos que apresentaram constância de erros nas produções textuais dos alunos, mas não deixa de abordá-los individualmente com os alunos.

Semelhantemente trabalha a professora B que prefere propor momentos de revisão textual por meio da reescrita de textos, alternando o trabalho com reflexões coletivas, em duplas e individualmente. Esclarecemos que a reescrita mencionada pela docente se trata de uma atividade que coloca o foco do aluno na textualização, em si, e não na produção de conteúdo temático. Isso porque, nesta atividade, o aluno já conhece o texto, e a sua tarefa é reescrever, recontar por escrito o conteúdo.

Quanto a tais estratégias, Antunes (2003, p. 163), defende que:

[...] a revisão do texto pode realizar-se também em exercícios coletivos de análise, nos quais o grupo discute o que poderia ser alterado em função dos objetivos [...] as discussões e os acertos seriam valiosos, pois percorreriam os vários estratos linguísticos: o sintático, o semântico, o lexical, o pragmático, o ortográfico, o da pontuação, o da paragrafação, o da apresentação formal do texto, sempre é claro, tendo em conta os aspectos da situação em que o texto vai circular. Evidentemente, nesses aspectos, se inclui a adequação do texto às especificidades de seu gênero textual.

A autora salienta que em tal perspectiva de trabalho “[...] professor e aluno teriam muito mais coisas a ver e coisas muito mais relevantes a aprender” (ANTUNES, 2003,

p. 163). Ela corrobora também as estratégias de reflexões individuais propostas pelas docentes e versa que “o trabalho com a produção individual do aluno também deve aproxima-se de tais padrões” (ANTUNES, 2003, p. 63).

As estratégias da professora C, ao contrário das demais docentes, pouco indicam aspectos dialógicos que revelam reflexões entre os alunos, pois a docente faz o trabalho de corrigir os erros ortográficos para que, com o texto mais “limpo”, os escolares possam fazer as adequações de aspectos notacionais, adequações estas pautadas em intervenções individuais em que o aluno deve corrigir o que foi sublinhado pela professora.

A esse respeito, Suassuna (2017, p. 280) alerta que:

[...] é papel do professor promover e compartilhar a revisão dos textos dos alunos, vista como um elemento-chave para a formação de produtores autônomos e competentes, aqueles que, nas diversas situações de interação mediada pela escrita, podem elaborar textos e refletir sobre diferentes possibilidades da língua escrita, analisando seus efeitos sobre o interlocutor, tomando decisões sobre o que dizer e como dizer.

Entre as perguntas propostas no questionário indagamos as professoras sobre possíveis participações em momentos de formação inicial ou continuada, que abordavam o tema avaliação e correção textual. Chamou-nos a atenção que a professora A, sendo a única com formação em Letras, curso que se volta de maneira mais específica ao ensino da Língua Portuguesa, informou não ter tido nenhum tipo de formação sobre avaliação e correção textual. Inquieta-nos também a percepção de que a Professora C, mesmo mencionando ter participado de formação para avaliar e corrigir textos, não apresenta estratégias dialógicas em sua metodologia.

Tal percepção nos remete à preocupação sobre a formação docente, o que nos leva a refletir que não basta apenas garantir que os professores tenham uma formação, inicial e/ou continuada sobre o assunto em questão, é preciso também um olhar atento para a qualidade desses processos formativos.

No que diz respeito à formação, Parisotto (2017, p. 542) reforça que:

O verbo formar-se pressupõe fugir de algo corriqueiro e passivo, de se deixar modelar, para evoluir em direção a algo mais dinâmico cuja característica semântica essencial é colocar-se em movimento, abrir-se a novas possibilidades. No que concerne à formação docente [...] isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Ainda sobre a importância da autoformação docente, destacamos também a relevância da busca pessoal para se aperfeiçoar, estudar, conhecer e assim refletir sobre a prática profissional (VAILANT; MARCELO, 2012).

O destaque feito é com base na declaração da professora B, que em razão de ter recebido pouca formação sobre o tema em questão, percebeu, durante as reflexões de sua prática pedagógica, que necessitava de uma formação mais consistente; então, buscou sozinha, por meio de estudos e pesquisas, conhecer e entender mais sobre as possibilidades de correção e avaliação textual.

Nesse sentido, vale salientar que as docentes, de modo geral, manifestam em seus fazeres pedagógicos, desvelados nessa entrevista, diferentes saberes a serem considerados.

Tardif (2014) descreve que a prática docente revela uma pluralidade de saberes estabelecida, que ele separa em quatro modalidades: saberes de formação profissional, que dizem respeito à gama de saberes desenvolvidos pelas instituições de formação de professores, teorias e conceitos que regem a prática educativa e impulsionam o professor a atender a função da instituição escolar; saberes disciplinares, que correspondem ao conhecimento de diversas áreas (Matemática, Literatura, História, entre outras) e que dizem respeito aos aspectos e objetivos, conteúdos e métodos operacionalizados em cada disciplina; saberes curriculares, referentes aos conteúdos a serem ensinados em vista do caminho desse objeto para a situação de ensino; e, finalmente, saberes de experiência, fundamentados na prática docente, na busca do cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio.

Voltados um pouco para as experiências e os saberes do fazer pedagógico das docentes entrevistadas, no segundo bloco, como mostra o Quadro 14, identificamos quais gêneros textuais, finalidade e quantidade de produções são explorados em sala de aula; conhecemos, também, quais os critérios utilizados pelas docentes para avaliar uma produção de texto considerada adequada.

Quadro 14 - Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 2 da entrevista

QUESTÃO	PROFa. A	PROFa. B	PROFa. C
2- Qual a finalidade da produção textual no quarto ano?	<i>“trabalhar o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e do registro das palavras”</i>	<i>“tornar os alunos bons leitores e escritores... que eles veem a leitura e a escrita como parte da vida”</i>	<i>“que o aluno pense e passe para o papel... ordene os pensamentos e a criatividade”</i>

2.1- Quantas produções textuais são produzidas no bimestre pelos alunos?	<i>“eu não trabalho com quantidade, comecei a trabalhar com qualidade ao invés da quantidade... em média uma produção de texto a cada quinze dias”</i>	<i>“aproximadamente quatro... cinco produções”</i>	<i>“prefiro que seja feito uma boa produção textual no bimestre”</i>
2.2- Quais gêneros textuais são produzidos?	<i>“depende do planejamento... diário, carta...”</i>	<i>“fábulas, cartas, crônicas, contos, relatos pessoais, cartões...”</i>	<i>“de acordo com o planejamento... fábulas, carta, relato pessoal e crônica”</i>
2.3- Descreva uma atividade de produção textual que você considere boa/adequada.	<i>“eu considero importante trazer à tona o assunto do momento com aspectos e elaborações diferentes... eu fiz o diário e a gente tá usando até hoje”</i>	<i>“a de carta pessoal... eu achei bastante significativa porque tem a função social e eles aguardam essa troca de resposta entre as cartas”</i>	<i>“eu gosto muito da reescrita de fábulas com um final diferente, porque coloca algo muito pessoal, estrutura bem os parágrafos e os acontecimentos”</i>
2.4- Qual (quais) atividade(s) os alunos realizam depois de receberem os textos por vocês corrigidos?	<i>“eles fazem a revisão, a refacção, reescrevem e passam a limpo... eles sabem que passar a limpo é tirar toda a sujeira e com isso conseguem ver o antes e o depois”</i>	<i>“nós conversamos se realmente aquilo está adequado, nós dialogamos e depois eles passam a limpo as produções”</i>	<i>“os alunos são estimulados a aprimorar, reescrever o texto até que ficar com uma escrita perfeita... corrige e volta... várias vezes... também digitam o texto e me enviam por e-mail”.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas (2020).

Assim, referente às produções de textos propostas em sala de aula, observamos que são desenvolvidas entre uma e cinco produções textuais no bimestre, a maioria dos gêneros textuais explorados pertence à tipologia narrativa: carta, diário, fábulas, crônicas e conto. Tendo em vista que é o tipo sugerido pelos documentos oficiais para ser trabalhado no quarto ano, percebemos coerência entre as propostas normativas e as práticas reveladas.

Notamos também que, para além de solicitações simplistas por meio de comandos que indicam “Escreva uma história sobre...”, e apesar das diferentes respostas quanto ao número de produções desenvolvidas em sala de aula, constatamos que todas as docentes entrevistadas realizam um trabalho linguístico em busca de desenvolver competências comunicativas nos alunos, por intermédio do trabalho com os gêneros textuais. Trabalho tal que vai ao encontro das ideias de Antunes (2017, p. 136), que sugere: “[...] creio que para cada semestre, se

poderia selecionar alguns gêneros que seriam objeto de estudo [...] conforme as possibilidades comunicativas já desenvolvidas em séries anteriores”.

A compreensão da consciência de importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, por parte das docentes, está presente também nas respostas dadas ao descreverem o que compreendem como uma “boa atividade de produção textual”. Em consonância com a proposta e o objetivo de tal trabalho, bem como com o referencial teórico desta pesquisa, todas as atividades tidas como adequadas mencionam a escrita como prática social na perspectiva dos gêneros textuais como instrumento de interação (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004).

A professora A revela ter explorado a produção de um diário que, assumindo sua função de uma escrita processual, foi usada pelos alunos mesmo depois de encerrado o trabalho com o gênero, como podemos identificar no trecho da fala no qual a professora afirma: *“eu fiz o diário porque era o assunto do momento... a gente tá usando até hoje...”*

Para a professora B, embora considere todas as atividades que trabalham os diversos gêneros textuais como adequadas, destaca a produção do gênero “carta pessoal” como uma das mais significativas, pois percebe o interesse e a aceitação dos alunos quanto à necessidade de correção nos textos, uma vez que é de conhecimento de todos que o destinatário do texto é real e por isso *“aguardam essa troca de respostas entre as cartas”*.

A professora C também considera boas todas as propostas de produções textuais realizadas por ela na sala de aula, porém destaca o projeto didático “Confabulando com fábulas” como a proposta que ela gosta mais: *“eu gosto muito da reescrita de fábulas”*. O referido projeto faz parte do material didático “Ler e Escrever”, produzido pela Secretaria da Educação de São Paulo e adotado pela rede municipal de educação Presidente Prudente. Por se tratar de um projeto, tal proposta de reescrita tem um produto final, uma função social bem descrita, que é a produção coletiva de um livro de reescritas de fábulas conhecidas, todavia com finais diferentes aos conhecidos tradicionalmente.

Ao justificar o número de produções trabalhadas, a professora A menciona sua preferência pela *“qualidade ao invés da quantidade”*, e relata voltar-se para atividades de produção de texto pelo menos a cada quinze dias. A mesma justificativa pode ser percebida na resposta da professora C que afirma preferir *“uma boa produção textual no bimestre”*, pois acredita que *“uma boa produção textual requer várias vezes de escrita”*.

Acreditamos que investir na qualidade, mais do que na quantidade de produções textuais realizadas em sala de aula, oferece ao texto o lugar de centralidade no trabalho com a escrita possibilitando, então, um processo de avaliação textual mais significativo.

Sendo assim, com o objetivo de buscar não só os erros, mas também os acertos, o docente terá seu olhar voltado para o desenvolvimento das habilidades discursivas do aluno e, neste ponto, concordamos com Oliveira (2010, p. 170) ao afirmar que “[...] para conhecer os textos, para recolher os tesouros neles escondidos [...] é necessário que o professor veja o que há de bom nesses textos”, e nesse sentido a preocupação deve estar mais para o “como” do que para o “quanto” escrevem os discentes. Antunes (2003, p. 65) afirma que “[...] talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita”.

Percebemos também, pelas justificativas das entrevistadas, algumas concepções subjacentes ao encaminhamento das atividades de correção do texto.

A professora A, embora faça menção às palavras revisão e refacção acaba revelando o que de fato propõe aos alunos, *“tudo isso pra dizer que passa a limpo”*. Essa professora assume uma prática voltada para a higienização do texto, uma vez que o trabalho do aluno após a correção do texto feito por ela se dá em *“passar a limpo e tirar toda a sujeira”*.

Jesus (1995, p. 54-55) discorre sobre a correção textual implicada na “higienização do texto” que focaliza atenção “apenas nos erros de ortografia, pontuação e concordância”. Nesse tipo de correção, a autora menciona que cabe ao aluno “passar a limpo” sua produção, eliminando os erros previamente indicados pelo professor, o que consiste em uma atividade sem reflexão.

Outro ponto nos gera preocupação no procedimento da professora A, embora revele que *“chame um por um”* para uma conversa após a correção, tal diálogo não traz uma postura dialógica, já que essa conversa se dá para apresentar ao estudante uma avaliação, uma nota já dada para o seu texto inicial, sendo negada a ele a oportunidade de aprimorar tal escrita e ser avaliado não pelos seus erros e sim por seus avanços.

Contrário a tal postura tradicional de avaliação, Guerra (2006) propõe que a avaliação textual deva se dar por uma perspectiva formativa, possibilitando ao aluno a autoria e autoridade de correção/adequação do seu próprio texto, esperando do professor uma postura dialógica.

Nos procedimentos das professoras B e C notamos uma preocupação de garantir aos textos dos alunos uma correção baseada na interação, com idas e voltas de revisão e, como explicita Suassuna (2017, p. 280), “[...] é papel do professor promover e compartilhar a revisão dos textos dos alunos, vista como um elemento-chave para a formação de produtores autônomos e competentes [...]”.

Ainda sobre a necessidade de revisão como parte do processo de escrita, Antunes (2003) enfatiza que:

[...] qualquer texto deve ser planejado, escrito e revisado. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver; como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. (ANTUNES, 2003, p. 64-65).

No terceiro bloco, averiguamos as dificuldades apresentadas pelas professoras para corrigirem os textos dos alunos e identificamos quais os critérios usados pelas docentes para considerarem uma produção textual como plenamente satisfatória, satisfatória e não satisfatória, expressos no Quadro 15.

Quadro 15 - Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 3 da entrevista

QUESTÃO	PROFa. A	PROFa. B	PROFa. C
3- Você sente dificuldades em corrigir os textos produzidos pelos alunos? Quais dificuldades?	<i>“não tenho dificuldades... na verdade eu sou mais por algumas letras que não entendo do que pela correção em si”</i>	<i>“encontro dificuldades devido à grande quantidade de alunos e o conteúdo do quarto ano é extenso”</i>	<i>“sinto muita dificuldade em intervir no pensamento de alguém, além disso tem a falta de tempo e de material”</i>
3.1- Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como plenamente satisfatória?	<i>“considero plenamente satisfatório o texto que está dentro dos padrões: estrutura, parágrafo, utilização de letras maiúsculas, separação de narrador e personagem, que seja coerente e respeite a ortografia básica com quase nada de erros”</i>	<i>“os critérios que utilizo são, a pontuação adequada, ortografia regular, se fez de acordo com o tema, se usou os elementos narrativos da escrita, se articulou as ideias com clareza e se o texto ficou bem escrito, bom de ser ouvido, lido”</i>	<i>“para mim é aquela produção que está de acordo com o tema, com a criatividade para escrever, tem coerência, coesão e ainda com erros ortográficos”</i>
3.2- Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como satisfatória?	<i>“com exigência média... considero quando o aluno consegue desenvolver uma estrutura mínima exigida embora esteja faltando algum elemento coesivo e consegue atingir o mínimo exigido”</i>	<i>“considero satisfatória a produção do aluno que ainda está em processo e atingiu parcialmente os critérios acima estabelecidos”</i>	<i>“considero satisfatória quando está de acordo com o tema, mas a coerência e a coesão ainda têm que ser melhoradas, não está totalmente bem escrita”</i>

3.3- Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como não satisfatória?	<i>“não satisfatório é aquele texto que não conseguiu concluir, que não tem paragrafação, mistura narrador e personagem, não tem pontuação, e se tem está em lugar indevido... textos que não tem coerência”</i>	<i>“uma produção textual não satisfatória é aquela que o aluno não dominou a ortografia regular, ou houve ausência de escrita, se não está de acordo com o tema, com o gênero, se ainda usa muitas marcas da oralidade e se não consegue articular suas ideias”</i>	<i>“eu só considero uma produção não satisfatória quando depois de todo processo de revisão o aluno não escreveu de acordo com o tema e gênero”</i>
---	--	---	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas (2020).

Refletindo sobre as dificuldades enfrentadas para execução da correção dos textos dos alunos, além dos dilemas de ordem pedagógica, de tempo e tecnológica, já apresentados e comentados na análise do questionário, outros aspectos aparecem nas respostas obtidas pela entrevista.

A professora A, apesar de afirmar não ter nenhuma dificuldade, acrescenta o problema de compreensão da caligrafia dos alunos como um impasse no momento da correção, por sua vez, a professora B reitera os já mencionados problemas de ordem pedagógica, e a professora C menciona ter dificuldade de *“intervir no pensamento de alguém”*, o que nos aponta para um entrave não mencionado de forma explícita por nenhuma das docentes: dificuldades na prática de correção por ausência, ou insuficiência de formação docente referente ao tema.

Quanto ao problema de caligrafia, parece-nos uma realidade característica de uma geração, denominada por Prensky (2001) como *“nativos digitais”*, que são aqueles nascidos e crescidos em meio a uma cultura que tem acesso diário aos meios digitais e que interagem com esse novo mundo de forma mais dinâmica, diferentemente dos nascidos antes deles que são chamados pelo mesmo autor de *“imigrantes digitais”*.

Reconhecendo a atração dos alunos pelos aparelhos digitais, notamos que exercem cada vez menos a letra cursiva, o que tem gerado problemas de grafia e dificultado a interpretação dos textos escritos, contudo, temos ciência de que nem todo problema de grafia é falta de treino, há também disfunções de ordem neurológica que causam uma escrita ilegível, como por exemplo, a disgrafia.

Quanto à intervenção do professor no processo de correção da escrita do aluno, consideramos vital, desde que esta ação ocorra em um contexto interativo e não autoritário, como nos parece ser a preocupação da professora B, que se queixa da dificuldade de interagir com todos em razão da grande quantidade de alunos na turma e a sobrecarga dos conteúdos a serem cumpridos. Nesse contexto, segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991), as relações de desenvolvimento e aprendizagem são aspectos muito importantes, tendo em vista que, para o autor, o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem que, por sua vez, só ocorre no processo de interação entre o meio e o indivíduo.

Nessa perspectiva interacionista, é esperado do professor que abandone a postura de juiz e adote uma posição de interlocutor, de mediador do processo, por ser ele o mais experiente e ser capaz de planejar ações de intervenção para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno (VYGOTSKY, 1991).

Uma vez compreendida a importância das intervenções e adotada uma atitude interativa, o professor:

[...] levará o aluno a assumir-se como sujeito do seu dizer, já que terá um interlocutor – que mostrará isso através das suas observações no/ao texto – interessado no que o aluno tem a dizer, incentivando-o a refletir sobre o que dizer e a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao seu leitor, em vez de ter uma função-professor cobrando apenas o cumprimento de uma tarefa. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 329).

Quanto aos critérios adotados pelas docentes para correção das produções textuais dos alunos, percebemos que contemplam tanto os aspectos notacionais, quanto os discursivos. Os aspectos notacionais atendem a pontos relacionados com a compreensão de escrita, especialmente o domínio da escrita alfabética e as restrições ortográficas de nossa língua. Os discursivos estão relacionados aos diferentes usos da linguagem escrita, bem como suas intenções comunicativas.

Ao avaliarem a produção de texto como plenamente satisfatória verificamos que as professoras divergem alguns critérios e concordam em outros. Assim, as professoras A e C divergem sobre a presença de erros ortográficos, e a professora A considera um texto plenamente satisfatório desde que o aluno o tenha escrito com “*quase nada de erros*”, diferentemente da professora C, que o aceita “*ainda que com erros ortográficos*”. A professora B menciona a necessidade do cumprimento à ortografia, mas não especifica uma medida de uso.

No que se refere à necessidade da presença de coerência e coesão, as três professoras concordam como elementos indispensáveis para uma avaliação plenamente satisfatória. Concordam também as professoras B e C quanto à necessidade do atendimento ao tema proposto para a produção textual. A professora A menciona que avalia, também, a presença da estrutura do texto analisando paragrafação, uso de letra maiúscula e observa a separação de narrador e personagem.

Percebemos, também, que aspectos mencionados pelas docentes reaparecem para classificar os textos como satisfatórios. No entanto, muda-se a exigência de cumprimento de tais critérios, sendo observado se o aluno “*conseguiu atingir o objetivo mínimo*” – Professora A; e se “*atingiu parcialmente os critérios estabelecidos*” – Professora B.

No entanto, para classificar os textos como não satisfatórios, os critérios não são os mesmos, mas ainda contemplam os mesmos aspectos notacionais e discursivos, já evidenciados nas respostas anteriores.

A professora A avalia como não satisfatório, “*aquele texto que não conseguiu ser concluído*”, ao passo que a professora B considera como ponto de insatisfação a falta do uso de ortografia regular, a presença de marcas da oralidade, a dificuldade de articulação de ideias e até mesmo a “*ausência de escrita*”. Por sua vez, a professora C só considera uma produção não satisfatória quando o aluno “*não escreveu de acordo com o tema nem com o gênero*”.

Contudo, verificamos que, para as três classificações de avaliação, a professora A tem critérios mais pautados nos aspectos notacionais, valorizando mais a gramática e a ortografia. Quanto a isso, Antunes (2010, p. 14) alerta o aparente, que mesmo após vários estudos e pesquisas sobre a análise e correção textual, ainda se faz presente nas escolas “[...] uma prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais”.

A referida autora ressalta ainda, que “A superação desse problema [...] exige que se instaure na escola, com regularidade, a prática da análise dessas questões textuais em exemplares reais, orais e escritos, que circulam ou circularam em nossas atividades sociais” (ANTUNES, 2010, p. 15). E reitera que a prática docente, no ato de avaliação textual, merece cuidado quanto “[...] [ao] viés da correção gramatical, segundo o qual basta o texto não ter erros gramaticais para estar bom” (ANTUNES, 2010, p. 15).

No entanto, não tratamos de defender aqui o abandono do ensino e a correção dos aspectos notacionais do texto, mas evidenciamos que, no processo de correção textual, esse não pode ser o único foco de análise, pois Antunes (2010, p. 18) alerta sobre a “[...] impossibilidade de dar conta dos sentidos do texto [...] sem recorrer à consideração de itens da gramática”.

