



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**CORRIGINDO TEXTOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
AVALIATIVA DE ESCRITA DOS PROFESSORES DE LP DO
ENSINO BÁSICO**

REGINA MARIA ALVES DE ARAÚJO

CAMPINA GRANDE – PB

FEVEREIRO DE 2018

REGINA MARIA ALVES DE ARAÚJO

**CORRIGINDO TEXTOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
AVALIATIVA DE ESCRITA DOS PROFESSORES DE LP DO
ENSINO BÁSICO**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Candeia Rodrigues

CAMPINA GRANDE – PB

FEVEREIRO DE 2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFG

A663c Araujo, Regina Maria Alves de.
Corrigindo textos : um estudo sobre a prática avaliativa da escrita dos professores de LP do ensino básico / Regina Maria Alves de Araujo. – Campina Grande, 2018.
65 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".
Referências.

1. Avaliação. 2. Correção - Escrita. 3. Concepção de Escrita. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 62-04(043)

REGINA MARIA ALVES DE ARAÚJO

**CORRIGINDO TEXTOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
AVALIATIVA DE ESCRITA DOS PROFESSORES DE LP DO ENSINO
BÁSICO**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Orientadora Dr^a Márcia Candeia Rodrigues - UFCG

Prof (a). Glenda Glenda Hilnara Meira FelicianoUFCG

CAMPINA GRANDE - PB

FEVEREIRO DE 2016

Dedico esta monografia aos meus pais, pessoas simples, que acreditam e lutam por mim em todos os momentos e nas mais distintas circunstâncias.

AGRADECIMENTOS

O término de uma fase em nossas vidas nos faz refletir sobre os passos e momentos necessários para se chegar até o fim, e principalmente nas pessoas que nos ajudaram e nos guiaram durante o caminho. Aqui nomeio e agradeço aos que considero “meus” – meus amigos, meus exemplos, meus amores, minhas vidas.

Aos amigos, agradeço pela colorida caminhada, pelos inúmeros sorrisos, pelas parcerias infundas que me trouxeram lições incalculáveis. Já que nomear é preciso, lá vai. As minhas Bia e Alachermam, agradeço pela parceria de anos, pelos sonhos compartilhados, pela loucura apoiada e pelas noites de estudos e festas vividas na mesma intensidade. A Alessandra, companheira de apartamento, agradeço pela irmandade, pelo cuidado de cada instante, percebido a cada detalhe. Agradeço também aos amigos de longa data, Rafael, Venicias, Mikaelly e Nathália.

Aos exemplos, agradeço pela inspiração, pelo horizonte azul, pelas conquistas que pude observar e torcer junto, vocês são os grandes que me orgulham.

E agora vamos aos nomes! Primeiro, minha professora e queridíssima orientadora, Márcia Candeia, que cruzou meu caminho ainda nos primeiros semestres de graduação e serviu de exemplo profissional e humano. Ao conhecer Márcia, encontrei um referente de competência e afetividade dentro da universidade, a empatia foi imediata, sou grata por cada lição, por cada puxão (literal) de orelha, que fizeram da cruzada acadêmica uma jornada amável e repleta de novos desafios.

Agradeço também a minha prima Etayse, pessoa querida e de uma inspiradora força de vontade. A Corrinha Almeida e Corrinha Silva, professoras e patroas queridas que estiveram sempre ao meu lado e da minha família, são exemplos de amor, fraternidade e bondade.

Agradecer aos amores é agradecer pelo impulso da vida, pelos sabores e cores que me fazem ser quem sou. Foi o amor que escolheu Letras e que me deu forças para continuar a luta diária de uma graduação. Foi o amor ao sonho de uma Maria, a minha Mainha, que me permitiu chegar até aqui. A ela agradeço a vida, a força, os sacrifícios, infundas coisas as quais poderia passar horas citando. Há mais

dela em mim do que eu posso mostrar, só me resta agradecer por ser minha, por estar ao meu lado e por fazer de mim a sua vida. Se o assunto é amor, tenho que agradecer também ao meu namorado, Rodolpho, pelos anos de paciência, compreensão e companheirismo.

Agradeço também ao meu “paim”, Erli, o homem com o maior coração do mundo, a pessoa que me apoia incondicionalmente e está sempre pronto para motivar e viabilizar os meus sonhos.

Obrigada ao meu irmão, Antônio Marcos, pela fraternidade e o companheirismo de sempre, aos meus avós e tios pelo carinho e orgulho que sei que sentem por mim.

