



AVALIAÇÃO DE TEXTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOB A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO E DA (RE)ESCRITA

EUGENIO, Cristiane de Oliveira¹; CORAZZA, Maritana²

Resumo: Nos últimos anos, a busca por cursos de redação cresceu consideravelmente, e pode retratar um questionamento problemático: a produção de textos em ambiente escolar não está contemplando o desenvolvimento das competências necessárias para o domínio da língua escrita? Diante dessa problemática, este artigo buscou elencar algumas estratégias que podem auxiliar os professores a identificar as intervenções corretivas mais adequadas para os textos dos seus alunos. Para tanto, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores como Geraldi (2012), Possenti (2012), Ruiz (1998) e Fuzer (2014), entre outros, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003), na qual se entende o texto como uma construção professor e aluno, sendo este o sujeito-autor do próprio texto. A partir dos referenciais teóricos estudados, concluiu-se que os autores mencionados estão convictos de que a estratégia de correção mais acertada é a textual-interativa, a qual, através de bilhetes orientadores, propõe aos alunos que façam as adaptações necessárias no processo de refacção do que escreveram. Assim, a temática abordada por este artigo, ressaltando a necessidade da escrita e reescrita de textos quantas vezes o professor julgar necessário, é de fato muito relevante para a atualização de determinadas metodologias relacionadas à produção textual.

Palavras-Chave: Revisão. Escrita. Refacção. Correção.

Abstract: In recent years, the search for writing courses has grown considerably, and may depict a problematic questioning: is the production of texts in a school environment not contemplating the development of the skills necessary to master the written language? Faced with this problem, this article sought to list some strategies that may help teachers to identify the most appropriate corrective interventions for their students' texts. For this, the bibliographic research was based on authors such as Geraldi (2012), Possenti (2012), Ruiz (1998) and Fuzer (2014), among others, from a dialogical perspective of language (BAKHTIN, 2003), in which is understood the text as a construction teacher and student, being this the subject-author of the text itself. From the theoretical references studied, it was concluded that the authors mentioned are convinced that the most correct correction strategy is textual-interactive, which, through guiding notes, proposes to the students that they make the necessary adaptations in the process of repairing of what they wrote. Thus, the topic addressed by this article, highlighting the need to write and rewrite texts as many times as the teacher deems necessary, is in fact very relevant for the updating of certain methodologies related to textual production.

Keywords: Review. Writing. Repairs. Correction.

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: cris.e.prenda@ hotmail.com

² Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: maricorazza23@ hotmail.com



INTRODUÇÃO

Um dos momentos de maior tensão na vida de um estudante é o vestibular, em especial, a redação. Entretanto, este temor não se restringe ao processo de seleção, pois muitas vezes é uma herança do período de escolarização desde o Ensino Fundamental. Entre as principais queixas, relatadas pelos alunos em sala de aula, no momento de escrever, o conhecido “branco” é a que se destaca, seguida do medo da avaliação do professor ou do julgamento dos colegas, por pensar ter escrito algo que não esteja no nível esperado, solicitando, muitas vezes, que o professor não mostre sua produção textual a ninguém.

Esse receio pode ser explicado devido aos diversos processos falhos de avaliação durante a vida escolar do aluno, com correções que o deixavam constrangido ou nada lhe sugeriam para mudança. Para Possenti (2012, p. 37), “No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc.”, o que nos aponta ações deturpadas de intervenções corretivas que ultrapassam as décadas dentro do ambiente escolar.

É possível diagnosticar, dessa forma, que todas as etapas que envolvem o processo de produção textual apresentam falhas, uma vez que o aluno se sente desmotivado a escrever, atribuindo ao processo de reescrita, por sua vez, pouca importância. Além disso, a formação de professores e a metodologia utilizada por esses, tangente aos erros dos alunos, também é um fator que deve ser considerado relevante no processo de intervenção corretiva em um texto.