Ao encontro das discussões apresentadas anteriormente, evidenciamos que a prática das professoras B e C alterna os critérios de correção textual, contemplando não só os aspectos notacionais como também os discursivos que atentam para a intencionalidade e situação comunicativa do texto. A esse respeito, é necessário lembrar que:

[...] em um texto, os sentidos são expressos pela junção de todos esses fatores [...] perspectiva mais ampla, será tanto mais pertinente quanto mais aliar o linguístico às situações onde as interações acontecem. Na perspectiva do linguístico, será tanto mais pertinente quanto mais conseguir aliar o léxico à gramática e vice-versa. (ANTUNES, 2010, p. 18).

Além das avaliações “Plenamente Satisfatórias” e “Satisfatórias”, os textos dos alunos também podem ser avaliados como “Não Satisfatórios”. Para esse último tipo de menção, há também critérios adotados pelas professoras que atentam tanto para os aspectos discursivos quanto notacionais.

De tal modo, a professora A focaliza seu olhar avaliativo na utilização de parágrafos e presença adequada de pontuação, mas também observa a falta de coerência e a utilização correta da posição de narrador e do personagem no texto.

Já a professora C revela que só atribui o conceito de insatisfatório ao texto que, mesmo depois de diferentes intervenções, mantém a escrita fora do assunto proposto pelo tema e sem características do gênero textual explorado.

No entanto, a professora B preocupa-se com o domínio da ortografia regular, bem como com as marcas de oralidade presentes na escrita do texto e se tal escrita está relacionada ao tema proposto. Faz menção, também, a uma avaliação não satisfatória para a ausência de escrita.

A esse respeito, parece-nos importante salientar que tal avaliação se aplica àqueles textos produzidos por alunos que, embora estejam cursando o 4º ano, ainda não se apropriaram do sistema alfabético da escrita. Quanto ao trabalho de análise linguística e correção textual com tais alunos, Mendonça (2007, p. 105) ressalta que, embora haja necessidade de atentar para a especificidade dos textos dos alunos em processo de construção do sistema de escrita,

[...] não se pode esquecer que aspectos outros, não ligados ao sistema de escrita, mas também relativos à reflexão sobre a linguagem, devem ser contemplados já nesse momento de escolarização, respeitando-se a pertinência para a série/ciclo e para o planejamento em curso. É possível, portanto, em todo o ensino fundamental inicial, e mesmo quando os alunos não se alfabetizaram ainda, levá-los a pensar sobre certas ocorrências em textos e avaliar as hipóteses construídas, no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, compreendendo que o processo de avaliação textual é um momento de vital importância na produção de texto, buscamos verificar, nos fragmentos de resposta do último e quarto bloco da entrevista (Quadro 16), qual o impacto do uso da AAP no trabalho de avaliação e correção textual realizado pelas docentes pesquisadas, esperando observar se nas concepções, imbricadas nas práticas docentes, há reflexos significativos ou não da AAP, uma vez que essa se apresenta como um instrumento de avaliação formativa.

Quadro 16 - Perguntas e fragmentos de respostas do bloco 4 da entrevista

QUESTÃO	PROFa. A	PROFa. B	PROFa. C
4- De que forma a AAP, com foco na proposta de produção textual para o 4º ano, contribui com o seu trabalho no ensino e na avaliação da produção textual?	<i>“não tenho o que reclamar... vem dentro da proposta que a gente trabalha... todos os gêneros trabalhados em sala de aula”</i>	<i>“contribui no meu trabalho subsidiando com estratégias para minhas ações... é uma avaliação que eu vejo como formativa”</i>	<i>“é mais um instrumento avaliativo, reflexivo para complementar o trabalho feito pelo professor... ela ajuda muito porque sistematiza o trabalho”</i>
4.1- Como você utiliza os resultados apresentados pelos seus alunos nesta prova (AAP)?	<i>“eu dou o feedback... entrego e a gente faz revisão em tudo, as crianças esperam por esse momento do retorno, da discussão”</i>	<i>“eu utilizo os resultados para planejar atividades que sanem as dificuldades dos alunos... com ela repenso minhas estratégias e os conteúdos que precisam ser retomados”</i>	<i>“o resultado da AAP é utilizado por mim, docente, eu não avalio o aluno, eu avalio o trabalho que estou fazendo em sala... é uma avaliação do meu planejamento”</i>
4.2- A sugestão de correção para as produções textuais, previstas no material do professor, facilita ou dificulta a correção textual? Por quê?	<i>“ela ajuda, complementa o momento de avaliação”</i>	<i>“ao meu ver ela facilita, pois são critérios que definem a produção de um bom texto, ajuda a definir os aspectos que precisam ser melhorados e mostra aqueles que já foram consolidados”</i>	<i>“as sugestões que têm no material do professor são ótimas porque norteiam o trabalho, sistematiza de forma bem clara, tem ajudado muito no meu trabalho”</i>
4.3- Você costuma usar os critérios de correção textual da AAP, fora do momento de aplicação da prova, nas demais produções textuais realizadas pelos alunos?	<i>“ela é utilizada nesse momento de avaliação e tanto nos outros momentos de avaliação que a gente faz na sala”</i>	<i>“eu uso em outras, pois eles norteiam o meu processo de correção... e os de construção”</i>	<i>“eu utilizo sim, porque é um material bom que tem que ser usado... faço uso constantemente”</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas (2020).

A AAP, como instrumento de avaliação diagnóstica, tem como objetivo “[...] apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua” (SÃO PAULO, 2018, p. 2).

Quanto às contribuições oferecidas pela AAP, as três professoras afirmam que esse instrumento auxilia o trabalho docente no processo de avaliação da produção textual, pois, como afirma a Professora A, tudo o que é explorado na prova “*vem dentro da proposta*” abordada em sala de aula, o que, nas palavras da Professora C, “*sistematiza o trabalho*”. A Professora B, também concorda que a AAP consolida as atividades realizadas na sala de aula e subsidia estratégias de replanejamento e pontua ser essa “*uma avaliação que eu vejo como formativa*”.

De acordo com Hadji (2001, p. 20), a avaliação formativa pode ser entendida como uma “utopia promissora”, em outras palavras, um modelo ideal visto como “[...] uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que [...] é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22).

A AAP, adotada como instrumento avaliativo a serviço da aprendizagem, visa contribuir de modo significativo com a prática docente, nesse sentido, ainda sobre as contribuições do documento, observamos que todas as docentes sinalizaram que, de forma proveitosa, as propostas de produção textual auxiliam o trabalho docente.

Sobre o referido auxílio, a professora A menciona a proposta de ensino da escrita por meio dos gêneros textuais que, de acordo com a docente, na AAP são abordados “*dentro da proposta*” já desenvolvida em sala de aula.

Referente ao trabalho com a produção da escrita com foco nos gêneros textuais, a AAP está, não só em consonância com a proposta de trabalho realizada pelas docentes investigadas nessa pesquisa, como também se alinha às indicações da BNCC, que assevera a importância do uso do texto como unidade central do processo de ensino e aprendizagem da escrita (BRASIL, 2017), ideia já defendida por diversos autores, entre eles Geraldi (2006, 2014) e Dolz e Schneuwly (2004), os quais sugerem o trabalho textual com base na leitura, escrita, oralidade, análise e reflexão da linguagem, visando sempre ao compromisso de ajudar o aluno a aprender, para usar a linguagem em práticas sociais que lhe proporcionarão situações de interação.

Para a professora B, a contribuição da AAP ocorre quando este recurso apresenta ao professor estratégias de correção que favorecem também uma reflexão sobre a prática, indicando diretrizes para o planejamento do ensino. Por esta razão, a docente considera a

AAP como um instrumento formativo. Em acordo com as contribuições apresentadas, a professora C defende que a AAP, como instrumento reflexivo, não só complementa como também sistematiza o trabalho realizado em sala de aula.

Nessa linha de pensamento, percebemos que as professoras afirmam usar os resultados da AAP como continuidade da ação pedagógica, recorrendo a tais resultados para dar uma devolutiva dos erros aos alunos, como declara a professora A, que chama essa possibilidade de “*momento do retorno, da discussão*”; utilizando os dados “*para planejar atividades que sanem as dificuldades dos alunos*”. Nessa perspectiva, ratifica a professora B que a AAP oportuniza uma autoavaliação, pois, de acordo com a professora C, os resultados obtidos por meio da AAP não são usados por ela para avaliar o aluno, “*eu avalio o trabalho que estou fazendo em sala*”.

Ao encontro das ideias de Hadji (2001), as descrições de trabalho apresentadas teoricamente pelas docentes sinalizam as principais características e funções da avaliação formativa: informativa, reguladora e corretiva.

Para Hadji (2001, p. 20), “[...] considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa [...] e é sua virtude informativa que é seu caráter essencial”, essa função é atribuída à avaliação quando ela tem por objetivo “informar os atores do processo educativo”. Sendo assim, não somente os alunos devem fazer uso dos dados informados pela avaliação para rever e refletir sobre seus erros como também os professores, informados das necessidades dos educandos, podem rever sua prática pedagógica.

A segunda função da avaliação mediadora é a regulação, pois, uma vez que a avaliação formativa informa os dois principais agentes do processo de avaliação, “[...] o professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso” enquanto o aluno, de igual modo, “[...] não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que se encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros” (HADJI, 2001, p. 20).

Assim, o autor supracitado sinaliza que a terceira característica é a mais importante, pois, além de informar e regular, “[...] acrescenta-se o que designou-se como função corretiva”, pois tanto ao professor como ao aluno é dada a possibilidade de “[...] poder corrigir sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com objetivo de obter melhores efeitos [...]” (HADJI, 2001, p. 20).

Quanto à sugestão de correção disponibilizada pela AAP, as docentes salientaram que são facilitadoras do processo de correção e avaliação. De acordo com a professora A, as sugestões ajudam, visto que “*complementam o momento da avaliação*”, e a professora B

esclarece que facilitam a prática pedagógica na correção dos textos dos alunos, “*pois são critérios que definem a produção de um bom texto*”, e tais critérios foram descritos pela professora C como ótimos, uma vez que “*norteiam o trabalho, sistematizam de forma bem clara*”.

Assim, quanto à avaliação do documento, as três docentes sinalizam de modo afirmativo as contribuições práticas que ele possibilita. No entanto, quanto ao uso dos critérios de correção textual da AAP fora do momento de aplicação da prova, ou seja, para além de situações avaliativas, contemplando-os também em outros momentos do trabalho com a produção textual, identificamos divergências nas respostas das professoras.

Em seu discurso, a professora A menciona que utiliza os critérios de correção da AAP, no momento da aplicação da prova e “*nos outros momentos de avaliação*” relatando, assim, que as sugestões são usadas ao aplicar a prova e também em outras situações avaliativas, o que nos leva a inferir que a proposta da AAP, na prática dessa docente, ocorre apenas na verificação do cumprimento ou não dos critérios estabelecidos no processo de avaliar os textos corrigidos.

Entretanto, compreendemos que, mais do que verificar a presença ou ausência de elementos que definirão uma avaliação, conceito ou nota para o texto, o professor deve notar que, assim como lembra Hernandez (2015, p. 44), “[...] verificar não equivale a avaliar [...]”, uma vez que o processo de produção textual se desenvolve no ensinar, acompanhar, corrigir e a avaliar, de modo que este processo deve ser avaliado, verificado para, então, ser ensinado. Isto é, não se associa ao simples ato de verificar os critérios de correção.

A professora B, por sua vez, revela que usa os critérios tanto no “*processo de correção*” quanto no de “*construção de textos*”, indicando que a proposta da AAP é utilizada no processo de avaliar como também no de ensinar a produção textual, demonstrando compreender que devemos não apenas “[...] ensinar para avaliar, mas sim avaliar para ensinar”, pois, nessa perspectiva, tanto a avaliação como o ensino se dão em um processo formativo (HERNANDES, 2015, p. 46).

A professora C, também afirma utilizar os critérios da AAP, declara que o “*material é bom*” e por isso faz uso “constantemente”, porém, a docente não esclarece em seu discurso de que forma o material é usado.

Sobre o uso de critérios de correção, acreditamos que tais recursos contribuem com a prática docente. Contudo, é preciso destacar que não há uma receita de como corrigir e avaliar uma produção textual, e como alerta Suassuna (2014, p. 5), “[...] não são apresentadas fórmulas, mas convites para pensar e agir sobre a própria prática”.

Para finalização da entrevista, oferecemos às docentes a oportunidade de comentar/acrescentar algum dos assuntos explorados no roteiro e, como mostra o Quadro 17, apenas uma, das três professoras entrevistadas, mostrou interesse em expor um comentário.

Quadro 17 - Perguntas e respostas sobre acréscimos e/ou comentários à entrevista

QUESTÃO	PROFa. A	PROFa. B	PROFa. C
Existe algo que você gostaria acrescentar, que considera importante a ser apontado?	<i>“não tenho nada a acrescentar”</i>	<i>“não acrescentaria nada nesta entrevista”</i>	<i>“eu acrescentaria o papel do professor como produtor de texto... como ele se autoavalia como escritor dos mesmos”</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas (2020).

Consideramos importante destacar, as implicações presentes na sugestão da professora C, porque, mesmo lidando diariamente com várias modalidades e diferentes gêneros textuais, nem todo professor é leitor, no sentido de que gosta e lê outros textos, além dos requeridos pelos afazeres pedagógicos; e tampouco escritor para além de escritas cotidianas como uma mensagem, um bilhete ou e-mail.

A esse respeito, Conceição (2004, p. 327) confirma que, “embora o ensino da escrita do texto seja uma das tarefas do professor de Português, eles próprios geralmente não têm a prática de escrever”. A autora também pontua que “uma das maiores dificuldades dos professores de Língua Portuguesa está no ensino da produção, mais especificamente, no momento de correção” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 323).

Acreditamos, como Serafini (1995, p. 108), que a falta de prática com a produção de textos é uma das razões da dificuldade em corrigir e avaliar uma produção textual, já que “[...] quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros”. Então, como avaliar o processo de algo que não se conhece de fato? Para a autora, “Uma possível solução poderia ser um envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita” (SERAFINI, 1995, p. 108).

Compreendendo que a característica da prática avaliativa dos textos está relacionada às concepções que o avaliador tem de linguagem, avaliação e correção da produção textual; apresentamos o Quadro 18, por meio do qual expomos e comparamos algumas reflexões com base nas discussões acerca das concepções docentes reveladas no questionário e na entrevista.

Quadro 18 - Triangulação das análises – Do questionário e da entrevista

QUESTIONÁRIO	Profa. A	Profa. B	Profa. C
	Concepção de Linguagem: Como instrumento de comunicação	Concepção de Linguagem: Como instrumento de comunicação e revela que a linguagem também pode ser concebida como a expressão do pensamento	Concepção de Linguagem: Como instrumento de comunicação
	Avaliação textual: Concepção da avaliação pela perspectiva da função Preditiva (diagnóstica)	Avaliação textual: Concepção da avaliação pela perspectiva da função Preditiva (diagnóstica)	Avaliação textual: Concepção da avaliação pela perspectiva da função Preditiva (diagnóstica)
	Correção textual: Concepção de um processo de caráter dialógico .	Correção textual: Concepção de um processo de caráter dialógico .	Correção textual: Concepção de um processo de caráter monológico .
ENTREVISTA	Profa. A	Profa. B	Profa. C
	Linguagem: Ao revelar a finalidade da atividade de produção textual, podemos inferir que a Profa. A mostra em seu discurso que compreende a linguagem como Expressão de pensamento .	Linguagem: Ao revelar a finalidade da atividade de produção textual, podemos inferir que a Profa. B mostra em seu discurso que compreende a linguagem como Forma de interação .	Linguagem: ao revelar a finalidade das atividades de produção textual, podemos inferir que a Profa. C mostra em seu discurso que compreende a linguagem como Expressão de pensamento .
	Avaliação textual: Compreende avaliação textual como um julgamento corretivo	Avaliação textual: Compreende avaliação textual como um julgamento formativo	Avaliação textual: Compreende avaliação textual como um julgamento formativo
	Correção textual: Processo diferente de avaliar, mas realiza as duas coisas de forma concomitante ao avaliar o progresso do aluno.	Correção textual: Processo interligado ao ato de avaliar que faz parte do processo educacional.	Correção textual: Processo totalmente diferente ao de avaliar , pois ao corrigir deixa o texto bem escrito e ao avaliar faz uma análise reflexiva sobre a escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas análises do questionário e da entrevista (2020).

Com base na leitura do Quadro 18, diagnosticamos que as concepções de linguagem, relatadas pelas professoras no questionário e na entrevista, ao serem comparadas não coincidem, pois ao mesmo tempo que revelam concepção de linguagem como instrumento de comunicação no questionário, as professoras A e C também demonstram na entrevista compreender a linguagem como expressão do pensamento. A professora B, no entanto, demonstra, no questionário, compreender a linguagem pela perspectiva das duas concepções já mencionadas: instrumento de comunicação e também expressão do pensamento; observamos, ainda, no discurso da entrevista, que a docente compreende que, para além de comunicar e expressar a

linguagem, existe sobretudo uma função social de interação baseada na linguagem, revelando assim, estar passando por um possível processo de reflexão conceitual.

Quanto ao diagnóstico das concepções de avaliação textual, de acordo com a análise do questionário e da entrevista, percebemos que as docentes B e C compreendem tal atividade como instrumento diagnóstico capaz de inferir, de forma preditiva o possível desempenho dos alunos (SERAFINI, 1995); e como julgamento formativo que possibilita intervenções no ensino e na aprendizagem (RUIZ, 2015). A professora A, por sua vez, embora também conceba a avaliação textual como preditiva, como revela no questionário, compreende-a como um julgamento corretivo (RUIZ, 2015), que o professor faz frente ao texto do aluno, como mostra seu discurso na entrevista.

No tocante às percepções de compreensão da correção textual, percebemos que as três docentes compreendem que corrigir é diferente de avaliar e ainda assim são processos interligados (RUIZ, 2015) e, com base na análise do questionário, encontramos coincidência também nas concepções reveladas pelas professoras A e B, as quais compreendem a correção como intervenções de caráter dialógico entre o professor avaliador e o aluno escritor, concepções essas que vão ao encontro das ideias e dos estudos fundamentados ao longo de nossa pesquisa (ANTUNES, 2010; RUIZ, 2015; SUASSUNA, 2017). A professora C manifesta uma concepção de correção textual baseada em intervenções monológicas, que isentam o aluno de reflexão sobre as possibilidades de adequação no seu texto, uma vez que o professor assume de forma individual a tarefa de resolver as inadequações presentes na produção textual (SERAFINI, 1995; RUIZ, 2015).

4.3 Análise Documental

Durante o processo de coleta de dados, realizamos o levantamento de documentos que julgamos contribuir com esta pesquisa, quais sejam: a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo), o plano de ensino do 4º ano, o caderno de planejamento semanal das docentes e as produções textuais por elas corrigidas.

4.3.1 Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)

Avaliação da Aprendizagem em Processo é um instrumento avaliativo apresentado com caráter diagnóstico, utilizado pelas escolas estaduais de São Paulo, e também por algumas redes municipais de ensino, para identificar e monitorar a aprendizagem dos alunos.

Em Presidente Prudente, o uso deste tipo de avaliação é recente. A adesão à AAP pelo município aconteceu no primeiro bimestre de 2017 e visa fornecer uma avaliação diagnóstica que norteie os caminhos do ensinar, com base nos dados apontados sobre o que os alunos aprenderam ou não.

Com o objetivo de identificar o desempenho dos alunos por meio da avaliação de diferentes competências e habilidades, a prova é composta por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo importante ressaltar que o documento está articulado aos materiais e às ações formativas do Programa Ler e Escrever.

Na prova de Língua Portuguesa, além de questões de leitura e interpretação, o aluno também tem suas habilidades de escrita analisadas por meio de uma proposta de produção textual que apresenta ao professor, aplicador da prova, um material de critérios de correção que devem ser usados durante a avaliação dos textos.

Neste contexto, em nossa investigação tivemos como intenção utilizar a AAP como meio de observação do processo avaliativo textual realizado por docentes que fazem uso do material de correção que acompanha a AAP. Cabe salientar que durante a análise do material, buscamos descobrir algumas informações relevantes que aqui serão explicitadas e discutidas.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) surgiu na rede de ensino estadual de São Paulo a partir de 2011 e inicialmente era utilizada apenas com os alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais e a 1ª série do ensino médio, sendo gradativamente estendida para os demais anos/séries.

Esse instrumento de avaliação possui caráter exclusivamente diagnóstico, sendo aplicado no início de cada semestre do ano letivo; constituindo-se, assim, em uma possível ferramenta de organização e planejamento de ações docentes para mobilização de procedimentos necessários às atividades em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem (SÃO PAULO, 2018).

A produção desse instrumento avaliativo conta com a contribuição de professores do núcleo pedagógico de diferentes diretorias de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A AAP tem seu foco direcionado para Matemática e Língua Portuguesa, e esta última é subdividida no documento em uma prova que testa a leitura e outra que avalia a produção textual escrita. Durante a aplicação da AAP, os estudantes respondem ao caderno de perguntas formado por redação, questões dissertativas e de múltipla escolha (SÃO PAULO, 2018).

Para a realização dessa avaliação, o professor recebe um caderno de orientações que traz uma apresentação e é dividido pelas seguintes seções: 1- Para começo de conversa; 2- Instruções para aplicação da prova; 3- Exemplares das “provas do professor” e 4- Referências Bibliográficas.

Vale destacar que as habilidades avaliadas na AAP fazem parte dos conteúdos previstos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo o qual tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, pretendendo apoiar e subsidiar o trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2018).

De acordo com Sousa (2015), uma vez que possui um caráter diagnóstico e foi idealizada como ferramenta de ação e planejamento pedagógico, a AAP permite aos docentes, logo após a aplicação da prova, a realização de inferências com relação aos acertos e à compreensão dos possíveis erros. Ainda de acordo com a autora, com base na análise possibilitada pelos resultados da AAP:

[...] é possível atestar o rendimento a partir de habilidades já desenvolvidas e, conseqüentemente, de habilidades a serem alcançadas, bem como fornecer subsídios aos docentes de Ensino Fundamental e Médio para que possam criar estratégias e planos de ação a fim de modificar ocorrências de baixo desempenho por meio de iniciativas de recuperação contínua da aprendizagem. (SOUSA, 2015, p. 44).