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo apontar quais as práticas e conceitos de avaliação e correção de escrita estão adotados pelos professores do ensino básico, assim como as concepções de língua(gem) subjacentes a tais práticas. Esta pesquisa concretiza-se a partir coleta de dados em campo, através da aplicação de questionários, o paradigma de análise que seguimos foi o de fundo qualitativo interpretativista. Tivemos como colaboradores, professores da rede pública de ensino que atuassem no ensino básico, na disciplina de Língua Portuguesa e que fossem graduados em Letras – Língua Portuguesa. Utilizamos como principal aporte teórico os estudos levantados por Serafini (1989) e Ruiz (2001) a respeito das técnicas de correção de escrita, assim como os estudos de Luckesi (2011) e Suassuna (2012) a respeito de avaliação de escrita. Para as questões ligadas a concepção de escrita e língua(gem) nos norteamos a partir dos estudos de Gerldi (1984), Ivanic (2004) e Koch e Elias (2010). A análise de dados se deu a partir de quatro critérios de análise, que nortearam as respostas dadas aos questionamentos feitos aos professores. O primeiro e segundo critérios se direcionaram respectivamente para as concepções e objetos de ensino de escrita assumidos pelos professores, assim como o terceiro e quarto para as práticas de avaliação e correção. A partir destes critérios pudemos observar que os sujeitos assumem concepções de escrita enquanto gênero, habilidade, processo e prática político-social. No tocante as práticas de avaliação, foi possível perceber que ao avaliar, a grande maioria dos sujeitos considera o todo textual, deixando de lado erros localizados – ortográficos e gramaticais- com foco em questões semânticas e estruturais do textos. Já ao nos voltarmos para as práticas de correção, observamos um movimento contrário: os professores afirmaram que corrigiam principalmente as inadequações ortográficas e gramaticais, havendo pouquíssimas referências a aspectos que ultrapassassem a superfície do texto.

Palavras chave: Avaliação. Correção. Escrita. Concepção de escrita.

Sumário

Introdução	10
1 Redação escolar: o que é mesmo?	14
2 Avaliação escolar: conceitos introdutórios	15
2.1 Avaliação de escrita.....	17
2.2 CORREÇÃO DE ESCRITA.....	21
2.3 TIPOS DE CORREÇÃO.....	24
3 Concepções de escrita	29
4 METODOLOGIA	33
4.1 Linguística Aplicada.....	33
4.2 Paradigma qualitativo interpretativista.....	34
4.3 Pesquisa de campo.....	35
5 Análise de dados	36
5.1 Concepções e objetos de ensino da escrita.....	36
5.2 Práticas de avaliação de escrita.....	44
5.3 Práticas de correção de escrita.....	51
5.4 Concepções, objetos e práticas/critérios.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

A prática avaliativa na instituição escolar tem como objetivo apontar a eficácia do processo educacional através de atividades e notas resultantes da correção do professor. Cabe então ao sujeito avaliador, julgar, apontar os erros e por fim qualificar e atribuir valor a atividade. Ao professor de Língua Portuguesa compete então avaliar os três eixos que a disciplina contempla: Análise linguística, tradicionalmente conhecida como gramática no ambiente escolar, a leitura e a produção textual oral e escrita.

Tendo em vista os eixos que devem ser contemplados no ensino de língua portuguesa, os estudos recentes no ensino de língua materna defendem exaustivamente o uso de gêneros textuais como base para as aulas. Sejam eles discursivos como também literários, o ensino a partir de gêneros é pontuado como o melhor meio para se chegar à finalidade de um desempenho linguístico eficaz. Cabe então ao professor, a partir da correção e avaliação verificar se o objetivo de ensino foi alcançado.

Porém, ao nos depararmos com a prática de ensino de Língua Portuguesa na educação básica percebemos que apesar do trabalho com o gênero ser realizado, as propostas de escrita e reescrita serem feitas, como é proposto pelas teorias de ensino, a correção não tem alcançado o seu objetivo principal: a reflexão do aluno a respeito das inadequações do texto. A compreensão e reflexão dos erros encontrados na produção se concretizam enquanto práticas relevantes para o ensino e a aprendizagem, pois justificam as correções e avaliações feitas pelos professores (Bortoni-Ricardo, 2005)

Compreendemos correção e avaliação enquanto práticas ligadas intrinsecamente, que nascem com objetivos bem semelhantes e se concretizam uma em função da outra. Serafini (1988) caracteriza a correção como o conjunto de intervenções feitas pelo professor no texto do aluno. A correção está, portanto, marcada linguística e simbolicamente na escrita discente. Já a avaliação, ou seja, a qualificação da atividade do aluno surge a partir da correção, após a localização dos erros, o professor pode atribuir nota a atividade proposta.

Nossas afirmações a respeito do ensino, correção e avaliação de escrita firmam-se fundamentalmente na experiência que tivemos como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID. O programa tem como principal objetivo inserir estudantes de Licenciatura dentro do ambiente e da rotina escolar, além de proporcionar a docência compartilhada entre os professores titulares das turmas e os alunos bolsistas. Ao nos situar dentro de tal contexto, pudemos observar algumas peculiaridades a respeito do papel do professor enquanto avaliador, e dos problemas enfrentados durante as correções. A partir de tais observações, esta pesquisa se guia a partir do seguinte questionamento: Quais as práticas e critérios de correção e avaliação de escrita estão sendo executados dentro do ensino básico?

O presente trabalho tem, portanto, como objetivo geral identificar quais os conceitos e critérios avaliativos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico de Campina Grande para a correção de textos.