Analisar como o aluno, sujeito-autor da aprendizagem, internaliza e compreende o processo de refacção de textos é muito relevante. Portanto, tomar conhecimento de como a prática da produção e refacção vem sendo mencionada na área de estudos linguísticos torna-se uma análise necessária, a fim de que se possa contribuir para uma melhor aplicação na sugestão dos processos de escrita e reescrita aos alunos.

Para tanto, a seção intitulada “Escrita e (re)escrita: avaliação de textos como um processo dialógico” abordará os tipos de correções textuais existentes, propostas por autores como Ruiz(1998) e Fuzer(2014). Além disso, brevemente, apresentar-se-á uma abordagem da teoria bakhtiniana que trata do dialogismo no texto dando suporte para a discussão. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas para este artigo.



METODOLOGIA OU MATERIAL E MÉTODOS

O presente artigo foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório acerca das estratégias de correção textual, com vistas à reescrita, a partir das concepções apresentadas por Ruiz (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESCRITA E (RE)ESCRITA: AVALIAÇÃO DE TEXTOS COMO UM PROCESSO DIALÓGICO

“Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.” (Bakhtin, 2003, p.330)

Nos últimos anos, observa-se que a oferta por cursos de redação cresceu consideravelmente, sendo, conseqüentemente, bastante significativo o número de jovens e adultos, em idade escolar ou não, os quais buscam por esses cursos alegando não saber escrever. A redação destaca-se como um dos seus principais medos e traumas, suscitando questionamentos sobre a eficácia da produção de textos em ambiente escolar. Na tentativa de diagnosticar algumas causas do problema, Geraldi (2012, p.64), por exemplo, apresenta, em relação à produção dos alunos através do exercício da redação, a teoria de que o processo de produção textual tem sido um “martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Segundo o autor, além da repetição dos temas ano após ano, desmotivando os alunos, o professor também se sente desmotivado ao deparar-se com textos mal escritos “aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final, o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes, o atira ao cesto de lixo assim que o recebe”.

Entretanto, sabe-se da importância no processo de produção textual na vida escolar, bem como a eficácia, comprovada por autores como Ruiz(1998) e Fuzer(2014), acerca da atividade de reescrita. Para tanto, é necessário que se busque estratégias que solucionem a problemática criada em torno da redação. Pensando nisso, Geraldi (2012) propõe algumas mudanças metodológicas para o sucesso da produção escrita: a primeira delas é romper o paradigma de que o texto deva ser escrito para o professor.

Com isso, parte-se do pressuposto de que o texto é uma construção bastante importante para se limitar apenas a uma redação e avaliação. Bakhtin (2003, p.332), afirma que “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um



acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.”, dessa forma, muito mais significativo do que apenas cumprir com a tarefa escolar. Também se pode observar pelas considerações de Bakhtin que a reescrita é fator essencial para que a concepção de texto se estabeleça, já que o autor salienta voltas ao texto, releituras e novas execuções.

Acerca da competência de revisar o próprio texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais asseveram que

Se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão de textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim ensinar a revisar é algo que depende de ser saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). (PCNs, 1997, p. 37-38).

Essa revisão deverá ser ensinada ao aluno, uma prática adquirida através do exercício de realizá-la, uma vez que corrigir o próprio texto buscando possíveis problemas a fim de solucioná-los é tão ou mais difícil do que produzir um texto. Para que a revisão seja exitosa, é necessário que o aluno desenvolva uma leitura atenta sobre a própria produção, posicionando-se não mais simplesmente como autor, mas como leitor crítico do próprio texto; e isso, exige maturidade leitora.