A autora também acentua a importância da análise deste instrumento por parte da equipe gestora, que poderá se valer de tais resultados para reelaborar e acompanhar o trabalho pedagógico no início de cada ciclo, colaborando com apoio específico aos docentes no enfrentamento das dificuldades de ensino e aprendizagem, pois, como já explicitado, uma das principais finalidades da AAP está em subsidiar o planejamento de ensino e redimensionar objetivos e metas para a realização do trabalho pedagógico (SOUSA, 2015).

Nesse sentido, para a realização e análise da AAP, as escolas recebem da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo materiais contendo orientações e recomendações pedagógicas para que a equipe gestora, juntamente com os professores, possa aplicar e analisar os resultados das provas.

Entre os materiais enviados para as escolas está um Caderno de “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, destinado aos professores, que o recebem com antecedência da data da prova, podendo, então, se preparar tanto para a aplicação como também para o processo de correção e avaliação do desenvolvimento dos alunos, uma vez que, no caderno de

recomendações, cada questão é acompanhada de uma matriz de referência, na qual são apresentadas as habilidades analisadas em cada questão (SÃO PAULO, 2018).

Além da matriz de referência, o referido caderno traz também sugestões de atividades, com vistas à intervenção na prática pedagógica, pautadas nas principais dificuldades percebidas pelas respostas dos alunos. Por meio das recomendações, o professor pode compreender as causas das dificuldades dos alunos, sendo possível a realização de ações em sala de aula que auxiliem os alunos no desenvolvimento das habilidades que ainda não foram alcançadas (SOUSA, 2015).

A autora salienta, ainda, a importância deste caderno, pois, além de subsidiar a aplicação e a correção da prova,

[...] serve também como elemento de formação docente ao Professor Coordenador nas reuniões de HTPC por ocasião da aplicação e análise dos resultados da AAP, ao expor didaticamente o objetivo de cada questão, ao propiciar reflexão quanto ao uso de textos em sala de aula, ao gerar estudo e reflexão das necessidades de aprendizagem dos alunos e ao guiar na seleção de livros e artigos acerca do assunto abordado. (SOUSA, 2015, p. 47).

Nessa perspectiva, a AAP pode, na qualidade de avaliação diagnóstica, ser compreendida como um instrumento dialógico, pois, de acordo com Sousa (2015, p. 47), ela “[...] considera a relação entre os participantes do processo, ou seja, avalia-se tanto o aluno diante das expectativas de aprendizagem quanto a metodologia desenvolvida pelo docente”.

Pode também ser compreendida como um instrumento de formação, já que, de acordo com Hadji (2001, p. 19), quando a avaliação está no centro da formação ela é “então chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal é [...] contribuir para uma regulação da atividade de ensino [...] Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem”.

Relembramos, assim, que avaliar a aprendizagem implica também avaliar quem oferta o ensino e, nessa perspectiva, a AAP revela, igualmente, seu caráter formativo, porque, além de mostrar quantitativamente os acertos e erros de cada estudante, identifica as dificuldades e os avanços de modo geral da turma e tal panorama possibilita ao professor intervir em seu planejamento e reajustar a sua prática pedagógica.

Quanto ao que mencionamos anteriormente, pela perspectiva de uma avaliação formativa, Hadji (2001) defende que:

[...] toda avaliação tem - ou deveria ter, em um contexto pedagógico- uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz - ou deveria conduzir- a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria - tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação. (HADJI, 2001, p. 20).

De tal maneira, ao analisarmos a estrutura de organização da AAP (caderno do professor), foi possível observarmos que, na seção “apresentação”, o documento expõe um breve contexto histórico e apresenta a expansão gradativa dessa avaliação que começou em 2011, atendendo apenas a dois anos/séries, chegando, assim, ao seu nono ano, até a presente data, com alcance de todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Nessa seção também são mencionadas que as habilidades avaliadas estão baseadas nos conteúdos propostos pelo material didático do Programa Ler e Escrever⁶, bem como é esclarecido que a AAP articula-se com as habilidades avaliadas também em outras avaliações institucionais, como o Saresp. Ainda na seção apresentação, o documento explicita que:

Tem como objetivo apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para a melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua. (SÃO PAULO, 2018, p. 2).

A esse respeito, Luckesi (2005) concorda que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, mediando decisões que possam ajudar os alunos a superar suas dificuldades, e enfatiza que:

[...] se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2005, p. 81).

Na seção 1, intitulada “Para começo de conversa...”, o documento apresenta a forma como a AAP está dividida, informando que a prova de Língua Portuguesa contém 16 questões objetivas que avaliam a leitura e uma proposta de produção de texto escrito que propõe ao aluno que escreva um final para uma história já conhecida.

⁶ O **Ler e Escrever** é um programa de formação que articula ações de acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I da educação básica, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual (SÃO PAULO, 2019b).

O trabalho com a escrita na AAP se dá com base na exploração da produção de gêneros textuais, práticas que abordam o texto como objeto e instrumento capazes de desenvolver a linguagem por meio da aprendizagem e reflexão prática da função social do texto (DOLZ; SCHNEUWELY, 2004).

Na proposta de escrita para os alunos do 4º ano, o gênero textual avaliado é um conto brasileiro e a expectativa da prova é que os estudantes escrevam um final inédito que “precisa combinar com a história já escrita” (SÃO PAULO, 2018, p. 33).

Mesmo recebendo o título “Produção textual”, por ser um dos itens de um instrumento avaliativo, parte de uma prova, lançamo-nos a questionar se a mencionada proposta de escrita, de fato, se configura como uma produção de texto, pois, de acordo com Guedes (2009), apesar de parecerem sinônimos, as palavras composição, redação e produção, que designam a ação de escrever textos, são distintas por se vincularem a teorias e formas diferentes de aprender e ensinar sobre a escrita.

Para o referido autor, a palavra composição expressa uma antiga ideia usada nas escolas para expressar algo a se compor. Vinculado a um embasamento teórico que concebe a linguagem como instrumento de organização do pensamento e nessa perspectiva, “[...] a ação de escrever textos aparece como uma atividade de *pôr com*, isto é, de juntar conceitos, imagens, figuras num texto, cuja única originalidade pode ser a maneira peculiar de arranjar esse material que a tradição disponibilizou” (GUEDES, 2009, p. 88, grifo do autor).

O termo redação, por sua vez, ainda muito utilizado em contextos educacionais, está relacionado ao conceito de redigir, ligado a tendências teóricas que compreendem a linguagem como meio de comunicação, “[...] um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem” (GUEDES, 2009, p. 89) e, nessa linha de raciocínio, o texto, como mensagem, só precisa estar bem organizado e bem redigido para, então, cumprir seu papel de comunicar.

A seu turno, a expressão produção de textos nos remete à ideia de um trabalho a ser realizado “[...] produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano”, e revela sua concepção de linguagem como uma “[...] forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, 2009, p. 90).

Contudo, a respeito do questionamento anteriormente explicitado, encontramos resposta nas ideias de Guedes (2009, p. 90), ao esclarecer que “composição pressupõe leitores iguais ao autor [...] Redação pressupõe leitores que vão executar comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido [...]”.

Dessa forma, a proposta de escrita presente na AAP, com base nos objetivos e intenções de tal ferramenta avaliativa, configura-se de fato como uma produção textual, isso porque, mesmo fazendo parte de uma avaliação institucional, ao contrário de uma prova de vestibular ou de um concurso, essa proposta textual pressupõe que seus leitores (professores) irão “[...] concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para o seu trabalho” (GUEDES, 2009, p. 90).

Continuando com a análise do material, na seção 2, observamos que o caderno traz instruções que direcionam a ação docente para antes, durante e depois da aplicação da prova.

As orientações para a produção textual antes da prova são:

- Organizar a sala de forma que os alunos possam realizar a avaliação individualmente;
- Informar os alunos que este instrumento de avaliação lhes trará benefícios, pois o professor poderá organizar atividades que os ajude a sanar suas possíveis dificuldades;
- Criar um clima agradável e tranquilo (SÃO PAULO, 2018, p. 7).

Já para durante a aplicação da prova, são estes os encaminhamentos:

- Entregar os cadernos da prova;
- Seguir as orientações no exemplar do professor;
- Explicar aos alunos o que se espera que realizem e o tempo que terão para fazer isso;
- Solicitar aos alunos que leiam sozinhos o trecho da história impressa e orientar a escreverem um final para a história, lembrando que o final inventado precisa combinar com a parte já escrita (SÃO PAULO, 2018, p. 7).

Ao final da prova, o professor aplicador é orientado a:

- Recolher todos os cadernos de prova para posterior correção (SÃO PAULO, 2018, p. 8).

Ao propor ações para antes, durante e depois da prova, a AAP evidencia sua característica formativa, uma vez que se “inscreve em processo geral de comunicação/negociação”, pontuando que a avaliação é “[...] uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado” (HADJI, 2001, p. 34-35).

Assim, tal qual uma comunicação, uma negociação, a avaliação tem começo, meio e fim e, para isso, depende de orientações para antes, durante e, em especial, para um fim que não seja em si mesma.

Ressaltamos que a segunda orientação a ser dada aos alunos antes da prova, revela muito sobre a intencionalidade e a potencialidade da AAP. Ao informar os alunos que este instrumento de avaliação lhes trará benefícios, mostra que a intenção da prova é diagnosticar e não classificar. Assim, ganha potencial para servir de reformulação da prática, pois “[...] somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade” (LUCKESI, 2005, p. 35).

Na seção 3, o exemplar da prova do professor apresenta recomendações e uma grade de correção. As orientações começam anunciando o que e como os alunos devem escrever, a saber:

- Esta é uma atividade que implica a produção de autoria de parte de um texto do qual é conhecido [...] continuar o texto, de modo que a trama iniciada tenha continuidade e coerência (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

As recomendações ainda ressalvam que tal atividade

- Ao contrário do que se costuma dizer, não se trata de um mero exercício de criatividade. Para garantir a coerência do final do texto, é fundamental a compreensão dos eixos de significação já estabelecidos (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

Sobre a coerência do texto, Antunes (2017) explicita que este importante aspecto textual não ocorre isoladamente, sendo necessário, além da continuidade, também a progressão, a não contradição e a relação dos fatos.

Antunes (2017, p. 77) pontua, ainda, que “[...] para que um texto seja coerente, é necessário existir uma espécie de retomada, de reiteração [...] é necessário uma continuidade de referências e de sentidos [...]”. A autora lembra, também, que “[...] é necessário que haja progressão do desenvolvimento do tema, do tópico, da cena, do objeto e dos objetivos do dizer”. Revela ser necessário no percurso do texto que “[...] não se encontre nenhum elemento semântico em contradição com algum conteúdo posto ou pressuposto em partes anteriores do texto”, e que “os fatos, os objetos que ele expressa estejam associados ou inter-relacionados no mundo das coisas representadas” (ANTUNES, 2017, p. 78).

Ainda sobre a coerência, Antunes (2017, p. 79) mostra que “[...] em geral, essas regras são intuitivamente percebidas, já na infância, desde as primeiras experiências com a linguagem falada”. No entanto, alerta que tal afirmação “[...] não quer dizer que não seja relevante tomar

conhecimento explícito das exigências e condições da coerência textual”, e “[...] cabe à escola, no trato com os textos, promover essa explicitude” (ANTUNES, 2017, p. 79).

Quanto à produção textual, a proposta da avaliação se trata de um conto que deve receber um final de história, como pode ser observado na imagem, a seguir:

Imagem 1 - Proposta de produção textual - AAP

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO¹

1ª AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2019
LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
 TURMA: R DATA: 12/10/2019

ESCOLA: _____
 ALUNO(A): _____

PRODUÇÃO DO FINAL DE UMA HISTÓRIA

O trecho abaixo trata do início de um conto popular brasileiro. Escreva um final para a história “A GULOSA DISFARÇADA”. Lembre-se que o final que você inventar precisa combinar com a história já escrita.

A Gulosa Disfarçada
 Conto brasileiro, versão adaptada de Luís da Câmara Cascudo
 Fonte: <http://bit.ly/2IC3dt5>

Um homem tinha se casado com uma mulher excelente, boa dona de casa, trabalhadeira e honrada, mas muito gulosa. Para disfarçar seu apetite, a mulher fingia-se sem vontade de alimentar-se sempre que fazia as refeições diante do marido. Porém, apesar desse regime, engordava cada vez mais.

Admirado de alguém poder viver com tão pouca comida, o marido resolveu certificar-se do que se passava. Será que a mulher não se alimentava em sua ausência? Disse que ia para o trabalho e escondeu-se num lugar onde poderia acompanhar os passos da esposa.

No almoço, viu-a fazer tapiocas de goma, bem grossas, molhadas no leite de coco, e comê-las todas, deliciada. Na merenda, mastigou um sem-número de alfenins, branquinhos e gostosos. Na hora do jantar matou um capão, ensopou-o em molho espesso, saboreando-o. À ceia, devorou um prato de macaxeiras, enxutinhas, acompanhando-as com manteiga.

Ao anoitecer, o marido apareceu, fingindo-se cansado. Chovera o dia inteiro.

(...)

¹ Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A atividade de correção dessa produção textual está pautada em dois aspectos: os discursivos e os notacionais. A análise do aspecto discursivo observa apenas a contemplação de coerência e coesão nos textos produzidos, ao passo que no aspecto notacional, a análise apresenta critérios de correção para a pontuação e para a ortografia.

Observamos que, para cada item de análise é apresentado uma grade de correção com alternativas de possibilidades de acertos e erros dos alunos:

1. Escrita/invenção do final de uma história do ponto de vista da coerência textual

Categorias de respostas:

- A) Conseguiu articular os trechos do texto - entre si e em relação ao que veio antes - coerentemente, sem provocar problemas de compreensão.
- B) Conseguiu articular os trechos do texto - entre si e em relação ao que veio antes - coerentemente, ainda que com algumas falhas que não chegam a comprometer a coerência global do texto produzido.
- C) Articulou parcialmente os trechos do texto – entre si e em relação ao que veio antes – com quebras de coerência resultando em alguns problemas de compreensão.
- D) Não conseguiu articular as partes do texto com coerência, resultando em problemas de compreensão, dando a impressão de que não entendeu a história.
- E) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- F) Ausência de escrita (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

2. Escrita/invenção do final de uma história do ponto de vista da coesão textual

Categorias de respostas:

- A) Utilizou adequadamente elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados (por exemplo: “mas”, “porém”, “então”, “enquanto isso”, “no entanto”, “na manhã seguinte”, “muito tempo depois”, entre outros), sem fazer uso de recursos típicos da linguagem oral (daí, né, aí, por exemplo).
- B) Utilizou adequadamente elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados (por exemplo: “mas”, “porém”, “então”, “enquanto isso”, “no entanto”, “na manhã seguinte”, “muito tempo depois”, entre outros), mesmo que ainda faça raramente uso de recursos típicos da linguagem oral (daí, né, aí, por exemplo).
- C) Não utilizou adequadamente elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados e observa-se forte presença da conjunção “e” unindo os enunciados, ou de recursos típicos da linguagem oral (daí, né, aí, por exemplo).
- D) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- E) Ausência de escrita (SÃO PAULO, 2018, p. 36).

3. Escrita/invenção do final de uma história do ponto de vista da pontuação

Categorias de respostas:

- A) Pontuou o texto adequadamente, empregou pontuação medial, interna às frases como vírgula, dois pontos etc. e, caso tenha utilizado o discurso direto, empregou pontuação adequada (qualquer que tenha sido a escolha feita: parágrafo e travessão; aspas sem parágrafo, por exemplo).

- B) Pontuou o texto adequadamente empregando pontuação medial, interna às frases como vírgula, dois pontos etc. (ainda que nem sempre) e, caso tenha utilizado o discurso direto, empregou pontuação adequada (qualquer que tenha sido a escolha feita: parágrafo e travessão; aspas sem parágrafo, por exemplo), **mesmo que não em todas as ocasiões**.
- C) Redigiu o texto empregando pontuação inicial (maiúscula) e final, (qualquer que tenha sido a escolha feita: ponto final, de interrogação, de exclamação, reticências etc.) – nas frases ou parágrafos, **mesmo que não em todas as ocasiões** e a pontuação medial interna (como vírgula, dois pontos etc.), quando aparece, não é de forma sistemática nem adequada.
- D) Redigiu o texto, ainda que sem utilizar pontuação no final dos enunciados nem a letra maiúscula no início de frase.
- E) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- F) Ausência de escrita (SÃO PAULO, 2018, p. 36, grifo do autor).

4. Escrita/invenção do final de uma história do ponto de vista da ortografia

Categorias de respostas:

- A) Escreveu com ortografia regular (com não mais que dois erros).
- B) Escreveu com ortografia regular (com até cinco erros).
- C) Escreveu de forma alfabética sem conseguir se concentrar nas questões ortográficas.
- D) Presença de escrita, mas não a solicitada.
- E) Ausência de escrita (SÃO PAULO, 2018, p. 37).

Observando os critérios de correção apresentados, percebemos que estão divididos e focalizam o olhar do professor avaliador em quatro pontos, sendo eles: Coerência, Coesão, Pontuação e Ortografia. Percebemos, também, que para todos os critérios de correção, demonstrados acima, são levados em consideração diferentes indicadores capazes de avaliar diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Hadji (2001, p. 47) concorda que “[...] a busca dos observáveis é, portanto, um processo de produção de informação para a avaliação [...]”. O autor considera ainda que “[...] embora a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deva imperativamente tornar-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas” (HADJI, 2001, p. 68).

Quanto à diversificação dos critérios, o documento indica uma correção para além dos aspectos notacionais (pontuação e ortografia), uma vez que avalia também a presença de alguns aspectos discursivos (coerência e coesão) nas produções textuais dos alunos que, por conseguinte, serve como “*Parâmetros que o professor estabelece, no contexto específico da avaliação de textos, para ‘corrigir’ as redações escritas por seus alunos*” (ABAURRE, 2012, p. 45, grifo da autora).

Nesse sentido, Sousa (2015) afirma que a AAP serve ao professor como uma ferramenta de formação, uma vez que os dados e os resultados da prova propiciam reflexão acerca do ensino e da aprendizagem e, por esta razão, configura-se um potencial de diagnosticar e regular não só os saberes e ações dos alunos avaliados como também dos professores avaliadores.

Contudo, ao analisarmos o material, quanto aos critérios estabelecidos para correção do ponto de vista da coerência e da coesão, percebemos uma ausência de informações que poderiam contribuir para a formação docente, visto que tais propriedades textuais já se tornaram um jargão escolar vazio e “[...] alguns professores falam na ‘coesão do texto’, por exemplo, mas não sabem exatamente em que consiste essa coesão [...] o mesmo se poderia dizer em se tratando da coerência” (ANTUNES, 2017, p. 49).

Assim, para mostrar o que de fato venha a ser a tão mencionada coerência e evidenciar o que especificamente um texto precisa apresentar para que seja coerente, Antunes (2017) propõe quatro necessidades, elencadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Elementos para garantir a coerência textual

Para que um texto seja coerente, é necessário:	
1. Continuidade	Uma retomada, reiteração de elementos que perpassam por todo o texto.
2. Progressão	Apresentação de elementos novos a completarem o desenvolvimento do “mesmo” descrito no primeiro item.
3. Não contradição	Nenhum elemento semântico que contrarie alguma ideia já apresentada.
4. Relação	Associação dos fatos apresentados com os componentes dos mesmos espaços naturais ou culturais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Antunes (2017, p. 77-78).

Ao contrário do que apresenta a AAP, as informações de Antunes (2017), destacadas no Quadro 19, ampliam o conceito de coerência para aspectos além da articulação entre os trechos do texto, revelando, então, como desenvolver a coerência textual na elaboração de um texto.

A seguir, no Quadro 20, indicamos os elementos que garantem a coesão textual, segundo Antunes (2017).

Quadro 20 - Elementos para garantir a coesão textual

Para que um texto seja coeso é necessário:	
1. Reiteração	Ocorre cada vez que se volta a referir um determinado item; cada vez que se volta a falar do mesmo; seja por meio da repetição literal de palavras; ou pela retomada pronominal, ou elíptica, ou ainda pela retomada lexical de segmentos anteriores do texto; os recursos da paráfrase e do paralelismo também se incluem no domínio da reiteração.
2. Associação	Ocorre pela associação semântica entre palavras presentes no texto (palavras de significados afins); pela associação, não se volta a falar do mesmo, mas se fala de coisas relacionadas a esse ‘mesmo’.
3. Conexão	Ocorre pelo uso de conectivos (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções), que estabelecem nexos entre diferentes segmentos do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Antunes (2017, p. 65).

Ao compararmos o conceito de coesão presente nos critérios de correção da AAP com as informações apresentadas pelo Quadro 20, podemos notar que, assim como a coerência, a conceituação de coesão é ampliada para além do uso de conectivos, informando como se articular os enunciados do texto.

Ainda sobre algumas percepções que nos causam estranhamento, quanto à abordagem dos aspectos discursivos pela AAP, destacamos também a ausência de critérios que avaliem outras importantes características discursivas, além da coesão e coerência, como a adequação ao gênero textual e o atendimento à situação comunicativa.

Quanto às características do gênero explorado, ao avaliar a coesão textual, o documento faz menção a apenas um tipo, no tocante à utilização de elementos característicos da narrativa, como os conectivos: “*mas*”, “*porém*”, “*então*”, “*enquanto isso*”, “*no entanto*”, “*na manhã seguinte*”, “*muito tempo depois*”, entre outros.

De acordo com Marcuschi (2002), ao trabalhar com o texto na perspectiva dos gêneros textuais, deve-se levar em consideração os diferentes aspectos que dizem respeito ao processo de produção, circulação e recepção do texto, ou seja, a situação comunicativa à qual essa escrita será exposta. Os gêneros textuais apresentam diferentes caracterizações que precisam ser exploradas e avaliadas em atividades escolares que se utilizem não só de exercícios de reconhecimento e compreensão, mas também de produção dos diversos gêneros textuais presentes nas mais diversas situações de interação.

