ISSN: 2358-8829

O PAPEL DA AVALIAÇÃO: PRODUÇÃO DE TEXTO, REVISÃO E REESCRITA

Maria Clara de Freitas Pereira [1]
Júlia Maria Santos Alves [2]

INTRODUÇÃO

A avaliação é tema recorrente na formação de professores, seja pensando em avaliações externas ou em atividades bimestrais, mas muitas vezes são só observados os seus aspectos de mensuração e classificação, desconsiderando seu possível papel de experiência de aprendizagem e de mediação. Essa discussão ganha ainda mais espaço quando refletimos sobre a avaliação de produção de textos escritos no ambiente escolar, pois ela pode impactar a relação que o aluno tem com a disciplina, mas também com a escrita em outras áreas da vida e o modo como procede diante de desafios que envolvem a linguagem. Nosso objetivo é analisar as possibilidades de avaliação de produções textuais no ambiente escolar, considerando o papel formador desse processo.

Sob esse viés, o estudo da língua não se limita à análise de sua estrutura fonológica, morfológica e sintática, mas abrange também os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos que participam da construção dos sentidos. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como uma prática social, cuja realização depende das interações entre os sujeitos e dos contextos em que se comunicam. Desse modo, o texto pode ser compreendido como uma unidade de sentido construída por meio da interação entre os sujeitos envolvidos na comunicação.

A nossa pesquisa é qualitativa e bibliográfica, pois investigamos a avaliação à luz de um arcabouço teórico. Assim, a avaliação, especialmente nas aulas de produção textual, deve configurar-se como um ato formativo, considerando todo o processo da situação comunicativa. Nesse sentido, o processo de construção do texto mais especificamente a textualização, que se materializa em unidades de sentido, deve

[1] Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, claradefreitas03@gmail.com
[2] Pós-graduanda em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e especialista em Linguística e Formação de Leitores pela FACUMINAS, julia.alves@aluno.uepb.edu.br

contemplar os aspectos de textualidade discutidos por Marcuschi (2020), bem como demandar o redimensionamento das práticas pedagógicas frente às tecnologias contemporâneas, nas quais os estudantes se inserem em contextos marcados pela diversidade de linguagens, o que ressignifica os modos tradicionais de produção textual, bem como as avaliações.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste breve artigo é bibliográfica e qualitativa, uma vez que investigamos a avaliação à luz de um arcabouço teórico. Para isso, recorremos a Suassuna (2007), Marcuschi (2007, 2020), Gatti (2012), Antunes (2009; 2012), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação carrega, muitas vezes, uma carga negativa. Experiências escolares nos levam a enxergá-la como um momento cheio de expectativa, pressão e punição. No entanto, enquanto professores, é importante revisitar essas vivências e ressignificá-las para que não afetem negativamente nossos alunos, além disso é essencial buscar arcabouço teórico sobre essa temática. De acordo com Suassuna (2007, p. 35), o modelo tradicional de avaliação está baseada numa visão estática de conhecimento e parte da mensuração de resultados observáveis, o que faz com que o erro seja "sempre visto como falha, falta, lacuna". O erro, então, não é enxergado como uma oportunidade de aprendizagem, mas como algo a ser extinguido.

Nesse sentido, a avaliação não é um espaço de neutralidade, tanto na sua proposta quanto na sua correção. Para Suassuna (2007, p. 38), "ela se dá numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativa e coerência" e a escolha por um determinado modelo está relacionado a "certas opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo". Daí também está a importância de pensar teoricamente os aspectos da avaliação.

Ademais, toda ação docente, conscientemente ou não, é baseada em princípios teóricos. Em consonância com Miranda e Ferraz (2014, p. 145), "[...] a partir da postura

metodológica assumida pelo professor para o ensino da língua materna, é possível reconhecer quais concepções de língua(gem) subjazem a sua prática [...]". A concepção de linguagem impacta na só nas explicações em sala de aula ou modelos metodológicos escolhidos, mas também nas atividades desenvolvidas pelo professor e propostas para os alunos, por consequência influencia na avaliação, em especial a de produção de texto. De acordo com Antunes (2012, p. 85):

> Ou seja, pode-se constatar uma visão de língua que já inclui sua realização como uma das formas de as pessoas atuarem socialmente; ou, uma visão que privilegia a natureza dialógica e interativa da língua, sua dimensão discursivo-textual, sua irrestrita e inevitável dependência das múltiplas e variadas condições de uso. Tanto o ensino como a avaliação podem, neste instante, desfrutar de bases teóricas capazes de respaldar opções pelas múltiplas competências implicadas nos usos da modalidade oral e da modalidade escrita da língua.

