



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA

O TRATAMENTO DO ERRO NA PRODUÇÃO TEXTUAL: PRIMAZIA DA FORMA OU DO CONTEÚDO? Dulce Cassol Tagliani

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vilson Leffa

Pelotas - Junho de 2001

[Clique aqui para continuar](#)

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	6
LISTA DE QUADROS	7
LISTA DE TABELAS	8
RESUMO	9
1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Objetivos da pesquisa	16
1.2. Hipóteses	17
1.3. Estrutura	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. Considerações iniciais	19
2.2. Considerações sobre a noção de “erro”	21
2.2.1. “Erro” associado a hipóteses	25
2.2.2. Classificação dos “erros”	26
2.3. Avaliação	29
2.3.1. Correção: caminho para a avaliação	32
2.3.2. Critérios de correção/avaliação	36
2.3.3. O papel do feedback na avaliação	40
2.3.4. Considerações finais sobre avaliação	43
3. METODOLOGIA	47
3.1. Sujeitos da pesquisa	47
3.2. Instrumentos	48
3.3. Procedimentos	51
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1. Resultados do Grupo A – Pesquisa induzida	55
4.2. Resultados do Grupo B – Pesquisa não-induzida	65
4.2.1. Análise dos escores atribuídos aos textos	66
4.2.2. Critérios de correção	69
4.2.3. A indicação dos “erros” através de “marcas”	71
4.2.4. Feedback	72
4.3. Análise comparativa entre a pesquisa induzida e a pesquisa não-induzida	81

5. CONCLUSÕES	84
ANEXO 1 - Texto 1	90
ANEXO 2 – Texto 2	91
ANEXO 3 – Texto 3	92
ANEXO 4 – Texto 4	93
ANEXO 5 – Texto de apoio	94
ANEXO 6 – Planilha de correção de textos	95
ANEXO 7 – Planilha Texto 1	100
ANEXO 8 - Planilha Texto 2	101
ANEXO 9 - Planilha Texto 3	102
ANEXO 10 - Planilha Texto 4	103
ANEXO 11 – Observações feitas pelos professores nos textos	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ABSTRACT	112
APÊNDICE – CD-ROM	

INTRODUÇÃO

É indiscutível a existência de problemas relacionados ao ensino. São inúmeras as críticas que tentam chamar a atenção para fatores como a evasão e repetência escolar, o baixo índice de aproveitamento dos alunos, o baixo nível de conhecimento apresentado nos “provões”, a falta de habilidade em disciplinas como a língua portuguesa, e, mais especificamente, o baixo desempenho dos alunos, em todos os níveis, na prática de produção de textos. Esse parece ser um problema tão antigo quanto a própria escrita, já que há muito se discutem alternativas para minimizar essa falta de habilidade.

Várias são as questões acerca dos problemas que envolvem a produção textual na escola. Referem-se a objetivos de ensino, concepção de linguagem e de gramática, noções básicas de avaliação, de escritura e de erro.

Se pensarmos que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é fazer com que o aluno atinja a competência comunicativa, alguns conceitos precisariam ser repensados no contexto escolar.

Esses conceitos dizem respeito, inicialmente, à linguagem e gramática, que guardam entre si uma relação importante. Muitos vêem a linguagem como um sistema fechado, acabado, contribuindo para a formação de um tipo de ensino norteado por uma concepção gramatical também fechada, baseada em aspectos formais. Tal concepção desconsidera os aspectos sociais da linguagem,

especialmente seus usos. Esse talvez seja o ponto crucial dentro do “ensino de língua materna”; expressão contestada por muitos lingüistas que consideram que não há ensino de uma língua que já se domina.

A gramática internalizada pelo aluno desde suas primeiras palavras não coincide com a gramática que se ensina na escola. Assim, o conflito está criado. A escola não considera a gramática implícita do aluno e tenta fazer com que ele se aproprie de outra. O papel da escola é, realmente, apresentar ao aluno uma nova modalidade de sua língua, novos registros, mas a forma como isso está sendo feito é que gera esse conflito. A desconsideração da linguagem do aluno como um sistema que também apresenta regras, distintas das regras da escola, assim como os inúmeros usos que um sistema pode apresentar, são questões importantes que precisariam ser revistas dentro da escola.

É visível num país como o Brasil, as grandes diferenças sociais existentes, e cada grupo social tem a sua variedade lingüística, seja ela decorrente da região, do nível socioeconômico, da cultura, etc. É impossível não considerar tais diferenças.

Essas variedades lingüísticas coexistem no mesmo espaço escolar. Porém, na escola, essas variedades devem ser temporariamente abandonadas, para que, então, se ensine/aprenda outra modalidade – a escrita – que segue as prescrições da variedade considerada padrão – a norma padrão-culta. Sendo assim, nas aulas de português prima-se pela transmissão/reprodução de um sistema fechado, prescritivo, em sua modalidade escrita.

Não raro são as aulas de português que se restringem a reprodução de nomenclatura e regras gramaticais, análises de objetos descontextualizados,

desvinculados do cotidiano do aluno. Assim, as reclamações sobre esse tipo de ensino também não são raras.

A percepção de que o problema está na forma como se ensina é imprescindível, já que a prescrição é totalmente abominada pelos aprendizes. O dialeto padrão pode ser apresentado ao aluno como uma das possibilidades de uso de um sistema lingüístico, visto que uma mesma língua pode ter várias funções e servir de instrumento para várias ideologias. São as estratégias de ensino que necessitam de uma reformulação profunda.

Como cobrar habilidades específicas a um aluno, se elas não são desenvolvidas em sala de aula? As estratégias usadas para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever despontam como as mais precárias, já que essas atividades são pouco desenvolvidas nas aulas de português. O problema está, segundo alguns professores, no grande número de turmas que cada um tem e no excesso de alunos em cada turma, o que diminui sobremaneira o tempo para tais atividades. Normalmente, os alunos passam um ano letivo inteiro sem fazer leituras e escrevendo muito pouco. O que acontece são atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina – estudar para uma prova ou fazer um trabalho escrito, que geralmente é cópia do referencial sugerido. Essas são as estratégias “adotadas” pela escola para a leitura e a escrita, cabe questionar se elas são pertinentes.

As atividades de ler e escrever mantêm entre si estreita relação. Quando pensamos em escrever um texto, precisamos de argumentos para estruturar o texto. As idéias que irão compor esse texto são adquiridas através da experiência pessoal de cada escritor e principalmente através da leitura, por isso a necessidade de essas práticas andarem juntas dentro da escola, e vinculadas, também, aos conhecimentos

gramaticais. São práticas aparentemente dissociáveis, mas que, no contexto escolar, deveriam estar relacionadas e não desvinculadas como acontece.

Ao entrar em contato com textos variados, o aluno entra em contato com os diversos usos da língua. Esse aprendizado, certamente, será transferido para outros momentos das aulas de português, como a atividade de produção textual.

Normalmente, essa atividade traz muita ansiedade aos alunos. É muito comum a resistência que eles oferecem a essa atividade, certamente pela inabilidade em produzir um texto razoável. Cabe salientar que o aluno foi levado a essa inabilidade pelas estratégias utilizadas na escola. O aluno não possui um domínio adequado dos aspectos que envolvem o processo de escritura. A principal preocupação é escrever um texto com o menor número possível de erros gramaticais, o que reflete um ensino que condena as “transgressões”, já que está embasado nas prescrições contidas nas gramáticas escolares.

Esse tipo de cobrança extrapola os domínios escolares. É muito comum vermos em jornais cobranças em relação ao desempenho de alunos, especialmente no vestibular. As “pérolas”, como são definidos os problemas, são transcritas literalmente, para deleite de muitos e preocupação de outros.

A cobrança em relação ao desempenho escrito do aluno vem, também, dos professores que atuam em outras disciplinas. Eles cobram do colega de português que os alunos sejam capazes de produzir “bons textos”, ou que saibam usar adequadamente o sistema lingüístico ensinado, tanto na fala quanto na escrita, desconsiderando que em todas as disciplinas há oportunidades para que as práticas de ler e escrever sejam efetivadas. Essa tarefa não é só da disciplina de língua portuguesa, mas da escola como um todo, que deve propiciar ao aluno condições

para a crítica, o desafio, a auto-estima, a produção de conhecimento, enfim, inúmeras experiências.

A ansiedade que desperta no aluno uma certa resistência quanto à atividade de produção escrita, aparece da mesma forma no professor de português. Ao se deparar com os textos de seus alunos, incomoda-se por não perceber progressos em seus desempenhos. Os textos parecem apresentar sempre os mesmos problemas. Seria isso? Ou estaríamos frente a professores que não conseguem visualizar os problemas que estão além da superfície do texto? Geralmente, são os problemas superficiais, aqueles relacionados aos aspectos formais, que são identificados com maior destreza pelo professor. Com isso, nas redações aparecem fartas indicações sobre problemas de ortografia, acentuação, pontuação e concordância, principalmente. Talvez essa preocupação demasiada com a forma reflita a formação estruturalista que os cursos de formação oferecem aos professores em todas as áreas.

Surge, então, outra preocupação nesse processo: a avaliação de textos. O que avaliar e como avaliar são os itens que mais chamam atenção. Essa dificuldade do professor é expressa em marcas locais e nas observações que deixa no texto do aluno, e decorre de sua inabilidade em corrigir e avaliar textos. Um aspecto parece claro: se o ensino está embasado na reprodução da nomenclatura e das regras gramaticais, a atividade de produção textual certamente é vista como um produto, também acabado. A desconsideração do trabalho escrito como um processo que envolve o escritor, o leitor, a situação comunicativa e a organização gramatical transforma essa atividade numa prática bastante artificial. O que vemos nas escolas é que o aluno escreve para que o professor lhe dê uma nota. Feita dessa forma, essa atividade não leva a nada.

A avaliação de um texto é uma fase importante do processo de escritura, pois é nesta fase que o professor pode observar o desenvolvimento lingüístico de seu aluno e fazer um trabalho voltado para isso, ou seja, para as necessidades dos alunos.

Para que isso ocorra, a avaliação não deve ser considerada apenas como um jogo onde os erros e os acertos estão em situação oposta e desigual. O erro tem um papel fundamental nesse contexto, já que pode funcionar como instrumento de ensino. Normalmente, o erro é visto como empecilho, um obstáculo para o aprendizado, quando, na verdade, a partir dele pode-se chegar aos objetivos propostos.

A atividade de correção e avaliação de textos indica a necessidade da adoção de critérios por parte do professor. Esse é outro ponto importante decorrente dos questionamentos “o que avaliar” e “como avaliar”. Esse tipo de dúvida é comum para quem não tem critérios que auxiliem essa prática. Tais critérios necessitam de clareza e objetividade, para que supram as necessidades de cada professor.

Todos esses aspectos discutidos demonstram que o tema é bastante polêmico e conflitante. Isso se verifica no relato de autores que trabalham o tema e em contatos com professores para falar sobre produção textual e avaliação. Em cursos de extensão de âmbito regional ministrados na Universidade Federal de Rio Grande, pudemos constatar a falta de “intimidade” da maioria dos participantes, quando o tema é avaliação, mais especificamente avaliação da produção textual dos alunos. A maior parte dos professores disse desconhecer a existência de critérios organizados que pudessem auxiliá-los na avaliação de textos; disseram, ainda, que usam critérios subjetivos, não sabendo defini-los claramente. Esse é um dos grandes problemas

dentro do contexto avaliação: definição de critérios objetivos, claros e coerentes com a realidade de cada professor.

Assim, baseados na contextualização do problema, que aponta para um ensino de português voltado para a reprodução de regras, que nem sempre são assimiladas, e mostra o despreparo existente no processo de produção e avaliação de textos, surgiu a necessidade de observar que aspectos são priorizados na avaliação de textos.

1.1. Objetivos da pesquisa

Neste trabalho procuramos verificar como professores de diferentes áreas atuam no processo de correção e avaliação de textos. Uma pesquisa de campo foi realizada em escolas estaduais do município de Rio Grande, e a partir dela observamos como os professores trabalham com os problemas verificados nas produções textuais e os tipos de “erros” que são destacados por eles.

Objetivamos, ainda, perceber se os aspectos priorizados na correção e avaliação de textos são os mesmos tanto entre os professores de português como entre os professores de outras disciplinas.

Outro objetivo a que nos propomos é observar quais os critérios utilizados pelos professores na correção dos textos, já que normalmente as avaliações são bastante subjetivas.

Além disso, pretendemos observar se haverá diferenças entre a pesquisa induzida e a pesquisa não-induzida no que se refere à priorização de aspectos formais e de conteúdo, visto que na pesquisa induzida os problemas foram previamente

identificados, enquanto que na pesquisa não-induzida não houve essa indicação prévia.

1.2. Hipóteses

A “responsabilidade” em ensinar a língua materna é, tradicionalmente, atribuída ao professor de português. Como no ensino de língua portuguesa predominam os aspectos relacionados à organização gramatical, lançamos a hipótese de que os professores de português, nesta pesquisa, priorizariam os aspectos formais do texto, justamente pela tradição gramatical presente na maioria das escolas.

Com relação aos professores de outras áreas, entretanto, a hipótese lançada é de que eles priorizariam os aspectos de conteúdo, pelo fato de não terem segurança no uso da modalidade escrita da língua. Conseqüentemente, não saberiam cobrar o uso adequado de tal modalidade.

1.3. Estrutura

O trabalho encontra-se estruturado em 4 capítulos. No capítulo 2, apresentamos algumas correntes de pensamento sobre o tema, especialmente estudos que focalizam a produção textual. Nesse contexto, abordamos aspectos relacionados à avaliação de textos, especialmente a questão dos critérios de avaliação; além de algumas noções importantes nesse processo como a questão do erro e do *feedback*.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Identificamos os sujeitos que participam do trabalho, apresentamos o

instrumento utilizado para a coleta dos dados e detalhamos os procedimentos relacionados à pesquisa.

No capítulo 4, além da apresentação dos dados obtidos, analisamos os resultados e discutimos aspectos importantes observados. Tais aspectos relacionam-se à forma como os professores em geral avaliam os textos de seus alunos. Discutimos como os erros são encarados por eles, quais os critérios considerados, que tipo de marcas o professor faz nos textos e o feedback que ele proporciona. A partir disso, estabelecemos qual o campo priorizado por eles na avaliação: conteúdo ou forma?

No capítulo 5, fazemos, então, um fechamento que estabelece a relação entre os resultados obtidos e o referencial teórico consultado. Nossas conclusões trazem, também, dados que comprovam ou rejeitam hipóteses iniciais da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Considerações iniciais

Dentro de uma perspectiva interativa de linguagem, a concepção de aprendizagem surge como um processo histórico-social de construção do saber. Em relação ao ensino de língua materna, alguns aspectos devem ser considerados para que essa construção se efetive, isto é, algumas habilidades devem ser desenvolvidas para que o aluno atinja os objetivos desejáveis nessa situação de aprendizado. Tais habilidades relacionam-se à competência oral e escrita.

Com relação à escrita, especificamente, observamos que o percurso teórico desse processo evoluiu de uma visão centrada no produto, passou por um enfoque nos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e chega, aos poucos, a uma visão interativa da produção textual, centralizando-se na construção conjunta de conhecimentos e habilidades (Garcez, 1998). Mas ao nos voltarmos para o percurso prático deste processo, o caminho percorrido parece não ser o mesmo, visto que é o produto final da produção textual que continua sendo enfatizado.

Dentro da escola, podemos observar três formas de apropriação da língua escrita. A primeira delas relaciona a estrutura da língua escrita a um “objeto de conhecimento”, que apresenta os elementos mínimos necessários para o ler e o escrever. Por outro lado, esse mesmo sistema apresenta usos especificamente escolares, sendo necessário encontrar sentido num sistema de regras. Além disso, dentro da escola ocorre a apropriação de outros conhecimentos através da língua

escrita, sendo necessária a mediação do professor na atividade de ler e escrever (Rokwell, 1985).

A forma como a língua escrita é abordada na escola gera inúmeros problemas no ensino de português, principalmente quando nos referimos aos modelos tradicionais de gramática, priorizados nas escolas, que não dão conta de todas as necessidades do aluno, principalmente no que diz respeito à interação comunicativa. Os professores normalmente reclamam da inabilidade dos alunos em usar as formas lingüísticas que a eles são ensinadas e pretendem que o desempenho do aluno esteja de acordo com o conhecimento que lhe foi repassado, desconsiderando o conhecimento internalizado pelo aluno (Lengo, 1995).

Outro problema bastante comum nas salas de aula refere-se à produção de textos, ou, como tradicionalmente conhecemos, a redação escolar. Tradicionalmente temos um ensino da escrita que privilegia a forma e não explora a escrita como descoberta de significado. Assim sendo, a escrita na sala de aula não tem caráter comunicativo e caracteriza-se pela artificialidade.

Como não há estratégias adequadas de produção escrita, os alunos demonstram extrema dificuldade em produzir um texto que satisfaça às expectativas do professor. Este, por sua vez, além de não ter bem claro o porquê dessa tarefa, apresenta extrema dificuldade em avaliar o texto de seu aluno. Normalmente esse trabalho é feito sem uma reflexão mais profunda do que seja realmente avaliar um texto.

Dessa forma, alguns aspectos devem ser abordados com mais atenção quando se fala em produção textual, entre eles a concepção de erro que permeia o trabalho de avaliação e a própria avaliação.

Ao falarmos em erro, estaremos nos referindo aos diferentes pontos de vista que abordam essa questão, como ele é visto dentro de cada tipo de gramática, os tipos de erro, como diferentes autores tratam a questão e, também, a maneira como o erro é visto e tratado no contexto de sala de aula.

Por outro lado, abordaremos, também, uma questão bastante polêmica entre professores e alunos – a avaliação. Passamos por uma abordagem geral sobre avaliação no contexto educacional e chegamos a uma abordagem mais específica sobre avaliação da produção escrita. Nesse momento, abordamos questões relativas a critérios adotados para correção de textos, a marcas deixadas nos textos e ao *feedback* dado ao aluno.

Todos esses aspectos embasam a pesquisa realizada e indicam que os problemas referentes à produção e à avaliação de textos estão sendo amplamente discutidos, fornecendo subsídios para que a atividade de produção textual se transforme num momento em que o aluno possa adquirir a habilidade de comunicar-se na modalidade escrita da língua.

2.2. Considerações sobre a noção de “erro”

A noção de erro é extremamente relevante dentro do ensino da língua, já que ocupa um papel importante no estudo da aquisição da língua em geral por estar associada às estratégias usadas para a comunicação.

Boa parte da bibliografia existente sobre erro faz referência à aquisição de L2, em que os erros indicam o estado de conhecimento do aprendiz e a maneira como a segunda língua está sendo aprendida. Dessa forma, as estratégias surgem para demonstrar como a língua-alvo vai sendo descoberta. Da mesma forma em L1, as

estratégias demonstram como o sistema lingüístico da criança vai produzindo diferentes formas até atingir sua meta, o sistema lingüístico adulto.

A questão que preocupa é o que pode ou não ser considerado erro. Normalmente pensa-se em erro como desvio do que é considerado norma. Mas qual é a norma, se a língua apresenta diferentes variações com regras que diferem do padrão? Norma é o “conjunto de usos e hábitos lingüísticos consagrados pelos falantes de um grupo lingüístico específico” (Teixeira, 1996, p. 137). O conceito de norma não está, aqui, vinculado aos preceitos gramaticais. O que é normal são os hábitos e costumes que refletem o comportamento lingüístico da maioria dos usuários de um sistema lingüístico. As formas que não estão de acordo com o que é considerado “normal” são consideradas inadequadas ou desviantes.

Do ponto de vista lingüístico, há diferentes perspectivas sobre a noção de erro. No estruturalismo, por exemplo, o erro é visto como uso indevido de uma forma ou estrutura, sendo que o aluno deve ser levado a construir sentenças “bem formadas”.