Em relação ao atendimento da situação comunicativa, não há no documento critérios que avaliem a contextualização do texto produzido, no entanto, assim como Geraldi (2006), acreditamos que todo texto é determinado de acordo com o contexto de interação: o que se escreve, para quem, por que e com qual finalidade.

Na abordagem dos critérios de correção dos aspectos notacionais, quanto à ortografia, chama-nos a atenção que é o fator quantitativo de erros que é levado em consideração e não o qualitativo (a natureza do erro), ideias estas que estão em desacordo com o defendido por Cagliari (2009b), o qual nos lembra que os alunos, ao produzirem seus textos, tendem a acertar mais do que errar, chamando atenção para o fato de que isso deve ser valorizado no momento da correção e avaliação textual, pois ainda se faz muito forte e presente na prática docente a observação apenas dos erros dos alunos.

De igual importância, no ato de corrigir, tais aspectos ortográficos devem ser valorizados pelo professor no momento do ensino da escrita, apresentando aos alunos que o processo textual escrito conta com palavras formadas por regularidades, pautadas em regras que precisam ser conhecidas não sendo necessária a memorização, mas sim a compreensão, porém abarca também palavras formadas por situações irregulares, que não sendo regidas por regras específicas inferem a necessidade de um trabalho que explore a memorização ortográfica, a escrita correta de certas palavras tomando por base o repertório léxico já apropriado (MORAIS, 2009).

Compreendemos que, ao destacar apenas a quantidade e não a qualidade (natureza) dos desvios ortográficos, o documento, mesmo em face de todo seu potencial formativo, não contribui para a necessidade formativa apontada pelos estudos de Parisotto e Massini-Cagliari (2015), que evidenciam o quanto o professor ainda precisa agir de maneira consciente e reflexiva sobre a natureza dos erros e dos conhecimentos ortográficos já revelados pelos alunos.

Contudo, sobre tal necessidade, Souza (2019, p. 196) assevera que:

[...] ensinar ortografia não é uma tarefa simples quando o professor não tem clareza de suas especificidades, uma vez que seu ensino requer conhecimentos profundos do sistema ortográfico da Língua Portuguesa, de modo que o docente saiba trabalhar com as diferentes naturezas de erros (regulares e irregulares) do sistema, pois existem contextos em que há regras a serem explicitadas e outros em que será necessário recorrer a estratégias que garantam que o aluno memorize as grafias. Para além disso, o professor que leciona nos anos iniciais deve se preocupar em trabalhar com a variação linguística, pois muitos erros dos alunos demonstram que esse tem sido o grande fator que os impede de se apropriar da escrita ortográfica.

Quanto à correção, do ponto de vista da pontuação, o documento faz referência à verificação do uso da pontuação inicial, por intermédio da letra maiúscula para indicar início de parágrafo; da pontuação medial, pelo uso de vírgulas e dois pontos internos às frases; da pontuação final, com recorrência aos pontos final, de interrogação e de exclamação; e da

presença de discurso direto, com o uso de dois pontos, parágrafo e travessão; e indireto, por meio de aspas.

Os critérios sugeridos na AAP levam em consideração os diversos possíveis níveis de aprendizagem em que os alunos possam estar, em relação à apropriação do uso dos sinais de pontuação na escrita. Ao encontro dessa consideração, um clássico estudo já evidenciou que o processo de compreensão e aprendizagem da pontuação pelos alunos se dá em etapas, na tentativa de elaboração de hipóteses e construções do uso dos sinais, o que também ocorre no domínio de outras habilidades como a leitura e a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Leal e Guimarães (2002, p. 129),

O ensino da pontuação nas séries iniciais tem se apresentado como uma tarefa difícil, em que alguns educadores apegam-se a explicações imprecisas e muitas vezes equivocadas. Muitos professores realizam exercícios de pontuar sentenças isoladas e pequenos textos que não requerem análises mais aprofundadas da própria língua.

Baseados nessa constatação, percebemos que a AAP não se vale de sua pretensão formativa para ampliar os conhecimentos dos docentes, pois ao contemplar apenas a verificação do uso dos sinais no início, no meio e no final das frases, se isenta de possibilitar, por intermédio dos critérios de correção, uma reflexão crítica e linguística quanto às diversas funções da pontuação no texto.

Ainda de acordo com Leal e Guimarães (2002), os sinais de pontuação podem ser utilizados com três funções: prosódica; organização sintática e suplementação semântica.

Considerando a função prosódica, os sinais de pontuação atuam como moduladores da leitura, norteadores da escrita e, nesse caso, “[...] a tarefa do escrevente seria a de usar os marcadores para recuperar os aspectos rítmicos característicos da oralidade” (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 132).

Quanto à organização sintática, “[...] a pontuação atua no sentido de unir e separar partes do discurso, realizando junções, disjunções, inclusões, exclusões, dependências e hierarquizações no âmbito da organização do texto escrito, auxiliando o leitor a perceber as relações entre as partes do texto”, assim os sinais de pontuação atuam também como recurso de coesão textual (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 132).

A função da suplementação semântica, por sua vez, implica “[...] escolhas ocasionadas pelos efeitos de sentido que se pretende provocar no texto. O produtor do texto pode [...]

selecionar um entre vários signos que podem ser utilizados, mudando, em diversos momentos [...]”, de acordo com a intenção comunicativa do texto (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 133).

Vale ressaltar que, relacionado às diferentes funções, o uso da pontuação no texto está ligado também às características do gênero textual produzido, como, por exemplo, na escrita de contos, gênero textual explorado pela AAP, no qual os sinais como ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência.

Contudo, as diferentes funções dos sinais de pontuação harmonizam-se em torno de um único objetivo: o texto. Por essa razão, o ensino da pontuação, com base em suas funções, contribui com o distanciamento de práticas que contemplem explicações superficiais, como, por exemplo, o uso da vírgula, apresentada muitas vezes ao aluno como um sinal que indica que devemos respirar para continuar a leitura.

Dessa forma, consideramos essencial a adoção de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a refletir e compreender que, ao produzir um texto, não se pontua a escrita no acaso, no abstrato, mas, sim baseado nas intenções e pretensões textuais, uma vez que são utilizados para constituir marcas de organização da escrita, traços de operações de conexão entre o que foi dito com o que se pretende dizer e, sobretudo, de segmentação das palavras no texto.

Por fim, expostas as nossas percepções em relação à AAP, apresentamos, a seguir, no Quadro 21, alguns pontos de reflexões obtidos por meio da análise comparativa entre esse documento e as entrevistas realizadas, buscando assim, compreender se os critérios de correção textual estabelecidos pela AAP estão presentes quando as docentes propõem trabalhos com a produção de texto.

Quadro 21 - Triangulação das análises – Da AAP e da entrevista

AAP	PROFa.	ENTREVISTA
Instrumento formativo que propõe reflexões para o ensino e para a aprendizagem da escrita. Explora e avalia a escrita por meio do trabalho com gêneros textuais, propondo a reescrita de um final para um conto. Direciona a correção textual com critérios de atendimento a aspectos discursivos como a coerência, coesão,	A	Afirma que a AAP auxilia o trabalho na atividade avaliativa da produção textual pois possibilita uma devolutiva dos erros, considera o documento formativo, mas afirma fazer uso dos critérios estabelecidos apenas em outras atividades avaliativas da produção textual, além do momento da prova. Aponta que os critérios usados por ela são: adequação ao tema; características do gênero textual explorado; coesão; coerência e registro escrito (ortografia, pontuação e gramática).

e de aspectos notacionais como a pontuação e a ortografia levando em consideração os possíveis diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.	B	Relata que os resultados da AAP favorecem a prática docente no planejamento das atividades e também acredita que esses facilitam a correção dos textos, considera a AAP como instrumento formativo e por essa razão, faz uso dos critérios sugeridos para ensinar e avaliar outras atividades de produção textual , fora do momento da prova, nas quais avalia: adequação ao tema; características do gênero textual explorado; coesão; coerência e registro escrito (ortografia, pontuação e gramática).
No entanto, para a correção dos aspectos discursivos (coesão e coerência) faz uso de critérios superficiais como a articulação entre os trechos dos textos e o uso de conectivos entre os parágrafos. Não menciona critérios de aspectos importantes quanto à adequação às características do gênero textual e ao atendimento à situação comunicativa. Para as intervenções de aspecto notacionais, no tocante à ortografia, o fator quantitativo de erros é levado em consideração em detrimento do aspecto qualitativo (a natureza do erro).		Relata que a AAP é um ótimo instrumento formativo que auxilia e sistematiza o trabalho com a produção textual. Afirma que usa os critérios sugeridos na AAP, porém não menciona de que forma os utiliza em sua prática docente. Avalia os textos de acordo com os critérios: adequação ao tema; características do gênero textual explorado; coesão; coerência e registro escrito (ortografia, pontuação e gramática).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas análises da AAP e da entrevista (2020).

Com base nos registros do Quadro 21, ao refletirmos sobre a proposta de correção textual da AAP, percebemos que, embora de natureza formativa, favorecendo possibilidades de ação reflexiva tanto ao processo de ensinar como de aprender (HADJI, 2001), o documento não se vale de sua potencialidade formativa ao processo de ensinar, quando aborda de maneira superficial os critérios de coerência, coesão e ortografia.

No entanto, pelos discursos das docentes podemos perceber que os critérios utilizados por elas, no processo de ensino e correção dos textos, contemplam não só os critérios estabelecidos pela AAP, os quais são: atendimento a coerência; coesão; pontuação e a ortografia, mas vão além, complementando com o atendimento ao tema da proposta textual e a presença das características do gênero textual explorado.

Ainda com base nos discursos da entrevista, no que se refere às contribuições e formas de uso da AAP na prática docente, observamos que, mesmo elogiando o documento e atribuindo-lhe possibilidades formativas de contribuição ao fazer pedagógico, as docentes não parecem perceber que os critérios de correção já utilizados por elas estão mais completos que os sugeridos pelo material.

Percebemos, também, que embora declarem satisfação por utilizar o material, não é perceptivelmente claro nas práticas das docentes grandes contribuições pedagógicas oriundas da utilização da AAP.

4.3.2 Plano de Ensino

Quanto ao plano de ensino, segundo documento analisado nesta pesquisa, consideramos, assim como Luckesi (2005, p. 105), que “O ato de planejar é uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los [...]”.

Dessa maneira, na história da humanidade, a ação de estabelecer planos sempre esteve presente, tendo em vista a organização das atividades diárias e, nessa perspectiva de organização do tempo em razão das atividades, é que o Plano de Ensino se caracteriza como um plano de ação. Assim, este documento torna-se um registro do planejamento dos objetivos, conteúdos e ações pedagógicas frente a um componente curricular durante determinado período letivo.

Segundo Zabala (1998), objetivos são o ponto de partida da prática educativa, pois é por meio deles que o professor pode encaminhar o ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. E, de acordo com Libâneo (2013), os conteúdos são conjuntos de conhecimentos, habilidades e hábitos organizados pedagógica e didaticamente em vista do processo de construção e elaboração do conhecimento por meio das relações no contexto vivido.

Buscamos, então, conhecer quais são os objetivos e as ações docentes previstos no plano de ensino do 4º ano, bem como as concepções desse documento quanto à avaliação e correção textual, uma vez que, como assevera Luckesi (2005, p. 105), o ato de planejar “[...] não é neutro, mas ideologicamente comprometido”.

No que concerne à elaboração do documento, “no início de um semestre ou de um ano letivo, solicita-se aos professores que elaborem seus planos de curso”. A produção do plano de ensino, no contexto desta pesquisa, ocorre de modo colaborativo entre os docentes, que juntos decidem “que características e que elementos deverão estar presentes no plano [...]” (MORETTO, 2008, p. 103).

Em posse desse material, focalizamos nossas observações apenas na disciplina de Língua Portuguesa, que está dividida por eixos estruturantes, sendo: Oralidade; Leitura; Produção Textual e Análise Linguística. Assim, realizamos um recorte no plano de ensino, a fim de analisarmos apenas o conteúdo do eixo “Produção Textual”.

Com a ajuda da ferramenta “localizar”, do programa de texto Word, pesquisamos as palavras “Correção”, “Corrigir” e “Avaliação Textual”. Das palavras pesquisadas, nenhuma foi encontrada; já em uma segunda busca, palavras correlatas puderam ser encontradas em expressões que descreviam objetivos a serem desenvolvidos no 4º ano, como mostra o Quadro 22.

Quadro 22 - Fragmentos do Plano de Ensino

- > Realizar **avaliações** constantes do processo de desenvolvimento do aluno.
- > **Reescrever** e/ou produzir textos de autoria, com o apoio do professor, utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever, considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero.
- > Fazer rascunhos, reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para **melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto**.
- > **Revisar** os próprios textos e valorizar a leitura como fonte de entretenimento e cultura, e a escrita como registro da oralidade.
- > **Revisar** textos (próprios e de outros), coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com colegas, do ponto de vista da coerência e da coesão, considerando o leitor.
- > Realizar o planejamento da escrita e fazer **revisão** de textos.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base no Plano de Ensino do 4º ano (2020).

A expressão “**avaliações**”, presente no primeiro item, expressa um objetivo por meio do qual se mostra a pretensão de realizar constantes avaliações para monitorar o processo das aprendizagens dos alunos.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 160) reforça que “A avaliação, em função mesmo de sua finalidade deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia”. A autora indica que o procedimento básico para garantir tal processo é “[...] *discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado* e, na mesma dimensão descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer” (ANTUNES, 2003, p. 162, grifo da autora).

Ainda durante a análise do Plano de Ensino, observamos a presença de verbos como “revisar” e “reescrever”, que pertencem ao mesmo campo semântico das palavras “revisão” e “reescrita”.

De acordo com a pesquisa de Menegassi (1998), revisão é um recurso processual que ocorre durante a produção de texto, e reescrita, por sua vez, advém de tal processo, constatando, assim, que ambas são processos complementares que auxiliam na construção do texto.

Para Fuza e Menegassi (2012, p. 50):

Ao revisar e reescrever, o estudante posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo, assim, seu crescimento como produtor de texto. Por esse motivo, é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de

produção, sendo seguido logo após pela revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos.

Ressaltamos um registro no segundo item nos chama atenção, o plano de ensino expressa a importância de se trabalhar procedimentos de escritor e os descreve como o ato de: *planejar o que vai escrever, considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero.*

Apesar de acreditarmos na importância do planejamento da escrita, consideramos essencial a revisão do que foi escrito, pois a revisão textual, como defende Antunes (2003, p. 162) é “[...] uma das etapas previstas na produção adequada de textos [...]” e sendo assim, avaliar e corrigir a própria escrita é também um importante comportamento de escritor (LERNER, 2002), fato que no documento não é claramente mencionado.

A autora afirma ainda que “Tal prática tem, inclusive, a vantagem de iniciar o aluno na tarefa de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu texto. Dessa forma, ele vai aprendendo a refazer sua primeira redação até chegar àquela definitiva que chegará às mãos do leitor” (ANTUNES, 2003, p. 162).

Destacamos que a construção do plano de ensino acontece por meio de uma produção textual colaborativa entre os docentes do 4ºano. Após a escrita, o material é revisado e assinado pela equipe gestora da escola e assim todos os planejamentos pedagógicos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem devem (ou deveriam) seguir, de forma norteadora, as orientações nele elaboradas.

Por essa razão, buscamos conhecer o planejamento das docentes para as aulas de Língua Portuguesa, a fim de refletirmos sobre as concepções e práticas pedagógicas nele registradas, no que diz respeito à correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

4.3.3 Caderno de Planejamento

Uma vez que exista um plano de ensino a ser cumprido, executá-lo requer planejamento, o que, para Luckesi (2005, p. 148), “[...] é pôr em andamento as decisões de forma coerente e consciente [...]”.

De acordo com Vasconcellos (2000), o planejamento deve ser apreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para, então, transformá-la, uma mediação, teórico-metodológica, consciente e intencional com a finalidade de fazer algo acontecer, uma

vez que tal documento apresenta uma previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho, é um documento mais elaborado, pois esboça objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 2013).

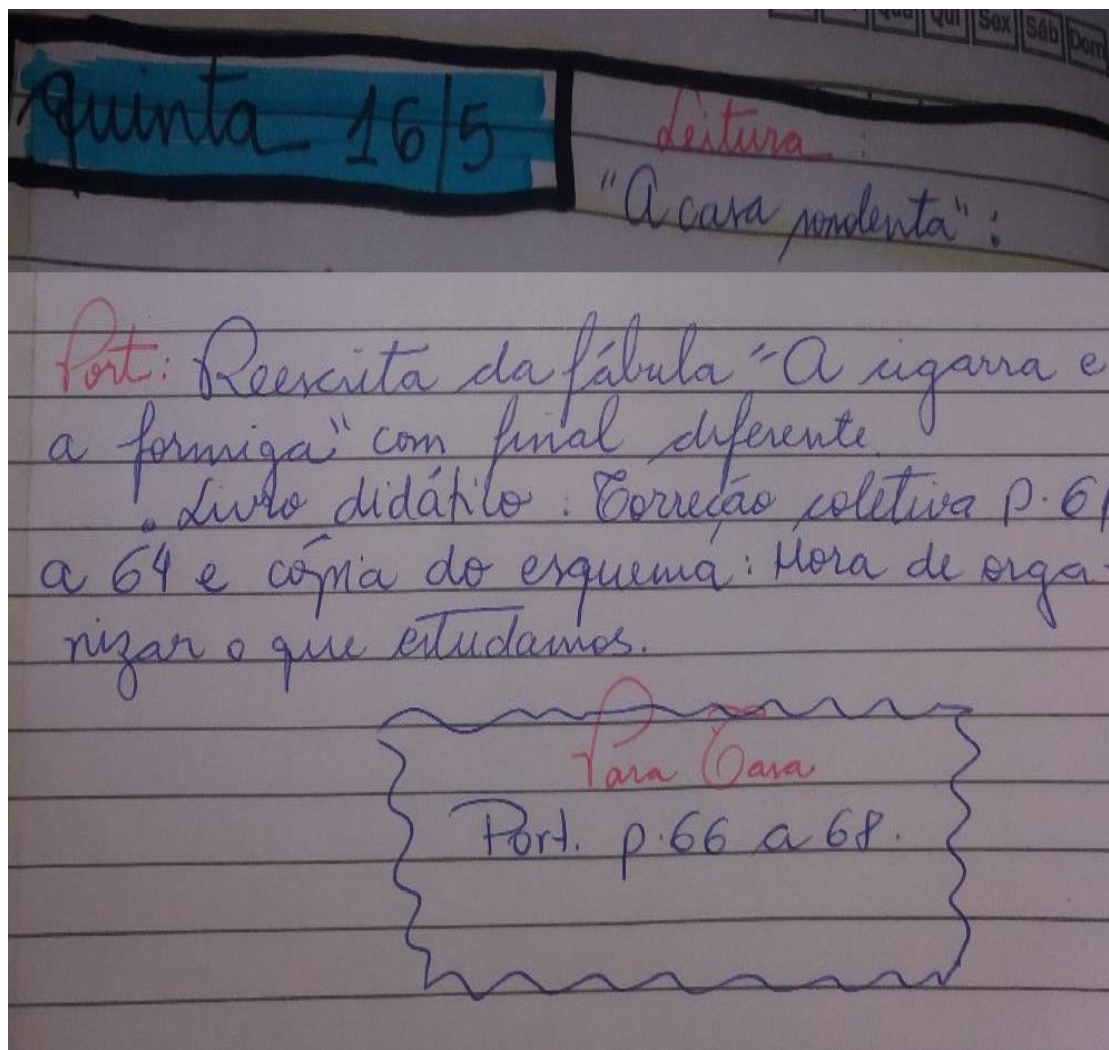
Assim, ao analisarmos os cadernos de planejamento de ensino das docentes pesquisadas, terceiro documento da nossa análise, tomamos por base que enquanto “o planejamento curricular define os resultados que se espera alcançar em cada área de conhecimento, o planejamento de ensino é o da ação imediata do educador em cada aula ou em cada atividade docente” (LUCKESI, 2005, p. 147).

Esclarecemos que, ao observar os cadernos das docentes participantes desta pesquisa, tomamos por critério seguir os mesmos procedimentos da análise do plano de ensino do 4º ano, ou seja, buscamos nas pautas de planejamento das professoras as palavras “correção” e “avaliação” que se referissem à produção textual.

Durante a observação dos cadernos percebemos que as palavras buscadas não apareceram com frequência e eram mais usadas para se referir à correção das atividades de classe, da lição de casa e das avaliações bimestrais.

Contudo, a palavra “reescrita” está muito presente no caderno das três docentes, a exemplo da Imagem 2 – recorte do caderno de planejamento da Profa. A –, mas não para indicar um refazer da escrita, sinalizando uma correção textual, e sim para descrever uma modalidade de trabalho com a produção textual (reconto), atividade muito presente no material do programa Ler e Escrever, um dos materiais didáticos usados pelas docentes.