Como objetivos específicos, elegemos os pontos a seguir: i. Identificar o que se corrige e o que se avalia na escrita dos alunos do Ensino Básico. ii. Descrever as correções do texto escrito utilizadas pelos sujeitos professores. iii. Apontar quais as concepções a respeito do ensino/aprendizagem de escrita estão por trás de tais correções/avaliações.

Para a realização deste trabalho optamos a pesquisa de campo como método de coleta de dados, essa modalidade de pesquisa se particulariza, entre outras coisas, pela interação do pesquisador com o corpus e objeto de análise (TOZONI-REIS, 2015). Optamos pela utilização de questionários como instrumento de coleta, de acordo com Gil (1999) este instrumento de pesquisa permite o conhecimento a respeito de opiniões, percepções e experiências do sujeito que responde. Desse modo, nosso questionário é composto por questões *abertas* sobre o ensino, correção e avaliação de escrita na instituição escolar. No que diz respeito à aplicação, tivemos enquanto colaboradores professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande, a partir de algumas visitas às instituições.

Em relação aos aspectos teóricos, discussões sobre correção e avaliação de escrita vêm sendo levantadas por importantes pesquisadores dos estudos

educacionais, destacando-se sempre a figura do professor enquanto avaliador. Alguns dos estudos que se sobressaem e contribuem para a elaboração deste trabalho, são as discussões levantadas por Serafini (1988) e Ruiz (2001) sobre correção do texto escolar. As autoras apresentam quatro métodos de correção que se distinguem a partir da maneira como o professor evidencia as inadequações textuais. Os tipos de correção apresentados por elas são, indicativa, resolutive, classificatória, e por último, a textual interativa, apontada e defendida apenas por Ruiz (2001).

A concretização deste trabalho justifica-se por propor uma reflexão sobre uma prática constantemente executada pelos professores nas salas de aula de Língua Portuguesa do ensino básico, trata-se assim de um apanhado sobre como tais ações avaliativas estão sendo feitas e de qual a concepção do sujeito avaliador a respeito da correção e avaliação da escrita.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma, no capítulo um nos detemos às discussões sobre a escrita e seu ensino, demarcando assim parte do nosso campo de análise, desse modo, indicamos alguns aspectos da redação escolar. Para tanto nos aportaremos nas discussões de Santos (2001) Marcuschi (2007).

No capítulo dois nos detemos aos estudos de avaliação. Inicialmente apresentamos conceitos gerais sobre a avaliação escolar, fundamentamos nossos apontamentos a partir das discussões levantadas por Luckesi (2011). Ao nos direcionar mais especificamente à avaliação e correção de escrita nos apropriamos das discussões de Serafini (1989), Ruiz (2001) e Suassuna (2012).

No capítulo de número três, nos detemos às discussões a respeito das concepções de escrita e língua(gem) que norteiam o ensino de língua portuguesa. Discussões de estudiosos como Geraldi (1984), Koch e Elias (2010) e Ivanić (2004), se concretizam como as principais referências a qual nos detemos para os estudos ligados a concepção de escrita e língua(gem). Compreendemos que as concepções de linguagem e as práticas de avaliação e correção se entrelaçam e se relacionam na prática docente, evidenciando assim a necessidade de observarmos e refletirmos sobre elas.

As questões de ordem metodológica, serão expostas e descritas no capítulo quatro, serão apresentados quais os paradigmas norteadores, os métodos de pesquisa utilizados, assim como a reflexão a respeito da linha de pesquisa deste trabalho. Para concretizar tal capítulo nos apoiamos das discussões levantadas por Moita Lopes (2006), Kleiman (2013) e Tozoni-Reis (2015).

O capítulo cinco é direcionado à exposição, análise e interpretação de dados. Neste capítulo estão expostos os discursos assumidos pelos sujeitos em análise, através de recortes das respostas fornecidas pelos mesmos. Por fim, nas considerações finais nos direcionaremos para a reflexão sobre os resultados obtidos através da análise, retratando assim as contribuições deste trabalho para os estudos linguísticos e de formação docente.

1 REDAÇÃO ESCOLAR: O QUE É MESMO?

A escola, e mais especificamente as aulas de Língua Portuguesa tem como objetivo formar leitores e escreventes. Em consequência disso, algumas modalidades textuais se tornaram essencialmente escolares, surge assim a tradicional redação escolar. A narração, a dissertação e a descrição deixam de ser sequências textuais para assumirem na escola o papel de gêneros, formando assim o trio norteador das redações escolares, seguindo sempre a famosa fórmula: Introdução, desenvolvimento e conclusão. A respeito desta estrutura pré-estabelecida, Santos (2001) aponta que,

para boa parte dos alunos, uma boa redação deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão, divididos em parágrafos, o que evidencia a estrutura pré-estabelecida pelos livros didáticos, qual seja: a introdução para apresentar a tese a ser defendida, o desenvolvimento para defender essa tese e a conclusão para fazer a retomada do assunto e a avaliação final. (SANTOS, 2001, p.49-50)