A sociolingüística explica erro como variação lingüística, não considerando mais do que mera diferença dialetal o que muitas vezes se julga uma frase impossível; já a psicolingüística trabalha com três abordagens: behaviorista, cognitivista e desenvolvimentista. A abordagem behaviorista diz que o “erro deve ser evitado a todo custo, pois a repetição do erro pode transformá-lo em vício” (Barbosa, 2000, p.15). Essa abordagem enfoca o ensino de estruturas gramaticais e tem na análise contrastiva seu principal instrumento – comparação entre sistemas lingüísticos, por exemplo L1 e L2. Na abordagem cognitivista, o “erro faz parte da formação de hipóteses por parte do aprendiz, por isso, a sua necessidade para o

processo da aprendizagem” (p. 16). Seu objetivo é fazer com que o aluno induza as regras gramaticais e as estratégias para sua aplicação. A análise do erro permite a identificação das dificuldades encontradas pelos alunos.

Partindo do princípio de que a norma lingüística não é imutável, não podemos considerar erro a criação de uma nova forma, que pode estar apenas desenvolvendo as potencialidades que definem o sistema.

“O erro nada mais é do que uma diferença devida a fatores múltiplos, entre os quais, a região, a classe social do falante e o registro ou situação comunicativa. Seria mais lógico que, em vez de se ensinar que as frases são corretas ou erradas, se transmitisse a consciência de que a língua não é uniforme nem estática e que, por isso mesmo, admite uma pluralidade de usos” (Monteiro, 1999, p. 33).

A noção de erro pode ser definida também em função de cada tipo de gramática. A gramática prescritiva ou normativa estuda os fatos da língua padrão, dá pouca importância à variedade oral da norma culta, vista como idêntica à escrita. Baseia-se, portanto, nos fatos da língua escrita (Travaglia, 2000). Dessa forma, ao se falar em gramática prescritiva, erro será tudo que fugir à variedade considerada padrão. Essa concepção baseia-se em parâmetros como purismo, tradição e prestígio das classes dominantes, desconsiderando aspectos relacionados ao uso oral, distinto do escrito; à situação comunicativa, que influencia cada uso; às diversas realizações do sistema lingüístico e, também, à heterogeneidade de qualquer sistema. Além disso, tal gramática condena as construções que estão em desacordo com a tradição dos grandes escritores do passado. Sendo assim, a concepção normativa desconsidera, também, que a norma literária é uma das possíveis formas de realização do sistema lingüístico e está, também, longe de ser homogênea.

Tais fatores interferem na conceituação equivocada do chamado erro gramatical. Com isso, segundo Monteiro (1999), há a necessidade de reflexão sobre a hipótese de que o erro gramatical na prática não existe, já que determinadas regras possuem aplicação bastante restrita e não são aplicadas em situações de fala espontânea (ex: objeto direto anafórico deve ser preenchido com o clítico acusativo, e não com o pronome reto – “Eu vi ele / Eu o vi”).

A gramática descritiva, por sua vez, registra sincronicamente as unidades e categorias lingüísticas existentes em uma determinada variedade da língua, as possibilidades de construção, a função dos elementos e o modo e as condições de uso desses elementos. Trabalha com qualquer variedade tentando explicar o seu funcionamento através de hipóteses – dá preferência à variedade oral (Travaglia, 2000). Nessa perspectiva, apenas as construções que não pertencem, sistematicamente, a nenhuma das variantes da língua são consideradas erro. Esse ponto de vista permite estabelecer uma distinção entre erro lingüístico e diferença lingüística. Esta se refere a construções que divergem do padrão e aquele se refere a construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua. As gramáticas estruturalistas que enfatizam a descrição da língua oral e aquelas que trabalham com enunciados ideais, como a gramática gerativo-transformacional, representam essa concepção.

Na concepção da gramática internalizada ou implícita, que considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por um grupo de indivíduos a partir de um acordo implícito, o erro lingüístico não existe, o que há é a inadequação da variedade lingüística usada em uma dada situação comunicativa. Falar correto é estar de acordo com as expectativas da comunidade lingüística em que se está inserido.

Mesmo com todas essas teorias abordando a questão do erro, seu conceito nem sempre é claro e nem sempre é interpretado da mesma forma. Geralmente, os professores encontram situações em que sentem extrema dificuldade em identificar o erro cometido pelo aluno em um texto. Acabam "cobrindo por inteiro uma sentença ou um parágrafo com marcas vermelhas" (p.22), o que indica que o erro nem sempre é facilmente identificável (Lengo, 1995 – tradução nossa).

É bastante comum ouvirmos de professores que os erros fazem parte do percurso escolar do aluno, que está na escola para aprender. No entanto, na prática o que se percebe é que os erros cometidos continuam sofrendo sérias penalidades, transformando-se em dificuldades constantes (Hoffmann, 2000).

2.2.1. Erro associado a hipóteses

O erro é visto de diferentes maneiras dependendo da teoria de cada autor, mas uma das concepções que mais predomina é a que associa erro com a testagem de hipóteses, visto que, segundo essa concepção, é através da testagem, do refinamento das hipóteses em contato com a realidade, que se dá o aprendizado.

Com relação à escrita, os erros originam-se das hipóteses que o aluno constrói sobre ela, e a partir da reflexão sobre essas hipóteses o aluno pode identificar as diferenças entre o seu dialeto e o dialeto escolar, desenvolvendo suas habilidades fônicas, sintáticas, etc. Isso exige do professor uma postura diferente daquela que simplesmente corrige.

Assim, saber uma língua é contar com um conjunto de hipóteses sobre as regras que a língua segue. Muitas vezes os usuários formulam hipóteses equivocadas em relação às regras, o que tradicionalmente é considerado erro. Como exemplo,

temos o plural de “ão” – mão/mãos, pão/pães. O erro, portanto, aparece quando se testam hipóteses (Possenti, 1996; Hahn, 1987).

Dessa forma, “se o erro for visto como um sinal positivo, como um sinal de que o aluno está progredindo... muito pode ser obtido retendo essa noção de ‘erro’. Os ‘erros’ podem servir como indicadores da progressão e do sucesso” (Zydadis, *apud* Barbosa, 2000, p.16).

A trajetória que as pesquisas sobre o erro vem percorrendo mostra-nos a evolução desses estudos. Inicialmente, o erro era caracterizado e classificado, para que suas causas e conseqüências na aprendizagem fossem identificadas. Houve, também, uma diferenciação entre erro local, que não afetaria a comunicação, e erro global, que afetaria o texto como um todo e, conseqüentemente, a comunicação. Essa trajetória continua, fazendo referência à correção, que não deveria ser demasiadamente enfocada, visto que poderia criar uma imagem negativa para o aluno. Logo após, o erro passou a ser considerado como parte do processo de aprendizagem, um instrumento usado na testagem de hipóteses (Hahn, 1987).

Assim, se o professor aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, o aluno terá uma oportunidade de aprendizado e não entenderá esse processo como negativo. O erro passará a ser encarado como uma boa pista para se perceber o que acontece com o aluno, qual a sua trajetória no processo de ensino/aprendizagem de português.

2.2.2. Classificação dos “erros”

A partir de um perceptível avanço nos estudos relacionados ao erro, foram surgindo propostas que apresentam diferenças entre os erros cometidos pelos alunos.

Com relação a erro global e local, considera-se que os erros globais devem ser corrigidos em primeiro lugar, já que eles interferem diretamente na comunicação, enquanto que os erros locais (variação de tempos verbais, artigos, auxiliares) devem ser abordados num segundo momento, pois eles não acarretam prejuízos substanciais à comunicação. Nesse sentido, Lengo (1995) diz que um erro pode variar em magnitude, pois pode abranger um fonema, um morfema, uma palavra, uma frase, uma sentença ou até mesmo um parágrafo. Uns afetam a compreensão do texto, outros não interferem.

Uma outra distinção feita distingue erros de performance de erros de competência. O primeiro estaria relacionado a descuidos, lapsos de memória, estado emocional e teriam um caráter assistemático, sendo que o próprio usuário poderia corrigir. Os erros de competência seriam sistemáticos e persistentes, e uma análise cuidadosa de suas causas seria importante (Michaelides, 1990).

Em situação escolar, foram caracterizados dois tipos de erros: o primeiro está relacionado à utilização de variantes não padrão em situações onde a variante padrão é exigida. Essas inadequações seriam superadas a partir do domínio progressivo da variedade padrão. O segundo tipo relaciona-se ao aprendizado de uma variedade nova e, portanto, passível de formulações inadequadas. A correção, nesse caso, pode ser feita através da apresentação da forma correta (Possenti, 1996).

Em um estudo realizado sobre o erro na escrita, considera-se o erro como um fenômeno lingüístico cujo uso não foi interiorizado pelo falante/escritor. Assim, caberia ao professor a tarefa de criar situações de uso da língua escrita que favoreçam ao sujeito/escritor a habilidade de construir níveis mais complexos de representação deste objeto (Oliveira, 1998).

O professor deveria posicionar-se frente ao erro embasado em uma concepção de erro construtivo, ou seja, deveria considerar o conhecimento produzido pelo aluno, em um determinado momento de sua experiência, como um conhecimento que está em fase de superação, o que demonstra que o aluno vai aprimorando seu pensamento no momento em que entra em contato com novas situações que os levam a formular e reformular suas hipóteses (Hoffmann, 2000).

Os erros devem ser o ponto de partida para novas práticas, para que haja uma melhor capacitação textual. Eles devem ajudar o aluno a identificar seu "ponto fraco" e, então, tentar melhorar. Deve-se ter a preocupação, entretanto, de apontar poucos erros de cada vez, para que o aluno se concentre neles e procure a solução (Pereira, 2000).

Considerando o erro como um instrumento de ensino, certamente o professor estará contribuindo para que a sala de aula deixe de ser um lugar onde os erros são considerados "crime" e os alunos merecedores de uma punição – geralmente a nota.

É importante que se diga, também, que a falta de habilidade do aluno em usar as formas lingüísticas ensinadas na escola revela que o produto da aprendizagem não representa o produto do ensino. Além disso, há graus de performance entre os usuários de um sistema lingüístico, o que também deve ser considerado. Há nessa prática a desconsideração do conhecimento de linguagem que o aluno internaliza.

Dessa forma, a sala de aula deve ser um espaço onde o professor possa, a partir do erro, estabelecer um panorama do conhecimento lingüístico do aluno e organizar uma prática voltada às suas reais necessidades; onde o aluno possa formular outras hipóteses sobre a língua para que possa atingir um certo domínio da escrita.

2.3.Avaliação

Quando falamos em avaliação do processo de ensino, percebemos que a maioria da bibliografia existente aponta para estratégias ou técnicas que visam ao resultado, isto é, critérios que pretendem valorar, comprovar. A maioria dos estudos tem-se concentrado no "não deve ser", em desconsideração ao "ser melhor" (Hoffmann, 2000). Sendo assim, a avaliação é usada pela sua dimensão diagnóstica – constatação apenas – para posterior controle de resultados.

A avaliação é considerada um processo intencional e faz parte de qualquer prática. Avaliar, de modo geral, é um exercício autoritário do poder de julgar, em oposição ao processo em que avaliador e avaliado passam por mudanças qualitativas (Mustifaga, 1996).

A avaliação no contexto educacional caracteriza-se por ser sistematizada, deliberada, de complexidade variada e servindo a inúmeros propósitos. Observa-se, muitas vezes, uma contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e também o reflexo de uma trajetória de avaliação que acaba reproduzindo o autoritarismo, contestado em discurso, que a permeia há muito tempo.

Sem dúvida, a avaliação é um "fenômeno indefinido" (Hoffmann, 2000), já que inúmeros significados lhe são atribuídos. A autora apresenta um quadro das "imagens representativas de avaliação", onde os professores colocam suas impressões sobre esse complicado processo. Observa-se que todos os pareceres têm uma carga bastante negativa, o que confirma as afirmações do quanto problemática e penosa é essa questão. Entre as muitas imagens sugeridas na pesquisa de Hoffmann, algumas merecem destaque: "Avaliação é como imposto de renda, prestam-se contas sobre o que não se recebeu de fato"; "... fuzilamento, pois num campo de batalha não

escapa nenhum”; “...loteria esportiva, dá sempre zebra no final”; “...bomba atômica, quando não destrói tudo, deixa sérias conseqüências no final”; “...caçador e caça, professor armado, aluno não escapa”; “...cobra, quando menos se espera ela dá o bote”; “...juiz, absolve ou condena” (p. 109).

A avaliação vem sendo considerada um julgamento de valor dos resultados obtidos pelos alunos, envolvendo principalmente constituintes como prova, nota, recuperação, reprovação, boletim. Sendo assim, tal processo mantém suas tradicionais características: arbitrariedade e autoritarismo, sendo, portanto, sentenciva.

É inquestionável a necessidade de conscientização sobre a contradição que existe entre a concepção de avaliação tal como referida anteriormente – julgamento – e a ação de educar. A avaliação deve ser concebida como problematização, questionamento, e é essa postura de questionamento que é necessária ao educador (Hoffmann, 2000).

Na verdade, o processo de "avaliar" deveria caracterizar-se pela interação, isto é, uma reflexão conjunta (professor/aluno) sobre as hipóteses formuladas pelo aluno – compreensão do erro. Isso não é possível devido ao poder sentencivo que esse processo exerce – "sentenças irrevogáveis. Juizes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados" (Hoffmann, 2000, p.14). A avaliação está, assim, descaracterizada de seu significado básico de "investigação e dinamização do processo de conhecimento" (p.16). A autora justifica a afirmação de que a concepção de avaliação dos professores é sentenciva, através das dúvidas que esses professores apresentam em relação ao processo avaliativo: deve-se avaliar os alunos através de notas, conceitos ou pareceres descritivos? Como se elaboram instrumentos precisos

de avaliação? De que forma podem ser estabelecidos critérios de avaliação precisos, levando-se em conta o 'todo' do aluno? Como atribuir notas aos alunos, considerando-se os resultados do bimestre e o da recuperação? Em que condições um aluno deve ser reprovado? Quais são os critérios para avaliação de tarefas dissertativas?

Dessa forma, os erros não podem ser considerados como fracasso, e sim como "episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades" (Hoffmann, 2000, p. 19). Essa prática exige do professor um embasamento teórico bastante significativo, uma visão ampla e detalhada de sua disciplina. Para o professor de língua portuguesa, especificamente, exige, além de um bom conhecimento da organização gramatical, um conhecimento aprofundado em lingüística aplicada, psicolingüística e sociolingüística, principalmente. Tais conhecimentos permitirão ao professor estabelecer "conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento (p.20)". Associado a isso, há a necessidade desse professor ser um usuário qualificado do sistema lingüístico, isto é, um leitor e um escritor capacitado.

A preocupação com a avaliação é geral entre os professores, segundo Sant'Anna (1999), já que esse processo envolve decisões referentes a objetivos, conteúdos, procedimentos. Dessa forma, o "como avaliar" e o "o que avaliar" exigem habilidades bem desenvolvidas e nem sempre compatíveis com as habilidades dos professores. A esse respeito Hoffmann diz que muitas vezes o professor exerce em sala de aula uma prática avaliativa improvisada e arbitrária, já que não encontra caminhos concretos que possam ser percorridos com segurança.

2.3.1. Correção: caminho para a avaliação

As práticas de correção e avaliação andam juntas no contexto escolar. Algumas impropriedades ocorrem devido a isso, pois os professores costumam tomar uma pela outra, utilizando essas duas práticas para chegar à nota apenas, desconsiderando as particularidades de cada uma.

A correção possui uma certa autonomia, já que pode ocorrer sem estar vinculada às idéias de avaliação e nota. Já a avaliação não tem essa autonomia, visto que pressupõe a correção, além da delimitação precisa de critérios.

Sendo assim, a correção pode ser considerada como o diagnóstico de falhas ou erros na escrita do aluno, enquanto a avaliação seria feita com base nas incorreções, uma espécie de “balanço” das anotações feitas a partir da correção (Mustifaga, 1996; Serafini, 1998).

A correção pode ser entendida também como "retificar, endireitar, consertar. Nesse sentido, pela correção, tomar-se-ia do direito, na escola, de refazer o que o outro fez?" (Hoffmann, 2000, p. 71). A correção pura e simples é estática e frenadora, e sua validade deve ser questionada no que se refere a uma contribuição e orientação ao aluno na retomada dos problemas – método investigativo.

Para que a atividade de correção de textos resulte em um melhor aproveitamento do aluno, alguns princípios para a correção são sugeridos por Serafini (1998):

- a questão da ambigüidade na correção é um ponto importante, já que os erros devem ser apontados de forma precisa. A simples colocação de uma linha na margem ou uma palavra sublinhada apenas indicam que algo não está bom. Seria mais útil ao aluno a indicação precisa do que a observação genérica;

- a catalogação dos erros e o uso sistemático das categorias na correção auxiliam na identificação do problema e leva o aluno a entender a natureza do erro. No exemplo “A possibilidade de acordos entre as partes aumentam a cada dia”(p. 109), o professor indicaria ao lado do fragmento o problema – “concordância sujeito-predicado”. O aluno, então, deverá perceber que o problema consiste no uso do sujeito no singular e verbo no plural;
- o aluno deve rever as correções e trabalhar sobre elas: várias atividades podem ser desenvolvidas para que o aluno não se interesse apenas pela nota de seu texto. Entre elas está a reescritura de fragmentos do texto ou a elaboração de uma nova versão do mesmo texto. Uma nova versão será extremamente útil nos casos de problemas na organização e na coerência das idéias;
- indicação de poucos erros em cada texto, já que o aluno tem capacidade limitada de concentrar sua atenção sobre os erros. Assim, poucos erros de cada vez facilitam a compreensão do aluno;
- predisposição do professor em aceitar o texto do aluno sugere que a sua postura frente ao texto é muito importante. Ele deve ser receptivo, aceitando o enfoque, as idéias, a linguagem e o estilo do aluno sem preconceitos.

Dessa forma, uma boa metodologia de correção, que possa auxiliar o aluno no aprimoramento da capacidade textual, deve considerar o grau de familiaridade com o ato de escrever, a capacidade do aluno. Além disso, o professor precisa ter predisposição para aceitar o texto do aluno e adotar diferentes posturas para cada gênero de texto.

As correções feitas nas redações indicam que a tendência dos professores é fazer dois tipos de correção: a correção indicativa e a correção resolutive (Serafini, 1998). O primeiro método se limita a indicar o erro. São correções ocasionais voltadas para erros localizados, como os ortográficos e os lexicais. Esse tipo de correção não é considerado eficaz já que muitas vezes é ambígua, não classifica o erro de forma precisa e não leva o aluno à solução dos problemas.

No segundo tipo de correção que predomina, a correção resolutive, o professor corrige todos os erros e dá soluções a eles através da reescritura dos aspectos considerados problemáticos. Esse método não é considerado apropriado quando o professor necessita corrigir períodos mais longos, já que a classificação precisa do erro torna-se problemática. Além disso, o professor acaba sobrepondo seu pensamento às intenções do aluno.

Um outro tipo de correção sugerido é a correção classificatória. Segundo Serafini (1998), a atitude operativa desse tipo de correção leva o aluno a melhorar sua habilidade na prática de escritura, já que mostra a ele como se “constrói um produto”, ao invés de mostrá-lo já acabado. Dessa forma, esse método permite que o erro seja identificado e classificado; não sugere a correção e tenta fazer com que o aluno trabalhe sobre seus textos. Esse método supõe a adoção de uma planilha de correção, para torná-la sistemática e de fácil compreensão para o aluno, que deve ter conhecimento dos critérios adotados. Esse tipo de correção facilita uma atividade posterior de revisão de textos, ou, ainda, a correção entre os colegas, já que os alunos são considerados melhores críticos do que escritores. Essa atividade proporciona, também, o diálogo entre os alunos, diálogo este bastante limitado entre aluno e

professor. Essa correção “interativa” possibilita ao aluno a explicação de seu objetivo e de seu ponto de vista, esclarecendo pontos obscuros de seu texto.

O objetivo da produção textual é fazer com que o aluno exercite sua capacidade de expressar, comunicar ou informar. Dessa forma, o ato de corrigir deve ter objetivos bem definidos para que o aluno possa exercitar tal capacidade e possa melhorá-la. Seria de extrema importância que professor pudesse controlar a arbitrariedade e subjetividade características da tarefa de corrigir, para que esse processo se torne menos assistemático e aleatório como ocorre em inúmeros casos (Pereira, 1999).