Imagem 2 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. A



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com Brakling (2013, p. 49):

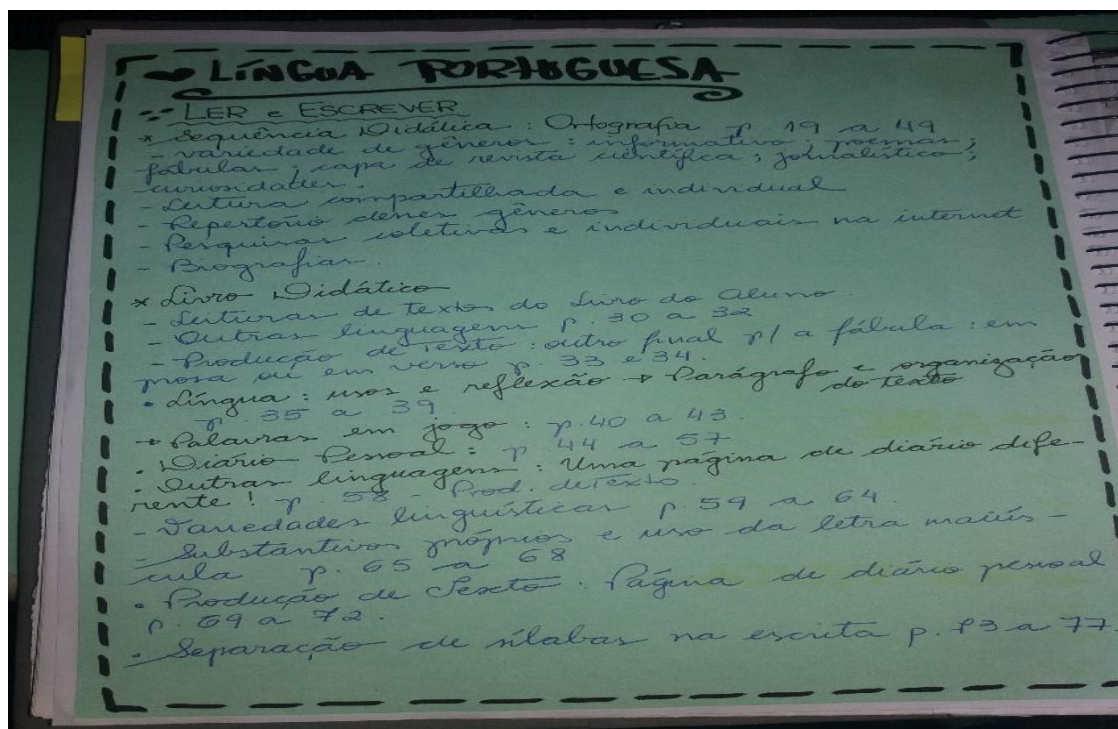
A reescrita é uma atividade que coloca o foco do aluno na textualização, em si, e não na produção de conteúdo temático. Isso porque nesta atividade o aluno já conhece o texto, sendo que a sua tarefa é reescrevê-lo, recontar por escrito o conteúdo – que pode ser um conto, uma fábula, por exemplo – conhecido. Para reescrever o aluno precisa, portanto, recuperar o conteúdo, considerando a organização dos fatos/episódios/acontecimentos/informações – de acordo com o gênero do texto que será reescrito – tal como apresentado no texto conhecido, inclusive a sua ordem sequencial, articulações e relações estabelecidas.

Embora as três docentes façam uso da palavra “reescrita” para indicar uma modalidade de trabalho com a produção textual, cada uma delas registra de forma particular o trabalho de correção textual.

Apresentaremos, a seguir, algumas considerações tecidas com base em observações específicas realizadas nos cadernos das docentes.

No caderno de planejamento da professora A (Imagem 3), percebemos o cuidado e a organização da docente em realizar uma pauta mensal, apresentando todos os conteúdos que pretende trabalhar a cada mês, após a pauta seguem os planejamentos de aula, as rotinas de como os conteúdos expostos na pauta serão trabalhados semanalmente.

Imagem 3 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. A

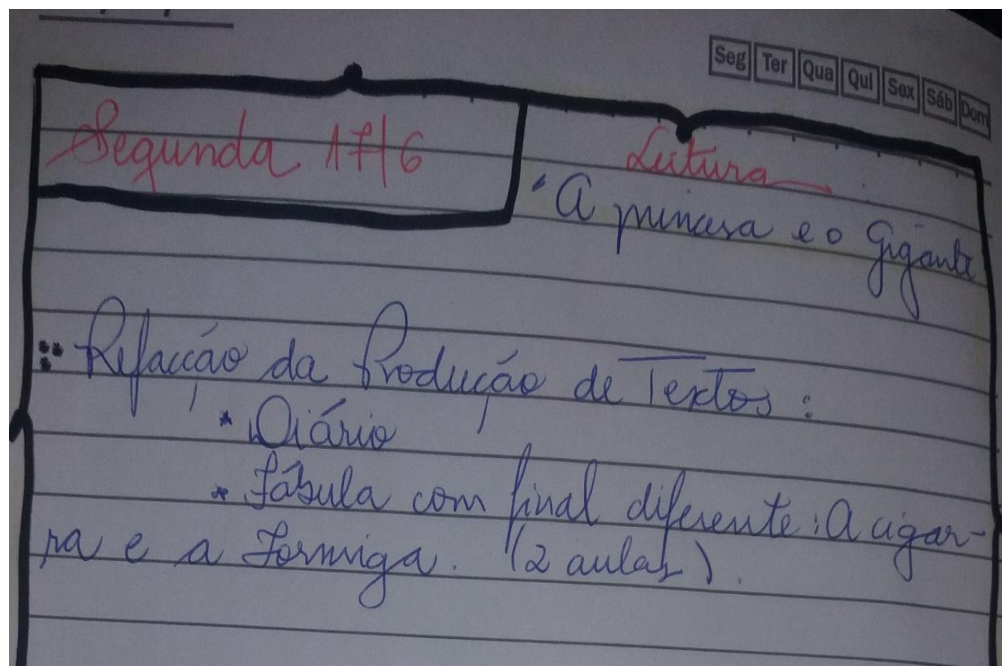


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observamos, com base nos dados expressos na Imagem 3, que esse planejamento apresenta os materiais didáticos e os conteúdos que serão trabalhados em cada um deles. Entre os eixos da Língua Portuguesa, que a docente pretende explorar, destacamos a produção da escrita. Notamos que a produção textual está presente no planejamento, no entanto não há menção de um trabalho de correção e avaliação dos textos a serem produzidos.

Vale ressaltar que o fato de não constar no planejamento não significa que a professora não trabalhe a correção dos textos produzidos em sala, como podemos atestar pela Imagem 4, que traz o registro desta atividade.

Imagem 4 - Recorte 3 do caderno de planejamento da Profa. A



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Conforme podemos verificar na Imagem 4, a professora A realiza e nomeia como “refacção” o processo de correção textual que promove posteriormente às atividades de produções textuais. Embora nomeie a atividade, a professora não descreve em seu caderno como esta ação acontecerá e quais estratégias usará durante a atividade de refacção textual, apenas destaca os gêneros textuais a serem explorados: diário e fábula.

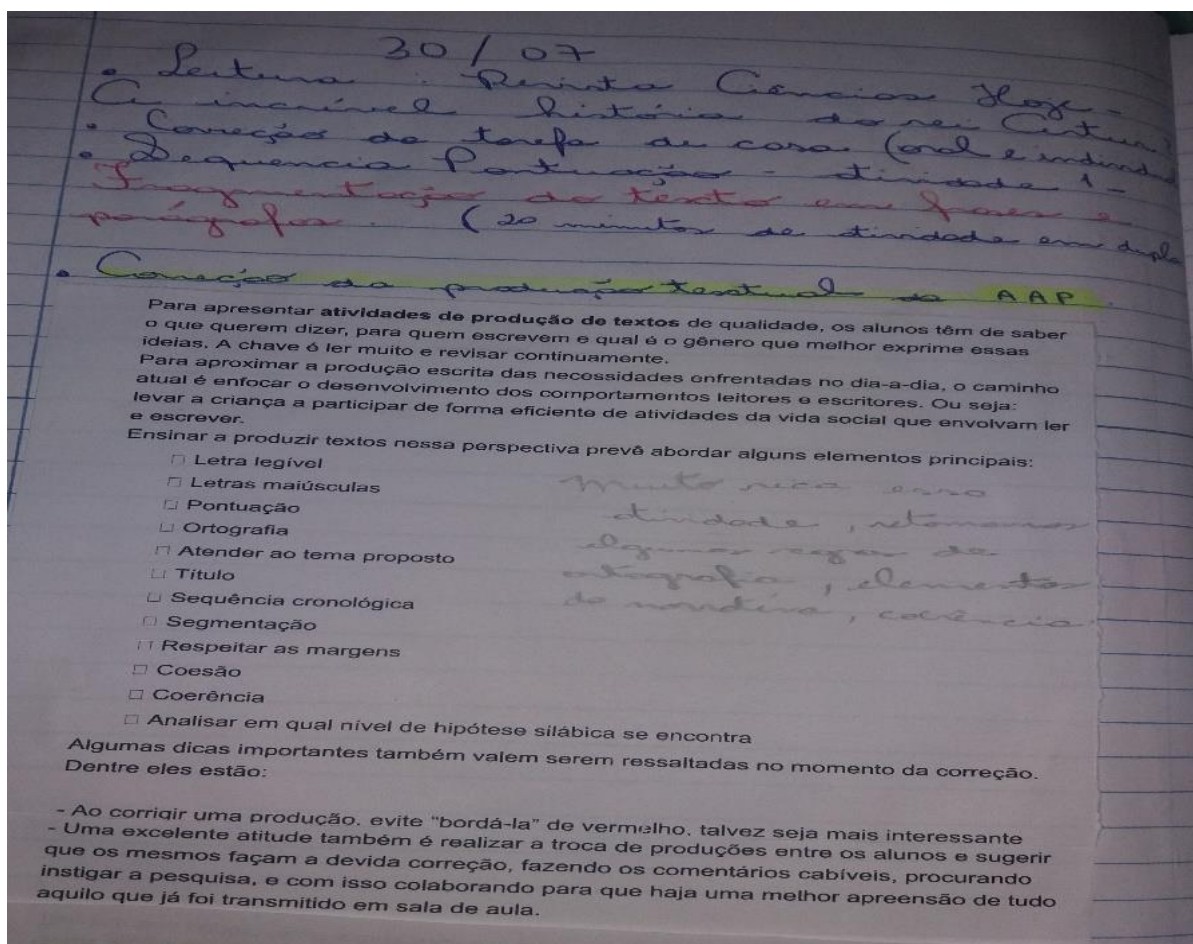
Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 8), a refacção textual compreende “indícios privilegiados que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita”. O que implica dizer que a refacção é um processo que diz respeito a uma ação reflexiva do sujeito sobre a linguagem, trata-se de um refazer de textos com relação a aspectos da escrita, percebidos pelos envolvidos na atividade de produção textual.

No entanto, Serafini (1995, p. 110) adverte que o processo de refazer um texto não diz respeito apenas a “passar a limpo”, pois “[...] É comum que as correções não sejam nem analisadas pelo estudante, interessados apenas na avaliação [...] Por isso o professor deve estimular a análise do texto corrigido”.

Destacamos que não encontramos no caderno da referida docente menção ao trabalho de correção textual da produção de texto proposta pela AAP.

No caderno de planejamento da professora B, como mostra a Imagem 5, há registros do trabalho posterior à produção textual da AAP.

Imagem 5 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. B

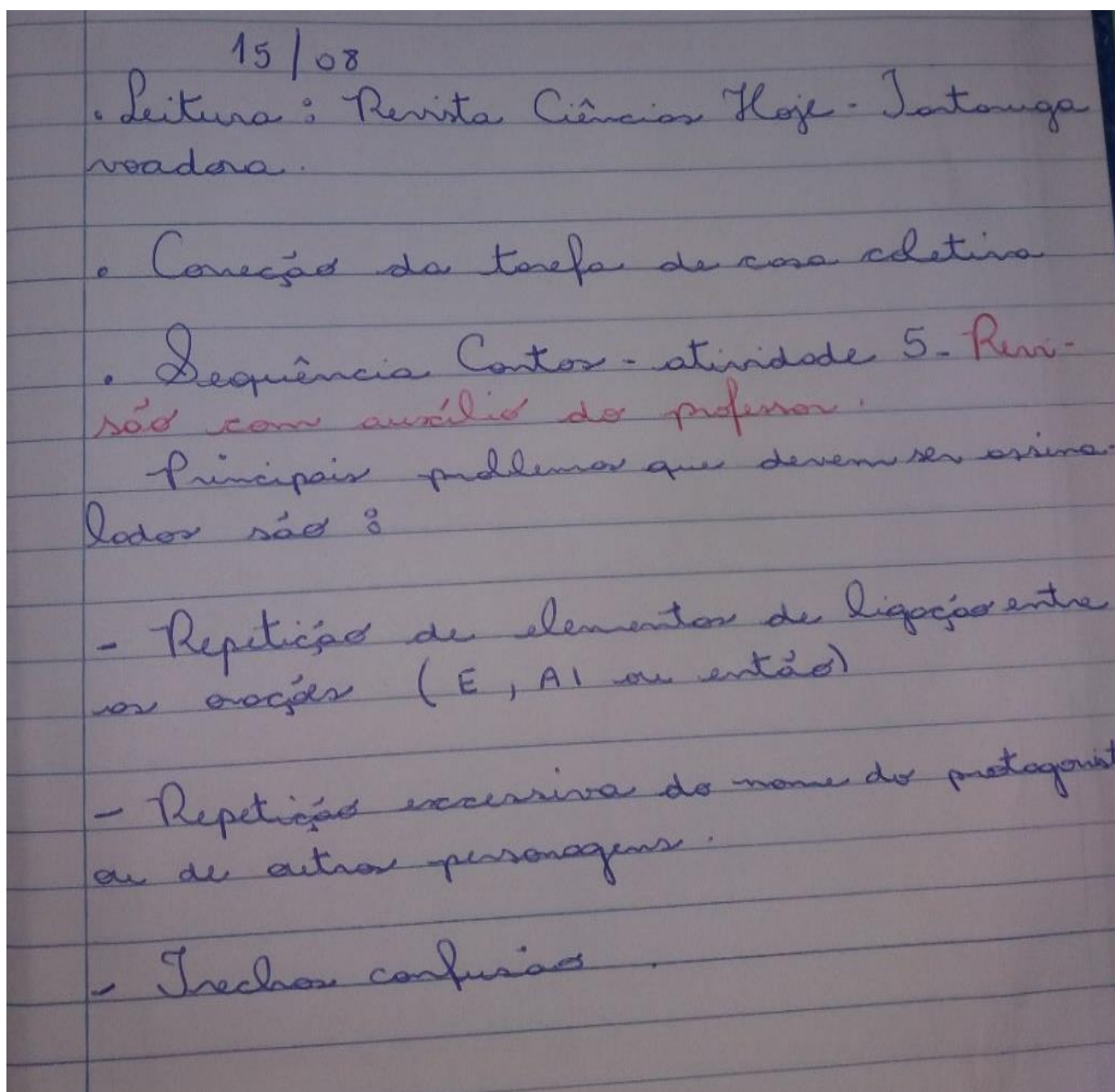


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No caderno da professora B, o trabalho de “correção” é também registrado como “revisão”, e esse vocábulo aparece mais vezes que aquele, a exemplo do que pode ser observado na Imagem 5, que retrata o planejamento de uma atividade de correção da produção textual do gênero contos.

A Imagem 5 mostra um roteiro de atividade a ser trabalhado na sala de aula, que propõe importantes orientações para a produção e a correção textual; chama atenção para a situação comunicativa do texto a ser produzido, elementos a serem contemplados durante a escrita e observações quanto a estratégias que favorecerão o aprimoramento do texto no momento da correção.

Imagem 6 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. B



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Defendendo o processo significativo da revisão textual, Brakling (2013) nos apresenta duas operações: a revisão processual e a revisão final.

Para a referida autora, a revisão processual:

[...] é constitutiva do processo de produção do texto: enquanto escrevemos, releemos a parte produzida e a ajustamos; analisamos a sua adequação em relação ao trecho anterior; revemos os recursos utilizados para estabelecer a conexão e, se necessário, os readequamos; substituímos palavras utilizadas por outras que consideramos mais adequadas. Do ponto de vista da produção, a revisão processual é contínua e concomitante ao processo de produção, em si. (BRAKLING, 2013, p. 47-48).

A revisão final, também conhecida como revisão posterior, de acordo com Brakling (2013, p. 48):

[...] é realizada depois que uma primeira versão do texto é produzida. Nesse caso, a análise se dá em função do texto inteiro e analisa-se sua coerência e coesão, sua correção gramatical, sua adequação ao contexto de produção de maneira global, e não parcial. Além disso, a revisão ocorre em um momento diferente – posterior – do momento da produção, de modo que o produtor passa a ter um certo distanciamento do texto, ao qual retorna, e o qual relê, revisa e refaz.

Sobre o trabalho de revisão textual final, Menegassi e Gasparotto (2016) afirmam que dois pontos de compreensão precisam estar claros para o docente, o primeiro é que a revisão deve sempre ser realizada para lembrar o aluno da finalidade daquela escrita, das expectativas do seu interlocutor e sobre as características do gênero textual produzido; o segundo é que, para além de uma postura avaliativa, o professor deve se mostrar como coparticipante da produção textual em construção e, por isso, colabora com sugestões e aprimoramentos para o texto.

Nessa perspectiva, a revisão se contextualiza no processo de correção e avaliação textual que resulta em um reescrever o texto. Ela pode ser realizada, pelo professor, por um colega, ou pelo próprio autor do texto. Também pode ocorrer de maneira coletiva, em duplas/trios, ou na forma mais utilizada, individualmente (BRAKLING, 2013).

Independente da forma de realização, é imprescindível que, durante a atividade de revisão textual, o aluno se perceba pertencente desse processo para que, assim, ele se habitue a olhar para a primeira versão de seu texto como um produto inacabado, tendo clareza de que sua atividade textual pode ser revisada quantas vezes forem necessárias (ANTUNES, 2003).

Ainda no contexto da análise do caderno de planejamento da professora B, entendemos que a docente faz uso da palavra “revisão” para indicar essa ação de rever, visitar algo já realizado, que vem sendo trabalhado, pois é essencial que o aluno seja estimulado a rever seu texto e, valendo-se das correções, possa realizar as alterações sugeridas de forma a compreendê-las para, então, trabalhar sobre elas (SERAFINI, 1995).

Percebemos, também, no caderno da professora B, que sempre após o registro da atividade de revisão, a docente especifica quais são os critérios a serem adotados. Acreditamos que os critérios de correção funcionam como um referencial de construção e reconstrução do texto e por isso favorecem reflexão diante dos conhecimentos linguísticos, sendo importante “[...] explicitar para os alunos os critérios de avaliação que o professor

utiliza para que o aluno, na releitura compartilhada ou individual do seu texto e por meio da leitura dos textos dos colegas, possa identificar as “faltas” e reconstruí-las [...]” (MORAIS; FERREIRA, 2007, p. 79).

Em conformidade com os estudos de Serafini (1995, p. 111), que enfatizam que no trabalho de correção “deve-se corrigir poucos erros em cada texto [...]”, o roteiro de planejamento de revisão descrito pela professora B (Imagem 6) revela que ela realiza a correção textual por partes, colocando em foco o trabalho de correção do ponto de vista da coesão, o que a docente descreve como *repetição de elementos de ligação entre as orações* e *repetição excessiva do nome do protagonista ou de outros personagens*; e da coerência, apresentada como *trechos com confusão*.

A esse respeito, Serafini (1995, p. 111) compreende que, muitas vezes, por serem zelosos, os professores tentam chamar a atenção dos alunos para todos os erros do texto e, assim, acabam “[...] enchendo o texto de sinais, correções e reescrituras”. Destaca que “[...] a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada. É, portanto, mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros [...]”.

Ainda quanto a procedimentos de correção, Moraes e Ferreira (2007) defendem que o uso de critérios favorece momentos de reflexão e de autoavaliação, prática fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento de escritores críticos e autônomos. Os autores defendem que a importância dos critérios está alicerçada na sua elaboração em conjunto com os alunos que serão por eles avaliados:

Nesse processo é importante explicitar para os alunos os critérios de avaliação que o professor utiliza para que o aluno, na releitura compartilhada ou individual do seu texto e por meio da leitura dos textos dos colegas, possa identificar as “faltas” e reconstruí-las. Assim, além de favorecer aos alunos um momento de reflexão, essa atividade avaliativa está dando-lhes condições de construir um sistema pessoal para aprender a escrever, que poderá ser enriquecido progressivamente. (MORAIS; FERREIRA, 2007, p. 79).

Sintetizando, verificamos que a professora A faz constante uso da palavra “refacção” e a professora B da palavra “revisão”, ao passo que a professora C, registra os trabalhos com a produção textual e faz observações de que os textos produzidos serão “corrigidos” para que fiquem *bem escritos*, porém, como podemos observar nas próximas imagens, não há no caderno de planejamento da professora indicações de como a docente conduz tal correção. A professora registra também que a atividade da produção textual de uma fábula foi o primeiro gênero textual desenvolvido com a turma.

Imagem 7 - Recorte 1 do caderno de planejamento da Profa. C

* Esta é a primeira produção sistemática do ano. Posteriormente o gênero e os textos serão retomados e corrigidos, até chegarmos a um texto bem escrito (seguir e retomar no projeto do "Ser e Escrever")
 (livro de fábulas da sala)
 p/ expor na semana da família

* após página 33

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Imagem 8 mostra a finalização do projeto mencionado e, assim como na Imagem 7, também não há menções de como o trabalho de correção textual foi realizado. Há apenas o registro de que, após *corrigidos e bem escritos*, os textos foram digitados pelos alunos nos computadores do laboratório de informática da escola e com auxílio da professora foram enviados para o e-mail da docente.