Contudo, talvez o aluno ainda não tenha a iniciativa necessária para empregar o processo de reescrita como deve acontecer por conta própria. Assim, cabe ao professor “a tomada de consciência acerca dos procedimentos e ações subjacentes às atitudes adotadas durante a avaliação de um texto” Fuzer (2014, p. 3), não como o único leitor do texto, mas como aquele que irá auxiliar o aluno, estabelecendo uma relação de diálogo entre autor e avaliador/leitor. Fuzer também menciona diferentes maneiras com que cada professor age diante do texto do seu aluno. Para a autora,

O professor que concebe a língua como expressão do pensamento, por exemplo, tende a corrigir literalmente os textos dos alunos de maneira resolutiva, colocando-se na posição tão somente de examinador do desempenho linguístico do estudante. Já o professor que concebe a língua como meio de interação social terá preferência por adotar uma posição dialógica com o texto do aluno, exercendo diferentes papéis conforme as fases de produção (ora leitor, ora assistente, ora avaliador, ora examinador), sempre com o propósito de ajudar a melhorar o texto em processo de construção. (2014, p. 3)



Consoante Fuzer (2014, p. 4), mais do que avaliar, apontando erros e inadequações no uso da linguagem que o aluno utilizou na produção do seu texto, o compromisso do professor é tentar estabelecer um diálogo com seu aluno através do texto.

Dessa forma, evidencia-se que o trabalho de produção de textos dissertativo-argumentativos é indispensável, e que a metodologia para que este trabalho obtenha sucesso através da refacção dos textos e da adequada abordagem de avaliação corretiva deve contemplar os diversos aspectos exigidos por esse gênero de produção textual.

Para tanto, Fuzer (2014, p. 5) apresenta uma relação de três etapas referentes ao processo de escrita de textos, desde a “incumbência de escrever um texto até o momento em que o entregamos ao destinatário”, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: Etapas referentes ao processo de escrita de textos

- | |
|--|
| <p>1.º Pré-escrita: engloba atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;</p> <p>2.º (Re)escrita do texto: envolve registro organizado das ideias e informações escolhidas pelo produtor (escrita) e uma série de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito, recebimento de <i>feedbacks</i> do professor e/ou dos colegas e reescrita do texto;</p> |
|--|

Fonte: FUZER (2014, p. 5)

Analisando o quadro acima, podemos perceber que a refacção de textos é um elemento presente na concepção de produção textual abordada pela autora, citada por ela como “(re)escrita” e “pós-escrita”. Ainda segundo a autora, a preocupação maior do professor no processo de correção de uma redação não deve ser em “corrigir erros”, mas sim em “melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback* (termo britânico para se referir à autorregulação, ou seja, quando o indivíduo deixa de depender de outro e passa a desempenhar a tarefa sozinho) e por sucessivas reescritas (quantas versões se fizerem necessárias)” (2014, p. 5), fazendo da escrita uma atividade social, uma vez que receberá a colaboração de outros escritores e leitores, reforçando o amadurecimento do processo e o crescimento do autor, que passa a ser evidenciado como agente transformador da própria prática, amadurecendo seu conhecimento linguístico.

Além da importância da intervenção corretiva na reescrita para a consolidação dos aspectos linguísticos e textuais, Fuzer (2014, p. 8) ainda pontua que além do papel de correção do *feedback*, ele ainda tem carga afetiva e emocional, pois através dele é possível



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado de Tecnologias
na Educação a Distância
III Mestrado de Trabalhos
Científicos do PIBID
VI Curso de Práticas Socioculturais
Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de
Formação de Professores



[...] trazer elogios depois da atuação do aluno e sugestões ou correções para a atuação seguinte. Isso pode servir de estratégia para favorecer o sentimento de satisfação do estudante com os resultados obtidos, ajudando-o a se sentir motivado a prosseguir investindo na qualificação de seu texto. (FUZER, 2014, p.8)

Contudo, para que seja válido, o *feedback* deve seguir uma organização prévia, a qual prevê critérios claros e antecipadamente combinados com os alunos, tanto para a avaliação, quanto para a reescrita, podendo ser elaborados a partir do modo de organização do discurso ou do gênero textual solicitado. Os critérios servem para possibilitar, além de uma avaliação mais objetiva, orientação para o aluno acerca das características do texto que deve produzir.