Na escola, geralmente as correções são “voltadas para o levantamento de dados”, e a avaliação não possui critérios delimitados, voltando-se, ambas, para a obtenção da nota. Assim, teremos práticas de correção e avaliação embasadas pela “impressão geral” e pela “experiência pessoal” (Castaldo, 1995, p. 18). Em decorrência disso, a tradição do critério formal marca a avaliação dos professores, que demonstram ter critérios particulares de correção e avaliação, baseando-se, normalmente, no conhecimento que têm sobre escrita de textos, nas informações que têm sobre quem escreve e pelo momento.

Grande parte das correções não indica caminhos claros para o aluno, que ao observar seu texto corrigido (normalmente com marcas vermelhas) tende a um bloqueio em relação a sua próxima produção. A familiaridade do aluno com a escrita será alcançada quando o professor conseguir aliar aspectos positivos e negativos, isto é, além de apontar os problemas, ele deverá indicar os caminhos para que haja o aperfeiçoamento, e também mostrar ao aluno aspectos positivos de seu texto, que normalmente não são valorizados. O professor tem a "responsabilidade de encorajar

os alunos a aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber, alcançar, de fato, conceitos superiores" (Hoffmann, 2000, p. 70).

2.3.2. Critérios de correção/avaliação

Percebemos que não há, no contexto escolar, uma definição clara sobre critérios de avaliação. Tanto professores quanto alunos devem ter claros os critérios que fazem parte da escrita e da avaliação de textos. Um novo olhar sobre o texto determinará, certamente, uma nova forma de avaliação, além disso, a prática de “redação escolar” (semanticamente negativo) se transformará em prática de “produção textual”. A definição clara de avaliação fará com que o professor seja mais objetivo e com que o aluno perceba as funções do texto.

É importante considerar, também, que a avaliação de textos pode assumir diferentes funções. A função de mensuração avalia um texto em relação a outros textos; na função preditiva, temos a avaliação do desempenho do futuro aluno; e a função de pesquisa verifica o progresso das capacidades do aluno em um período de tempo. Essa diferenciação não significa que tais funções sejam claramente separáveis na prática (Serafini, 1998).

Os principais problemas na avaliação originam-se de contradições encontradas nos textos. Muitas vezes o professor se depara com textos que apresentam problemas com a escrita (desvio da norma padrão), mas possuem excelente conteúdo; argumentos insuficientes, mas criativos. A dificuldade em estabelecer critérios de avaliação de textos desse tipo, principalmente, é uma constante.

... é possível que uma redação apresente problemas com algumas preposições, com adequação de palavras e, ao mesmo tempo, possua um início original e cativante, uma rica documentação e uma pontuação correta, embora a seqüência lógica seja

problemática. Que avaliação dar a um texto como esse? Obviamente, frente a características contrastantes, o importante é dar um peso a elas e fazer uma avaliação cuidadosamente balanceada. Todavia, esse processo não apresenta regras e é daí que nascem os principais problemas de objetividade na avaliação (Serafini, 1998, p. 131).

Uma avaliação eficaz requer que se atente para aspectos considerados importantes nesse contexto. O primeiro deles relaciona-se ao fato de que se deve levar em consideração as diversas etapas de desenvolvimento das capacidades do aluno, já que a capacidade de desenvolver um texto dissertativo ou uma carta se desenvolvem em momentos diferentes, e isso deve ser respeitado. O segundo aspecto refere-se ao objetivo do texto, que deve ser considerado na avaliação devido às muitas funções que a escrita possui, entre elas a diversão, a compreensão de idéias ou um meio de comunicação. Além disso, a avaliação deve considerar o gênero textual usado e o tipo de estímulo dado à escrita (Serafini, 1998).

Há inúmeros métodos de avaliação de textos. Alguns são citados por Serafini (1998): métodos totalizantes, em que a avaliação do texto é feita após a leitura do mesmo, como um todo, sem avaliar a frequência de erros específicos (função de mensuração); métodos analíticos, que procuram critérios de julgamento para serem avaliados isoladamente (função diagnóstico); e métodos atômicos, que a partir da contagem de elementos específicos classificam a capacidade de escrita e sua avaliação (função de pesquisa). Convém esclarecer que esses métodos se complementam, já que auxiliam na avaliação de diferentes características do texto.

O importante é que o trabalho de correção e avaliação de textos esteja embasado em critérios claros e objetivos, que possibilitarão ao professor uma maior objetividade na avaliação e ao aluno um melhor desenvolvimento de suas

habilidades. Muitas são as pesquisas que procuram novos caminhos dentro da avaliação de textos, resultando delas inúmeras opções de critérios para a avaliação de textos. O Quadro 1 resume os principais critérios sugeridos por alguns autores.

QUADRO 01– Critérios de avaliação de textos

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS					
SOARES (1982)	PÉCORA (1986)	MARQUES (1992)	ZANINI; MENEGASSI (1997)	DELLAGNELO (1998)	ABAURRE E ABAURRE (1999)
organização: introdução, desenvolvimento, conclusão; margem, parágrafos e título; unidade: idéias relevantes, divisão das idéias em parágrafos e períodos; coerência: desenvolvimento lógico das idéias, relação entre as idéias, transição entre parágrafos e períodos; clareza e concisão: ausência de redundância, vocabulário.	Problemas na oração: domínio da norma padrão; Problemas de coesão textual: estrutura do texto - unidade temática, articulação das frases, períodos, introdução, desenvolvimento e conclusão; Problemas de argumentação: coerência e consistência argumentativa do texto.	Estrutura: organicidade e unidade; Conteúdo: elaboração crítica, clareza, objetividade; Expressão: adequação vocabular, ortografia, acentuação, morfologia e sintaxe.	Conteúdo: tema, título, coerência; Forma: tipologia textual, emprego da norma padrão, coesão.	Conteúdos e idéias; Organização e forma; Convenções da escrita.	Adequação ao tema proposto; Adequação à coletânea de textos (conjunto de textos que acompanham um tema de redação); Adequação ao tipo de texto proposto; Correção gramatical (uso que o aluno faz da língua escrita); Coerência; Coesão.

A proposta feita por Zanini e Menegassi (1997) vai ao encontro dos objetivos traçados nesta pesquisa, visto que sugere uma planilha de avaliação baseada em dois campos: *conteúdo*, enfocando tema, título e coerência; e *forma*, destacando a tipologia textual, o emprego da norma padrão-culta e a coesão. Os autores dizem que o campo do conteúdo tem por objetivo "avaliar a capacidade do candidato de argumentação sobre um determinado tema, mensurar o processo de reflexão sobre

esse tema e verificar a organização do conhecimento no texto escrito" (1996, p. 371). O campo da forma tem por objetivo "avaliar o emprego das estruturas lingüísticas da norma padrão-culta e da estrutura da tipologia textual específica" (1997 a, p. 752). A proposta completa está no anexo 6.

As sugestões de critérios são inúmeras, mas isso não é suficiente para que os professores tenham habilidade ou facilidade em corrigir textos. Alguns professores dizem apresentar problemas em relação à existência de turmas numerosas e pouco tempo para correção; pouco domínio, pelo aluno, dos temas propostos e da norma padrão; pouca leitura por parte do aluno e turmas heterogêneas.

Assim mesmo, a avaliação pode ser um meio de o professor se auto-avaliar; de estimular o aluno a superar dificuldades; de desenvolver o conhecimento lingüístico do aluno; de aprofundar o conhecimento do professor, além de avaliar forma e conteúdo (reciprocidade na ação educativa).

A tendência dos professores é uniformizar, isto é, a partir de um modelo preestabelecido, no caso a gramática tradicional, os alunos "devem" apresentar o mesmo comportamento lingüístico, ter o desempenho "ideal". Isso se verifica no ensino da modalidade escrita da língua e é transferido para a modalidade oral. Escrever e falar seguindo o mesmo "modelo". Esse direcionamento no ensino de português faz prevalecer a concepção reducionista do termo avaliação; um ensino "desconectado" do cotidiano do aluno, que vivencia dois lados de uma mesma moeda: no meio familiar – modalidade oral, coloquial; no meio escolar – modalidade escrita, formal/normativa, sem um vínculo aparente entre os dois.

A bibliografia sobre o assunto nos adianta que a tendência dos professores de língua portuguesa ao corrigir textos é priorizar os problemas de uso da norma padrão

– ortografia e acentuação, principalmente. Outras categorias de critérios, como unidade textual, argumentação e conteúdo dos textos, são pouco utilizadas pelo professor.

2.3.3. O papel do feedback na avaliação

Outro aspecto bastante importante nesse contexto é a questão do *feedback* proporcionado pelo professor a seu aluno. O *feedback* caracteriza-se por ser a forma de o professor responder ao aluno, com o objetivo de ajudá-lo a superar possíveis problemas relacionados a seu texto.

Apesar da eficiência e importância desse processo, existem poucos modelos analíticos que auxiliem os professores a responderem os textos de seus alunos. Tradicionalmente, o professor não oferece ao aluno um *feedback* produtivo, pois sua correção limita-se a marcar a palavra errada, fazer comentários marginais, pontuar corretamente, etc. Geralmente, são os erros de ortografia que ocupam boa parte do tempo do professor. Um exemplo de modelo analítico para análise de textos foi elaborado por Dellagnelo (1998). Ele apresenta em três campos algumas sugestões para que professores consigam organizar suas respostas em relação à produção escrita de seu aluno. Serve como modelo ou ponto de partida para que cada professor faça as adequações que achar necessário de acordo com as suas necessidades. O primeiro campo abordado é “conteúdo e idéias”, onde são apresentados aspectos envolvendo desde o título, passando por objetivos do texto, problemas com as informações apresentadas, redundâncias, referências, clareza, chegando a abordar a questão do leitor. Em “organização e forma”, a autora apresenta aspectos relacionados com a estrutura do texto, como a paragrafação, introdução, conclusão,

transição de idéias, organização das idéias em parágrafos e uso de conectivos. Em “convenções da escrita” constam os aspectos de ordem gramatical, como tempo verbal, concordância, uso de pronomes, advérbios, adjetivos, ordem das palavras na sentença, entre outros.

Com base em um modelo claro e organizado, o professor poderia, então, tentar direcionar o aprendizado do aluno, isto é, possibilitar o aprendizado a partir do erro e através de um *feedback* adequado. O reconhecimento de que tais aspectos são importantes para um melhor desempenho do aluno decorre de alterações relacionadas à postura do professor frente a sua prática pedagógica.

Infelizmente, o *feedback* do professor caracteriza-se, ainda, por ser vago e conflitante, além de variar de aluno para aluno e de acordo com o momento da avaliação. Não há um *feedback* convencionalizado. Segundo Hoffmann, o professor corrige para dar notas e, nesta correção predominam as interrogações, as reprimendas em vermelho, as observações e orientações genéricas ao estudante.

Nesse contexto, Hoffmann (2000, p. 54), faz a seguinte comparação: "como procedem os professores diante dos resultados dos testes e tarefas dos alunos? Atribuem-lhe notas e conceitos e, por sorte, acrescentam algumas recomendações de "mais estudo", "mais atenção" (recomendações generalistas e superficiais). Significa que constata resultados e os apontam! Como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!".

A avaliação deveria ter por objetivo a investigação através de um instrumento que possibilitasse questionar sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos, exigindo do professor a tarefa de interpretação. Deveria,

também, ser dinâmica e proporcionar a interação entre os agentes do processo educativo, e não ser sinônimo de obstáculo, estagnação e arbitrariedades.

Há que se considerar, também, que os alunos não reconhecem o tipo de erro que cometem e se não forem devidamente instruídos voltarão a cometer os mesmos erros. Estudos comprovam que os alunos se beneficiam do *feedback* proporcionado pelo professor, mostrando que as respostas dadas trouxeram melhorias em todos os textos revisados. Isso foi possível porque os professores trabalharam com objetivos bem definidos em relação a sua prática e às necessidades dos alunos, encararam o erro como um instrumento e foram além do diagnóstico simplesmente. É importante que se diga que os estudos que focalizam o *feedback* também o associam com o processo de revisão e reescritura de textos, que possui papel fundamental na atividade de produção textual, já que permite que se passe do simples diagnóstico de problemas. Os resultados apresentados envolvem estratégias de revisão individual, colaborativa e revisão auxiliada pelo professor, sendo considerados bastante positivos (Barbosa, 2000; Dellagnelo, 1998).

Também fica claro nas pesquisas realizadas que o professor tem consciência de que sua postura frente às produções textuais de seus alunos deve ser alterada, porém parecem não saber qual o caminho mais adequado a seguir, permanecendo, assim, a contradição entre o discurso e sua prática efetiva. O professor parece não ter desenvolvido a sensibilidade para perceber o porquê de corrigir esta ou aquela forma, o porquê de sugerir mudanças no texto, como sugerir mudanças sem discriminar a linguagem dos alunos, quais os aspectos que devem ser privilegiados inicialmente, como levar o aluno a adequar o uso de uma forma ou de outra. São dúvidas que permanecem na prática da maioria dos professores.

Um dos pontos importantes a serem considerados nessa prática é o papel do professor, que deveria superar a função de "sujeito-corretor" e assumir a função de "sujeito-leitor" dos textos dos seus alunos, além de ser um "facilitador e animador" da boa recepção dos textos escritos por eles. Talvez dessa forma, o processo de correção e avaliação de textos torne-se mais coerente com as necessidades dos alunos, que continuam sendo levados a acreditar que ao erro cometido corresponde uma incompetência lingüística e, conseqüentemente, comunicativa.

2.3.4. Considerações finais sobre avaliação

Ainda em relação à avaliação, procuramos verificar o que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e publicou através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN- Língua Portuguesa/Ensino Médio e 5ª a 8ª séries), em relação a esse assunto. No capítulo Ensino, Aprendizagem e Avaliação/ A avaliação na prática educativa, do livro de 5ª a 8ª séries, podemos perceber os objetivos do MEC em relação à avaliação.

De certa forma percebemos que a teoria proposta vai ao encontro das expectativas de alguns estudiosos da área, os quais já citamos neste trabalho. Propõe-se que o processo avaliativo seja organizado com o objetivo de obtenção de informações sobre o que o aluno aprendeu e as condições para tal. Isso deve ser feito através de um conjunto de procedimentos investigativos que devem atuar durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos de fechamento de etapas. Deve ser compreendida como reflexiva e autonomizadora, deve, também, propiciar ao professor a análise de sua prática educativa e possibilitar ao aluno o conhecimento sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades – deve ser, portanto,

dialógica. Nesse processo devem ser considerados "aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado" (PCN, 1998, p. 94).

Observamos, também, que os critérios de avaliação devem estar relacionados aos objetivos de ensino. Segundo eles, são os objetivos que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem. Relacionam critérios com o que é necessário aprender e os objetivos ao que é possível aprender. São sugeridos alguns critérios para avaliação da aprendizagem, com a ressalva de que tais critérios estão relacionados aos princípios teóricos e metodológicos especificados pelos PCN. Como exemplo de critérios sugeridos, apresentamos alguns relacionados à avaliação da produção escrita dos alunos: redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção; escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero; redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual; escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas; revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los; utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise lingüística.

Observa-se que boa parte dos itens citados referem-se a aspectos formais de organização textual, excetuando-se apenas o aspecto relacionado à coerência, em que constam orientações voltadas para a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto, assim como continuidade temática e explicitação de dados indispensáveis à interpretação. Logicamente não é objetivo desta pesquisa fazer uma análise ou uma crítica aos aspectos enfocados pelos PCNs, ficando, portanto, apenas

a sugestão para que os professores entrem em contato com o material distribuído pelo MEC, pois ele pode ser de grande valia, além de ponto de partida, para os professores que se sentem perdidos em termos de prática avaliativa.

A dificuldade em avaliar textos escritos pelos alunos não é apenas do professor de português. Certamente, os professores que atuam em outras áreas passam pelo mesmo problema, já que o compromisso com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno passa por todas as áreas de conhecimento e não apenas pelas aulas de língua portuguesa. O problema é que a maioria dos professores também apresenta dificuldades em se expressar na forma escrita da língua e isso gera uma inaptidão em avaliar o que é produzido pelo seu aluno. O que se observa em muitos dos trabalhos apresentados para as disciplinas escolares é a cópia pura e simples de capítulos e mais capítulos de livros, enciclopédias ou de sites da internet. Não há uma cobrança para que o texto seja de autoria do aluno e não uma simples cópia, talvez pelo fato de não se ter trabalho em corrigir. Seria isso? Tal problema se estende e segue para a universidade, onde vemos “trabalhos” que apenas reproduzem fielmente o referencial teórico indicado pelo professor.

Considerando esses aspectos, tentamos observar nesta pesquisa como a questão da avaliação de textos é encarada pelos professores das diversas áreas de atuação para que, então, pudéssemos perceber qual a visão que esses professores têm de linguagem, de comunicação. Pretende-se verificar se esta é vista como “processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (PCN, 1999, p. 35), e se a língua tem, na sua concepção, um caráter sócio-interacionista, que “aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de

partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PCN, 1999, p. 38).

3. METODOLOGIA

O objetivo desta investigação é observar como professores de língua portuguesa e de outras disciplinas vêem a questão do erro na produção textual dos alunos, levando em consideração a dicotomia conteúdo/forma. Neste capítulo são apresentados os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados.

3.1. Sujeitos da Pesquisa

Os professores que participam da pesquisa atuam no ensino médio de escolas públicas (estaduais) do município de Rio Grande. São 20 professores, sendo 10 de Língua Portuguesa e 10 de outras disciplinas, entre elas História, Educação Artística, Geografia, Química, Biologia e Educação Física. Segundo a coordenação das escolas em questão, todos os professores que se dispuseram a participar da pesquisa atuam há mais de 10 anos no magistério. São professores graduados em suas respectivas licenciaturas, poucos com curso de pós-graduação: alguns com especialização, dois professores de português cursando o mestrado e os demais apenas com poucos cursos de atualização.

Esses professores foram divididos em 2 grupos: GRUPO A e GRUPO B. Em cada grupo foram colocados 10 professores, sendo 5 de língua portuguesa e 5 de outras disciplinas, os quais, daqui em diante, serão identificados como PP e POD respectivamente. Cada professor foi identificado por um número, no grupo A os

professores receberam números de 1 a 10 (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, POD6, POD7, POD8, POD9, POD10), e no grupo B de 11 a 20 (PP11, PP12, PP13, PP14, PP15, POD16, POD17, POD18, POD19, POD20).

O grupo A teve a tarefa de hierarquizar os problemas previamente identificados pela pesquisadora nos 4 textos selecionados, atribuindo a esses problemas valores de 0 a 10 pontos, o que denominamos de pesquisa induzida. O grupo B deveria efetuar a correção dos mesmos textos com base em seus próprios critérios e atribuir valores a estes, o que foi denominado de pesquisa não-induzida.

Os professores não foram identificados justamente para preservá-los e para que eles pudessem responder às solicitações feitas sem nenhum tipo de constrangimento.

Os alunos que produziram os textos analisados neste trabalho pertencem a uma escola estadual do município de Rio Grande e cursam a segunda série do ensino médio.

O Quadro 2 mostra resumidamente como foram agrupados os professores participantes da pesquisa.

QUADRO 2 - Sujeitos da pesquisa

20 PROFESSORES			
GRUPO A - 10 PROFESSORES		GRUPO B – 10 PROFESSORES	
5 PROFESSORES DE PORTUGUÊS	5 PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS	5 PROFESSORES DE PORTUGUÊS	5 PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS

3.2. Instrumentos

Este trabalho foi desenvolvido a partir de textos produzidos por alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Rio Grande. Foram

selecionados 4 textos que apresentavam alguns problemas de conteúdo e forma (anexos 1,2,3,4).

Além disso, trabalhamos com a planilha de critérios de correção de textos sugerida por Zanini e Menegassi (1997), apresentada no Quadro 3, a partir da qual fizemos a identificação de alguns problemas nos textos que fazem parte da pesquisa induzida, apresentados no quadro 4.