Imagem 8 - Recorte 2 do caderno de planejamento da Profa. C

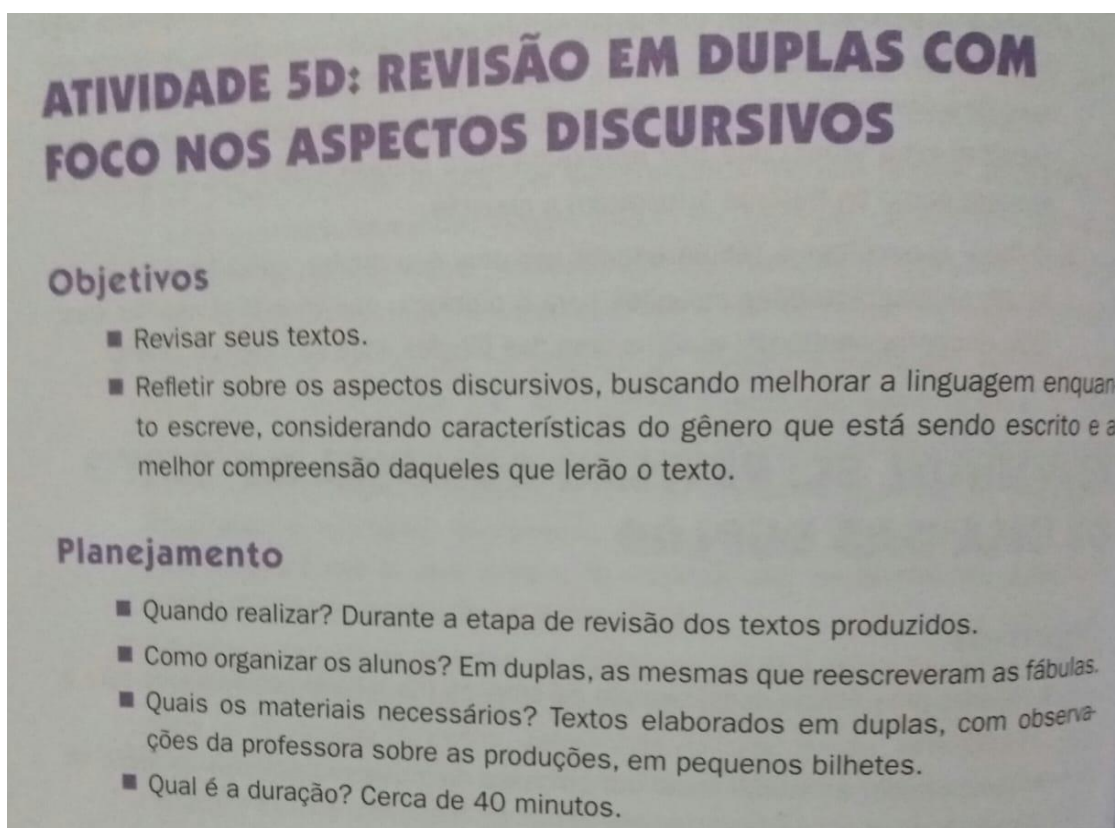
Segunda-feira 17 de junho de 2019
 leitura deleite: "Ser e Escrever" Livro de textos:
 O macaco e o Pato (contos brasileiros)
 leitura individual - 15 m.
 Português: Conclusão: Confabulando com Fábulas
 trabalhos em grupo
 04 de 107 }
 • Preparação do livro de Fábulas 01 a 417
 • Ilustração das Fábulas
 • Organização
 Desenvolvimento: Tendo os grupos e também no individual os textos corrigidos e bem escritos em mãos, cada aluno deverá digitar um texto e enviar para a professora via e-mail.
 • A atividade será desenvolvida no laboratório de informática da escola.
 • A professora orientará o trabalho, digitação e formatação do WORD.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Embora a Professora C não especifique o caminho percorrido para que os textos ficassem *bem escritos*, há observações nas imagens exploradas de que as atividades estão ancoradas nas propostas do material do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2012).

Ao consultarmos o material de orientações didáticas do Programa “Ler e Escrever”, destinado aos professores do 4º ano, observamos que, entre as etapas previstas para o planejamento e desenvolvimento da reescrita de fábulas, contempla-se também ações esperadas para o momento posterior da escrita – a correção textual –, procedimentos esses que o material denomina de “revisão” e sugere que seja realizada com foco nos aspectos discursivos e notacionais, como mostram as Imagens 9 e 10.

Imagem 9 - Recorte 1 do livro Ler e Escrever



Fonte: São Paulo (2012, p. 84).

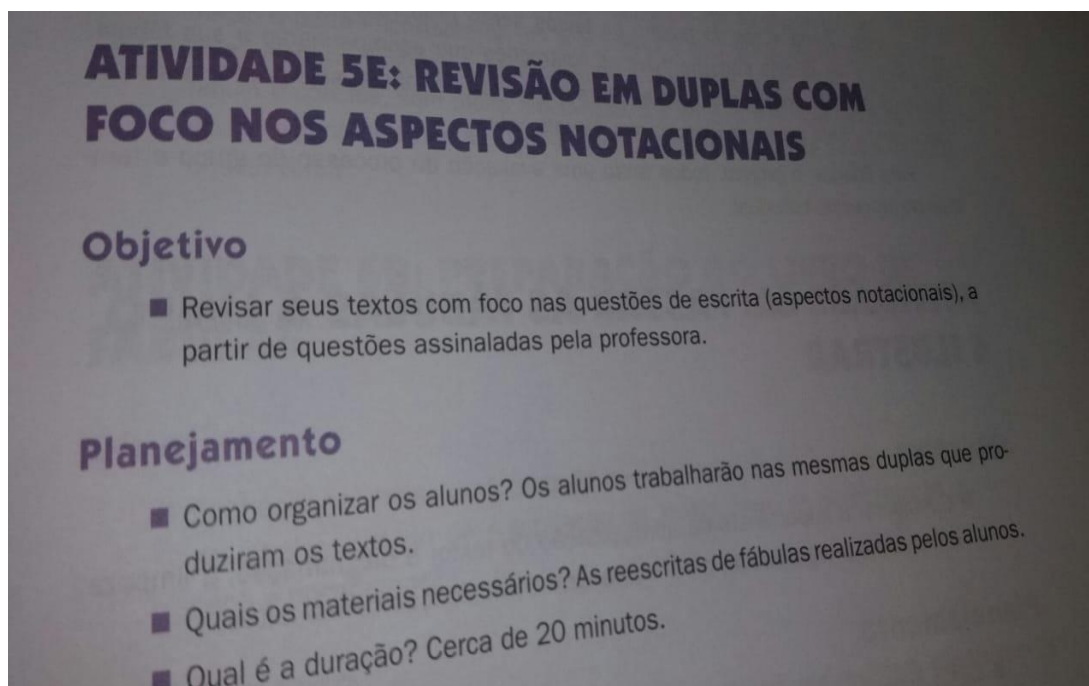
Durante o processo de escrita, todo escritor encontra-se perante diversas necessidades de organização do seu discurso. Contudo, tais necessidades são determinadas com base no conhecimento da língua, pelo gênero textual da escrita, pela intencionalidade, pela situação comunicativa e pelo destinatário.

Por essa razão, tais aspectos precisam ser revisados, a fim de perceber se as necessidades discursivas foram atendidas e, como já discutido e fundamentado nesta pesquisa,

retomamos que os aspectos discursivos dizem respeito aos diferentes usos da linguagem escrita, como, por exemplo, o atendimento ao tema da proposta de escrita e das características do gênero textual produzido, a coesão e coerência.

Acerca dos aspectos notacionais, expressos na Imagem 10, esses estão relacionados aos conhecimentos da compreensão do sistema de escrita, no tocante ao domínio da escrita alfabética e do conhecimento das restrições e regularidades ortográficas de nossa língua.

Imagem 10 - Recorte 2 do livro Ler e Escrever



Fonte: São Paulo (2012, p. 85).

Quanto ao material do programa “Ler e Escrever”, destacamos que a ordem indicada para a correção, começando pelos aspectos discursivos para posteriormente revisar os aspectos notacionais, está de acordo com o referencial teórico que adotamos nesta pesquisa, pois, como declara Antunes (2003, p. 164, grifos da autora):

[...] o professor deve levar o aluno a perceber *que o sentido do que ele diz são elementos prioritariamente relevantes*, e é preciso pensar neles em primeiro lugar [...], é evidente que *as normas ortográficas também devem ser objeto de ensino*, mas não de um jeito que desvie a atenção dos alunos daquelas habilidades realmente importantes para o êxito de qualquer interação verbal.

Chamamos atenção também para os tipos de correção sugeridos pelo material, como se pode observar, nas imagens anteriores, há orientações para o planejamento da atividade de

revisão textual que incluem a realização, organização, duração e os materiais necessários. Na Imagem 9, há uma sugestão do uso de pequenos bilhetes com observações da professora sobre as necessidades discursivas a serem aprimoradas nas produções textuais dos alunos, na Imagem 10, por sua vez, o objetivo da atividade aponta para o uso de indicações de possíveis necessidades de correções no texto, a serem destacadas pela professora. Sobre essas tipologias de correção textual, Ruiz (2015) denomina o uso de bilhete como correção textual-interativa, e o ato de assinalar questões a serem corrigidas como correção indicativa, a autora classifica essas estratégias como dialógicas, pois possibilitam maior interação entre o aluno e seu texto e entre professor e aluno.

Contudo, finalizando a análise dos cadernos de planejamento, percebemos que, embora as docentes planejem momentos para correção dos textos dos alunos, nem todas descrevem como a atividade acontecerá e quais serão os critérios utilizados.

Nesse mesmo sentido, observamos também que mesmo mencionando o uso do material do programa Ler e Escrever, os passos de revisão textual propostos pelo programa não aparecem nos cadernos das docentes.

No entanto, não podemos afirmar que a ausência de tais descrições no planejamento indica uma prática de correção textual sem critérios e, por essa razão, abordamos no próximo subitem as produções textuais corrigidas pelas docentes investigadas, esperando, então, conhecer a prática de avaliação e correção textual realizada por elas.

4.3.4 Produções Textuais corrigidas pelas docentes

Retomamos que as produções textuais analisadas neste tópico foram selecionadas pelas docentes A, B e C, com base nas menções avaliativas usadas pela rede de ensino à qual estão vinculadas: Plenamente Satisfatória (PS); Satisfatória (S) e Não Satisfatória (NS).

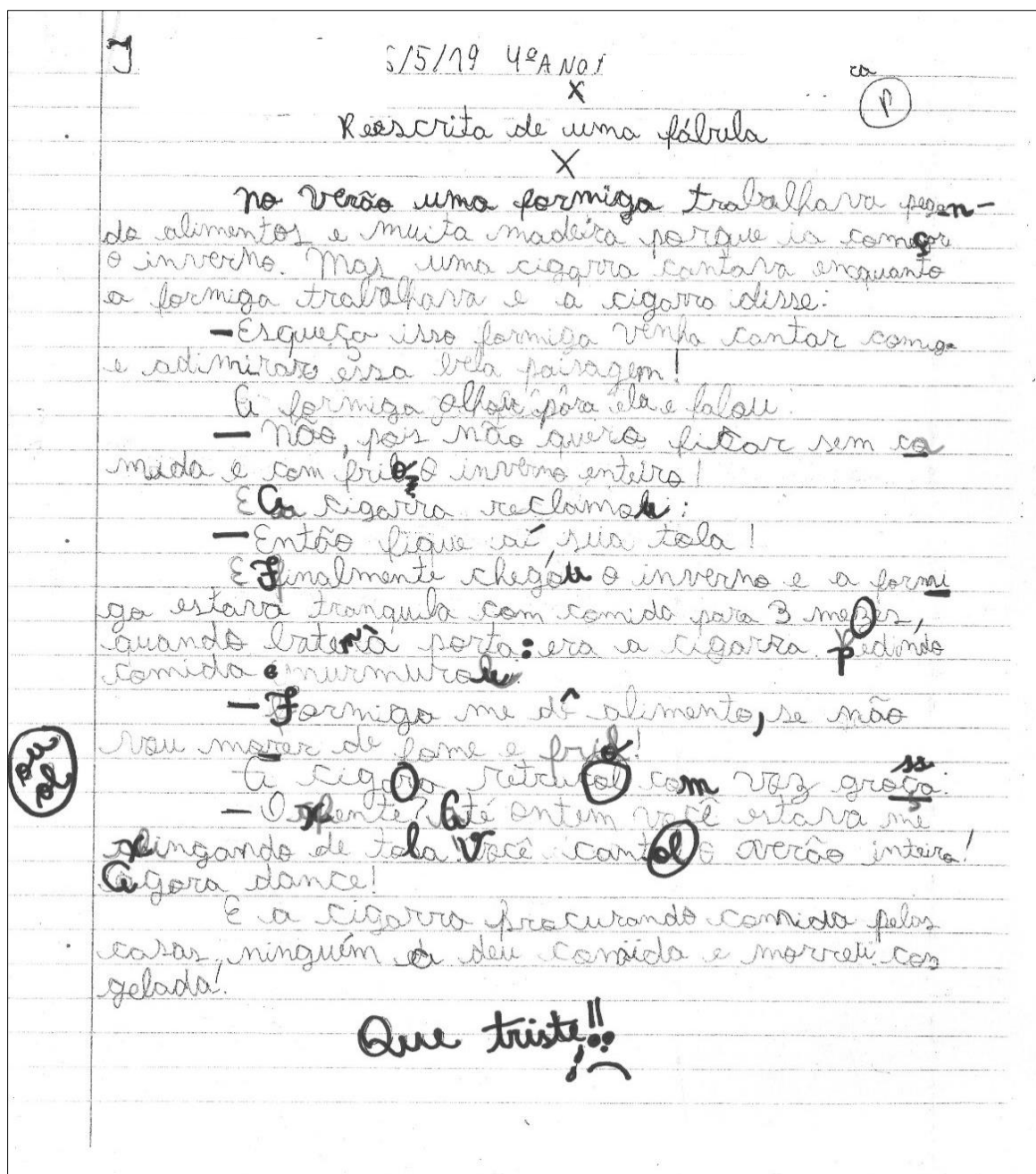
Solicitamos às professoras que selecionassem três produções já avaliadas e corrigidas por elas, isto é, uma PS, uma S e uma NS, assim o *corpus* da análise em pauta é composto por nove produções textuais realizadas por alunos do 4º ano do ensino fundamental.

Com base nesse *corpus*, analisamos a avaliação textual realizada pelas docentes nas atribuições das menções avaliativas dadas às produções textuais e a correção textual feita nos textos dos alunos, com a finalidade de refletirmos sobre as marcas corretivas usadas pelas professora em cada produção de texto, marcas essas que Ruiz (2015) categoriza como resolutiva, indicativa, classificatória e textual interativa.

Assim, com base em tais tipologias, bem como nas estratégias de correção apresentadas por Menegassi e Gasparotto (2016), as quais denominam de apontamentos, questionamentos e comentários, analisamos a prática de correção textual das docentes pesquisadas.

Nesse sentido, apresentamos nas Imagens 11, 12 e 13, as produções textuais corrigidas e avaliadas como Plenamente Satisfatória:

Imagem 11 - Produção textual PS - Profa. A



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 12 - Produção textual PS - Profa. B

P

Data: 22/05/2019/

A reunião dos ratos.

Em uma luares, um grupo de ratos decidiu fazer uma reunião. Porque eles não aguentavam mais o gato perseguindo eles, até que eles fizeram um plano de colocar um sininho no gato, sem que ele perceba.

Mas ninguém falou nada sobre quem iria colocar a colera no gato, até que um mais jovem se levantou e disse:

— Meus caros amigos isso é fácil deixa que o mais novo coloca a colera no gato?

Então todos os ratos falaram:

— Que boa ideia? Incrível?

Foi aí que o rato mais velho falou o seguinte:

— Acho que isso não vai dar certo, pois os mais velhos tem mais experiência.

Mas ninguém ligou para o que ele disse.

Até que chegou o dia de colocar a colera no gato. Até que o mais velho sabendo que ninguém iria se prentificar, ficou se observando.

Então todos gritaram para o mais jovem:

— Vai você colocar a colera no gato, você que deu a ideia?

O rato mais jovem querendo mostrar que era astuto, pulou em cima do gato e tentou colocar a colera no gato. Mas caiu, e todos deram gargalhadas da cara dele.

Então todos foram de volta ao luares.

E o mais velho disse:

— Eu falei que não iria dar certo? Mas ninguém acreditou em mim.

Todos foram dormir, menos o mais jovem e o mais velho. Pois tiveram uma conversa séria. Então o mais velho disse:

— Você não deveria ter feito isso?

— Eu sei mas queria mostrar que sou corajoso.

— Ninguém precisa ser melhor que ninguém.

— Apreendi a lição, obrigado.

Todos foram dormir.

Moral: É fácil dar ideia, difícil é fazer.

* Os alunos redigiram a revisão em duplas, perceberam que ainda 2 palavras escritas erradas, então pediu novamente que redigissem a leitura e perceberam após a intervenção da professora que a palavra colera faltava a letra "l" e a palavra perseguindo continha um "s" a mais.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 13 - Produção textual PS - Profa. C

NOMES:

DATA 21/05/19

REESCRITA: A RAPOSA E O CORVO

Um dia uma raposa estava faminta e avistou um corvo em um galho de uma árvore com um pedaço de carne no bico e a raposa viu aquilo e falou:

— Você tem as penas muito belas e o bico muito lindo se você soubesse cantar ia ser o rei dos pássaros.

O corvo abriu o bico e saiu um som CRECK! E o pedaço de carne caiu do bico e a raposa pegou e falou:

— Você até poderia ser o rei dos pássaros se fosse inteligente.

Moral: Cuidado com quem elogia muito.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Reescrita de Fábula : O corvo e a raposa

P

Um dia uma raposa estava faminta e avistou um corvo em um galho de uma árvore com um pedaço de carne no bico e a raposa viu aquilo e falou:

— Você tem as penas muito belas e o bico muito lindo se você soubesse cantar ia ser o rei dos pássaros.

O corvo abriu o bico e saiu um som CRECK! E o pedaço de carne caiu do bico e a raposa pegou e falou:

— Você até poderia ser o rei dos pássaros se fosse inteligente.

Moral: Cuidado com quem elogiam muito.

Meninos: Parabéns pelo bom texto que escreveram. Com alguns ajustes o texto ficará perfeito e pronto para ser assinado por vocês e ser publicado em nosso livro de Fábulas.

Abrço

Professora :

Aos observarmos as produções textuais corrigidas e avaliadas pelas docentes, concordamos com Hernandes (2015, p. 43), que “nenhum processo avaliativo é neutro”, e, por isso, toda avaliação textual é carregada de sentidos que definem a direção do ato de avaliar.

De acordo com Serafini (1995, p. 130), “Quase sempre a fase da avaliação segue a de correção [...] o professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto [...]”.

Nesse sentido, de maneira geral, notamos que as três professoras avaliam a escrita dos alunos com menção P, indicando que o texto atendeu plenamente às necessidades da produção textual. Ao observarmos os textos, identificamos marcas de correção referentes às necessidades de ajustes ortográficos e gramaticais, sem a percepção de marcas de correção que indiquem necessidade de ajustes quanto aos aspectos discursivos, inferimos que os textos foram avaliados com base nos critérios já explicitados pelas docentes na entrevista: coesão, coerência, atendimento à proposta de escrita e contemplação das características do gênero textual avaliado.

Tal percepção, de forma específica, pode ser observável na avaliação da professora C, que, embora não realize marcações no texto dos alunos, avalia a produção textual depois que ela mesma digita o texto retirando os erros de ortografia. De acordo com as informações da docente, obtidas no questionário quanto ao procedimento com a correção textual, ela acredita que esse tipo de atividade auxilia os alunos a perceberem alguns de seus deslizos no tocante às características do gênero, à coerência e coesão textuais, já que não precisam se preocupar, por hora, com os aspectos notacionais.

Quanto à correção textual, Ruiz (2015, p. 19) a conceitua como “[...] o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto”.

Na correção da professora A (Imagem 11), podemos observar marcações resolutivas, as quais a docente escreve por cima do texto do aluno, substituindo os deslizos de escrita e também correções indicativas, com traços abaixo da palavra ou círculos contornando o que precisa de atenção (RUIZ, 2015).

Observamos, também, que, ao lado da margem do texto, a docente registra as sílabas “ou” e “ol” na tentativa de mostrar ao autor um dos equívocos ortográficos que mais aparece no texto, o uso de verbos no passado registrado com “ol” em vez de “ou” (reclamou, chegou, murmurou, retrucou, cantou) e, ao final do texto, a professora deixa um comentário expressando comoção com o final da fábula reescrita.

Na correção da professora B (Imagem 12), também há o uso de marcações indicativas, a docente circula algumas palavras para mostrar onde o autor deve fazer correções (nas palavras perseguindo e coleira). Ao final do texto, identificamos um asterisco que introduz um comentário da professora, um registro pessoal, relatando os passos da revisão textual feita junto aos autores do texto. Esse tipo de estratégia, chamada de textual-interativa, com comentários no final do texto, de acordo Ruiz (2015, p. 47) “[...] têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno [...] ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”.

A professora C, por sua vez, não realiza nenhum tipo de marcação no texto do aluno, (Imagem 14), no entanto, de forma resolutiva digita o texto do aluno resolvendo grande parte dos deslizos ortográficos e ao final do texto digitado ela deixa um recado aos autores parabenizando-os pelo que conseguiram escrever e revela que o texto ainda precisa ser ajustado, corrigido, mas não especifica, indica ou sinaliza em quais aspectos.

Embora as necessidades de correção não apareçam no comentário, podemos inferir que o texto passará por novas intervenções já que será publicado em um livro de fábulas a ser

organizado pela turma. Nesse caso, Ruiz (2015, p. 80) pontua que a correção resolutive pode ser considerada profícua desde que “[...] realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de textos, por exemplo [...]”.

De modo geral, destacamos que, na correção da professora A (Imagem 11), embora apareçam marcações indicativas e resolutivas, prevalece aquela. Já na correção da professora B, aparecem apenas marcações indicativas, ao passo que a professora C só faz uso de correção resolutive e comentários ao final do texto.

Quanto ao uso da correção resolutive, presente na correção da professora C, Serafini (1995, p. 113) adverte que nela “[...] o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor”, o que impede a reflexão do aluno sobre aquilo que precisa ser melhorado em seu texto.

A correção indicativa, para Ruiz (2015, p. 86), divide-se em dois subtipos: puras e mistas. De acordo com a autora, as indicativas puras, a exemplo da correção da professora B (Imagem 13), “[...] são aquelas que não se fazem acompanhar de outro tipo de correção [...]”. E as indicativas mistas “[...] são as que se aliam a outras formas interventivas para fazer referência a um determinado problema [...]”.

Na tipologia indicativa, essa correção “[...] muitas vezes é ambígua, identifica todos os erros e não os classifica de modo preciso. Este tipo de correção não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão” (SERAFINI, 1995, p. 113).

Assim, as correções resolutivas e indicativas apresentam prevalência de atitudes descritivas, ou seja, ao solucionar ou indicar os erros na correção, descreve o que precisou ou o que precisa ser corrigido, mas não aponta ao aluno como, onde e o porquê de tais adequações (SERAFINI, 1995).