O estabelecimento de critérios e a forma pela qual o *feedback* pode ser apresentado ao aluno foi organizado por Ruiz (1998) a partir das correções feitas por professores. Ruiz identificou quatro tipos de estratégias interventivas na produção textual dos estudantes: correção resolutiva, correção indicativa, correção classificatória e correção textual-interativa.

A primeira estratégia apresentada é a indicativa. Nela, por meio de códigos como traços, sublinhados e circulados, o professor indica ao aluno onde há um problema que deva ser revisado, limitando-se a identificar o problema que, na maioria das vezes, é de ordem lexical e ortográfica, alterando muito pouco a produção do aluno, fazendo dessa forma, com que este analise seu texto e busque soluções para o problema.

A segunda estratégia de correção apresentada é a resolutiva, consistindo em apresentar soluções para os problemas apresentados no texto a partir do que o professor julgar correto. O objetivo desta correção é que o texto fique “limpo” do que é considerado erro. Dessa forma, o professor risca palavras, frases e reescreve as palavras sobre as erradas, em uma tentativa de reescrever o texto pelo aluno. Contudo, deve-se considerar que essa abordagem não é uma boa alternativa, porque impede a relação dialógica (cf. Bakhtin, 2003) entre professor e aluno, estabelecendo um caráter monofônico, que anula a presença do outro já que consoante Bakhtin (2003, p.345) o monólogo é “concebido como discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta”, impossibilitando ao aluno a possibilidade de retomada do texto.

Correção classificatória é a terceira estratégia. Ela consiste em diagnosticar e classificar os problemas encontrados através de uma tabela de códigos, por exemplo: “A” para acentuação, “Amb” para ambiguidade, “Col. Pr.” para colocação pronominal, entre outros. Essa correção segue uma abordagem de metalinguagem, em que os símbolos, códigos ou letras são apresentados ao final do texto ou em sua margem. Segue abaixo uma tabela demonstrativa de sugestão de correção classificatória demonstrada por Ruiz (1998)



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado de Tecnologias
na Educação a Distância
III Mestrado de Trabalhos
Científicos do PIBID
VI Curso de Práticas Socioculturais
Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de
Formação de Professores



Quadro 2: Código para correção classificatória

Símbolo	Significado	Símbolo	Significado
A	Acentuação	Fr	Frase mal construída
Amb	Ambiguidade	FS	Frase Siamesa
Col. Pr.	Colocação Pronominal	G	Grafia
Arg.	Argumento	IV	Impropriedade Vocabular
CN	Concordância Nominal	LO	Linguagem Oral
Coes	Coesão	↪	Juntar parágrafos
CV	Concordância Verbal	Par.	Paralelismo
Cr	Crase	Pfç ou //	Paragrafação
DS	Divisão Silábica	P	Pontuação
EI	Erro de informação	Reg.	Regência
FF	Frase Fragmentada	T	Tese
FN	Foco Narrativo	Tm	Tema

Fonte: RUIZ (1998, p.60)

A quarta estratégia interventiva de correção é chamada de textual-interativa. Essa é realizada por meio de anotações mais longas deixadas pelo avaliador após o texto do aluno, no formato de bilhetes orientadores, os quais têm como função fazer comentários positivos acerca do que foi produzido pelo aluno e apontar o que precisa melhorar, fornecendo instruções sobre como fazer as alterações necessárias. Através dos bilhetes se estabelece uma relação dialógica entre professor e aluno, que, conforme Bakhtin (2003, p.345), “é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.”, assumindo desta vez caráter polifônico, ao contrário do que acontece com a correção resolutiva. Além disso, com a responsabilidade de responder ao diálogo de enunciados iniciados pelo professor, o aluno desenvolve com seu texto uma atitude responsiva (Bakhtin, 2012, *passim*), sendo, portanto, a responsabilidade pela construção do texto através da interação tanto de quem produz o enunciando quanto daquele para quem ele é produzido.