A afirmação de Santos (2001) descreve a visão geral dos discentes a respeito da escrita escolar, independente de gênero, ou qualquer outro fator, a velha receita está sempre sendo difundida em sala de aula, além de se configurar enquanto discurso pronto na fala dos alunos. A prática de ensino de escrita muitas vezes é limitada ao preenchimento deste esqueleto. A autora afirma ainda que um dos possíveis responsáveis por essa visão limitadora da escrita é o livro didático que muitas vezes, na tentativa de facilitar a aprendizagem do aluno, constrói receitas, que o docente segue e reproduz constantemente. Ainda reforçando esta ideia, Santos (2001) relaciona este ensino de escrita à própria manutenção da estrutura escolar, que preza por um ensino/aprendizagem rápido, eficiente e numeroso. Vejamos,

chega-se a ter “quase” uma fórmula pré-estabelecida na organização da redação. Essa afirmação vem reforçar o depoimento dos professores com relação aos esquemas e modelagens ensinados aos alunos para a produção escrita, o que comprova uma estrutura escolar, que permanece ao longo dos anos e que contribui para um ensino que prioriza a memorização e o acúmulo de conteúdos. (SANTOS, 2011, p. 51)

A afirmação da autora nos aponta duas questões relevantes, a escola enquanto uma instituição formadora e reprodutora de uma visão limitada da escrita e a permanência dessa visão ao longo dos tempos.

Dentro deste contexto de ensino e aprendizagem da escrita, o papel do professor de língua portuguesa, a partir das atividades e interações diretas e indiretas ocorridas em sala de aula, é fundamental para a formação e construção discursiva do sujeito aluno a respeito da escrita. Desse modo, a maneira como o professor percebe e concebe a linguagem e mais especificamente, o ensino de escrita está diretamente ligado ao tipo de escreventes que a escola irá formar. Se o professor tende a perceber o texto escolar enquanto um produto decorrente da codificação organizada pelo aluno, teremos como resultado uma escrita mecanizada e alguns problemas na produção, principalmente no campo semântico/discursivo.

Ainda refletindo sobre o papel das concepções dos professores de língua portuguesa Geraldi (1984) aponta a necessidade de compreender e esmiuçar as concepções de linguagem como sendo um meio para se chegar a questões muito mais pontuais e precisas sobre o ensino de língua(gem). A partir do discernimento destes aspectos é possível compreender quais os pontos norteadores das práticas de ensino de língua dos nossos professores e assim quais os métodos utilizados, incluindo assim, além das ações de ensino, as práticas avaliativas.

Como foi dito anteriormente a redação escolar se caracteriza e se influencia pelas concepções dos professores de Língua que estão em constante interação com os escreventes da escola. Compreender a redação escolar a partir de suas particularidades se faz importante por considerarmos principalmente as condições de produção e recepção desse texto, ou seja, como a redação é proposta pelo professor.

Ao refletir a respeito da redação escolar, Marcuschi (2007) afirma que vários aspectos podem moldar tal texto, fatores como a concepção de língua, de texto e aprendizagem se destacam. A autora ainda dá ênfase ao papel do professor na construção das condições de produção e circulação do texto, já que é esse trabalho que definirá o tipo de redação trabalhada. De acordo com Marcuschi (2007, p.64) este macro-gênero – redação escolar - se divide em pelo menos duas categorias: 1) redação endógena ou clássica e 2) redação mimética.

A primeira categoria, a redação endógena ou clássica, caracteriza-se como a escrita tradicionalmente escolar, que desconsidera os contextos e usos do gênero. Nesta prática, a escrita é concebida apenas enquanto código, as implicações discursivas e sociais dos gêneros não são focalizadas ou sequer consideradas.

O segundo tipo de redação escolar levantado por Marcuschi (2007) é a redação mimética. A autora aponta a evolução que esse segundo tipo de redação significa no trato do texto em sala de aula, e reflete sobre algumas implicações da redação tradicional que ainda recaem sobre a mimética. Vejamos:

Escrever textos passou a ser visto como uma habilidade que **deve ser ensinada** e precisa fazer sentido para o aluno. Há um cuidado em explicitar, parcial ou amplamente, as condições de produção e de circulação do texto, propiciando ainda encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de favorecer a construção da textualidade. Solicita-se, então, dos alunos não mais uma ‘narração’ ou uma ‘descrição’, por exemplo, mas textos que reproduzam os traços de uma propaganda, uma reportagem, uma notícia, uma receita, entre outros gêneros que circulam na esfera extraescolar e que podem incluir, sem dúvida, sequências narrativas ou descritivas ou argumentativas etc. São textos híbridos, portanto, escritos “à moda de um outro gênero” e que configuram o segundo tipo de redação por nós analisado, a **redação mimética**. (MARCUSCHI, 2007, p.67, grifo do autor)

Um dos principais avanços desse tipo de redação em relação ao tipo tradicional, segundo a autora, é a preocupação do professor em produzir uma situação de escrita a partir de outros gêneros, além dos tradicionalmente escolares. A autora nomeia também de híbrida esse tipo de redação, essa nomenclatura se dá por essa aproximação do texto escolar a gêneros que não circulam normalmente nas salas de aula.