QUADRO 3 - Resumo da planilha de critérios de avaliação de textos

CONTEÚDO	FORMA
Tema: normalmente a partir de textos de apoio, o aluno deve apresentar uma leitura para o tema escolhido. Avaliação: pode variar de uma leitura complexa até a fuga total ao tema.	Tipologia textual: avalia-se a adequação do texto à tipologia textual indicada. Avaliação: a escala varia de “marcas ótimas” a “fora da tipologia proposta”.
Título: verifica-se a sua pertinência com o conteúdo apresentado na redação. Avaliação: varia de “título impertinente” a “título convidativo”.	Emprego da norma padrão-culta: avalia-se a utilização dessa variedade lingüística no texto produzido. Avaliação: vai de “emprego ótimo das normas” a “emprego fora das normas”.
Coerência: a partir da argumentação presente verifica-se a articulação, a progressão, a não-contradição e a repetição das idéias apresentadas. Avaliação: a escala vai de “problemas gravíssimos de coerência” até “ótima coerência”.	Coesão: refere-se ao emprego de elementos coesivos e o seu desempenho na coerência das idéias apresentadas. Avaliação: a escala varia de “marcas coesivas ótimas” a “ausência de marcas coesivas”.

Observação: no anexo 6, temos a planilha na íntegra.

QUADRO 4 - Problemas indicados nos textos

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
A	não há uma proposta clara na introdução;	apresenta uma abordagem referencial do assunto, mas não faz um recorte apropriado do tema;	a redação toca levemente no assunto proposto;	leitura superficial do texto de apoio;
B	as idéias apresentadas no desenvolvimento não fazem referência específica à proposta inicial;	toca levemente no tema e não o mantém;	inexistência de fragmentos do texto de apoio;	não apresenta informações novas;
C	não apresenta informações novas, além daquelas do texto de apoio;	título impertinente ao texto proposto, pois não fornece ao leitor pistas adequadas do tema a ser desenvolvido;	título impertinente;	apresenta uma proposta no que seria a introdução, defende outra proposta no desenvolvimento;
D	problemas de coerência, por fazer uma proposta e não desenvolvê-la;	a introdução coloca superficialmente o “caminho” a ser seguido no texto;	pouquíssima argumentação; justificativas desorganizadas, inadequadas;	a conclusão não retoma os aspectos abordados;
E	pouca argumentação;	a conclusão não retoma a argumentação feita;	não apresenta uma tese;	apresenta problemas de acentuação;
F	comprovação inadequada de uma idéia;	problemas de ortografia;	fuga à tipologia textual proposta, pois a narrativa inicial não está “a serviço” da dissertação;	apresenta problemas de pontuação;
G	o texto apresenta marcas “frágeis” da tipologia textual proposta, já que não há uma organização satisfatória do mesmo (problemas na introdução – vaga, e na conclusão – não há retomada);	problemas sintáticos	argumentos fracos;	problemas de ortografia;
H	problemas de acentuação;	problemas de acentuação;	não há conclusão;	problemas na escolha das palavras;

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
I	problemas de pontuação;	presença de marcas coesivas mínimas;	problemas de paragrafação;	o texto apresenta um número reduzido de elementos coesivos;
J	problemas de ortografia	o autor não demonstra com segurança a função dos elementos coesivos usados		Falta de segurança no uso dos elementos coesivos
L	problemas de regência;	repetição de termos como: "ou", "que", "também", "vai" (elementos coesivos usados para preencher "brancos");		
M	não há elos coesivos significativos que tenham sido usados com a intenção de tornar o texto coerente.			

3.3. Procedimentos

Os textos que compõem o instrumento de pesquisa foram solicitados pela professora da turma em uma atividade normal de sala de aula, após a leitura e discussão de um texto de apoio, chamado "Interromper a gravidez: direito do mais forte" (Anexo 5). Com base nessa atividade, o professor solicitou aos alunos a produção de um texto dissertativo.

A partir disso, foram analisados alguns critérios de correção de textos para que pudessemos escolher um que embasaria a nossa pesquisa. As planilhas analisadas fazem referência, basicamente, a aspectos de forma e de conteúdo: unidade, clareza, objetividade, estrutura do texto, coerência, correção gramatical, adequação ao tipo de texto e ao tema propostos e coesão.

Optamos por trabalhar com a planilha de critérios sugeridos por Zanini e Menegassi (1997), por considerarmos os resultados apresentados por eles bastante positivos e significativos. Além disso, essa planilha é bastante ampla e contempla aspectos indispensáveis a serem observados em produções textuais; trabalha com os dois campos que mais freqüentemente são discutidos: forma X conteúdo, e que fazem parte dos objetivos desta pesquisa – verificar o que os professores priorizam em suas avaliações: conteúdo ou forma? Apesar de ter sido formulada para o vestibular, essa planilha pode, segundo os próprios autores, ser adaptada e utilizada por professores do ensino fundamental e médio. Dessa forma, com base na planilha de critérios apresentada no Quadro 3, fizemos a indicação dos problemas nos textos que foram trabalhados pelo grupo A – grupo de professores que faria a hierarquização dos problemas indicados – pesquisa induzida.

Depois de definidos os sujeitos, os textos e os critérios com os quais trabalharíamos, entramos em contato com algumas escolas de Rio Grande, para que o instrumento pudesse ser repassado aos professores – foi seguido apenas o critério de ser escola pública e trabalhar com o ensino médio. Com relação à direção das escolas contatadas não tivemos nenhum tipo de problema, já que todos demonstraram interesse pela pesquisa e salientaram a importância de trabalhos que focalizem a prática escolar.

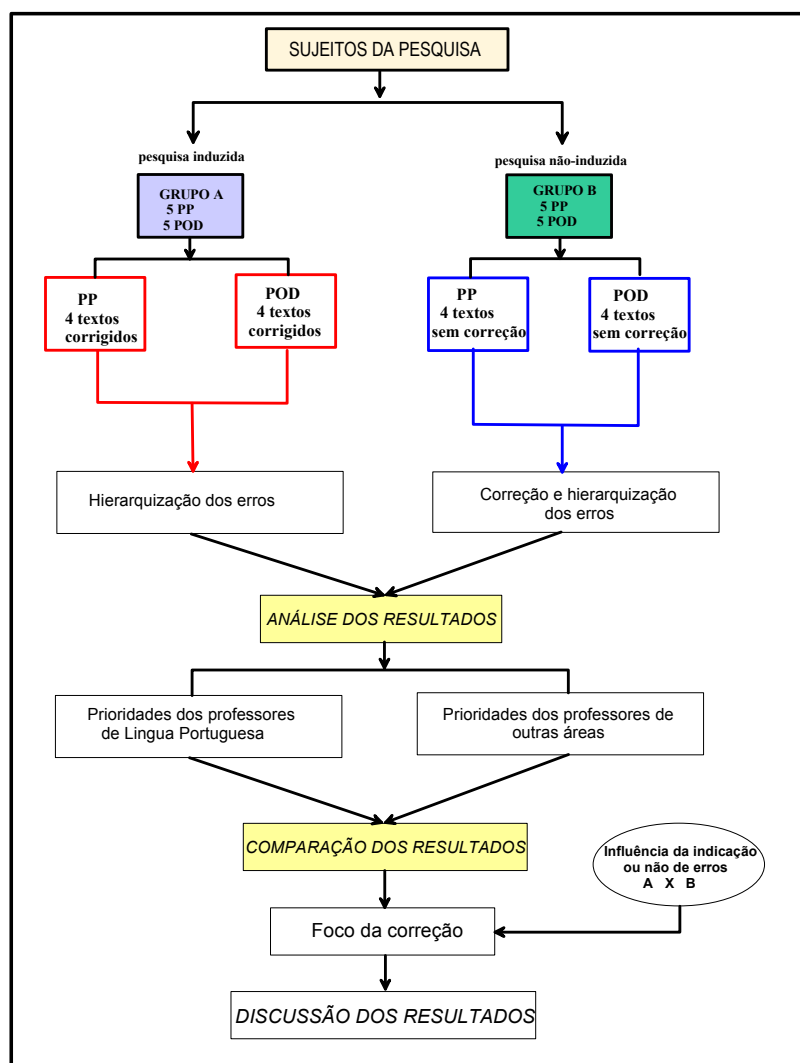
Fomos, então, encaminhados para os coordenadores das áreas em questão, que fizeram a entrega do material aos professores. O contato com eles foi feito pelos coordenadores das áreas, já que o contato direto do pesquisador com os professores não foi permitido, pois poderia interferir na rotina dos professores. Os coordenadores funcionaram como intermediários da pesquisa. Se, por um lado, isso colaborou para

que eles não fossem identificados, por outro, prejudicou a interação entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e instrumento.

Os professores tiveram em média um mês para responder à proposta feita, sendo que a maioria deles não atendeu ao prazo, devolvendo o instrumento de pesquisa de dois a três meses depois.

Apresentamos no Quadro 5 um resumo do processo metodológico adotado na pesquisa.

QUADRO 5 - resumo do processo metodológico



4. ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dispensado ao erro produzido pelo aluno em suas produções textuais é o foco inicial deste trabalho. Para observar como professores de diversas disciplinas tratam o erro, analisamos 4 aspectos de correção de textos: (1) hierarquização de problemas, (2) critérios utilizados para avaliar a produção textual, (3) marcas feitas pelo professor no texto e (4) *feedback* proporcionado ao aluno. A partir dessas observações, verificamos que elementos da dicotomia forma/conteúdo predominam na avaliação de textos.

Na primeira parte da análise, verificamos qual o tratamento dispensado pelos professores do grupo A – pesquisa induzida – aos problemas que havíamos identificado previamente nos textos. Dessa forma, pudemos contrastar o que foi priorizado pelo grupo de professores de português (PP) e pelo grupo de professores das outras disciplinas (POD), isto é, a diferença no julgamento da gravidade do erro. A análise procurou identificar que aspectos da dicotomia forma/conteúdo foram privilegiados.

Num segundo momento da análise, trabalhamos com o grupo B, na pesquisa não-induzida. A esses professores solicitamos que fizessem a correção dos textos, para que pudessemos observar se os aspectos priorizados pertencem ao campo da forma ou do conteúdo.

Fizemos, ainda, a análise das marcas feitas nos textos dos alunos, pelos professores do grupo B, considerando aspectos locais e globais, para verificarmos que tipo de erro os professores identificam com maior frequência.

Analisamos, também, o *feedback* dado ao aluno, isto é, o tipo de resposta que os professores costumam dar com relação ao trabalho produzido. Nesse aspecto, procuramos verificar até que ponto as observações feitas referem-se a aspectos formais ou de sentido do texto.

Um terceiro momento da análise voltou-se para a comparação entre os grupos A e B. Para isso, verificamos se a indicação prévia dos problemas nos textos dos alunos ocasionou alguma diferença nos resultados obtidos – pesquisa induzida X pesquisa não-induzida.

4.1. Resultados do Grupo A – Pesquisa induzida

O grupo A, constituído por 5 PP e 5 POD, trabalhou de forma induzida, isto é, com erros previamente identificados. Solicitamos aos professores que para cada erro indicado fosse atribuído um valor de 0 a 10, conforme a gravidade. Os problemas indicados nos textos constam no quadro 4. Com base nos valores atribuídos, elaboramos 4 planilhas onde os problemas aparecem com seus respectivos escores e divididos nos dois campos trabalhados: conteúdo e forma. As planilhas estão nos Anexos 7, 8, 9 e 10. A Tabela 1 apresenta de forma resumida os dados das planilhas.

TABELA 1 - Médias atribuídas aos textos

	PP		POD	
	Conteúdo	Forma	Conteúdo	Forma
Texto 1	6,03	4,95	7,29	7,43
Texto 2	4,64	3,59	7,15	7,09
Texto 3	6,04	6,4	6,92	7,5
Texto 4	4,84	4,59	6,68	7,8
Média total	5,38	4,88	7,01	7,45

O Gráfico 1 mostra que tanto entre PP (professores de português) como entre POD (professores de outras disciplinas), há uma diferença muito pequena entre as médias de valores atribuídos aos dois campos. Com relação aos PP, a diferença de 0,5 em “favor” do conteúdo não é significativa. O mesmo ocorre com POD, onde a diferença é de 0,44 em “favor” da forma.

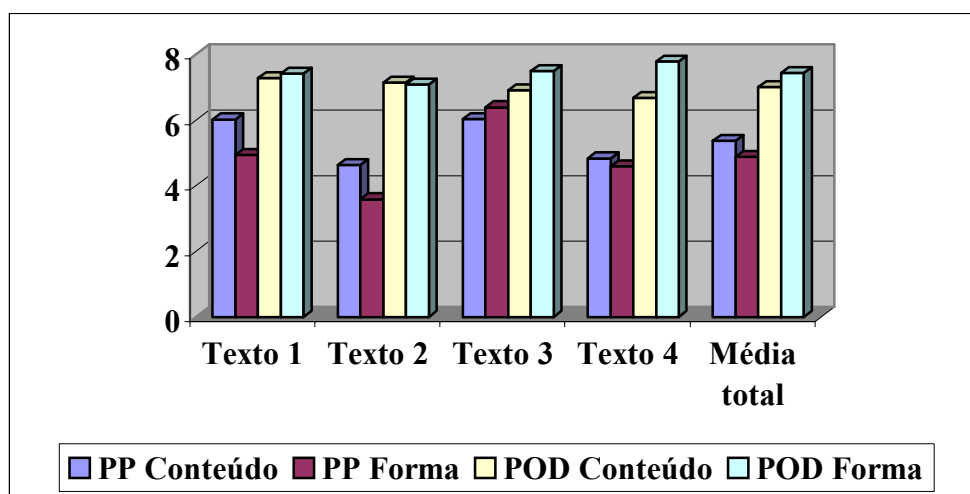


Gráfico 1 – Média atribuída aos textos

A hipótese inicial da pesquisa era a de que os aspectos formais seriam priorizados pelos PP, enquanto que os aspectos de conteúdo seriam priorizados pelos POD. Porém, os dados nos mostram que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as médias obtidas a partir dos escores atribuídos. A indução feita ocasionou a igualdade na avaliação. Conseqüentemente, a primeira hipótese foi rejeitada. O mesmo pode ser dito com relação aos POD, já que supomos inicialmente que eles priorizariam os aspectos de conteúdo, e a igualdade na avaliação também prevaleceu.

Ao compararmos as médias obtidas, observamos, ainda, que os POD foram mais rigorosos ao atribuir valores aos problemas que identificamos nos textos. A diferença constatada nesse caso indica que os PP não consideraram os erros cometidos tão “graves” como os POD. A pontuação foi dada dentro de uma escala de 0 a 10, considerando-se a gravidade do erro. O Gráfico 2 apresenta a comparação.

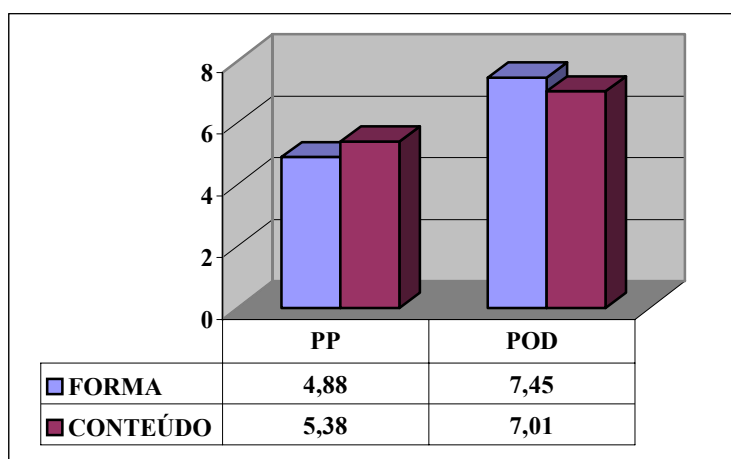


Gráfico 2 – Médias estabelecidas por PP e POD

Essa considerável diferença observada pode estar relacionada ao fato de que os PP estariam mais familiarizados com os erros cometidos pelos alunos. A

incidência com que esses erros aparecem faz com que os professores se “habituem” a eles, a ponto de não considerá-los tão sérios. Apesar da pouca atividade com a escritura de textos, os professores percebem, através do contato freqüente, que seus alunos não dominam a modalidade escrita da língua, e isso parece gerar um certo conformismo por parte deles. Na maioria dos casos, são professores que atuam há anos em sala de aula, convivendo sempre com as mesmas dificuldades. Sendo assim, não haveria motivos para que eles cobrassem um melhor desempenho dos alunos, e os problemas vão se repetindo.

Por outro lado, como normalmente não há prática de escritura em outras disciplinas – quando ocorre fica restrita à cópia – os professores dessas disciplinas não estariam habituados a enfrentar esse tipo de situação, o que justificaria o maior rigor observado na atribuição de escores. Esse rigor foi observado nos 2 campos trabalhados: forma e conteúdo.

Já observamos que a diferença das médias entre os campos de forma e conteúdo, dentro dos subgrupos estabelecidos – PP e POD – é sempre muito pequena, em alguns casos ela quase inexistente. Porém, analisando mais profundamente as planilhas organizadas com os pontos atribuídos aos problemas dos textos (anexos 7, 8, 9, 10), podemos observar nos subgrupos PP e POD que há grandes diferenças dentro dos campos isoladamente, como mostra a Tabela 2.

TABELA 2 – Médias e desvio padrão dos professores em cada texto

	CONTEÚDO													
	PP							POD						
	P1	P2	P3	P4	P5	MÉDIA	D.P.	P6	P7	P8	P9	P10	MÉDIA	D.P.
Texto 1	8,00	6,60	2,50	8,50	4,50	6,03	2,24	8,00	9,30	5,00	4,17	10,00	7,30	2,30
Texto 2	6,80	3,80	1,40	8,60	2,60	4,64	2,67	7,20	9,60	4,20	4,75	10,00	7,15	2,39
Texto 3	8,00	5,80	1,60	6,40	8,40	6,04	2,78	7,00	9,40	3,60	5,00	9,60	6,92	2,37
Texto 4	7,20	3,40	2,40	8,20	3,00	4,84	2,38	6,60	9,00	3,00	5,20	9,60	6,68	2,44

	FORMA													
	PP							POD						
	P1	P2	P3	P4	P5	MÉDIA	D.P.	P6	P7	P8	P9	P10	MÉDIA	D.P.
Texto 1	3,2	7,30	4,50	6,2	2,83	4,8	1,41	6,33	9,33	6,00	9,00	6,50	7,43	1,73
Texto 2	5,83	0,67	3,00	6,00	2,50	3,60	2,05	6,17	9,50	6,80	6,00	7,00	7,09	1,26
Texto 3	9,00	7,00	3,00	7,00	6,00	6,40	1,96	7,25	9,25	6,75	5,00	9,25	7,50	1,61
Texto 4	4,40	5,20	3,80	5,80	2,40	4,32	1,18	6,60	9,40	8,00	5,80	6,40	7,24	1,30

Na Tabela 2 apresentamos, além das médias de cada professor, o desvio padrão. Podemos perceber que as diferenças são bem significativas dentro de um mesmo campo. Para exemplificar, temos para o texto 1 uma média 6,03 em relação aos pontos atribuídos pelos PP para o campo do conteúdo, com um desvio padrão de 2,24. Esse distanciamento da média é que chama a atenção, pois demonstra uma grande variabilidade na atribuição de pontos aos problemas relacionados em cada texto. Temos no campo do conteúdo, um professor com média 2,5 (PP3) e outro com média 8,5 (PP4). Como justificar essa variação? Por que há diferenças tão contrastantes entre os professores? É impossível não indicar a subjetividade como um dos fatores que interferem em tais resultados. Além disso, muitas vezes os professores não sabem exatamente o que avaliar. Nesse caso, não souberam como avaliar. Assim, o grande contraste entre a supervalorização do erro e a desconsideração de gravidade indica um processo avaliativo bastante instável, dependendo mais da atitude do professor em relação ao erro, do que do próprio erro.