Assim, uma visão de língua pode valorizar sua natureza dialógica e interativa, impactando a reflexão sobre os usos tanto oral quanto escrito dela. Nisso, pensamos na produção textual em contexto escolar. É comum lembrarmo-nos das famosas redações, aquelas sobre as últimas férias ou alguma data comemorativa. Esse tipo de texto não possui um receptor claro, um suporte ou características de gênero que guiem o aluno na sua escrita.

Esse tipo de produção é, para Marcuschi (2007, p. 64), um "texto escolarizado", com uma relação precária com condições dialógicas, já que a escrita é feita do ambiente escolar para ele próprio, não tendo outras funções. Se, num contexto diferente, o professor propõe para uma turma de oitavo ano que está trabalhando argumentação naquele bimestre a feitura de um artigo de opinião a ser publicado numa revista com público alvo X ou Y, já são acrescentados mais elementos que permitem uma relação interativa entre o aluno e a língua em uso. De acordo com Magda Soares (1999, p. 68)

> A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Nesse sentido, a textualidade é construída na interação entre os participantes da comunicação, considerando os objetivos de quem produz o texto, as expectativas de quem o recebe e as condições em que ocorre a situação comunicativa. Nessa perspectiva,

Antunes (2009) permite compreender o texto como uma unidade de sentido cuja interpretação depende da articulação entre os elementos linguísticos e os fatores contextuais envolvidos na produção e na recepção dos enunciados. A textualidade envolve, portanto, diferentes fatores, entre os quais se destacam a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Para Antunes (2009, p. 50):

> A chegada ao consenso da textualidade implicou, portanto, uma mudança de perspectiva, a qual ampliou sensivelmente o objeto da investigação linguística e a deixou na condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece, efetivamente, quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem nas mais diferentes situações da vida social.

A partir dessa compreensão, a linguagem é compreendida como uma prática social que se concretiza nas interações entre os sujeitos, estando diretamente relacionada às finalidades comunicativas e às circunstâncias em que ocorre. Ao falar, ouvir, escrever ou ler, os indivíduos não apenas utilizam recursos linguísticos, mas também mobilizam conhecimentos prévios, experiências e referências culturais que influenciam a produção e a interpretação dos sentidos. Dessa forma, a compreensão de um texto não depende exclusivamente das palavras que o constituem, mas também das intenções de quem o produz, das expectativas de quem o recebe e do contexto em que a comunicação se estabelece. Segundo Antunes (2009, p. 79):

> Coesão e coerência constituem, assim, duas propriedades da matéria textual, as quais, para serem relevantes, devem estar em inteira harmonia e consonância. O plano da superfície, que [...] deve estar coesivamente organizado, preenche a função de promover e assinalar a interligação semântica requisitada pela unidade textual.

Além disso, ao trabalhar com a produção textual em sala de aula, o professor precisa considerar a coesão e a coerência como aspectos que se complementam na construção dos sentidos. A coesão está relacionada aos recursos linguísticos que conectam as diferentes partes do texto, estabelecendo relações entre palavras, frases e parágrafos. A coerência, por sua vez, diz respeito à articulação das ideias e à possibilidade de compreendê-las como um conjunto significativo. Nesse processo, não basta que o estudante empregue corretamente os mecanismos gramaticais; é necessário que consiga

organizar as informações de maneira compreensível, considerando o propósito da produção e o interlocutor a quem se destina. Conforme Antunes (2009, p. 127):

> A informatividade não concerne apenas ao princípio de que um texto tem um conteúdo, tem uma mensagem [...] a informatividade concerne ao grau de novidade e de imprevisibilidade que esse conteúdo ou a forma sob que se expressa assumem.