2 AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

A avaliação se concretiza enquanto um dos pilares institucionais da escola, constituindo-se como uma das atividades docentes mais características da profissão. A esse respeito, podemos dizer que a adoção de tal função por parte dos professores sai do cultural e se justifica também judicialmente. A exemplo disso temos a lei de Diretrizes e Bases, um dos documentos que norteiam a educação brasileira atualmente, no artigo treze, inciso quinto é pontuado enquanto tarefa docente, “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;” (BRASIL, 1996). A avaliação é equiparada ao próprio ensinar, função *básica* da docência. O estabelecimento de leis e documentos oficiais que reforçam a validade e a função docente enquanto avaliador configura-se a partir da necessidade do sistema social de institucionalizar a avaliação.

Luckesi (2011) aponta que para refletirmos a respeito de avaliação faz-se necessário localizarmos tal prática dentro dos contextos políticos e sociais do próprio sistema, o autor pontua ainda que as pedagogias e concepções que atravessam a prática avaliativa estão diretamente ligadas aos paradigmas sociais e teóricos já estabelecidos no meio. O autor concebe que a concretização de uma prática avaliativa “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2011, p.76). A partir do que foi apontado por Luckesi, refletir sobre a avaliação é transpassar uma prática escolar e chegar ao saber teórico que fundamenta e institucionaliza a pedagogia por trás da prática.

Compreender a avaliação a partir desse ponto de vista é refletir sobre o todo que possibilitou a sua formação, fixando a ideia de que a avaliação é um resultado do sistema social. No contexto atual Luckesi (2011) denomina a ação avaliativa enquanto autoritária, já que a mesma garante e reforça o modelo social vigente. A respeito disso o autor aponta que temos o seguinte cenário no nosso país,

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere* está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo *social liberal conservador*,

nascido na estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI, 2011, p. 77, grifo do autor)

O referido modelo social liberal conservador tem como resultado três pedagogias que são apontados por Luckesi (2011), primeiro a pedagogia tradicional, que firma o autoritarismo e a centralização do professor na transmissão de conteúdo. Estariam então associados a tal pedagogia os modelos de aula puramente expositivos que concebem o professor enquanto fonte exclusiva de conhecimento na sala de aula. Outra pedagogia elencada pelo autor é a chamada renovada ou escolanovista, esta considera os aspectos intrínsecos do indivíduo, inclusive os sentimentos, centrando-se ainda na produção de conhecimento. A última pedagogia descrita pelo autor é nomeada de tecnicista, esta teria como características a “exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento” (LUCKESI, 2011, p.78). Tais pedagogias se assemelham, segundo o autor, por terem o mesmo objetivo, conservar a sociedade na configuração atual.

Em oposição a tais pedagogias e ao modelo social que elas representam está o que é chamado pelo autor de pedagogia libertadora, segundo o mesmo, tal modelo pedagógico está intimamente ligado as práticas e estudos desenvolvidos por Paulo Freire. Seria então uma pedagogia “marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares” (LUCKESI, 2011, p.79). Temos, portanto, segundo o mesmo autor, dois objetivos situados de acordo com cada grupo de pedagogias, o primeiro defende a conservação do atual modelo, tem então a seguinte prática avaliativa,

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva da sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios subreptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. (LUCKESI, 2011, p. 80)

A avaliação resultante do primeiro grupo de pedagogias apontados se caracteriza a partir da visão de mundo e sociedade defendida por elas, desse modo, a principal função seria manter os indivíduos exatamente onde estão, sustentando assim, as implicações sociais em vigor. O segundo grupo de pedagogias tem uma

preocupação oposta, a de transformar a sociedade e os sujeitos que a ela pertencem. O principal objetivo destas pedagogias seria a autonomia dos sujeitos, e sua possível ascensão e transformação social. Luckesi (2011) associa a seguinte prática avaliativa a estas pedagogias,

a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. (LUCKESI, 2011, p. 80)

A prática avaliativa das pedagogias de transformação estão para além do autoritarismo tradicionalmente pregado no sistema educacional, buscando se concretizar enquanto prática democrática com objetivos de formação crítico cidadã.

2.1 AVALIAÇÃO DE ESCRITA

Voltando-nos para a avaliação em Língua Portuguesa, faz-se necessário reafirmarmos que tais práticas estão diretamente ligadas as concepções e paradigmas de ensino do sistema educacional e do professor. Ou seja, por trás das ações corretivas e avaliativas estão modos de perceber a educação e o mundo social.

Como enfatizado por Luckesi (2011) a avaliação tradicional se estabelece a partir do autoritarismo e da manutenção de um padrão social vigente, cabe ao sujeito avaliado se encaixar e manter o sistema. Alinhada a tal modo de se perceber a avaliação está a concepção de ensino tradicional de língua portuguesa.