Normalmente, na correção de textos predomina a variação, a falta de objetivos bem definidos em relação à atividade proposta e o improvisado. Esses fatores parecem estar se refletindo neste caso. A impressão que fica é a de que não houve uma preocupação em analisar o tipo de erro apresentado, e que a pontuação foi dada aleatoriamente.

Isso pode ser comprovado, ainda, quando analisamos, nos diferentes textos, os escores atribuídos por um mesmo professor a problemas de mesma amplitude. Para exemplificar essas diferenças, apresentamos dois exemplos, um referente ao campo da forma e outro ao campo do conteúdo. Os Quadros 6 e 7 apresentam os dados. É importante destacar que a falta de regularidade na atribuição dos valores predominou no grupo de professores de português. Nesse aspecto, os POD tiveram uma maior regularidade. Não há diferenças tão amplas de um texto para outro dentro de um mesmo item.

QUADRO 6 - Valores atribuídos por PP2

	Texto 1	Texto 2	Texto 4
Norma Padrão	I – pontuação – 8	F- ortografia – 1	E – acentuação – 8
	J – ortografia – 5	G – problemas sintáticos – 1	F – pontuação – 6
	L – regência - 8	H – acentuação - 1	G – ortografia - 6

QUADRO 7 - Valores atribuídos por PP5

	Texto 3	Texto 4
Tema	A – a redação toca levemente no assunto proposto – 10	A – leitura superficial do texto de apoio – 2
	B – inexistência de fragmentos do texto de apoio - 10	B – não apresenta informações novas - 2

O Quadro 6 mostra-nos a variação dos valores atribuídos por PP2 a aspectos iguais ou correspondentes. No texto 1, ele atribui valor 8 para “pontuação”, no texto 4 esse valor cai para 6. Outra diferença está no item “acentuação”. No texto 2, o valor atribuído é 1, contrastando com o valor 8 do texto 4. A “ortografia” também recebeu escores variados: 5 no texto 1; 1 no texto 2; 6 no texto 4. Temos, ainda, a variação entre “regência” e “problemas sintáticos”, que receberam, respectivamente,

8 e 1, nos textos 1 e 2. Por que em alguns textos os mesmos problemas foram considerados mais “graves”?

Os mesmos problemas se repetem com PP5. Observando o quadro 7, podemos verificar os escores atribuídos por ele. Para problemas de mesma amplitude foram atribuídos valores bastante contrastantes. Essa variação apresentada nos Quadros 6 e 7, pode ser justificada por vários motivos, entre eles questões já observadas em outros momentos e que parecem realmente fazer parte da prática avaliativa, como a falta de objetividade; valores atribuídos sem critério algum, aleatoriamente; e a incapacidade de uma observação mais atenta sobre o tipo de erro cometido. Também podemos considerar que essa tarefa pode ter sido realizada rapidamente pelo professor, apenas para atender ao pedido da pesquisadora. Seria isso ou o professor realmente trabalha dessa forma? Talvez a segunda opção ganhe destaque se pensarmos que qualquer pessoa, em situação de “avaliação”, procura realizar uma tarefa da melhor forma possível. E a prática desses professores estava, de certa forma, sob os olhares atentos de uma pesquisa.

Podemos analisar, ainda, através dos dados contidos nas planilhas, a variação, entre os professores, dos valores atribuídos a cada erro especificamente. Faremos essa análise nos 4 textos, considerando o desvio padrão apresentado em cada problema, visto que a variação é bastante significativa. Apresentaremos apenas o item com maior variação em cada texto.

No primeiro subgrupo – PP – há alguns itens que apresentam uma grande variação. No texto 1, o maior desvio padrão (DP) ocorreu em um item do conteúdo: “(c) não apresenta informações novas além daquelas do texto de apoio”, com 2,8. Os escores variaram de 2 (PP3) a 10 (PP4). No subgrupo de POD, o desvio padrão foi

bem maior. Para o problema “(B) as idéias apresentadas no desenvolvimento não fazem referência específica à proposta inicial”, o DP chega a 4,03. Isso ocorreu porque POD8 atribuiu valor 1 para o erro e POD6 e POD10 atribuíram valor 10.

Com relação ao texto 2, dentro do subgrupo PP, o maior desvio ocorreu nos itens A – “apresenta uma abordagem referencial do assunto, mas não faz um recorte apropriado do tema” e B – “toca levemente no tema e não o mantém”. Em ambos os casos a média foi 6 e o DP 3,74. Para o problema A a variação ficou entre 1, para PP3 e 10, para PP4 . Para o problema B, ocorreu o mesmo. Os maiores desvios ocorreram no campo do conteúdo. No subgrupo POD, a maior diferença está no item C – “título impertinente ao tema proposto, pois não fornece ao leitor pistas adequadas do tema a ser desenvolvido”, referente a conteúdo. A média nesse caso foi de 5,6 e o DP foi de 4,03. Tivemos 2 professores atribuindo valor 1 , POD8 e POD9, e 2 professores atribuindo valor 10, POD7 e POD10.

No texto 3, temos para o subgrupo PP, uma variação também significativa, o DP é de 3,97, sendo que a variação vai de 1, PP2 e PP3, a 10, PP5. O problema que apresentou essa variação foi “(A) a redação toca levemente no assunto proposto” . No outro subgrupo, POD, o maior DP foi no mesmo item anterior, referente a conteúdo. Neste caso, a média foi de 6,2 e o desvio padrão 3,92. Os valores variaram de 1, POD9, a 10, POD7 e POD10.

No último texto, repete-se o que vem acontecendo. A maior diferença de escores está no campo do conteúdo. Para o subgrupo PP, a maior variação está no item C – “apresenta uma proposta no que seria a introdução, defende outra proposta no desenvolvimento”. A média para esse item foi 5, mas o DP foi de 3,46, decorrente de uma variação que vai de 1 ponto, PP2, a 10 pontos, PP4. Para os POD, ocorre o

mesmo que ocorreu no subgrupo anterior. O mesmo problema teve a maior diferença nos escores – item C – com 6,4 de média e 3,72 de DP. A variação foi também de 1 a 10, para PP1 e POD7/POD10 respectivamente.

Em todos os textos, as maiores diferenças de valores atribuídos à gravidade do erro estão relacionadas ao campo do conteúdo, mais especificamente a coerência, nos textos 1, 2 e 4, e o tema, no texto 3.

A grande variação apresentada aqui também é preocupante, já que os mesmos problemas são tratados de maneiras tão distintas. Isso nos leva a questionar sobre a concepção que esses professores têm em relação a erro e sua gravidade.

Os professores parecem não estar acostumados a uma análise mais detalhada de textos escritos pelos alunos, por isso na atividade realizada predominou o improvisado, o que levou a essa grande variação. O que ocorre é que o professor se volta para o texto de forma apenas parcial, pois sua análise não costuma passar da superficialidade. Os aspectos que mais chamam sua atenção são os que envolvem a gramática, as regras que deve ensinar. Os problemas indicados nos textos não ficaram restritos aos aspectos relacionados à norma-padrão. Isso talvez possa ter causado uma certa insegurança nos professores, que não souberam exatamente como avaliar problemas com os quais não estão acostumados a lidar. Problemas que ultrapassam a superficialidade do texto não fazem parte da avaliação da maioria dos professores.

Ainda persiste entre os professores (e não só os de português) a idéia equivocada de que a correção gramatical é o foco principal das aulas de português. São muito comuns as observações de professores de outras áreas cobrando dos colegas de português um melhor desempenho dos alunos na modalidade escrita da

língua. Porém, tais cobranças não vão além de aspectos formais do sistema, ou seja, cobranças relacionadas à ortografia, acentuação, pontuação, enfim. Assim, temos um processo avaliativo onde predomina a estaticidade, ao invés de uma prática onde a objetividade, a clareza e a interação predominam.

Logicamente não esperávamos que os valores atribuídos aos problemas apontados fossem todos semelhantes, mas a grande diferença na maioria dos casos chama a atenção, principalmente no subgrupo de professores de português. Esse é um fator preocupante, já que, na escola, é ao PP que tradicionalmente cabe a tarefa de ensinar a escrever, e, conseqüentemente, avaliar a produção do aluno. Mas, na realidade, esse processo parece bastante prejudicado, principalmente em decorrência da postura do professor. Os resultados demonstram que a avaliação está longe de ser um processo uniforme e claro, o que vai ao encontro do que já havia sido adiantado por outros pesquisadores – a avaliação apresenta-se como um processo altamente subjetivo, arbitrário e dependente do momento em que cada professor procede à correção. Alguns chegam a afirmar que o processo avaliativo depende, também, do humor de cada professor, que se vê envolvido com turmas numerosas, mais de uma escola para trabalhar, baixos salários e uma inconformidade com sua situação.

Outro ponto a considerar é que talvez os professores não possuam informações suficientes para avaliar que problema é “mais grave” que outro, seja pela inabilidade em relação à atividade de avaliação de textos, seja pelo desconhecimento de teorias lingüísticas que apontam outros caminhos, que vão além da simples “nomeação” gramatical. Desconhecimento, também, de noções elementares nesse processo, como a questão do erro, por exemplo, que está perdendo toda sua carga negativa e transformando-se em instrumento de ensino. E isso

certamente ocorre pelo pouco contato desses professores com cursos (atualização/pós-graduação) ou leituras que possibilitem a eles a renovação de suas práticas. Além disso, há uma certa resistência dos professores em aceitar “novos caminhos”. O desconhecido é sempre mais difícil, em decorrência do ranço gramatical impregnado na maioria das escolas. Repassar aos alunos o que está prescrito nas gramáticas não é uma tarefa difícil, por isso esse tipo de ensino ainda persiste.

4.2. Resultados Grupo B – Pesquisa não-induzida

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao grupo de 10 professores que recebeu os textos para proceder à correção e à hierarquização dos critérios utilizados - GRUPO B – pesquisa não-induzida.

Nessa fase do trabalho, os professores do grupo B, também constituído por 2 subgrupos – PP e POD - deveriam corrigir os mesmos textos trabalhados pelo grupo A – pesquisa induzida, baseados em seus próprios critérios de avaliação, e, em seguida, hierarquizar esses critérios.

Embora boa parte dos professores não tenha realizado a tarefa tal como solicitada, já que a maioria deles corrigiu os textos sem apontar os critérios, e atribuiu um valor geral para o texto, é possível transcrever os resultados do que foi apresentado, considerando as marcas e as observações feitas nos textos. Os escores atribuídos aos textos e as observações feitas pelos professores foram agrupadas nos dois campos que embasam a análise, conteúdo e forma, e estão na Tabela 3 e no Anexo 11, respectivamente.

4.2.1. Análise dos escores atribuídos aos textos

Um dos aspectos considerados na análise foram as notas atribuídas aos textos. Podemos perceber que há uma variação significativa nos valores se considerarmos o grupo como um todo. Na Tabela 3, podemos observar essa variação.

TABELA 3 – Notas

	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	D.P.	P 16	P 17	P 18	P 20	D.P.	D.P. Geral
Texto 1	7	7	3	7	5	1,6	5	6	4,5	8	1,34	1,49
Texto 2	5	4	1,3	2	4,8	1,5	4	3	3	6	1,22	1,41
Texto 3	3	0	0	0	0	1,2	2	5	4	8	2,17	2,06
Texto 4	5	4	3,7	0	4,8	1,82	2	4	3	6	1,48	1,16

O valor mínimo no texto 1 é 3, atribuído por PP13, contrastando com a nota 8 dada por POD20. No texto 2, a maior variação fica entre PP13, com nota 1,3, e POD20, com nota 6. O texto 3 foi o que recebeu as menores notas. Temos 4 notas zero, todas atribuídas por PP, contra a nota 8, de POD20. No texto 4, a menor nota também é zero, dada por PP14, e a maior é 6, atribuída por POD20. A menor nota em cada texto foi atribuída por professores de português, e a maior pelos outros professores. De maneira geral, não consideramos que os PP tenham sido mais rigorosos na atribuição de notas, visto que as médias em cada texto estão bastante aproximadas entre PP e POD (texto 1: PP=5,8/POD=5,8; texto 2: PP=3,42/POD=4; texto 3: PP=0,6/POD=4,75; texto 4: PP=3,5/POD=3,7). A exceção é o texto 3, onde temos uma grande variação. Dos 5 professores de português, 4 deram nota zero ao texto, pelo fato de terem considerado esse texto fora da tipologia textual solicitada (PP12, PP13, PP14), ou fora do tema (PP15). Apesar de ter considerado o texto 3 com estrutura narrativa, PP11 atribuiu-lhe nota 3. Isso significa que os PP

consideraram importante esse item da avaliação, o que não aconteceu com POD, que não fizeram referência a esse aspecto. Ou não o consideraram importante, ou não possuem maiores esclarecimentos sobre tipologia textual.

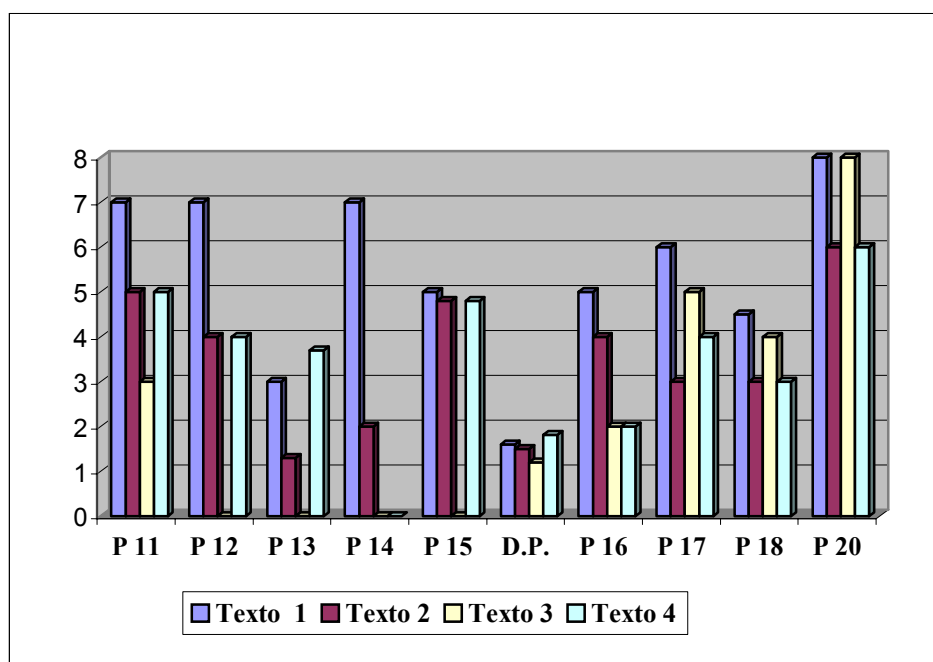


Gráfico 3 – Notas

Podemos considerar que as notas refletem a visão que o professor tem do que seja ou não um “bom texto”? Os aspectos considerados por eles na correção – basicamente formais – contribuem na sua concepção de bom texto? Se as notas correspondem exatamente ao que um professor considera em um texto, algumas diferenças chamam a atenção, quando atentamos para o desvio padrão dos subgrupos isoladamente. Por exemplo: por que um professor de português atribui nota 3 para um texto e um outro professor também de português atribui nota 7 ao mesmo texto? São seus critérios que divergem, ou eles não possuem critérios? Ou avaliaram pela impressão geral que o texto lhes causou? Pela correção que foi feita no texto,

podemos atribuir a nota 3, dada por PP13, a um texto sem coerência e coesão, com vocabulário pobre, com uma introdução problemática e a desvios de ortografia e pontuação. Já para um dos professores que atribuíram nota 7 ao mesmo texto, PP11, o texto é coerente, com progressão e conclusão razoáveis, o tema foi mantido e apresenta um bom título e os problemas estariam relacionados a pouca argumentação apresentada, aos escassos elementos coesivos utilizados e a problemas de acentuação, ortografia e concordância. Como podemos perceber, a correção feita pelos dois professores diverge em aspectos essenciais de um texto, o que deixa transparecer que teorias lingüísticas importantes estão sendo assimiladas de formas diferentes durante o período de formação dos professores, ou estão sendo esquecidas com os passar dos anos.

No subgrupo POD, também verificamos que o texto 3 recebeu nota 2, de POD16, e nota 8, de POD20. O que foi considerado por eles para a atribuição da nota? Na correção feita por POD16, ele destaca que o texto está fora do tema apresentado, não possui coerência e as informações estão mal estruturadas, além de dizer que o texto é “ruim”. A correção feita por POD20, aponta como problemas o posicionamento não muito claro do autor, a ortografia e a acentuação, além de muitas expressões sublinhadas no texto que não explicitam os problemas. Sendo assim, os 2 pontos descontados neste texto são em decorrência dos problemas citados. Aqui também percebemos grandes divergências em relação à correção. Porém esses professores não receberam a mesma formação dos professores de português, o que poderia justificar as variações verificadas.

Essa “flutuação de julgamento” poderia ser atribuída, também, segundo Hoffmann (1998), a procedimentos basicamente impressionistas, isto é, as notas são

dadas com base na impressão geral do professor em relação à capacidade de expressão do aluno. Esse tipo de procedimento caracteriza-se pela falta de critérios definidos que permitam ao professor fazer uma avaliação em relação aos diferentes componentes do texto.

4.2.2. Critérios de correção

Os resultados demonstram que os professores não utilizaram critérios de avaliação de textos previamente definidos, visto que, entre os 10 professores do grupo B, apenas 2 deles, de língua portuguesa, explicitaram os aspectos que iriam analisar. Fica evidente que os professores realmente não possuem uma definição em termos de critérios de avaliação, ou os professores foram displicentes na correção feita para esta pesquisa. Ou, ainda, as duas hipóteses estão corretas. O Quadro 8 apresenta os aspectos analisados pelos professores que explicitaram seus critérios e o valor considerado em cada um deles.

QUADRO 8 - Critérios e valores considerados pelos professores

PP13	PP15
<p>Título – 1,0</p> <p>Conteúdo – 3,0 - toque pessoal do enfoque, número de idéias expostas, ligação lógica;</p> <p>Forma – 3,0 – simplicidade, clareza, precisão, concisão, originalidade;</p> <p>Estilo – 3,0 - correção do vocabulário, fluência, concisão, clareza, precisão.</p>	<p>Clareza – 2,5</p> <p>Tema – 2,5</p> <p>Coerência – 2,5</p> <p>Desenvolvimento - 2,5</p>

Nos critérios sugeridos por PP13, há uma orientação sobre o que será observado em conteúdo, forma e estilo, porém o que ele pretende analisar em título não está claro. No aspecto conteúdo, os itens avaliados foram o toque pessoal do enfoque, o número de idéias expostas e a ligação lógica. No aspecto forma, observou-se a simplicidade, clareza, precisão, concisão e originalidade. E no aspecto estilo temos a observação de correção do vocabulário, fluência, concisão, clareza e precisão. Nas observações feitas nos textos, porém, não fica claro para o aluno a qual dos itens as interrogações dizem respeito. Temos apenas indicações como “introdução?”, “estrutura dos parágrafos?”, “coesão e coerência?”, entre outros. Não há nenhuma observação que possa ser referida ao título.

Com relação aos critérios sugeridos por PP15, observamos que eles não estão suficientemente claros: o que será analisado em "desenvolvimento"? É um aspecto formal, de tipologia textual, coesão, ou um aspecto relacionado a conteúdo, à organização dos argumentos? Não há no texto nenhuma marca que possa nos levar a uma conclusão satisfatória sobre o objetivo do professor 15 em relação a "desenvolvimento".

A adoção de critérios seria, então, uma forma de minimizar os efeitos arbitrários da avaliação, através de um procedimento analítico. Logicamente, seriam critérios adequados ao tipo de trabalho de cada professor. Uma mesma base pode servir a inúmeros objetivos, basta que ela seja organizada para tal. As sugestões de critérios são inúmeras e essas planilhas podem ser adaptadas à prática avaliativa de qualquer professor, ou então ele mesmo pode organizar os seus próprios critérios, baseado em seus objetivos de ensino.