A respeito dos comentários feitos nos textos pelas docentes, Menegassi e Gasparotto (2016) lembram que

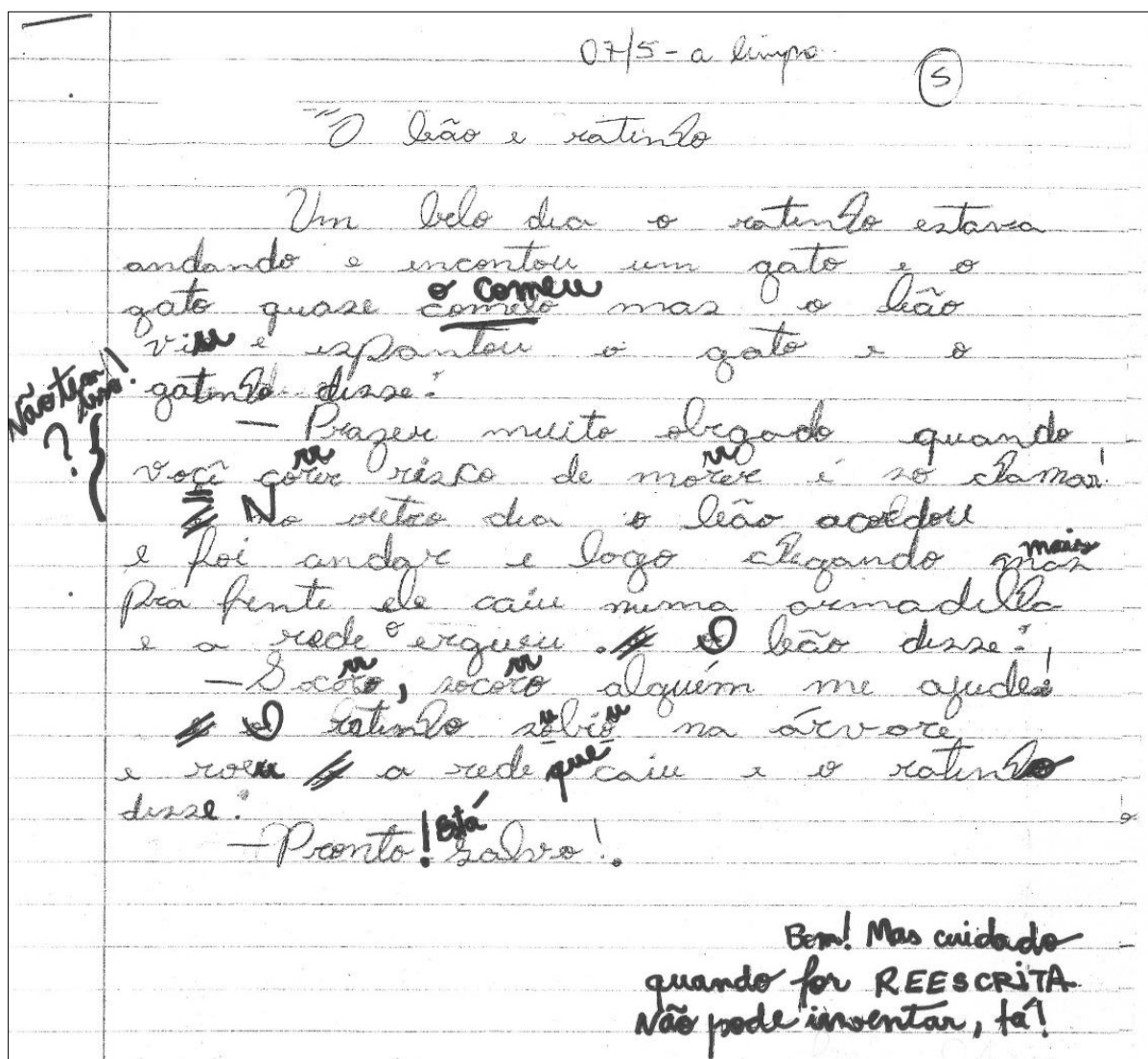
[...] deixar um bilhete no texto do aluno não significa que tenha promovido maior interação do que uma correção resolutive, por exemplo, pois a questão se instaura não somente na decisão por deixar bilhete [...], mas de como fazê-lo, para que cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1026).

Dessa forma, não são todos os comentários das professoras nos textos PS que indicam uma estratégia interativa de revisão, pois não são todos que apontam para as necessidades textuais. A professora A, por exemplo, faz um comentário sobre o final triste da fábula, já a

professora B registra os passos da correção textual realizada oralmente em interação com os alunos e a professora C, embora tenha tentado realizar uma interação com os autores dos textos, não demonstra no comentário escrito os aspectos textuais que tornariam o texto mais bem escrito.

Observemos, na sequência, as produções avaliadas como Satisfatórias, representadas nas Imagens 14, 15 e 16.

Imagem 14 - Produção textual S - Profa. A



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

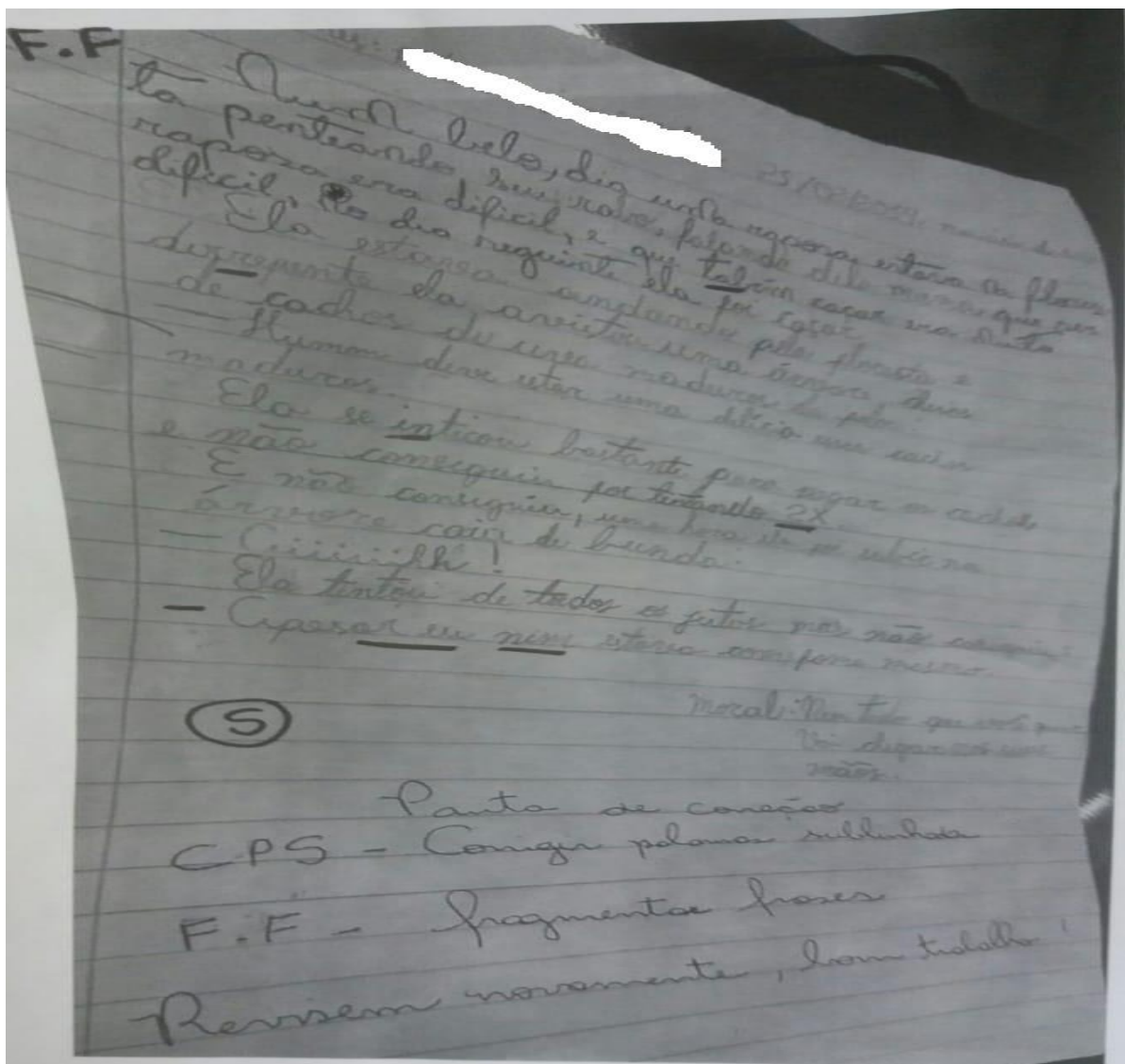
Assim como na produção textual avaliada como PS pela professora A, há também nesse texto marcações que indicam deslizes de escrita, no entanto, são as sinalizações de quebra de coerência e de não atendimento à proposta textual (reescrita da fábula) que levaram a docente a avaliar o texto como S, satisfatório.

Quanto às marcações de correção da professora A, estão presentes marcas resolutivas que a docente usa para reescrever as palavras que necessitam de ajustes, adição de sinais de pontuação e supressão de palavras.

Observamos, também, que a docente realiza dois comentários; um ao lado da margem do texto para sinalizar que naquele trecho há um problema específico, e faz isso usando um ponto de interrogação, indagando sobre um trecho escrito (Não tem isso!); e outro ao final do texto apontando ao aluno que, embora o texto esteja bom, ele não seguiu a proposta de reescrever um texto já existente, e foi alertado para que da próxima vez não “criasse” e sim reescrevesse a história.

No primeiro comentário, o questionamento da professora A funciona como uma sugestão de supressão de informações que não deveriam constar na reescrita da fábula explorada, o segundo comentário, por sua vez, funciona como um “bilhete” que reforça o que a professora indicou no primeiro questionamento, esperando assim que na correção tais questões levantadas sejam evitadas. Esse “bilhete” indica um episódio de correção textual-interativa que, de acordo com Ruiz (2015, p. 49), na maioria das vezes, é usada com o propósito de incentivar “[...] o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada [...]”.

Imagem 15 - Produção textual S - Profa. B



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

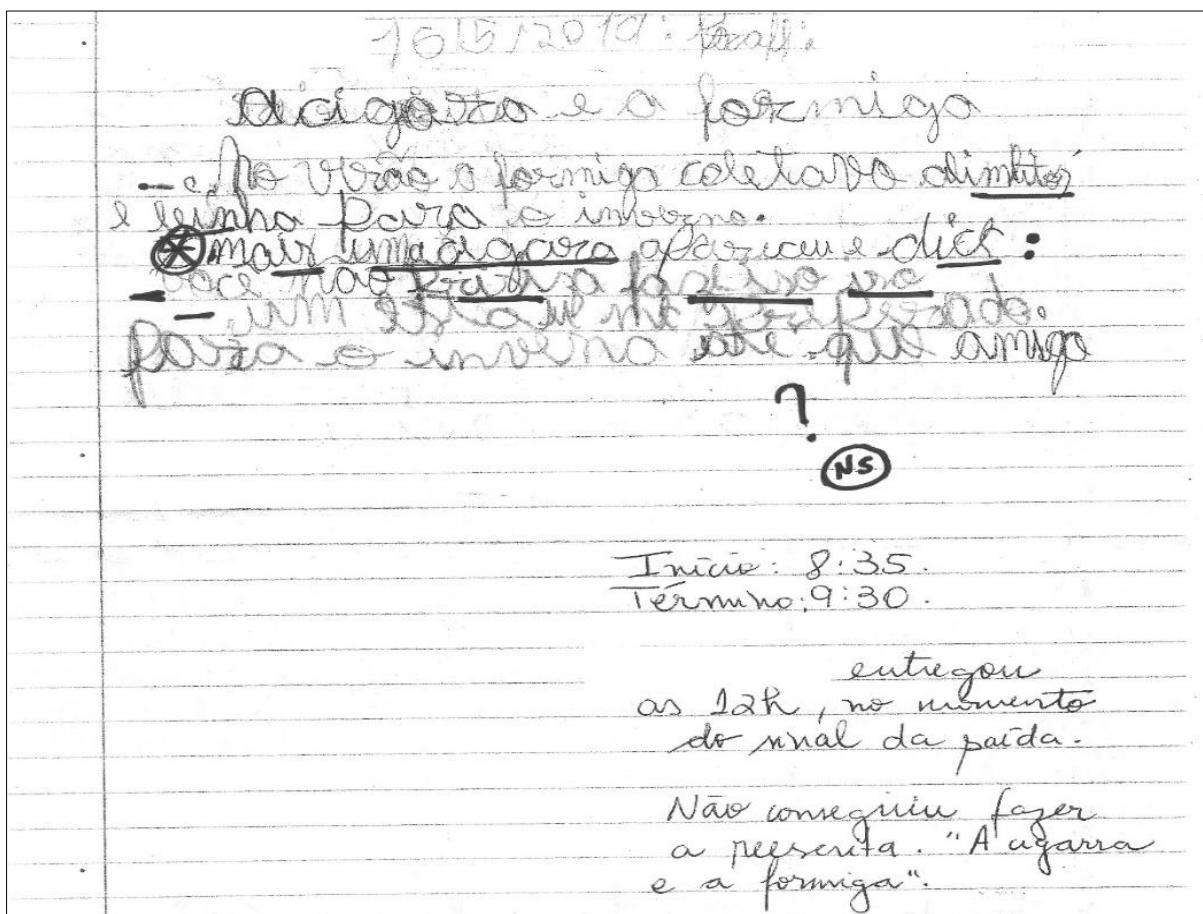
A correção da professora B indica que o texto foi avaliado como S por não apresentar problemas de aspecto discursivo, mesmo denotando necessidades de correções ortográficas e gramaticais. As marcações revelam uma correção classificatória que, de acordo com Serafini (1995, p. 114), “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação, em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, todavia é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro”.

Observamos que, ao fazer uso de riscos abaixo das palavras, indicando que precisam ser corrigidas, a docente usa também letras como abreviações acerca da natureza do problema em questão, por exemplo, para indicar a necessidade de desdobramento de parágrafos, usa as letras F.F e especifica ao final do texto, na pauta de correção, que tal código indica a necessidade de Fragmentar Frases.

Sendo assim, a exemplo do que vimos na análise das produções textuais, até mesmo um texto avaliado como satisfatório pode apontar para necessidades de ajustes de ensino e de aprendizagem.

As análises a seguir foram pautadas nas produções textuais avaliadas pelas docentes como Não Satisfatórias, expressas nas Imagens 17, 18 e 19.

Imagem 17 - Produção textual NS - Profa. A



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

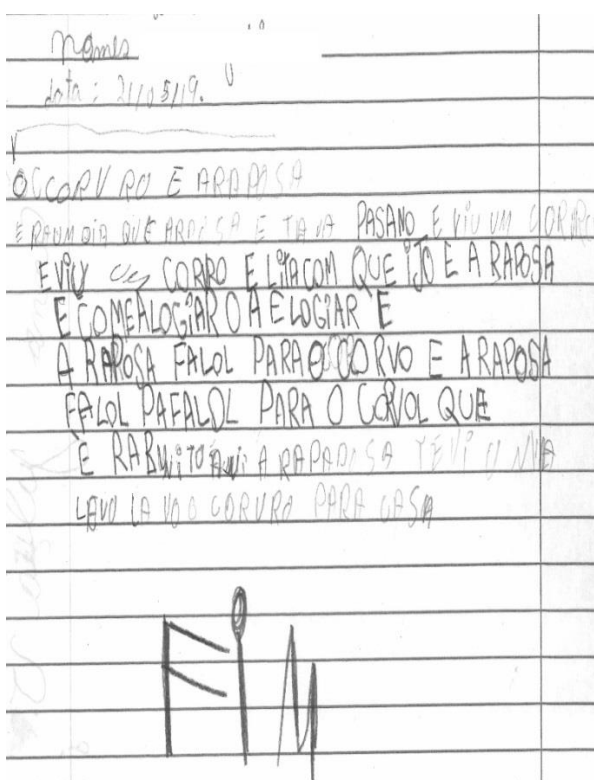
A professora A avalia o texto como NS porque, além dos problemas de aspectos notacionais, o texto não foi concluído, o que comprometeu também seu entendimento nos aspectos discursivos. Isso implica dizer que o texto não atingiu satisfatoriamente os propósitos a que se destina.

As marcas de correção docente revelam uma correção indicativa que sublinha palavras ou expressões que precisam ser corrigidas. Notamos, também, um sinal de interrogação que parece indicar a falta da continuação da fábula.

O comentário da professora se atém a anotações sobre o desempenho do aluno, indicando o horário de início e de término da atividade, que dura cerca de 1 hora.

Na pauta de correção, consta a sigla CR, que aparece também ao lado do parágrafo no texto, indicando que ali há uma necessidade de ajuste quanto à coerência textual. No comentário em forma de “bilhete” a professora especifica que a falha de coerência ocorre na falta de citação sobre as tentativas da raposa em pegar as uvas.

Imagem 19 - Produção textual NS - Profa. C



Reescrita de Fábula: O corvo e a raposa

NS

Era um dia que a raposa estava passando e viu um corvo.

E viu o corvo e ele estava com queijo e a raposa começou a elogiar e a elogiar e a raposa falou para o corvo que ele era muito bonito. Ai a raposa teve uma ideia de levar o corvo para casa.

Meninas estou muito feliz pelo texto que vocês escreveram. Eu sempre soube que conseguem e me surpreenderam: PARABÉNS.

Vamos deixar este texto ainda mais bonito? Eu vou ajuda-las, se vocês quiserem...

Então....

Olhos e mãos a obra que será assinada por vocês em nosso livro de Fábulas.

Beijinhos

Professora:

Observação: Texto digitado e revisado com auxílio da professora (Alunas em processo de alfabetização)

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para além das necessidades de ortografia, o texto (Imagem 19) apresenta problemas de coesão e de coerência, o que leva a professora C a avaliá-lo como Não Satisfatório. Embora sem marcas, a correção do texto ocorre de maneira resolutiva, estratégia tal que, em razão de sua característica monológica de reflexão, não se constitui um bom instrumento de correção (RUIZ, 2015).

No entanto, para este caso em que o texto foi produzido por alunas, que mesmo estando no 4º ano, ainda estão em processo de alfabetização, Ruiz (2015, p. 80) aponta que a intervenção resolutiva pode ser considerada um recurso proveitoso se realizada “[...] em casos limite, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refacção sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um produtor mais experiente (o professor) pode auxiliar”.

Quanto ao comentário da professora ao final do texto, demonstra preocupação em valorizar o que as alunas conseguiram escrever e nele a docente oferece ajuda para deixar esse texto mais bem escrito, uma vez que ele irá compor o livro de fábulas a ser produzido pela classe.

Embora estimulante ao processo de criação, esse comentário não tem função interativa quanto ao aprimoramento textual, pois em nenhum dos comentários percebemos menção aos aspectos que precisam ser melhorados e tampouco sugestões de como fazer uma correção para que o texto fique “perfeito” e “bem escrito”, expressões que são usadas pela própria docente no tecer os comentários.

Com base na análise das produções textuais corrigidas, chama-nos atenção o fato de que, embora tendo acesso ao mesmo documento formativo que apresenta critérios de correção (AAP) e mesmo sendo orientadas por um plano de ensino único, que até foi produzido por elas, as três professoras se valem de diferentes critérios para corrigir e avaliar os textos dos alunos. Inferimos que, para além das particularidades que torna cada prática docente única, a diversidade de estratégias de intervenção na produção textual pode estar relacionada às necessidades formativas das professoras que se revelam nas diferentes concepções de linguagem, avaliação e correção textual. Dessa forma, podemos inferir, também, que a ausência de reflexão crítica durante o processo de produção colaborativa do plano de ensino permite que aspectos importantes, como os critérios pelos quais os textos serão corrigidos e avaliados, deixem de ser contemplados no documento, acarretando em ações díspares perante um mesmo objeto de ensino e avaliação.

Assim, pretendendo analisar como as docentes marcam e corrigem as produções textuais dos alunos, categorizamos, como mostra o Quadro 23, as produções textuais corrigidas pelas docentes e comparamos com as menções avaliativas utilizadas pelas professoras.

Quadro 23 - Categorização das produções textuais corrigidas

SUJEITOS DA PESQUISA	MENÇÃO AVALIAÇÃO DO TEXTO	TIPOLOGIA (marcas) DE CORREÇÃO	CATEGORIAS DA PRÁTICA DOCENTE
Profª. A	OS	Indicativa Resolutiva	PARCIAL/MISTA
	S	Resolutiva Textual-interativa	
	NS	Indicativa	

Profa. B	OS	Indicativa Textual-interativa	DIALÓGICA
	S	Indicativa Classificatória Textual-interativa	
	NS	Indicativa Classificatória Textual-interativa	
Profa. C	OS	Resolutiva	MONOLÓGICA
	S	Resolutiva	
	NS	Resolutiva	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora à luz das categorias propostas por Serafini (1995) e Ruiz (2015), com base na análise das produções textuais corrigidas pelas discentes participantes da pesquisa (2020).

Ao observarmos os dados do Quadro 23, podemos perceber a presença de todos os tipos de correção apresentados nos estudos de Serafini (1995): resolutiva, indicativa, classificatória; e de Ruiz (2015), isto é, a textual-interativa.

O referido quadro aponta, ainda, que, das tipologias mencionadas, as marcas de correções indicativas e resolutivas são as mais utilizadas pelas docentes dessa pesquisa, ao passo que a tipologia textual-interativa é utilizada por duas e a classificatória por apenas uma.

Para Serafini (1995), a correção indicativa não ajuda na tarefa de reflexão e resolução dos problemas textuais, pois apenas indica o que precisa ser corrigido, isso não garante que o aluno entenda a natureza linguística do que foi apontado e nem por que precisa ser reformulado.

No entanto, Ruiz (2015) assegura que, em se tratando de levar o aluno a identificar e corrigir possíveis problemas textuais em sua produção, mesmo concordando com efeitos negativos da correção indicativa, a autora elucida que esse tipo de marcação corretiva pode ser considerado menos problemático do que a correção resolutiva, na qual só o professor reflete sobre o texto, soluciona pelo aluno todos os problemas e, assim, isenta o autor de participar do aprimoramento do seu próprio texto.

Quanto às correções classificatória e textual-interativa, Ruiz (2015) defende que tais intervenções conduzem o aluno para um trabalho de revisão que possibilita um trabalho de reflexão sobre o seu próprio dizer.

Nesse sentido, Ruiz (2015, p. 79) divide os quatro tipos de correção em dois grupos, de um lado estão as correções indicativa, classificatória e textual-interativa, compondo o grupo de “caráter altamente dialógico” e de outro, com o “caráter marcadamente monológico” está a correção resolutiva. Tal divisão tem como “[...] principal traço distintivo [...] o uso ou não de metalinguagem na atitude interventiva do professor” (RUIZ, 2015, p. 78).