Para compreendermos um pouco melhor sobre essa avaliação faz-se necessário refletirmos a respeito do próprio paradigma de ensino tradicional. Segundo Behrens e Flach (2008) o paradigma conservador e/ou tradicional de ensino é resultado da influência do pensamento newtoniano cartesiano, que defende a simplificação e fragmentação do conhecimento para se obter maior êxito. É apontado também pelas autoras algumas das consequências trazidas por esse pensamento, que segundo elas,

consistia na separação da mente e matéria e fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior eficácia. Tal forma de pensamento levou o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse e foi adquirindo desta forma uma visão fragmentada da realidade que o cercava. (BEHRENS E FLACH, p. 10121, 2008)

Podemos perceber o quanto esse pensamento afetou o ensino de língua portuguesa a partir da fragmentação da própria disciplina que geralmente é dividida na escola em Redação, Gramática e Literatura. Essa divisão em eixos reflete diretamente nos exercícios de escrita descontextualizados, nas práticas de repetição dos exercícios de gramática, e do ensino de literatura focado no histórico e não no próprio texto literário. Ainda sobre esse paradigma de ensino as autoras apontam algumas das peculiaridades que essa concepção firmou, vejamos:

Neste paradigma encontra-se a abordagem tradicional onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar enquanto que o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade.

A metodologia aplicada focaliza-se na aula expositiva apenas. O conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e repetitivo. A ênfase é “escute, leia, decore e repita”. A avaliação é feita por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica. (BEHRENS E FLACH, p. 10121, 2008)

As autoras caracterizam então as práticas comportamentais previstas dos alunos e professores a partir da abordagem e do paradigma de ensino tradicional. Podemos perceber que a relação professor/aluno é pensada de modo estático, sem maiores implicações, a um cabe fornecer conhecimento e ao outro absorvê-lo. O sistema educacional é refletido enquanto portador de uma facilidade e simplicidade "virtuais" que caracterizam o ensino como algo mecânico, a demanda de oferta e necessidade de conhecimentos. Não há, por exemplo, lugar para a interação na sala de aula, cabe aos sujeitos sociais que compõe aquela realidade exercerem seus papéis de fornecedor e receptor de conhecimento.

A refletir sobre a avaliação, as autoras definem que tal prática é exercida enquanto verificador do êxito educacional, se concretiza a partir do sujeito professor que não pode ser questionado, que é tido como dono da verdade, e que exala conhecimento para seus alunos. O sistema é unidirecional, o aluno ganha o

conhecimento que o professor transmite a partir das aulas expositivas e a avaliação serviria para medir quanto do conhecimento foi absorvido.

De acordo com Suassuna (2012) a perspectiva tradicional de ensino e avaliação na área de linguagens se dá da seguinte maneira,

Assim sendo, a avaliação se reduz à conferência das habilidades de manuseio desse código – em leitura, afere-se a capacidade de apreensão/reprodução dos sentidos literais; em gramática, observa-se o quanto o aluno é capaz de analisar as partes do sistema e empregar com precisão a nomenclatura gramatical; em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto. (SUASSUNA, 2012, p.1126)

A prática tradicional de avaliação tem como principal critério os aspectos ligados à codificação da língua, desse modo tanto a escrita, quanto a leitura serão avaliados a partir de uma concepção gramatical. O aluno é avaliado a partir do seu domínio do código, seja enquanto produtor ou receptor de conteúdo escrito, o foco desta avaliação estará sempre voltado para a habilidade e o domínio que o sujeito possui.

2.2 CORREÇÃO DE ESCRITA

Correção e avaliação são ações e conceitos que estão diretamente relacionados e quase inseparáveis no que diz respeito às práticas escolares. A partir disso, podemos apontar a correção como um meio de se chegar a uma avaliação, reforçando ainda mais a relação entre as duas funções docentes.

Ruiz (2001) define correção como o texto que o professor produz a partir da produção do aluno, visando apontar os problemas encontrados na redação, com a intenção de proporcionar assim, uma reescrita e uma revisão dos problemas encontrados na primeira versão (p. 27). Desse modo, a correção se caracteriza como um texto feito na redação do aluno pelo professor, que tem como objetivo apontar inadequações, ou até mesmo elogiar, dependendo do tipo de correção utilizada pelo professor.

A correção, portanto, está ligada à busca do professor em apontar e solucionar os erros e os problemas encontrados nas produções dos alunos, com o

objetivo de se obter *êxito* nas produções seguintes. A respeito disso Serafini (1989) enfatiza a necessidade de a correção ter como grande objetivo a reescrita do texto do aluno. Para isso o professor deve garantir que apesar de sua correção o aluno ainda se configure ativamente durante a reelaboração do texto. A autora pontua também que o aluno deve utilizar-se não só de indicações feitas pelos professor, como também de sugestões dos colegas.