4.2.3. A indicação dos “erros” através de “marcas”

Outro aspecto a ser comentado, em relação aos textos corrigidos pelos professores do grupo B, está relacionado às "marcas" feitas nos textos. Através delas podemos verificar a atitude do professor em relação ao texto do aluno e o tipo de problema que se destaca em sua correção. A grande maioria das "marcas" feitas refere-se a aspectos locais - acentuação, ortografia, concordância e regência - o que demonstra o grande "apego" dos professores aos conteúdos que constam nos livros didáticos e/ou gramáticas escolares.

Dentro do grupo B, com relação aos professores de português – PP - temos apenas um professor (PP15) que não fez marcas nos textos avaliados, com exceção do primeiro texto no qual sublinhou "o texto analisado na aula", possivelmente para chamar a atenção do aluno sobre o texto a que estava fazendo referência. Nesse sentido, PP11 também faz a mesma marca e acrescenta, no próprio texto, a pergunta "Qual? Do que se tratava?".

Ainda em relação às marcas, no subgrupo POD observamos que apenas dois professores, POD19 e POD20, fizeram marcas nos textos, sendo que POD19 fez marcas bem superficiais e POD20 apresentou marcas em aspectos formais apenas.

Outro tipo de marcação que chama a atenção são as marcas marginais feitas por alguns professores em alguns textos. Os "traços" existentes não fornecem nenhum tipo de "pista" que possibilite ao aluno (principal interessado) a identificação do problema. Em alguns textos temos também interrogações ou frases sublinhadas, que também não indicam o problema com clareza. Se levarmos em consideração que o aluno não tem noção exata do tipo de erro que comete quando escreve, não serão “marcas” desse tipo que mostrarão a ele qual é exatamente o seu erro, em que

momento do texto ele está e como solucionar o problema. Alguns estudos sobre o caso demonstram que o mais adequado seria uma resposta através de observações escritas que apontassem o erro e sugerissem um caminho para que o aluno pudesse fazer uma nova tentativa, possivelmente através de um trabalho de reescritura. Dessa forma, o aluno tomaria consciência dos problemas que apresenta. Falaremos mais sobre isso ao abordarmos a questão do *feedback*.

Temos, ainda, o caso de um dos professores – PP19 – que parece não ter compreendido a proposta do trabalho. Há, nos textos por ele corrigidos, valores colocados à margem, atribuídos a problemas marcados no texto, todos formais (acentuação, ortografia e pontuação). Porém, esse professor atribui valor 2 a um problema de pontuação, na linha 4, e na linha 9 atribui valor 1 para um problema semelhante (texto 2). Não há, por parte desse professor, nenhuma demonstração de familiaridade com o processo de avaliação de textos. Não há explicitação de critérios e nem um parecer final sobre o texto (nota, observações).

Os textos corrigidos pelos professores, com as respectivas marcas e observações, estão no CD-ROM (apêndice).

4.2.4. Feedback

Em um capítulo anterior, falamos da importância do *feedback* na formação da competência comunicativa do aluno, isto é, da necessidade de se dar ao aluno uma resposta adequada que possa fazer com que ele consiga perceber os seus problemas. Havendo um trabalho envolvendo o erro e uma resposta adequada do professor, esse aluno estará sendo levado por um caminho que o conduzirá à resolução de seus problemas.

Esse aspecto também foi observado nos textos corrigidos pelos professores do grupo B. Dos 5 professores de português, 3 fizeram suas observações; dos professores de outras disciplinas apenas 2 colocaram "respostas" nos textos. As observações feitas estão no Anexo 11.

Analisando as "respostas" que os professores deram a seus alunos, podemos dizer que na maioria dos casos o professor tratou a escrita de forma restritiva e isso é demonstrado na forma de responder a essa produção escrita. O olhar do professor voltou-se, basicamente, para os aspectos “ensinados” no seu contexto de sala de aula. A obrigatoriedade da disciplina e o programa pré-estabelecido a ser cumprido ao longo do ano letivo servem como justificativas para tal prática. O professor, por sua vez, restringe-se a repassar tais conhecimentos. Desconsidera-se, no entanto, que esse programa está desconectado de uma aplicação, e que apresenta práticas descontextualizadas, prejudicando, com isso, uma maior interação entre o professor, o aluno e suas práticas. Por isso, a frustração não é só do aluno quando se depara com as correções feitas, mas também dos professores que não conseguem visualizar um progresso na aprendizagem da escrita, não percebendo que sua atitude em relação ao texto de seu aluno é que cria tal situação.

A maneira como os aspectos gramaticais são “ensinados” aos alunos é determinante nesse processo. Como os conhecimentos estão sendo apenas “repassados”, o professor restringe-se a cobrar tais conhecimentos. Dessa forma, o texto é visto como um produto, já que o professor atenta para os aspectos superficiais da escrita e responde ao aluno dessa forma, fazendo com que este “persiga” a qualquer custo os acertos locais, desconsiderando o texto como um todo que passou por um longo processo de produção. A preocupação dos professores parece ser a

mera identificação do erro e a correção gramatical, deixando de lado problemas mais amplos, em que o significado global é comprometido.

Considerando, ainda, as respostas dadas pelos professores, vamos analisar mais detidamente como cada um se posicionou frente aos textos apresentados. Com relação ao PP11, verificamos que as observações feitas abordam inúmeros itens e referem-se, principalmente, a aspectos formais. Entretanto, a maioria das observações apenas identifica o problema, o que nos leva a pensar que um trabalho posterior seria feito. Um trabalho conjunto em que o professor atuaria como "intermediário" entre texto e autor, mostrando, por exemplo, qual seu objetivo quando diz a seu aluno que "os elementos coesivos escassos deixam o texto fraco quanto ao posicionamento do autor", ou "há progressão do pensamento do autor mas não há progressão, argumentação em relação ao tema". Ou, ainda, "os elementos coesivos foram mal aplicados e pouco usados", "o parágrafo de desenvolvimento está prejudicado". Como saber qual o problema exato? O aluno certamente não entenderá isso e muito menos o que os "elementos coesivos" têm a ver com "posicionamento do autor", como na observação acima referida.

Quanto ao PP12, a única observação feita é bastante superficial - "clareza de idéias?" e "coerência e coesão". O que exatamente o aluno deve entender com isso? O que deve ser melhorado? Não parece claro.

As observações feitas por PP13 também são muito vagas, apesar de os critérios a serem avaliados estarem descritos inicialmente. Temos somente interrogações ao lado dos itens avaliados, sendo que alguns deles não estão incluídos nos aspectos citados pelo professor. Como o aluno poderá identificar o problema em "introdução?", em "falta de concordância" ou em "título?", "parágrafos?" e tantos

outros questionamentos feitos nos 4 textos avaliados por esse professor. Apenas no texto 3 ele coloca "cuidado com" e enumera alguns aspectos a serem observados pelo aluno, porém não mostra exatamente onde o problema está. Parece que o aluno está frente a um "jogo dos erros", e seu papel é encontrá-los. Isso até poderia ser feito dentro de uma atividade em grupo, em que os próprios alunos identificariam o problema a partir das observações do professor, mas discutiriam uma forma de solucioná-lo. Se não houver uma atividade relacionada aos problemas apresentados pelos alunos, tais observações não farão sentido, não terão validade.

As respostas dadas por PP14 também não são produtivas. Quando diz "faltam coerência e elementos de coesão", não indica em que momento do texto isso ocorre. A maioria das observações são feitas dessa forma, apenas são colocadas no papel sem a indicação clara do problema. Somente as observações referentes a desvios gramaticais estão marcadas no próprio texto. As demais seguem o padrão: "os parágrafos estão mal formulados". Por quê? Essa, naturalmente, seria a pergunta do aluno.

Nos textos avaliados por PP16 temos "respostas" dadas para a pesquisadora e não para o autor do texto. Mesmo assim, podemos verificar que tais respostas não satisfazem as exigências de um bom *feedback*, principalmente clareza e objetividade. O que entender por "as idéias não fluem normalmente"? O que é normal ou anormal nesse contexto? O professor aponta, também, erros de pontuação e ortografia que não estão marcados no texto. Dessa forma, entendemos que tais problemas, e o esclarecimento dos demais, seriam analisados posteriormente em um trabalho de revisão/reescritura, talvez.

O professor 20 (POD20) é o que se dirige mais diretamente ao autor; usando imperativos, ele indica alguns pontos a serem revistos: "reescreva as frases sublinhadas procurando não repetir as palavras". Isso provavelmente estaria claro para o aluno. Algumas observações interessantes feitas por ele: "evite ficar em cima do muro", exigindo um posicionamento mais claro do autor; "quando não temos certeza da grafia (...) procuramos no dicionário para tirar dúvidas", deixando claro para o aluno que o dicionário é um dos instrumentos eficazes no processo de escritura assim como a gramática; "relê o que escreveste para ter certeza de que será entendido por quem vai ler", lembrando a importância do leitor no processo comunicativo. Por outro lado, temos, também, "deves construir parágrafos mais definidos", o que não pareceria tão claro para o aluno.

Apenas dois professores – PP11 e POD20 – fizeram observações positivas nos textos: "tua redação é boa", "escreves muito bem" (POD20); "o título é convidativo..." (PP11). Esse aspecto é importante já que pretende estimular o aluno quando for produzir novos textos ou reescrever os textos já trabalhados.

Observamos, dessa forma, a importância do feedback no processo de escritura/reescritura/resolução dos problemas, visto que a maioria das respostas apresentadas não fornece estratégias explícitas para a revisão do texto. Somente com uma resposta adequada, clara e objetiva, esse processo será menos penoso para o aluno. Um processo em que o aluno poderá tirar o máximo de proveito das observações feitas e, quem sabe, superar, se não definitivamente, ao menos em parte, seus problemas.

Para que possamos visualizar melhor e fazer uma análise mais detalhada das observações feitas pelo grupo B, dividimos essas observações nos dois campos de

análise: conteúdo e forma, como nos mostra o Anexo 11. No Quadro 9 temos essa mesma divisão, porém de forma resumida e por ordem de maior ocorrência.

QUADRO 9: Incidência de observações feitas nos textos dos alunos

CONTEÚDO	FORMA
10 – falta coerência;	16 – problemas de ortografia;
6 - falta concisão, clareza e precisão;	12 – problemas de coesão;
4 – tema proposto foi mantido;	10 – problemas de pontuação;
3 – falta argumentação;	9 – problemas nos parágrafos;
3 – título inadequado;	7 – repetição de palavras;
3 – tema pouco explorado;	6 – problemas de acentuação;
2 – título convidativo, criativo;	5 – fuga à tipologia textual proposta;
2 – desvios semânticos;	5 – conclusão- problemas/ausência;
2 – não há progressão;	4 – problemas no desenvolvimento;
2 – dificuldade de articular idéias;	4 – introdução- problemas/ausência;
2 – texto coerente;	3 – falta de concordância- verbal/nominal;
1 – tema lançado apenas no final;	2 – frases confusas;
1 - falta de conhecimento do tema;	2 – problemas de sintaxe;
1 – fora do tema;	1 – colocação pronominal;
1 – verificar posicionamento;	1 – empregar tempos verbais corretamente;
1 – posicionamento fraco;	1 – períodos muito longos;
1 – tese vagamente explorada.	1 – há coesão;
	1 – emprego fraco da norma culta;
	1 – texto tenta ser dissertativo.

O levantamento feito serviu para verificarmos qual o campo com maior incidência de observações, como temos no gráfico 4.

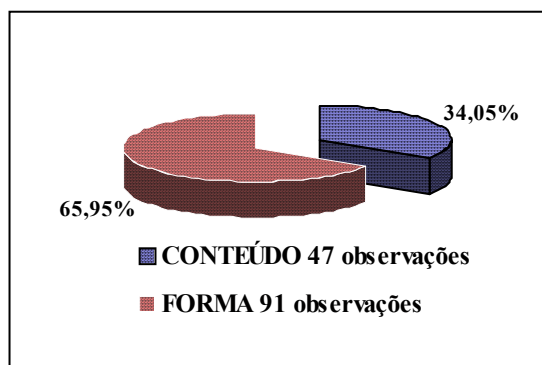


Gráfico 4: Número de observações

A análise foi feita com base no número de observações porque a maioria dos professores não apresentou os critérios de correção com os respectivos valores, como havíamos solicitado. Assim sendo, através das observações colocadas nos textos podemos constatar qual o campo que foi mais abordado na correção dos mesmos. A partir disso, observamos que o campo da forma, com 65,95 % das observações, foi o campo mais visado. Entre os aspectos mais considerados nesse campo, estão a ortografia, a coesão, a pontuação, os parágrafos, a repetição de palavras e a acentuação. Desses 6 itens mais freqüentes, 3 deles também aparecem com mais freqüência nas marcas feitas pelos professores nos textos: ortografia, pontuação e acentuação, o que comprova a superficialidade que embasa o processo de correção de textos.

No campo do conteúdo, destaca-se o item “coerência” como o mais visado, apesar de bem menos freqüente. Sua freqüência equivale ao terceiro lugar do campo da forma: a pontuação. Percebemos que um dos principais aspectos a serem considerados na correção de um texto é imensamente “desprezado”, já que ele é

apenas citado. “Falta coerência” foi a expressão que predominou, não havendo uma explicação mais objetiva em relação ao item.

A diferença entre os dois campos é bastante significativa, o que vai ao encontro do que esperávamos: priorização de aspectos formais. Essa priorização de aspectos formais, na verdade, apenas reflete o tipo de ensino que predomina na maioria das escolas. O professor não se sente à vontade ao exercitar outras práticas que melhorem o seu desempenho e o de seu aluno. Uma outra pesquisa (Tagliani, 1998), também realizada em escolas públicas de Rio Grande, já detectava a predominância do ensino de língua portuguesa vinculado ao rigor tradicional. Os professores tentam ensinar regras, o que pode estar contribuindo para o tão discutido fracasso do ensino, em particular o de língua portuguesa.

Por outro lado, como predominam textos com muitos problemas formais (ortografia, acentuação, pontuação, ...), esses aspectos poderiam estar chamando mais a atenção dos professores. Os erros são tantos, em alguns casos, que o “resto” é deixado de lado. Mas por que o aluno não adquire a habilidade de escrever corretamente mesmo após um bom tempo dentro da escola? Por que os estudantes continuam escrevendo tão mal? Onde está a falha? A escola volta-se para o ensino da modalidade escrita da língua, mas não dá ao aluno condições para desenvolver satisfatoriamente essa habilidade. O ensino de português não oportuniza atividades voltadas para a formação da competência comunicativa do aluno, incluindo a habilidade de escrever textos. Está desacreditado e seus alunos sofrem com a ridicularização feita sobre suas redações, ou então quando resolvem “abrir a boca”.

Também poderíamos associar tais resultados com a (in)competência comunicativa do professor. Muitos deles não são bons produtores de textos, não são

leitores assíduos e chegam a apresentar os mesmos problemas de seus alunos. Uma pesquisa realizada por Leffa (2000) confirma que, ao produzirem textos, os professores de português cometem os mesmos erros que corrigem nos textos de seus alunos (em menor escala). Sendo assim, como também não possuem habilidade com a modalidade escrita da língua, quando se deparam com textos a corrigir se restringem a observar os problemas superficiais.

Especificando um pouco mais, faremos a análise do número de observações feitas por PP e POD. O gráfico 5 nos apresenta os dados.

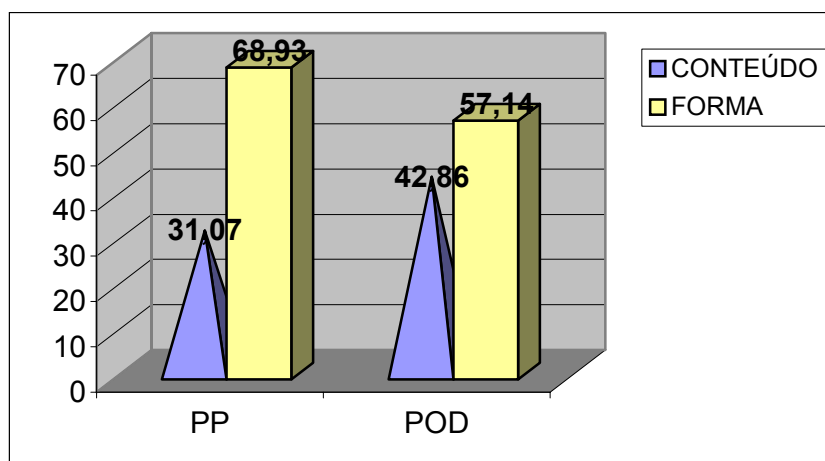


Gráfico 5 – Observações em PP e POD

Com um número de observações bem mais significativo dentro do subgrupo PP – professores de português – podemos constatar que o campo da forma ganha destaque, com uma margem bastante grande – 68,93% contra 31,07% do conteúdo. Mais uma vez os aspectos formais foram mais enfatizados. Essa constatação aponta para uma questão já observada por outros estudos e confirmada aqui: o professor de português, devido a sua função, continua apegado a aspectos formais, confirmando as expectativas iniciais do trabalho que já indicavam esse caminho. No subgrupo POD,

a diferença entre forma e conteúdo é menor, mas mesmo assim deve ser considerada. A forma foi o campo mais trabalhado também no subgrupo de professores de outras disciplinas – 57,14% contra 42,86%.

No grupo B, portanto, o campo da forma foi priorizado pela maioria dos professores, através de suas correções, observações e marcas feitas nos textos. Esse último aspecto demonstra sobremaneira a priorização de aspectos locais. Praticamente em 100% dos textos "marcados", as marcas referem-se à acentuação, à ortografia, à pontuação, à concordância, além de marcas com objetivo indefinido.

Isso demonstra a visão que os professores têm em relação à prática de produção de textos, que se mantém centrada no produto dessa atividade, ao invés de privilegiar o caráter interativo da produção textual, através do qual o aluno poderia ampliar seus conhecimentos e habilidades.

A desconsideração da escrita como processo passa também pela desconsideração do objetivo da escrita e do próprio processo de escritura, ou seja, desconsidera-se para quem se escreve e como se escreve, questões extremamente relevantes nessa prática, que tem se caracterizado como artificial pelo fato de o aluno ter o professor/corretor como interlocutor, professor este que apenas lhe dará uma nota.

4.3. Análise comparativa entre a pesquisa induzida e a pesquisa não-induzida

Ao compararmos os dois grupos - A e B - podemos dizer que a indicação dos problemas existentes nos textos – pesquisa induzida – parece ter interferido na avaliação dos professores, visto que nesse grupo, forma e conteúdo obtiveram valores aproximados. Entretanto, nos textos em que os professores deveriam identificar os problemas e avaliá-los – pesquisa não-induzida – os aspectos formais

obtiveram uma incidência bem superior em relação aos aspectos de conteúdo. Esses resultados tanto dizem respeito a professores de português como a professores de outras disciplinas.

Como os problemas já estavam indicados e postos a sua frente, bastava ao professor analisá-los. Esse aspecto nos faz retornar à questão já comentada anteriormente, referente à inabilidade do professor em olhar para um texto de forma integral, interagindo com o produtor desse texto e tentando perceber as estratégias que o levaram a escrever desta ou daquela forma.

O professor parece perceber que alguns problemas existem em um texto apenas quando alguém mostra a ele, isto é, o professor percebe os problemas quando há critérios estabelecidos para avaliar, como na proposta apresentada. Só assim tudo fica claro. Parece que a prática de correção de textos não faz parte do cotidiano dos professores. A própria produção de textos ocorre esporadicamente. As solicitações são feitas quando “sobra um tempinho” ou então quando falta um professor e a turma precisa de uma atividade. Raramente há um trabalho voltado exclusivamente para a escritura de textos. Conseqüentemente, a avaliação também não é praticada, e a maioria dos professores não sabe nem por onde começar a corrigir um texto, assim como os alunos, que ficam horas na frente do papel em branco não sabendo por onde começar.

Ao analisar o texto de um aluno, os professores parecem não ir além dos problemas superficiais desse texto. Na pesquisa induzida não houve a necessidade de identificar os possíveis problemas, no entanto, na pesquisa não-induzida os professores tiveram que identificar os problemas dos textos, e essa identificação privilegiou os aspectos formais, o que demonstra que aspectos tão importantes

quanto a correção gramatical são desconsiderados nessa atividade, como o conteúdo, a organização geral do texto, a relevância ou não das informações, objetivos do texto, quem é o leitor, etc.