Transpondo essas afirmações para o contexto da presente análise, observamos que, das três participantes desta pesquisa, a professora B é a única que faz uso dos três tipos de correção considerados dialógicos e a única a não se valer da correção resolutiva.

Por outro lado, observamos, que a professora C, assim como alguns professores investigados por Ruiz (2015, p. 82) “[...] preferem (ou só sabem?) corrigir de uma determinada maneira; por exemplo, resolutivamente, apresentando grande parte das soluções e resolvendo praticamente todos os problemas do texto para o aluno”, revelando, então, uma prática marcadamente monológica.

Destacamos, contudo, que, com base na prática da professora A, percebemos que além das categorias dialógicas e monológicas que indicam o caráter da prática docente no processo de correção textual defendidas por Ruiz (2015), há também uma prática, que categorizamos como parcial ou mista, de professores que “[...] exploram ao máximo o que cada um dos tipos de correção tem a oferecer, mesclando as diversas formas de intervenção possíveis [...] conforme lhe pareça mais conveniente” sem qualquer, ou pouca, reflexão sobre tais procedimentos (RUIZ, 2015, p. 82).

Em suma, tal análise nos permite inferir que a prática dialógica de correção, indicada pelo referencial teórico desta pesquisa como a mais reflexiva no processo de avaliação da produção textual, infelizmente, ainda não é a mais evidenciada no contexto dessa pesquisa.

Os estudos de Travaglia (2009) nos advertem que a prática do professor está certamente ligada à maneira como ele concebe a linguagem, mesmo que tal concepção se dê inconscientemente.

Assim, uma vez que a concepção de linguagem nesta pesquisa foi percebida como atividade constitutiva que revela diferentes pretensões – como expressar, comunicar e interagir –; a prática docente, que por tal concepção é afetada, também não revela um denominador comum para os tipos de correção adotados pelas professoras.

Percebemos que a prática de correção textual aqui equacionada, divide-se em ações nas quais as docentes marcam e corrigem os textos dos alunos de formas dialógicas e monológicas (Profa. B e Profa. C). E percebemos também a presença de práticas híbridas, ou seja, que revelam posicionamentos de caráter parcial, que misturam ações monológicas e dialógicas, como as práticas reveladas nas ações da professora A.

Quanto às categorias evidenciadas na prática das professoras investigadas, observamos que as tipologias indicativa e textual interativa, compreendidas como intervenções dialógicas, aparecem em predominância, assim como a tipologia resolutiva, interpretada como correções monológicas, revelando, assim, realidades díspares no trabalho com a avaliação e a correção textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 1996, p. 142)

Nesta investigação apresentamos reflexões a respeito do ensino da produção textual com foco nos processos avaliativos, promovemos discussões a respeito de alguns documentos utilizados na prática docente, entre eles as produções textuais discentes com foco nos tipos e marcas de correções utilizadas por professoras do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

Elaboramos, a seguir, uma síntese do processo de busca que realizamos nesta pesquisa, com base nos objetivos traçados, nas análises e nas conclusões a que chegamos.

Retomamos, neste momento final, a pergunta problematizadora desta pesquisa: De que forma as concepções de avaliação textual propostas pela AAP, pelo plano de ensino e pelo caderno de planejamento interferem na prática de correção textual dos docentes? Decorrentes dessa questão surgiram outros questionamentos: Quais são as concepções avaliativas propostas pelos documentos analisados? Os critérios de correção textual estabelecidos pela AAP são utilizados pelos professores nos demais textos produzidos pelos alunos em suas produções textuais para além da avaliação diagnóstica? Quais são os critérios, de fato, usados pelas professoras durante a correção textual? Que prática avaliativa predomina no contexto escolar analisado? Que resultados esta prática imprime sobre o fazer pedagógico docente?

Dessas perguntas traçamos o objetivo geral, que pretendeu identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação e correção textual.

Os resultados obtidos por meio do questionário e das entrevistas, possibilitaram-nos o cotejamento das concepções docentes, e os documentos analisados permitiram-nos refletir sobre a prática docente e a verificar influências formativas sobre esta prática baseada no uso dos referidos documentos.

Por meio do questionário e da entrevista foi possível contemplarmos o primeiro objetivo específico: diagnosticar como os professores concebem linguagem, avaliação e correção textual. Na comparação das respostas emitidas pelo questionário e pela entrevista percebemos que as concepções teóricas que sustentam a prática das docentes investigadas revelam distanciamento e aproximações das perspectivas defendidas nesta investigação.

Pautados por uma concepção sociointeracionista da linguagem, esta pesquisa compreende a correção e a avaliação textual como atividades diferentes, que se interligam. Defende a avaliação textual com caráter dialógico que leve à reflexão, tratando-se de um julgamento formativo que o professor faz sobre as necessidades de adequação ao ensino, visando melhorar a aprendizagem. Já a correção textual, nessa perspectiva, se caracteriza pela intervenção que o professor faz no texto do aluno, com a finalidade de interagir e ajudar a identificar os pontos a serem melhorados, razão pela qual defendemos o uso de estratégias dialógicas para a correção textual e uma postura formativa na avaliação dos textos.

Quanto à concepção de linguagem revelada nas respostas das docentes, percebemos um distanciamento da compreensão sustentada durante este estudo. Das três professoras investigadas, apenas uma (professora B) entende a linguagem como forma de interação, nesta concepção, a linguagem é dialógica e precisa do outro para acontecer.

Referente à concepção de avaliação textual, percebemos que duas professoras (B e C) revelam discursos aproximados do entendimento do ato avaliativo como uma via de mão dupla, um parâmetro do que foi qualitativamente ensinado e aprendido.

A concepção de correção textual, na perspectiva de duas professoras (A e B), também desvela aproximações entre as respostas emitidas pelas docentes e o referencial teórico, que destaca que o ato de corrigir a escrita deve ocorrer por um conjunto de intervenções formativas, em um processo de adequação, revisão e ajuste do texto, que o aluno deve ser protagonista.

A pesquisa documental e a análise das produções textuais corrigidas pelas docentes que participaram desta investigação permitiram-nos atender aos segundo e terceiro objetivos específicos: analisar como os docentes marcam e corrigem as produções textuais dos alunos; categorizar as marcas de correção de texto evidenciadas na prática dos docentes investigados. Por meio dessa análise identificamos as marcas de correção deixadas pelas professoras nos textos dos alunos, bem como categorizamos os tipos de correção que evidenciaram durante o processo de correção e avaliação textual e, assim, traçamos um perfil quanto à prática de cada professora. Dessa forma, foi-nos possível perceber que tal prática se organiza de maneira monológica, dialógica e parcial/mista.

Evidenciamos, na postura da professora C, uma prática monológica, cuja intervenção no texto do aluno ocorre mediante correções marcadas pelo tipo resolutivo, isentando o discente de participar reflexivamente do aprimoramento da sua escrita, apagando, dessa forma, a eminência do sujeito discursivo.

Com uma postura de caráter mais dialógico, a professora B, diante dos textos dos alunos, faz marcas que tipificam correções indicativas, classificatórias e textuais-interativas.

Dessa forma, não resolve as inadequações pelo aluno, indica e classifica a necessidade de adequação textual, introduz também comentários ao final do texto para que o autor refaça a escrita depois de refletir sobre as necessidades com ele dialogadas.

Com uma postura parcial, a professora A oscila sua prática avaliativa entre atividades de correção textual, ora resolutiva; com marcas de intervenções mecânicas e monológicas que não proporcionam interação com os alunos; ora indicativa, classificatória e textual-interativa; com estratégias dialógicas que favorecem espaço de trocas e reflexão.

Contemplamos os objetivos quatro e cinco por meio de uma análise comparativa entre os conceitos dos documentos analisados e as respostas emitidas via questionário: refletir sobre a proposta de correção textual dos documentos utilizados pelos professores; pesquisar quais são os critérios de correção textual utilizados pelos docentes quando propõem trabalhos com a produção textual em sala de aula.

Quanto aos documentos analisados, no tocante ao plano de ensino do 4º ano, embora produto de um processo de produção colaborativa entre as docentes, ficou-nos evidente a ausência de reflexão crítica não só durante a elaboração como também na utilização do material, uma vez que esse documento não apresenta pressupostos avaliativos e critérios de correção que contribuam para uma prática formativa durante a avaliação e a correção textual, acarretando, assim, em práticas docentes díspares perante um mesmo objeto de ensino e avaliação: a produção textual dos discentes.

Quanto aos cadernos de planejamento, percebemos que, embora as docentes realizassem o registro dos momentos planejados para a correção textual, nem todas especificavam ou descreviam como essa atividade seria desenvolvida e tampouco quais critérios seriam utilizados para embasar o processo avaliativo.

Durante a análise documental e o cotejamento dos demais dados levantados, concluímos que a AAP é o único documento usado pelas docentes, entre os analisados, a apresentar concepções avaliativas definidas e critérios de correção textual, porém, não reflete processos de ressignificação da prática docente. Tal documento é pautado em alguns critérios superficiais estabelecidos para a correção da coerência, coesão, pontuação e ortografia. O documento, apesar de expor válidas considerações para a atividade avaliativa da escrita, não apresenta orientações para uma correção interativa.

Com base no escopo teórico deste estudo, compreendemos que o docente precisa se envolver no processo de correção textual de modo dialógico, por meio de bilhetes, comentários, anotações que indiquem e classifiquem a natureza das adequações a serem realizadas. Contudo,

a AAP não apresenta tais características em sua proposta e não oferece ao professor instruções de como produzir e usar tais recursos na contemplação dos critérios de correção.

Dessa forma, pelo cotejamento das respostas das docentes com a observação dos documentos, podemos perceber que, quanto à AAP, a proposta de produção e os critérios de correção textual estabelecidos por este instrumento são utilizados apenas no momento da aplicação da prova, pois, se de fato fossem contemplados nas demais atividades da sala de aula, como afirmaram as professoras, haveria menção desse instrumento avaliativo nos demais documentos analisados: plano de ensino e caderno de planejamento, o que não foi observado.

Assim, foi possível concluir que, entre os documentos analisados, a AAP, mesmo se pretendendo formativa no contexto desta pesquisa, não parece contribuir para melhorar a prática docente no que diz respeito à correção textual. Compreendemos que o professor bem como suas concepções de linguagem, correção e avaliação textual exercem papel singular no processo avaliativo, e que a AAP, mesmo carregada de possibilidades formativas, como instrumento avaliativo a ser utilizado no cotidiano escolar, não parece ter exercido influência na formação, uma vez que não propiciou reflexão sobre a sua utilização.

Notamos, ainda, que a formação docente diante das necessidades formativas das professoras investigadas tem se dado em contrapontos, revelando distanciamentos. Quanto às possíveis dificuldades das professoras no que tange à correção dos textos dos seus alunos, as participantes salientaram entraves de ordens alheias a dificuldades formativas, revelando que a prática de correção textual só não é mais bem exercida por fatores do segmento pedagógico, de tempo e tecnológico; não percebendo as necessidades de formação.

No confronto das respostas (questionário e entrevista), percebemos que aos problemas já apontados é reiterada a dificuldade de ordem pedagógica, mencionada pela Professora B, e acrescida à afirmação de ausência de dificuldades, percebida na resposta da Professora A e uma possível indicação, embora não consciente, da carência formativa, perceptível na fala Professora C, que sinalizou ter dificuldade em interferir no pensamento do aluno, o que nos revela incompreensão da correção textual como processo dialógico que não tem outra pretensão a não ser interagir com o aprendiz para ajudá-lo a melhor escrever o que se intencionou escrever, respeitando-o como sujeito discursivo e cooperando com intervenções e não interferências.

Diante do exposto, percebemos que não só a prática como também as concepções revelam a maneira de o professor perceber os outros e a si mesmo, demonstrando indícios das concepções que são a base do trabalho docente.

Importante registrarmos que não foi nossa intenção, neste trabalho, apontar de modo prescritivo uma receita, os caminhos a serem seguidos, ou uma lista de indicações de como corrigir e avaliar a produção textual, assim como não tivemos também a pretensão de apontar erros ou culpados. Pelo contrário, compreendemos que, mesmo tendo muito a estudar e compreender sobre os temas discutidos, as reflexões aqui fomentadas balizam possibilidades dialógicas em detrimento de práticas mecânicas, de caráter normativo perante a atividade de corrigir e avaliar os textos escritos dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que o presente trabalho abre caminhos para outras pesquisas que, quanto à produção de textos, considerem a avaliação e a correção textual como objeto de investigação. Parece-nos interessante analisar como seriam as reescritas dos alunos baseadas nas diferentes marcas de intervenção e tipos de correção das docentes, investigar que regularidades apresentam as reescritas, com base nos critérios utilizados pelas professoras.

Por fim, o título desta pesquisa possibilita interpretar que, ao ensinar, aprendemos; ao avaliar, somos avaliados; ao corrigir, também somos corrigidos. Nesse processo, as marcas que imprimimos, não só na produção textual como também na intervenção de correção, sobretudo na relação que desenvolvemos no processo de ensino e de aprendizagem, tornam-se marcantes memórias que permanecem para o professor e para o aluno.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ABAUURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da Aquisição da Escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).
- ADAM, J. M. A. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Editora Porto, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, mai. 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M. *et al.* **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K.; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 231-249, 2004.
- BLOOM, B. S.; HASTING, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAKLING, K. L. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa**. São Paulo: SEE-SP/CGEB, 2013. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRAKLING, K. L. **Revisão e correção**: variações sobre o mesmo tema? São Paulo: SEE-SP/CGEB, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009b.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora 34, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 323-341, jan./jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200008. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA VAL, M. G. *et al.* **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/ Aluno-Autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). 2009. **CIES e-Working Paper**, n. 60, p. 1-24, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Júnior**: Dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUSA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014a.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014b. p. 207-226.

GERMANI, M. M.; HENSCHER, N.; PARISOTTO, A. L. V. Escrever na escola: uma análise de produções textuais para além da dimensão gramatical. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 33370-33386. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf_2015/16248_7269.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUERRA, J. A avaliação do escrito. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 179-187, jul./dez. 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNANDES, E. D. K. Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Gestão escolar no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 42-53. (Caderno para gestores).

HOFFMANN, J. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

INFANTE, U. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1991.

JESUS, C. A. **Reescrita para além da higienização**. 1995. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 dez. 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. *In*: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**, Porto, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, G. H. da S. Como eu avalio o texto do meu aluno? Concepções de professores de língua portuguesa sobre a avaliação de textos escritos na escola. *In*: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, XXIII., 2010, Teresina. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: GELNE, 2010. p. 489-499.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 89-103.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de língua. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 2, p. 12-31, jul./dez. 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 48-58.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis (Jandaia do Sul)**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./ set. 2016.

MESSIAS, R. A. L. O conhecimento pessoal prático nas aulas de Língua Portuguesa: gêneros orais em foco. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n. 2, p. 335-352, jul./dez. 2008.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-80.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. (Texto da Palestra proferida em outubro de 2006). Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, p. 59-73, 2009.

PARISOTTO, A. L. V. O trabalho com gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 540-549, 2017.

PARISOTTO, A. L. V. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XII, v. 13, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente e inicial e ensino de ortografia: explicitação de regras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 13919-13932.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 180-202, 2013.

PEREIRA, R. F. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 77-88. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40357/3/01d17t06.pdf> Acesso em: 29 jun. 2019.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001.

REINALDO, M. A. G. M. Teoria e prática na formação do professor. **Boletim da ABRALIN**, Campinas, v. 26, n. espec. I, p. 163-165, 2001.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas (professor – 4º ano)**. 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 48.781, de 07 de julho de 2004**. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, [2004]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48781-07.07.2004.html>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. 19. ed. São Paulo: SEE, 2018. (Caderno do Professor. 4ºano/1ºbimestre).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação de Aprendizagem em Processo**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 20 jun. 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjsns=0>. Acesso em: 20 jun. 2019b.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, E. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 1, p. 223-242, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, M. E. M. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, P. R. de. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017.

SUASSUNA, L. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Na ponta do lápis**, São Paulo, Ano 10, n. 24, p. 6-11, mai. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVIZAN, Z.; PARISOTTO, A. L. V. Leitura e Produção de texto no Ensino Fundamental: uma pesquisa colaborativa. **Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)**, Londrina, v. 62, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZORAYA, C.; LIMA, A. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im) positiva. In: XAVIER, A. C. (org.). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Editora do Autor, 2007. p. 71-81.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro (a) Professor (a)

Este questionário é vinculado ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “A prática docente na avaliação textual: as marcas do professor”, a ser conduzida pela aluna Renata Daniela Silva de Cristo, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientada pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, e, nesse sentido, solicitamos que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Idade (em anos): _____
2. Tempo de exercício em profissão docente (em anos): _____
3. Nome da escola em que atua: _____
4. Há quanto tempo atua como professor no quarto ano? _____

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação na área de educação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3. Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas): Nome do Curso: _____

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. O que você entende por:

a) Linguagem

b) Texto

c) Avaliação Textual

d) Correção Textual

e) Critérios de correção

2. Quais são as dificuldades que você enfrenta cotidianamente para avaliar e corrigir as produções textuais, no quarto ano?

3. Com se dá o encaminhamento da correção textual que você realiza? Quais são as etapas deste processo avaliativo?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas:

1. O que você entende por avaliação textual?
 - 1.1. Para você, corrigir é diferente de avaliar? Justifique sua resposta.
 - 1.2. Para você, qual a importância da avaliação e da correção textual na disciplina de Língua Portuguesa?
 - 1.3. Em sua formação inicial e/ou formação continuada, você teve alguma capacitação que abordou o tema avaliação e correção de textos?
 - 1.4. Como você avalia uma produção textual?
 - 1.5. Quais estratégias de correção textual fazem parte da sua prática?
 - 1.6. Para corrigir os textos dos alunos você faz uso de algum critério? Se sim, quais são eles? Se não, por quê não os acha necessário?
2. Qual a finalidade da produção textual no quarto ano?
 - 2.1. Quantas produções textuais são produzidas no bimestre pelos alunos em sua sala de aula?
 - 2.2. Quais gêneros textuais são produzidos?
 - 2.3. Descreva uma atividade de produção textual que você considere boa/ adequada.
 - 2.4. Qual(is) atividade(s) os alunos realizam depois de receberem os textos por você corrigidos?
3. Você sente dificuldades em corrigir os textos produzidos pelos alunos? Quais dificuldades?
 - 3.1. Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como plenamente satisfatória?
 - 3.2. Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como satisfatória?
 - 3.3. Quais critérios você usa para classificar uma produção textual como não satisfatória?
4. De que forma a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), com foco na proposta de produção textual para o 4º ano, contribui com o seu trabalho no ensino e na avaliação da produção textual?
 - 4.1. Como você utiliza os resultados apresentados pelos seus alunos nesta prova (AAP) ?
 - 4.2. A sugestão de correção para as produções textuais, previstas no material do professor, facilita ou dificulta a correção textual? Por quê?
 - 4.3. Você costuma usar os critérios de correção textual da AAP, fora do momento de aplicação da prova, nas demais produções textuais realizadas pelos alunos? Justifique a sua resposta.
5. Existe algo que você gostaria de comentar/acrescentar, algum outro assunto, que não foi abordado nesta entrevista e que considera importante ser apontado? O quê?

Agradecemos sua participação!

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE NA AVALIAÇÃO TEXTUAL: As marcas de correção.

Pesquisador: RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08663119.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.450.940

Continuação do Parecer: 3.450.940

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1304743.pdf	26/02/2019 14:12:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	26/02/2019 14:11:22	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_mestrado.pdf	25/02/2019 15:03:44	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	25/02/2019 15:03:00	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Outros	roteiro_questoes.docx	25/02/2019 15:02:21	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	25/02/2019 15:01:56	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_inst_Escola.pdf	25/02/2019 14:59:44	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_inst_Seduc.pdf	25/02/2019 14:59:15	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decalaracao_dos_pesquisadores.pdf	25/02/2019 14:58:52	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/02/2019 14:58:09	RENATA DANIELA SILVA DE CRISTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 11 de Julho de 2019

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305	
Bairro: Centro Educacional	CEP: 19.060-900
UF: SP	Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315	Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

ANEXO B - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: A prática docente na avaliação textual: as marcas de correção.

Nome do (a) Pesquisador (a): Renata Daniela Silva de Cristo

Nome do (a) Orientador (a): Ana Luzia Videira Parisotto

1. **Natureza da pesquisa:** o sra(sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o processo de ensino e correção da produção textual em quartos anos do Ensino Fundamental.
2. **Participantes da pesquisa:** Professores de 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) sra(sr.) permitirá que a pesquisadora aplique um questionário e realize uma entrevista para traçar o perfil do professor participante da pesquisa, analise os materiais didáticos que fundamentam a prática de ensino e correção de produção de textos bem como a rotina semanal. E ainda, analise três produções textuais, devidamente corrigidas por cada professor do 4º ano.
4. **Sobre as entrevistas:** Realizaremos um momento de conversa com os professores pesquisados e com apoio de um roteiro de entrevista pretendemos conhecer as concepções pedagógicas que embasam a prática de tais docentes. Durante a entrevista pretendemos fazer uso de gravador de áudio, que somente será utilizado com a sua autorização, para que, em momentos posteriores, havendo necessidade, todas as falas possam ser retomadas e analisadas.
5. **Riscos e desconforto:** A sua participação nesta pesquisa não infringirá nenhuma norma legal e ética. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
7. **Benefícios:** Uma vez que participante desta pesquisa, a(o) sra(sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga importantes reflexões sobre o processo

de avaliação e correção textual nos quartos anos do Ensino Fundamental, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa promover discussões sobre concepções e práticas docentes no de ensino e na correção de produção textuais. Assim, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 8. Pagamento:** Declaramos que a(o) sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Informamos também que a(o) sra(sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a(o) sra(sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Dado estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Renata Daniela Silva de Cristo- Telefone para contato: (18) 3909-8951

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto- Telefone para contato: (18) 3229-5571

Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO C - PROTOCOLO NURC

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rens a () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinícia
Entonação enfática	Maíuscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh:: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos : ah, éh, ahn, ehn, ulm, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alargamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V2) 224p.