Uma das principais diferenças que compõem a leitura do professor é o olhar avaliativo. Ao receber o texto do aluno, o professor imediatamente se lança na procura de erros e inadequações. A tarefa da correção sobrepõe-se ao texto do aluno (produtor) e a visão do professor (corretor). A esse respeito Ruiz (2001) faz a seguinte reflexão:

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades”, que, com raríssimas exceções, são focalizadas. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis, “violações” linguísticas nele cometidas contra uma imagem do que venha a ser um bom texto. (RUIZ, 2001, p.48)

A intervenção do professor no texto do aluno ocorre de várias maneiras, porém sempre demarcando os pontos que não estão de acordo com os padrões pré-estabelecidos. Para realizar a correção do texto é necessário que o professor tenha uma técnica de correção e critérios que especifiquem o que deve e/ou pode ser corrigido no texto discente. A intervenção corretiva culmina não só em um apontamento de erros, mas em um caminho para que o aluno possa rever o seu texto e aplicar as melhorias necessárias. A esse respeito Cezar & Paula (2013) apontam que “é necessário que o professor estabeleça critérios para que o aluno possa revisar seu texto, critérios que futuramente constituirão os critérios de avaliação do professor, sua devolutiva ao aluno.”. A afirmação dos autores se firma na necessidade do professor de estabelecer os critérios para definição de um bom texto, sejam estes critérios de natureza linguística, semântica ou discursiva, são eles que irão nortear a correção.

Ainda nos firmando na formulação de critérios que uma correção adequada deve ter, enfatizamos novamente a discussão de Serafini (1989) que aponta seis princípios básicos para uma boa correção. Segundo a autora, tais princípios

garantem que o aluno compreenda a correção, consiga desenvolver a reescrita e também que o docente tenha postura adequada diante do texto escolar. Os princípios são os seguintes:

i) A correção não deve ser ambígua: a autora aponta que a correção deve ser precisa e não pode estar aberta a interpretações, o professor deve ser claro, para que assim o aluno compreenda exatamente o que deve ser adequado em seu texto.

ii) Os erros devem ser reagrupados e catalogados: de acordo com Serafini (1989) a categorização dos erros permite e facilita a compreensão dos aspectos que devem ser reescritos no texto, portanto, essa catalogação deve estar clara para professor e aluno.

iii) O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas: este princípio representa dois objetivos da correção, primeiro a reescrita do aluno e segundo a reflexão a respeito da correção (SERAFINI, 1989).

iv) Deve-se corrigir poucos erros em cada texto: A autora defende que a postura do professor diante do erro deve ser cuidadosa, ao colocar um grande número de correções o aluno dificilmente irá refletir sobre todas elas, por isso pontua a necessidade do professor limitar-se a um número pequeno de erros, para facilitar a concentração do aluno.

v) O professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno: A autora pontua que a postura e a receptividade do professor diante o texto do aluno são imprescindíveis durante a correção. O professor, portanto, não deve dar muita atenção a erros localizados, como os de ortografia.

vi) A correção deve ser adequada a capacidade do aluno: Similar ao princípio anterior, neste ponto o que vai ditar o que deve ser evidenciado durante a correção é maturidade do aluno em relação aos erros. O professor deve ter a sensibilidade para compreender quais problemas do texto o aluno está pronto para resolver.

Como podemos perceber as implicações relacionadas à correção estão diretamente ligadas ao professor, sujeito responsável pela recepção e correção do texto discente. Tendo em vista os aspectos discutidos até aqui iremos apresentar na seção seguinte os tipos de correções levantadas por Serafini (1989) e Ruiz (2001).

2.3 TIPOS DE CORREÇÃO

Ao construir seu trabalho a respeito dos tipos de correção, Ruiz (2001) utiliza-se das três modalidades apontadas por Serafini (1989), a correção indicativa, a resolutive e a classificatória, e acrescenta uma nova modalidade, chamada por ela de correção textual-interativa. Tal classificação se sustenta a partir dos métodos utilizados pelos professores para correção de textos escolares. Cada classificação diz respeito a um modo, ou modos específicos de se corrigir redações.

A correção indicativa de acordo com Ruiz (2001) se concretiza como básica na revisão da escrita. Caracteriza-se por indicar o local do problema encontrado a partir de traços e círculos. Assim, o professor ao identificar a inadequação aponta o local do “erro” circulando/destacando a palavra e/ou período onde está localizado o problema. Serafini (1989, p.113) aponta que nesta modalidade de correção o professor geralmente, se limita a indicar “erros localizados, como os ortográficos, e lexicais”. Esta prática está, portanto, relacionada a correções superficiais e que não dão conta da totalidade textual.

Uma das principais características dessa estratégia é sua recorrência, mesmo utilizando-se de outros métodos para analisar o texto, o professor quase sempre tem a necessidade de apontar o problema encontrado a partir da indicação. Mesmo que o professor utilize outros modos de correção, a indicativa se fará presente, principalmente por ser ela quem demarca exatamente onde o problema foi encontrado.

Ruiz (2001) aponta também a correção indicativa, esta se concretiza a partir de dois tipos de estratégia: a) Estratégias indicativas no corpo do texto; b) Estratégias indicativas na margem do texto. Tais estratégias se distinguem a partir da localização em que é marcado o símbolo indicador. Em *a*, o professor, ao corrigir, sublinha ou circunda o problema encontrado na produção do aluno no próprio texto, não há qualquer indicação na margem, já em *b*, ao corrigir, o professor indica na margem qual a natureza do problema encontrado.