Em ambos os casos, percebemos que a avaliação é um processo bastante complexo e exige certas habilidades do professor. Sabemos que cada um lança um olhar para o texto, cada um tem seu ponto de vista, e isso parece claro quando nos deparamos com tantas diferenças. Essa subjetividade sugerida pode decorrer da indefinição de critérios que possibilitem um trabalho mais objetivo e consciente.

A preocupação com a identificação do erro faz com que o professor se concentre nos aspectos superficiais do texto, e o foco centrado no produto propicia ao aluno apenas um “treino” dos padrões gramaticais considerados como “corretos”. A maioria dos professores não parece apta a transformar a avaliação de textos em um processo produtivo, que renda bons resultados. Por não possuir uma postura de pesquisador em sala de aula, o que lhe possibilitaria repensar alguns conceitos básicos, como o de erro, o de produção textual, o de avaliação e o de competência comunicativa, o professor restringe-se a emitir notas.

A postura adotada pelo professor em sala de aula reflete sua postura pedagógica, isto é, sua crença do que seja a tarefa de ensinar escrita, sendo determinante para que a atividade de escritura seja tão frustrante tanto para o professor quanto para o aluno.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa procurou discutir alguns aspectos relacionados à produção escrita na escola, em especial a avaliação de textos. Para chegarmos à prática avaliativa dos professores pesquisados, fizemos um percurso teórico que apontou os problemas relacionados ao ensino de português em particular, as dificuldades encontradas, no contexto escolar, por alunos e professores quando se deparam com a atividade de produção escrita, além de problemas específicos referentes à avaliação e correção de textos, problemas esses que refletem o tipo de ensino que predomina nas aulas de português – o ensino tradicional, baseado na gramática prescritiva.

Esses problemas são amplamente discutidos por inúmeros pesquisadores, que cada vez mais demonstram uma grande preocupação com o ensino de português. Mesmo com todas as teorias lingüísticas modernas, que sugerem novos caminhos a serem percorridos, parece haver uma certa resistência por parte dos professores em abrir passagem para novas tendências.

Assim, também preocupados com a problemática que envolve o ensino de português, procuramos observar como alguns professores de escolas públicas do município de Rio Grande trabalham com a avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

O trabalho foi dividido em duas partes, as quais denominamos pesquisa induzida e pesquisa não-induzida. Na primeira parte do trabalho, pesquisa induzida, apresentamos a um grupo de professores, constituído por 5 professores de português

e 5 professores de outras disciplinas, 4 textos com alguns problemas previamente identificados, para que fizessem a priorização dos mesmos. A partir de uma pontuação de 0 a 10 pontos, os professores apontaram os erros considerados mais graves.

Na segunda parte do trabalho, pesquisa não-induzida, apresentamos os mesmos textos a outro grupo de professores, também constituído por professores de português e de outras áreas, porém esse grupo recebeu a tarefa de corrigir os textos a partir de seus próprios critérios. Para a obtenção dos resultados desse grupo, fizemos a análise das marcas feitas pelos professores nos textos, do *feedback* deixado e dos critérios de correção apresentados.

Nossa intenção era observar se um ensino basicamente gramaticalista, que privilegia os aspectos formais, refletia uma avaliação de textos também voltada para aspectos formais. Sabemos que esse tipo de ensino ainda predomina na maioria das escolas, e que a sociedade, de certa forma, cobra da escola o aprendizado das normas gramaticais. Dessa forma, procuramos observar qual o tratamento dispensado ao erro e, conseqüentemente, quais os aspectos priorizados pelos professores participantes da pesquisa quando avaliam textos – aspectos formais ou aspectos de conteúdo.

Ao iniciarmos a pesquisa, lançamos a hipótese de que os professores de língua portuguesa iriam priorizar, na avaliação dos textos, os aspectos formais desses textos. Quanto aos professores das outras disciplinas, sugerimos que eles priorizariam os aspectos de conteúdo. O que verificamos foi que os professores das diversas áreas, inclusive português, priorizaram os aspectos formais apenas na pesquisa não-induzida. Na pesquisa induzida os campos de forma e conteúdo obtiveram praticamente a mesma pontuação.

Assim, nossa hipótese inicial foi parcialmente comprovada através da pesquisa não-induzida, visto que os professores de português priorizaram os aspectos formais, seja através das marcas que fizeram nos textos, seja através do feedback ou dos critérios apresentados. Em relação ao grupo de professores das outras áreas, nossa hipótese não foi comprovada, já que eles também priorizaram os aspectos formais. Nessa etapa da pesquisa, a diferença entre os campos de forma e conteúdo foi bastante significativa. Como na pesquisa induzida não houve diferença relevante entre os campos, a hipótese inicial não foi comprovada.

Nossa constatação final aponta:

1. priorização de critérios formais quando os professores corrigem o texto;
2. o erro está relacionado aos aspectos que não estão de acordo com o padrão preestabelecido;
3. a indicação dos erros, como na pesquisa induzida, interferiu na priorização de um dos campos trabalhados – forma ou conteúdo – que obtiveram médias semelhantes;
4. os professores de português têm maior tolerância em relação a erros, já que atribuíram valores menores a problemas avaliados também pelos professores de outras disciplinas;
5. a avaliação, de certa forma, reflete o tipo de ensino que a escola oferece;
6. os aspectos superficiais do texto são os que chamam mais atenção dos professores na correção;
7. inexistência de critérios objetivos para correção de textos;

Nossas considerações finais indicam que o processo de produção de textos, incluindo a prática do aluno e a avaliação do professor, está carente de estratégias que vislumbrem o bom desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Temos na escola funções estanques para cada disciplina, não há interação entre as práticas dos professores das diversas áreas que convivem dentro da escola. Sendo assim, as aulas de português constituem-se no único espaço para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Na verdade, essa função caberia à escola como um todo. Mas não conseguimos observar, através da atitude dos professores que atuam em outras áreas e que participaram deste trabalho, uma postura voltada para a comunicação do aluno com o mundo.

Por outro lado, nas aulas de português o aluno fica prejudicado pela falta de leitura e pela quase inexistência de atividades relacionadas à escrita. São raros os momentos em que ele pratica efetivamente sua habilidade de escrever. Além disso, o ensino de português continua baseado em prescrições e reprodução da nomenclatura gramatical. Dessa forma, os raros textos produzidos em aula refletem esse equívoco.

Equívoco demonstrado na preocupação com os erros gramaticais, principalmente por parte dos professores, o que leva à desconsideração de um processo que envolve outras práticas, como a leitura por exemplo. Alunos preocupados em não cometer muitos erros e professores preocupados em apontar esses erros, que normalmente são erros locais, isto é, problemas de acentuação, de ortografia, de pontuação, de concordância, de regência.

Neste trabalho pudemos observar que tais afirmações se comprovam. Ao corrigir os textos apresentados, os professores destacaram principalmente a

existência de erros locais. Essa “preferência” partiu, praticamente, de todos os professores pesquisados, na área de língua portuguesa e também nas outras áreas.

Além disso, a falta de critérios para a correção de textos destaca-se como um dos principais problemas enfrentados nesse contexto, já que a subjetividade, a arbitrariedade e a falta de clareza que embasam esse processo não propiciam uma prática produtiva de produção textual.

Observamos, ainda, que ao apresentarmos os textos com problemas já identificados, tivemos um tipo de posicionamento dos professores. A atitude desses professores não coincide com aquela apresentada pelos professores que receberam os textos sem correção. Não tivemos um campo priorizado no primeiro caso, enquanto no segundo caso o campo da forma foi significativamente priorizado. Isso nos remete para a discutida dicotomia teoria / prática, principalmente em relação ao grupo de professores de português. O conhecimento recebido por eles durante a formação acadêmica não corresponde ao seu conhecimento experiencial, ou seja, ao longo de sua prática pedagógica, alguns conhecimentos são “esquecidos”, ficando restritos apenas ao discurso de certos professores.

Dessa forma, consideramos que os problemas que envolvem a prática de produção textual estão diretamente relacionados com o tipo de ensino de língua portuguesa que a escola oferece. Se não houver a conscientização de que o ensino de português é um processo que conjuga várias práticas, atividades isoladas não trarão efeitos produtivos. Por isso, a preocupação com a produção de textos, e todos os aspectos a ela relacionados, é válida se houver uma preocupação também com a prática de leitura e com a forma de apresentar a organização gramatical da variedade lingüística ensinada na escola. O equilíbrio entre essas práticas trará, certamente, um

equilíbrio no desenvolvimento das habilidades desejáveis dentro do ensino de língua portuguesa.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Média atribuída aos textos	56
TABELA 2 – Médias e desvio padrão dos professores em cada texto	58
TABELA 3 – Notas	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Critérios de avaliação de textos	38
QUADRO 2 - Sujeitos da pesquisa	48
QUADRO 3 - Resumo da planilha de critérios de avaliação de textos	49
QUADRO 4 - Problemas indicados nos textos	50
QUADRO 5 - Resumo do processo metodológico	53
QUADRO 6 - Valores atribuídos por PP2	60
QUADRO 7 - Valores atribuídos por PP5	60
QUADRO 8 - Critérios e valores considerados pelos professores	69
QUADRO 9 - Incidência de observações feitas nos textos dos alunos	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Média atribuída aos textos	56
GRÁFICO 2 – Médias estabelecidas por PP e POD	57
GRÁFICO 3 – Notas	67
GRÁFICO 4 – Número de observações	78
GRÁFICO 5 – Observações em PP e POD	80

Anexo 1. Texto 1

Assassinato ou Responsabilidade.

Hoje em dia, a população só pensa no presente, e não pensa nas consequências que o presente pode causar no futuro.

O texto analisado na aula mostra um problema que as meninas e mulheres só sabem que existe quando elas passam por ele, "o aborto". O mundo se divide quando é lançada a pergunta:

— Você é a favor ou contra o aborto?

Alguns são a favor do aborto devido a razões que uma mulher pode sofrer, engravidando sem ter a mínima vontade, e se esta criança nem ao mundo, sua existência desrespeitada não vai ser chamada pela família da menina e pela mãe.

Outros são contra o aborto achando que quem faz o aborto é um assassino.

Mesmo com todos os avisos da família, na hora da prazer, as meninas ou mulheres não pensam nas consequências, mas sim no prazer que vão passar no momento.

Anexo 2. Texto 2

No caso de uma mulher

O aborto em muitos casos, é favorável ou não, dependendo do caso.

Muitas mulheres não tem condições de sustentar uma criança ou às vezes no caso de um estupro que leva a caso de uma gravidez que não vai ser desejada, ou no caso de um feto com alguma deficiência da criança que leva ao aborto. Se uma mulher no caso de um estupro não vai ser abortado a criança que nascer não vai ter amor e carinho da mãe. Também vai ser desperada por os parentes, vai crescer escutando que não foi desejado, vai crescer vai virar um outro marginal idêntico ao pai. Também se uma menina de 13 e 14 anos fica grávida e não quer ter a criança porque que não pensou antes, para que não desse problemas depois.

Toda mulher num caso desses não saberia o que fazer para sair deste problema não se prejudicar e prejudicar os outros

Anexo 3. Texto 3

Um dia que eu nunca vou esquecer

No ambiente que neste verão, passeava pelas Avenidas com minha amiga e escutei um choro triste de um bebê. Olhei para o lado e vi a criança no chão chorando. Os pais estavam sentados no chão encostados em uma porta de um bar fechada, conversando. O marido estava com uma escova de dentes penteando o cabelo da esposa.

Cheguei à conclusão que eles não tinham coisa para fazer e que estavam bêbados. Na aquele momento, pensei: por sua vida!

Dessa forma, o Brasil vai demorar muito para andar para frente. Aquela mulher poderia ter feito um aborto?

Quando geramos a criança, não pensamos que poderíamos até ter tido uma doença. Mas o que que eles podem fazer?

Não tem emprego e nem mesmo dinheiro para cuidar do pobre bebê, que não tem culpa de nada.

Gravidez caso de vida ou morte.

Entende-se que as grávidas, muitas vezes, têm de a ser interrompidas por causa da falta de condições financeiras isso nós até entendemos.

Mas as pessoas que fazem isso por pura capricho por falta de imaturidade ou até por causa da sociedade pensando o que os outros irão pensar e não pensam na vida que irá surgir, na vida que está ali pedindo para ser vivida pois o feto que está monstros não tem culpa de estar ali.

Esta simplesmente por causa de uma irresponsabilidade de duas pessoas.

Então entendemos que a vida humana não é um jogo que pode ser jogado fora.

Anexo 5. Texto de apoio

INTERROMPER A GRAVIDEZ "DIREITO DO MAIS FORTE"

Sempre mais, a aventura de nascer está se tornando loteria. Milhões de nascituros não acertam no teste e são cortados pelo abortamento. Esta prática ocasional no passado ganha hoje as proporções de uma epidemia. Dá a impressão de que a espécie humana perdeu o instinto da vida e já não encontra mais razões para perpetuar-se na existência.

Por trás da prática esta a mentalidade abortiva, que sustenta o direito de abortar e contempla sem escândalo o genocídio intra-uterino. Referimo-nos aqui, não ao aborto espontâneo ou involuntário, mas ao que é intencionalmente provocado. Estranhamente, isto acontece numa época em que a consciência coletiva se rebela contra a prática da tortura, da pena de morte e da guerra, e em que se utiliza a tecnologia mais sofisticada e cara para prolongar em alguns momentos a fase terminal da vida.

As causas que levam ao aborto são muitas e os motivos vários. Se para os pobres o abortamento é, muitas vezes, fruto do desespero diante de uma nova boca que se abre pedindo pão, quando já não tem como alimentar os filhos já nascidos, para muitos ricos a razão é comodismo, são os interesses egoístas de quem desaprendeu a doar-se pelos outros. O aborto está relacionado com a permissividade sexual, que busca o prazer do sexo dissociado de suas funções específicas. Está relacionado com o preconceito contra a mãe solteira; com o medo do nascimento de um eventual deficiente; e com a necessidade farisaica de salvar uma honestidade que não passa de aparências. O posicionamento firme contra o aborto não deve fazer-nos juizes de quem abortou sobre tudo se foi momentos de angústia e desespero. Muito menos se trata de exasperar o sentimento de culpa de quem errou. Trata-se antes de convocar a todos para o trabalho em favor da vida, procurando remover as causas, mudar as condições que levam as pessoas a procurar o aborto. A culpa do aborto por sua vez não pode ser jogada toda sobre a mãe: há também um pai, há também os médicos e a sociedade inteira, da qual as mães são vítimas. É a própria sociedade que está enferma e precisa ser tratada;

É a sociedade que põe obstáculos a uma criança retardada ou fisicamente deficiente, quando podia ser recebida e submetida a cuidados especiais. É a sociedade que condena a uma vida miserável a criança ilegítima ou a sua mãe, quando mãe e criança poderiam receber proteção e cuidados de uma comunidade compreensiva. Se a consciência nos obriga a respeitar o embrião e a protegê-lo, também nos obriga a fornecer ajuda eficaz que a mulher grávida necessita para levar a bom termo a gravidez. Uma coisa implica a outra.

(ADELINO PILONETO)

Anexo 6. Planilha de correção de textos apresentada por Zanini e Menegassi

- **Avaliação do campo do conteúdo**

Tema – o aluno deve apresentar sua leitura do tema proposto, para que as seguintes especificações sejam avaliadas:

a) Fuga total ao tema - a redação apresenta outro assunto diferente do proposto no texto de apoio; cita o tema, mas divaga sobre ele.

b) Leitura fragmentada - a redação apresenta fragmentos do texto de apoio, tocando levemente no assunto proposto; é uma leitura unilateral do assunto.

c) Leitura tangencial - a redação apresenta uma abordagem referencial do assunto, contudo, não consegue demonstrar um recorte do tema, tocando levemente nele, não o mantendo.

d) Leitura superficial - a redação apresenta o recorte temático proposto, mas não contém informação nova, além daquela contida no texto de apoio.

e) Leitura adequada - apresenta a tematização, conforme o texto de apoio, acrescentando nova informação, porém sem explicitar uma tese.

f) Leitura complexa - além de tematizar e apresentar uma análise do tema, acrescenta informação nova, retomando-a com fins de enfatizar a tese de persuadir o leitor.

Título - avalia-se se o do título atribuído ao texto está de acordo com o conteúdo apresentado na redação. Sua avaliação é realizada com base nos seguintes itens:

- a) Título impertinente - redação sem título; apresenta um título impertinente ao texto proposto, repete os termos utilizados para indicar o tema no texto de apoio, ou se vale do mesmo título do texto de apoio.

b) Título pertinente - apresenta um título pertinente e articulado com o conteúdo do texto, sem contudo ser sugestivo.

c) Título convidativo - apresenta um resumo preciso e sugestivo do texto, sendo sua macroproposição principal; é um convite sedutor à leitura, podendo apresentar-se metafórico ou não.

Coerência - A articulação, a progressão, a não-contradição e a repetição das idéias apresentadas no texto em relação ao tema proposto são avaliadas, com observação na argumentação presente.

a) Problemas gravíssimos de coerência - propõe um assunto e argumenta sobre outro, comprometendo sensivelmente a expansão textual.

b) Problemas graves de coerência - apresenta uma proposta de trabalho na introdução e defende outra no texto, ou oferece exemplos inadequados; ou, até mesmo, nada propõe na introdução; em resumo, não apresenta expansão textual.

c) Problemas de coerência - apresenta pouquíssima argumentação, sendo que alguns argumentos têm contradições internas e externas. Os exemplos são pertinentes ao texto, porém justificados inadequadamente.

d) Boa coerência - apresenta uma tese, argumentação centrada somente no texto de apoio, não mostrando contradições internas, e uma conclusão adequada. É uma redação com coerência adequada, sem expansão na argumentação, ou seja, demonstra problemas na progressão textual.

e) Muito boa coerência - apresenta tese, argumentação que extrapola o texto de apoio, sem contradições; tem conclusão já com algumas evidências de intenção de convencer o leitor.

f) Ótima coerência - apresenta hipótese implícita ou explícita; tese justificada e comprovada, além de argumentação sofisticada, ou seja, exemplos, provas, justificativas, adequados e pertinentes. Também apresenta epílogo com intenções evidentes de convencer o leitor.

- **A avaliação do campo da forma**

Tipologia textual - Avalia-se, neste item, a adequação da redação à tipologia textual proposta.

a) Fora de tipologia proposta - a redação é organizada em outra tipologia que não a solicitada.

b) Marcas frágeis - a redação tenta marcar uma das categorias: proposta, mas não a desenvolve; passa a narrar, por exemplo, e não retoma a tipologia que tentou organizar.

c) Marcas razoáveis - a redação apresenta as categorias: proposta, justificativas/provas, conclusão (nova proposta), mas não as preenche satisfatoriamente.

d) Marcas aceitáveis - a redação apresenta uma proposta de tese, desenvolve-a com exemplos adequados, porém justifica-os inadequadamente e/ou apresenta uma conclusão que não retoma a proposta apresentada; vale-se de termos inadequados ao enunciado.

f) Marcas boas - a redação apresenta proposta, razoavelmente desenvolvida, com exemplos e com justificativas simples, adequados à tese que defende e/ou refuta: ajuste seqüencial de idéias sem comprometimentos profundos de sentido; retomada simples da proposta inicial.

g) Marcas ótimas - a redação apresenta tese, argumentação; conclusão com retomada de proposta, resumo dos argumentos, com vestígios de convencimento.