Ruiz evidencia a importância da correção interventiva na produção textual do aluno quando afirma que

[...] no contexto escolar, ‘correção de redação’ é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no



XVIII

Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado de Tecnologias na Educação a Distância
III Mestrado de Trabalhos Científicos do PIBIC
VI Curso de Práticas Socioculturais Interdisciplinares
VIII Encontro Estadual de Formação de Professores



sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 1998, p. 27)

Fuzer (2014) também indica a abordagem textual-interativa como o procedimento mais indicado para avaliação das produções textuais, pois através dos “bilhetes” é possível estabelecer a linguagem como meio de interação e ação social, provendo um *feedback* eficaz e dialógico. Entretanto, a autora salienta que esse procedimento requer que o professor esteja preparado, tendo maturidade linguística e conhecendo o nível de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, torna-se óbvio que o processo de escrita e (re)escrita de textos através de abordagens interventivas de correção como a textual-interativa, embora possam requerer um pouco mais de dedicação, tanto do professor quanto do aluno, é a opção mais apropriada. Dessa forma, poder-se-á obter sucesso no processo de refação de texto, possibilitando, de fato, que se estabeleça a relação dialógica tão necessária para a construção do aluno como sujeito-autor de suas próprias produções, acabando com a repulsa e o bloqueio criativo que o texto-dissertativo causa em tantos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

Bakhtin disse que “Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 2003, p.330). Portanto, independentemente da maneira como se iniciará o processo de avaliação do texto ou como se dará a refação, é consenso entre os autores que a produção textual não é um processo estanque, em que se possa aceitar a primeira versão como válida, uma vez que exige do escritor o exercício de reflexão e amadurecimento da própria produção. Para Bakhtin, “Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores (2003, p.333)”. Dessa forma, é importante que os professores possam rever seu conceito de avaliação, possibilitando ao aluno estratégias de reescrita como as descritas pelos estudos de Fuzer (2014) e Ruiz (1998), permitindo ao aluno, sujeito-autor, uma atitude responsiva ativa frente ao produzido.

Assim, através deste artigo em que se descreveram estratégias de correção de textos, foi possível diagnosticar que, embora possivelmente, muitos professores utilizem a correção resolutive (resquícos culturais, nos quais o professor é o detentor do saber e apenas o transmite ao aluno) nos textos, o ideal é a textual-interativa, já que essa produz mais efeitos sobre o texto



do aluno, convidando-o a refletir sobre seu próprio texto no que tange aos aspectos de clareza, coerência, correção gramatical e ortográfica, além de organização textual como um todo.

Para que isso de fato aconteça, é importante que os professores tenham clareza acerca da concepção de linguagem que está subjacente ao seu planejamento de aula, já que ela influencia o ensino-aprendizagem do aluno. Além disso, é necessário que revejam, em sua metodologia, como encaram o erro: como construção de possibilidades e levantamento de hipóteses ou simplesmente como desvios à norma culta. Como sequência ao trabalho, sugere-se analisar o tipo de estratégia de correção é a mais utilizada pelos professores de língua portuguesa e redação nas escolas, para que assim seja possível estabelecer parâmetros de intervenção mais claros e práticos nas escolas públicas, contribuindo com concepções de escrita e reescrita e, conseqüentemente, auxiliando na melhoria da qualidade na produção textual dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <
file:///C:/Users/Sony/Downloads/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003..pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Língua Portuguesa (1.ª a 4.ª séries)**. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- FUZER, Cristiane. **Subsídios para leitura e avaliação de textos no contexto escolar**. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, 2014. 33 p.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas no ensino de português. In: _____.(Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 59-79.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.
- RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem. 307f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998. Disponível em: <
http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>. Acesso em: 04 nov. 2016.