Nesse contexto, a informatividade não se restringe à presença de informações no texto, mas também está relacionada ao grau de novidade e de imprevisibilidade do conteúdo apresentado, além de revelar os conhecimentos mobilizados por quem escreve. A maneira como as informações são selecionadas e organizadas influencia tanto a construção dos sentidos quanto a compreensão do leitor, uma vez que exige um equilíbrio entre conhecimentos que já fazem parte de seu repertório e novas informações que ampliem sua compreensão sobre determinado assunto.

Sob essa conjutura, a informatividade pode ser relacionada à competência comunicativa discutida por Marcuschi (2020), considerando que o uso da língua envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos e contextuais para produzir textos adequados às diferentes situações de interação. Assim, produzir um texto não significa apenas transmitir informações, mas também fazer escolhas que considerem os propósitos comunicativos, os conhecimentos do interlocutor e as condições em que a comunicação se estabelece.

A perspectiva sociointerativa da linguagem, discutida por Marcuschi (2020), compreende a língua como uma prática social que se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa abordagem, a linguagem não se restringe à organização de estruturas linguísticas, pois envolve processos de interação nos quais os sentidos são construídos de acordo com as condições de produção e os contextos de uso.

A partir dessa concepção, a produção textual no ambiente escolar precisa ser compreendida como uma prática que ultrapassa o exercício de escrita voltado exclusivamente ao cumprimento de atividades didáticas. Um dos desafios do ensino de língua portuguesa consiste em proporcionar aos estudantes experiências que os aproximem das situações efetivas de comunicação, nas quais a produção dos textos estejam relacionadas a objetivos concretos e a interlocutores definidos. Quando o trabalho

pedagógico não contempla essas condições, limita-se a possibilidade de os alunos perceberem como a linguagem funciona nas diferentes esferas da vida social.

Desse modo, o exercício de escrita serve para suprir necessidades de comunicação, mesmo em propostas estruturadas em sala de aula. O uso de diferentes gêneros em sala de aula, pensando em produção textual, é essencial. Além disso, escrever é, para Miranda e Ferraz (2014, p. 147), uma atividade recursiva, isto é, um processo constituído de etapas. Essas precisam ser bem organizadas, mas ao mesmo tempo não são estanques. Geralmente se pensa na escrita, porém esquece-se do planejamento, revisão e reescrita, momentos igualmente essenciais e que tornam a atividade recursiva, uma vez que se pode voltar ao texto e modificá-lo, inclusive durante sua feitura.

A revisão, muitas vezes, é delegada ao professor, sendo um elemento essencial da avaliação da produção textual. Gasparotto e Menegassi (2013, p. 30) falam de tipos de correções, que aqui entenderemos que ocupam o mesmo lugar que a revisão. A primeira é a indicativa, aquela em que o professor aponta o erro; a segunda é a resolutiva, em que não só o erro é apontanda, mas a correção já é apresentada no próprio texto; a terceira é a classificatória, em que o erro é classificado e há uma oportunidade de autocorreção.

A indicativa pode ser por vezes incompleta, já que seria só um apontamento que não diz muito ao aluno; nesse contexto, a resolutiva pode parecer ideal, mas ela tira a oportunidade da autocorreção, da reflexão sobre o próprio texto, uma vez que a solução já está dada, então a classificatória pode ser muito produtiva, pensando nas etapas da produção de texto. Além disso, o professor pode adicionar comentários que indiquem caminhos de reflexão, sugestões de alterações, elogios ou críticas construtivas em geral. Segundo Marcuschi (2007, p. 68), “Ao colocar comentários críticos no texto lido, o professor não apenas está orientando a atividade de refacção do texto, mas também oferecendo contribuições concretas para a construção da textualidade por parte do aluno”. Nesse sentido, a revisão também é elemento constituinte da textualidade.

No entanto, como falamos anteriormente, um texto não precisa ser revisado apenas ao final de sua escrita — haveria realmente um ponto final nesse processo? —, mas durante sua feitura isso pode ser feito, sendo essa uma atividade recursiva. Dessa forma, a revisão não é uma tarefa inerente ao professor, de modo que deve ser realizada também por seu autor, ou seja, o aluno. Para Miranda e Ferraz (2014, p. 148):

> Percebe-se, dessa maneira, que há uma inversão na lógica até então difundida pela escola: se antes o trabalho com produção textual se encerrava no momento em que o texto adquiria forma, no instante em que as palavras já haviam sido codificadas e registradas em algum suporte, agora, esse momento marca o início do trabalho, pois é a partir do texto escrito que ocorrerão outras etapas, ou seja, esse é o início das atividades de reflexão e (re)elaboração do texto e, consequentemente, de reflexão sobre a língua.