Emprego da norma padrão-culta - Avalia-se aqui o emprego da norma padrão-culta ensinada no sistema escolar. Considera-se os seguintes itens:

a) Emprego fora das normas - apresenta erros graves em todos os níveis: ortográfico, sintático, semântico. Acima de 20 falhas, aproximadamente e conforme a agressão à norma (sem reincidência), num texto entre 20 e 30 linhas.

b) Emprego das normas com falhas graves - apresenta erros em todos os níveis até 20 falhas, aproximadamente e conforme a agressão à norma (sem reincidência), num texto de 20 a 30 linhas.

c) Emprego das normas com falhas - apresenta frases simples, parágrafos e períodos imprecisos, frequência de estruturas orais descontextualizadas, pontuação inadequada; erros de sintaxe e/ou de grafia até 10 falhas, aproximadamente e conforme a agressão à norma; desvios que não são considerados muito graves, do ponto de vista de comprometimento da "boa escrita".

d) Emprego aceitável das normas - apresenta frases mais elaboradas com alguns problemas de paragrafação e de periodização; erros de grafia em palavras menos usuais no contexto do autor; algumas marcas de oralidade descontextualizadas; erros oriundos de registros populares em algum nível da sintaxe (regência, por exemplo).

e) Emprego bom das normas - apresenta-se dentro das exigências fundamentais da escrita padrão-culta, com desvios em algumas categorias gramaticais (em que se observe "esquecimento" e não incompetência, ou falta de domínio das regras gramaticais).

f) Emprego ótimo das normas - apresenta-se com sintaxe e vocabulário adequados, com problemas leves, porém não significativos, justificáveis pela concepção de gramática assumida.

Coesão - Avalia-se o emprego de elementos coesivos e o seu desempenho na coerência das idéias apresentadas. As especificações consideradas são:

a) Ausência de marcas coesivas - a redação apresenta ausência de elementos coesivos ou uso completamente inadequado daqueles que o seu autor se aventurou a empregar, comprometendo a leitura do texto.

b) Marcas coesivas mínimas - a redação apresenta alguns elementos coesivos esporadicamente, sem demonstrar com segurança a função desses elementos, empregando marcas coesivas mínimas.

c) Marcas coesivas - a redação apresenta poucos elementos coesivos, problemas de seqüência com comprometimento da estrutura interna dos parágrafos e desses entre si.

d) Marcas coesivas razoáveis - a redação apresenta elementos coesivos, mas não os explora como deveriam ser explorados.

e) Marcas coesivas boas - a redação apresenta uso adequado de elementos coesivos, sem muita exploração; mas, também, não apresenta problemas significativos de coesão.

f) Marcas coesivas ótimas - a redação apresenta exploração, com adequação, dos elementos coesivos mais comuns.

Anexo 7. Planilha texto 1

TEXTO 1		PORTUGUÊS							
		P1	P2	P3	P4	P5	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema								
	Coerência	A	8	2	1	7	5	4,6	2,73
		B	8	9	2	8	5	6,4	2,58
		C	8	9	2	10	8	7,4	2,80
		D	8	10	4	7	3	6,4	2,58
		E	8	5	2	10	2	5,4	3,20
F	8	5	4	9	4	6	2,10		
média/professor		8	6,67	2,5	8,5	4,5			
		média total/professor					6,00		
		desvio padrão total/professor							
FORMA	Tipologia Textual	G	8	9	1	6	4	5,6	2,62
	Norma padrão	H	3	6	7	5	2	4,6	1,69
		I	2	8	6	5	3	4,8	1,95
		J	2	5	5	6	3	4,2	1,34
		L	2	8	7	7	2	5,2	2,41
	Coesão	M	2	8	1	8	3	4,4	2,74
média/professor		3,2	7,3	4,5	6,2	2,8			
		média total/professor					4,8		
		desvio padrão total/professor						1,73	

TEXTO 1		OUTRAS DISCIPLINAS							
		P6	P7	P8	P9	P10	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema								
	Coerência	A	10	10		1	10	7,75	3,90
		B	10	9	1	2	10	6,4	4,03
		C	7	8	10	7	10	8,4	1,36
		D	7	10	9	6	10	8,4	1,62
		E	8	9	3	4	10	6,8	2,79
F	6	10	2	5	10	6,6	3,07		
média/professor		8,00	9,33	5,00	4,17	10,00			
		média total/professor					7,30		
		desvio padrão total/professor						2,32	
FORMA	Tipologia Textual	G	5	10	4	8	10	7,4	2,50
	Norma padrão	H	7	6	5		4	5,5	1,12
		I	7	10			4	7	2,45
		J	7	10	6	9	5	7,4	1,85
		L	7	10	7		6	7,5	1,50
	Coesão	M	5	10	8	10	10	8,6	1,96
média individual		6,33	9,33	6,00	9,00	6,50			
		média total/professor					7,43		
		desvio padrão total/professor						1,43	

Anexo 8. Planilha texto 2

TEXTO 2		PORTUGUÊS							
		P1	P2	P3	P4	P5	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema								
	Coerência	C	4	0	2	6	2	2,8	2,04
		A	8	9	1	10	2	6	3,74
		B	8	9	1	10	2	6	3,74
		D	7	1	1	9	4	4,4	3,20
E	7	0	2	8	3	4	3,03		
média/professor		6,8	3,8	1,4	8,6	2,6			
média total/professor							4,64		
desvio padrão total/professor							2,67		
FORMA	Tipologia Textual								
	Norma padrão	F	6	1	3	6	3	3,8	1,94
		G	8	1	3	7	3	4,4	2,65
		H	4	1	3	5	2	3	1,41
	Coesão	I	6	1	3	5	2	3,4	1,85
		J	6	0	3		3	3	2,12
L		5	0	3	7	2	3,4	2,42	
média/professor		5,83	0,67	3,00	6,00	2,50			
média total/professor							3,60		
desvio padrão total/professor							2,05		

TEXTO 2		OUTRAS DISCIPLINAS							
		P6	P7	P8	P9	P10	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema								
	Coerência	C	6	10	1	1	10	5,6	4,03
		A	8	10	7		10	8,75	1,30
		B	8	10	3	2	10	6,6	3,44
		D	7	8	2	6	10	6,6	2,65
E	7	10	8	10	10	9	1,26		
média/professor		7,2	9,6	4,2	4,75	10			
média total/professor							7,15		
desvio padrão total/professor							2,39		
FORMA	Tipologia Textual								
	Norma padrão	F	7	10	4	3	5	5,8	2,48
		G	7	10	6	4	6	6,6	1,96
		H	7	9	5	5	4	6	1,79
	Coesão	I	6	9		7	10	8	1,58
		J	5	10	10	8	10	8,6	1,96
L		5	9	9	9	7	7,8	1,60	
média/professor		6,17	9,50	6,80	6,00	7,00			
média total/professor							7,09		
desvio padrão total/professor							1,26		

Anexo 9. Planilha texto 3

TEXTO 3		PORTUGUÊS							
		P1	P2	P3	P4	P5	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título	C	5	8	2	4	2	4,2	2,23
	Tema	A	9	1	1	8	10	5,8	3,97
		B	8	0	1	5	10	4,8	3,87
	Coerência	D	9	10	1	9	10	7,8	3,43
		G	9	10	3	6	10	7,6	2,73
média/professor		8	5,8	1,6	6,4	8,4			
		média total/professor					6,04		
		desvio padrão total/professor					2,42		
FORMA	Tipologia Textual	E	9	10	2	10	2	6,6	3,77
		F	9	1	1	7	10	5,6	3,88
		H	9	10	5	6	10	8	2,10
		I	9	7	4	5	2	5,4	2,42
	Norma padrão								
Coesão									
média/professor		9,00	7,00	3,00	7,00	6,00			
		média total/professor					6,40		
		desvio padrão total/professor					1,96		

TEXTO 3		OUTRAS DISCIPLINAS							
		P6	P7	P8	P9	P10	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título	C	5	10	1	9	8	6,6	3,26
	Tema	A	8	10	2	1	10	6,2	3,92
		B	7	9	3	2	10	6,2	3,19
	Coerência	D	9	9	5	7	10	8	1,79
		G	6	9	7	6	10	7,6	1,62
média/professor		7	9,4	3,6	5	9,6			
		média total/professor					6,92		
		desvio padrão total/professor					2,37		
FORMA	Tipologia Textual	E	9	8	6	3	10	7,2	2,48
		F	6	10	4	8	10	7,6	2,33
		H	7	9	9	5	10	8	1,79
		I	7	10	8	4	7	7,2	1,94
	Norma padrão								
Coesão									
média/professor		7,25	9,25	6,75	5,00	9,25			
		média total/professor					7,50		
		desvio padrão total/professor					1,61		

Anexo 10. Planilha texto 4

TEXTO 4		PORTUGUÊS							
		P1	P2	P3	P4	P5	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema	A	7	8	1	8	2	5,2	3,06
		B	7	1	1	9	2	4	3,35
	Coerência	C	8	1	2	10	4	5	3,46
		D	8	0	5	8	4	5	2,97
H		6	7	3	6	3	5	1,67	
média/professor		7,2	3,4	2,4	8,2	3			
		média total/professor					4,84		
		desvio padrão total/professor					2,38		
FORMA	Tipologia Textual								
	Norma padrão	E	4	8	3	5	2	4,4	2,06
		F	6	6	3	5	3	4,6	1,36
		G	4	6	3	5	3	4,2	1,17
	Coesão	I	0	3	4	7	2	3,2	2,32
J		8	3	6	7	2	5,2	2,32	
média/professor		4,40	5,20	3,80	5,80	2,40			
		média total/professor					4,32		
		desvio padrão total/professor					1,18		

TEXTO 4		OUTRAS DISCIPLINAS							
		P6	P7	P8	P9	P10	média/erro	DP/erro	
CONTEÚDO	Título								
	Tema	A	6	8	1	2	10	5,4	3,44
		B	7	8	2	8	10	7	2,68
	Coerência	C	8	10	3	1	10	6,4	3,72
		D	7	10	4	5	10	7,2	2,48
H		5	9	5	10	8	7,4	2,06	
média/professor		6,6	9	3	5,2	9,6			
		média total/professor					6,68		
		desvio padrão total/professor					2,44		
FORMA	Tipologia Textual								
	Norma padrão	E	7	9	6	4	4	6	1,90
		F	7	10	7	3	6	6,6	2,24
		G	7	10	8	9	6	8	1,41
	Coesão	I	6	9	9	6	8	7,6	1,36
J		6	9	10	7	8	8	1,41	
média/professor		6,60	9,40	8,00	5,80	6,40			
		média total/professor					7,24		
		desvio padrão total/professor					1,30		

Anexo 11. Observações feitas pelos professores nos textos

- no texto 1, o professor 1 observou que "o título é convidativo, criativo, leva a curiosidade do leitor a saber o que é Assassinato ou Responsabilidade; o texto tenta ser dissertativo mas há pouca progressão embora tenha mantido o tema proposto; quanto ao emprego da norma padrão-culta percebe-se alguns erros de acentuação, ortografia, de concordância verbal como: família - família, mínima - mínima, conseqüências podem - conseqüências pode; o texto é coerente, há progressão e conclusão ainda que razoáveis; os elementos coesivos escassos deixam o texto fraco quanto ao posicionamento do autor". No texto 2, esse professor fez observações do tipo "o título é impertinente não deixando clara a relação com o tema; a ausência de vírgulas, os desvios semânticos e sintáticos, as repetições redundantes prejudicam a eficiência da comunicação; o tema foi pouco abordado, explorado; os elementos coesivos foram mal aplicados e pouco usados; o emprego na norma padrão-culta foi fraco o que prejudicou a compreensão do texto". No texto 3 temos as seguintes observações: " o tema aborto é lançado só no final do texto; há progressão do pensamento do autor mas não há progressão, argumentação em relação ao tema; o título é impertinente; o texto é narrativo sem se prender a narração em favor ao tema dissertativo; os elementos coesivos são mínimos; não há conclusão, apenas uma intenção de concluir o próprio pensamento; a tese é vagamente explorada; houve uma fuga a tipologia proposta". No texto 4 temos: "o tema foi trabalhado com pouca argumentação; Há coesão e coerência; o parágrafo de desenvolvimento está prejudicado; o texto apresenta problemas ortográficos, de sintaxe e semânticos; o título é criativo,

desperta no leitor curiosidade; a ausência da pontuação prejudica a compreensão, há conclusão".

- O professor 12 colocou uma observação apenas no texto 2: "clareza de idéias?; coesão e coerência".
- As observações feitas pelo professor 13 são: no texto 1, temos "falta coerência e coesão; vocabulário pobre; vocabulário?; ortografia?; pontuação?; introdução - apresentação do assunto?". No texto 2 as observações foram " falta de concordância - clareza; falta coesão e coerência; falta de argumentação; vários erros de ortografia e pontuação; parágrafos?; introdução?; desenvolvimento?; conclusão - confusa. No texto 3 temos "quanto a forma - períodos muito longos, repetição desnecessária de palavras, frases confusas, erros de ortografia; quanto ao conteúdo - não demonstrou conhecimento do mesmo, idéias...; quanto ao estilo - falta concisão, clareza e precisão; introdução?; desenvolvimento?; conclusão?; texto narrativo". Temos ainda, no verso: "cuidado com concordância nominal e verbal, regência verbal, colocação pronominal, imperativos, ortografia, crase, acentuação gráfica, pontuação". No texto 4, as observações são as seguintes: "introdução?, desenvolvimento?, conclusão?, coesão e coerência?, parágrafos?, ortografia?".
- O professor 14 observou que no texto 1 "há 8 desvios gramaticais, faltam coerência, elementos de coesão". No texto 2 temos "foram observados 20 desvios gramaticais, falta concordância, não há coesão e coerência, há repetição, os parágrafos estão mal formulados, título inadequado". No texto 3 temos "parágrafos mal formulados, faltam coerência e coesão, há narração; título sublinhado, foram observados 5 desvios gramaticais". As observações feitas no

texto 4 são: "faltam coerência, coesão, há repetições, parágrafos mal formulados, lacuna; foram observados 12 desvios gramaticais".

- O professor 16 fez as seguintes observações: no texto 1 "o tema central está de acordo com o texto analisado; o aluno cometeu erros de pontuação e ortografia". Em relação ao texto 2 "o tema sugerido está presente no texto da aluna; as idéias não fluem normalmente, a pontuação está fora de lugar; ocorrem muitos erros ortográficos". O texto 3 traz as seguintes observações: "o texto está fora do tema apresentado, as informações estão mal estruturadas, sem coerência, ruim". E sobre o texto 4 diz que "o texto está de acordo com o tema sugerido. A aluna tem dificuldade na formulação do pensamento. Ocorrem muitos erros ortográficos e construção de frases e parágrafos".

Finalizando, temos o professor 20, que diz "procure cuidar quando usa acentos, reescreva as frases sublinhadas procurando não repetir as palavras. Cuidado com a ortografia, ex: família escreve-se com **li e não lh** (em vermelho). Releia seu texto após terminado para ver se dissertou sobre o assunto com clareza; sua posição deve ficar bem clara. Evite ficar em cima do muro. Escreves muito bem!". Com relação ao texto 2 temos "reescreve as frases sublinhadas procurando não repetir palavras, usa sinônimos que não alterem o sentido que queres dar. Quando não temos certeza da grafia como no caso de estupro procuramos no dicionário para tirar dúvidas. Deves tentar escrever com mais clareza tua posição. Cuidado com a ortografia e procura empregar pronomes corretamente -ex: crescer, desses, desprezada; pronomes - pelos no lugar de por os. Construa parágrafos bem definidos. Deves te deter ao que foi pedido para dissertar. Podes melhorar muito!". No texto 3 temos "tua posição de contra ou à favor não ficou definida. Procura não fugir ao assunto proposto. Escreve

as letras e, l e b com mais clareza. Quando mencionar um local, relê para verificar se foi com clareza". E no texto 5 temos: "deves construir parágrafos mais definidos, mais clareza de pensamento. Relê o que escreveste para ter certeza de que será entendido por quem vai ler. Cuidado no emprego dos verbos, utiliza os tempos corretamente, ex: iram - pretérito, irão - futuro. Procura não repetir muito as palavras, ex: na vida. Reescreve as frases sublinhadas com mais clareza. Tua redação é boa".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete, ABAURRE, Maria Luiza. A avaliação objetiva de produções escritas. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 26, p. 141-159, jul./dez. 1999.

BARBOSA, José Roberto. Perspectivas para o ensino aprendizagem da escrita: percurso teórico. In: LEFFA, Vilson (org). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Marísia. Consciência lingüística e aprendizagem da escrita. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 21-31, 1999.

CASTALDO, Márcia. *Prática de redação na escola: a avaliação, um caminho?*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 1995.

DELLAGNELO, Adriana. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. *Linguagem e Ensino*, Pelotas/RS, vol.1, n. 2, p.59-70, 1998.

DAVIS, Cláudia, ESPÓSITO, Yara. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago.1990.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis – a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. . A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos ‘erros’ das crianças”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 121 – 124, fev. 1985.

FREGONEZI, Durvali. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?. *Revista do GELNE*, n. 2, p. 82-85, 1999.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da UNB, 1998.

GIL, Glória. The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: Discourse perspectives on focus-on-form episodes. In LEFFA, Vilson. (Org). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

HAHN, Cora. Trial and error. *FORUM*, vol. XXV, n. 3, p. 8-11, 1987.

HOFFMANN, Jussara. *A controvérsia da redação no vestibular: questão de pertinência da prova ou de fidedignidade da medida?* Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 17, jan/jun, 1988.

_____. *Avaliação: mito e desafio*. 28.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEFFA, Vilson. *Projeto de ensino de línguas OnLine*. Pelotas, NUPELL, 2000.

_____. Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa. *Letras*, Santa Maria: UFSM, n. 17, p. 67-92, 2000.

LENGO, Nsakala. What is an error?. *FORUM*, vol. 23, n. 1, p.10-16, 1995.

MARQUES, Juracy. *Vamos nos comunicar*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

MICHAELIDES, Nicos. Error Analysis: Na Aid to teaching. *FORUM*, vol. 28, n. 4, p. 28-30.

MONTEIRO, José Lemos. Erro gramatical ou preconceito lingüístico? *Revista do GELNE*. Fortaleza: UFC/GELNE, 1999.

MUSTIFAGA, Maria Bernadete. *Crerios utilizados pelos professores de língua portuguesa na correção e avaliação de textos*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUC, 1996.

NEVES, Iara et al. *Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1999.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. A questão do erro na aquisição da escrita. In: 8º INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA (INPLA), 1998, São Paulo. *Anais*. São Paulo: LAEL/PUC, 1998.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PEREIRA, Maria Otília. Hierarquização de problemas como critério de correção em textos escolares. In: LEFFA, Vilson (org). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Ormezinda. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. *Linguagem e Ensino*, Pelotas/RS, vol. 4, n. 1, pp.141 – 157, 2001.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 85-95, fev. 1985.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Reflexões sobre avaliação. *Ciências e Letras: Linguagem, Educação e Ensino*. Porto Alegre: FAPA, v. 26, p. 325-332, 1999.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

SIMÕES, Darcilia. Gramática, redação e leitura. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, Vol. 6, n. 6, p. 50-56, 1998.

SINCLAIR, J. McH., COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. London: Longman, 1975.

SOARES, Magda. *Comunicação e expressão: novo português através de textos*. São Paulo: Abril, 1982.

TAGLIANI, Dulce. Aspectos conflitivos do ensino de língua portuguesa baseado na gramática tradicional. *Artexto*, Rio Grande/RS, v. 10, p. 137-143, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. O erro na aquisição do português: L1 e L2. *Boletim da Abralin*, nº 17. 1996.

ZAMEL, Vivian. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 1, 1985, p. 79-101.

ZANINI, Marilurde, MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de redação: critérios do vestibular da UEM. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 1, 1995, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 1997^a p. 748 – 757.

_____. Avaliação de redação: o tema. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 10, 1996, Londrina. *Anais*. Cascavel: Unioeste, 1997b.

_____. Avaliação de textos: a coesão. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE ASSIS, 3, 1997, Assis. *Anais*. Assis: Unesp, 1997c.

_____. Avaliação de redação: o título. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, 9, 1996, Maringá. *Anais*. Maringá: UEM, 1997^a. p.369-378.

_____. Avaliação de redação: a coerência. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 2, 1997, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 1997b.

_____. Avaliação de redação: a tipologia textual. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 45, 1997, Campinas. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 1997c.

_____. Avaliação de redação: o emprego da norma padrão-culta. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, 10, 1997, Maringá. *Anais*. Maringá: UEM, 1997d.