Assim, a avaliação deve focar nessa (re)elaboração do texto e na reflexão sobre a língua, mas não em meras — porém importantes — correções de pontuação, regência e ortografia, pois o momento da avaliação é uma grande oportunidade de pensar o uso da língua para comunicar algo a alguém. Ao discutir sobre avaliação mediadora, Hoffmann (1994, p. 59) diz que “O que busco enunciar é uma necessária investigação no que diz respeito ao significado da avaliação enquanto relação dialógica na construção do conhecimento [...]”, deixando claro o possível papel da avaliação na construção de conhecimentos e não só na mensuração de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo permitiu refletir sobre o papel da avaliação na produção textual escrita, especialmente no que se refere às possibilidades de aprendizagem que podem ser construídas ao longo desse processo. A partir das contribuições teóricas analisadas, compreende-se que avaliar não deve significar apenas atribuir uma nota, classificar o desempenho dos estudantes ou identificar inadequações gramaticais. A avaliação também pode assumir uma função formativa, orientando o trabalho pedagógico e oferecendo ao aluno condições para compreender as dificuldades encontradas durante a escrita e buscar alternativas para aprimorar suas produções. Essa perspectiva exige que as práticas avaliativas sejam articuladas à concepção de língua adotada pelo professor, considerando o texto como uma atividade de interação que envolve sujeitos, propósitos comunicativos e contextos de produção.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas ao longo do trabalho reforçam a necessidade de superar práticas que tratam a produção textual como uma atividade pontual, limitada à elaboração de um texto e à posterior correção docente. Quando a avaliação se concentra exclusivamente no produto final, aspectos importantes do processo de aprendizagem podem deixar de ser considerados, sobretudo as estratégias utilizadas pelo estudante para organizar suas ideias, construir sentidos e adequar a linguagem à

situação comunicativa. Por isso, torna-se importante compreender a escrita como uma atividade que demanda acompanhamento, orientação e oportunidades de reescrita.

Além disso, a revisão e a reescrita ocupam um lugar significativo no processo de aprendizagem. A revisão permite que o estudante retome o texto produzido, examine suas escolhas e identifique aspectos que podem ser modificados para tornar a escrita mais clara, coerente e adequada aos propósitos estabelecidos. A reescrita, por sua vez, possibilita colocar essas reflexões em prática, reorganizando informações, reformulando trechos e aperfeiçoando a construção textual. Assim, essas etapas não devem ser compreendidas como atividades secundárias ou como simples exigências posteriores à escrita, mas como parte constitutiva do próprio processo de produção textual.

Nesse percurso, a atuação do docente é fundamental para que a avaliação assuma uma dimensão formativa. As intervenções docentes precisam ultrapassar a marcação de erros ou a indicação genérica de que determinado trecho deve ser corrigido. É importante que os comentários e as orientações ofereçam ao estudante elementos para compreender o que precisa ser revisto e por quais razões, favorecendo a reflexão sobre os efeitos de suas escolhas linguísticas e discursivas.

Diante dessas considerações, entende-se que a avaliação da produção textual pode contribuir para uma aprendizagem mais consistente quando está integrada às etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Essa compreensão demanda práticas pedagógicas que reconheçam o erro como parte do percurso de aprendizagem e que considerem as dificuldades dos estudantes como pontos de partida para novas intervenções. Em vez de se limitar à identificação do que precisa ser corrigido, a avaliação pode orientar decisões didáticas, possibilitando ao professor acompanhar os avanços dos alunos e reorganizar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades observadas.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Rev. de Letras**, Vol. (1/2) jan./dez., 2012.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, Vol. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 51-9, 1994.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 13ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MIRANDA, Alessandra Magda de; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística, Recife, 14 (1): 144-166, Dez. 2014

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZORZI, J. L.; CAGLIARI, L. C. (Org.). **A aprendizagem da escrita**: questão de ensino ou desenvolvimento? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-75.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.