A autora (RUIZ, 2001) aponta que a primeira estratégia diz respeito à indicação pura, há apenas a indicação do problema e nenhuma preocupação em classificar ou explicar o problema que foi encontrado, cabe então ao aluno encontrar

e modificar a palavra/sentença em destaque. Um dos problemas apresentados pela autora a respeito desse método é sua inconsistência no momento de garantir uma resposta do aluno, já que ao não saber o tipo de inadequação que foi destacada o aluno está sujeito a duas possibilidades: i) Não modificar nada no texto; ii) Modificar aleatoriamente, sem nenhuma reflexão, apenas por saber que há algo a ser corrigido. Em nenhuma das duas possibilidades há propriamente reflexão a respeito do texto como um todo e a reescrita continua com sua natureza mecanizada. Voltando-nos agora para a segunda estratégia, Ruiz (2001) denomina de indicação mista, já que além de indicar o problema o professor também o classifica, desse modo, há avanço no que diz respeito à recepção do aluno a correção, porém, assim como na indicativa pura, o professor não chega a mediar uma reflexão a respeito dos erros apontados .

A segunda modalidade de correção que voltaremos nossa atenção é a é a resolutiva. De acordo com Serafini (1989) tal correção se caracteriza a partir da atividade realizada pelo professor de após indicar o local da inadequação, solucioná-la, reescrevendo o termo ou o período inteiro onde foi encontrado o problema. A respeito desse tipo de correção Ruiz (2001) traz a seguinte consideração:

Por essa razão, o professor resolve no próprio corpo do texto praticamente todos os problemas superficiais e localizados de produção: ele acrescenta, retira ou altera acentos gráficos, vírgulas e pontos, reescreve palavras com ortografia incorreta, modifica morfemas de gênero e número em formas nominais, ou morfemas de modo, tempo e aspecto em formas verbais, e assim por diante. Atua, então, resolutivamente, nos níveis fonológico, morfológico, morfossintático e sintático-semântico do texto. Mas não atua no nível textual global, já que não se encontram no *corpus* resoluções cujo escopo exceda os limites sentenciais. (RUIZ, 2001 p.107, grifo da autora)

A correção em questão além de promover uma reescrita com natureza de cópia, de “passar a limpo”, não permite que o aluno reflita a respeito das inadequações encontradas no texto e conseqüentemente sobre a língua, e ainda se mostra ineficaz no trato do texto como um todo, tendo em vista que ao vislumbrar e interferir em todos os níveis do texto individualmente, o texto enquanto unidade não é considerado.

No que diz respeito às estratégias, a classificação se dá também a partir do método que o professor utiliza, assim como a localização dentro do texto, entre outros. Vejamos a classificação de Ruiz (2001, grifos nossos):

1) Estratégias resolutivas no corpo do texto:

- *Estratégia de adição*: o professor acrescenta forma(s) no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema.

Na estratégia de adição, o professor além de desconsiderar e não mediar reflexão sobre a língua, ainda interfere na autoria do texto, o professor acrescenta itens e conseqüentemente ideias a produção do aluno, tomando assim o texto do aluno enquanto *seu*.

- *Estratégia de substituição*: o professor reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema.

A estratégia de substituição pode ou não interferir no plano semântico do texto dependendo do nível ao qual o professor faz a substituição, ao substituir à forma no plano morfológico, fonológico ou morfossintático as chances de ocorrer interferência nas ideias do texto é menor, já ao substituir uma forma no nível semântico o professor conseqüentemente irá afetar o texto enquanto unidade significativa.

- *Estratégia de deslocamento*: o professor reescreve, em outro lugar do texto, a forma problemática (além de indicar o item a ser deslocado).
- *Estratégia de supressão*: o professor risca a forma problemática.

Ao utilizar a estratégia de deslocamento, o professor também aponta o problema encontrado e reescreve o item/sentença que deve ser inserido no texto, já na supressão o professor “apaga” através de um risco o item que deve ser removido.

- 2) Estratégias resolutivas na margem do texto: o professor escreve a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema.
- 3) Estratégias resolutivas no “pós texto”: o professor escreve, no “pós texto”, a forma alternativa à forma problemática.

As estratégias resolutivas na margem e no pós texto se diferenciam basicamente pela localização em que é inserida a forma alternativa para o problema

apontado. Tanto em 2 quanto em 3 não há qualquer mediação do professor para a reflexão linguística do aluno.

A terceira modalidade de correção a que nos determos é a classificatória. De acordo com Serafini (1989) tal prática abrange todos os princípios de uma boa correção, já que deixa claro qual erro foi cometido, ou seja, não é ambígua, se configura através da catalogação, além de permitir que o aluno reflita sobre o erro apontado. Ruiz (2001) aponta que tal método se caracteriza pela utilização de símbolos e siglas para classificar o(s) problema(s) encontrado(s) na produção. Inicialmente há um diálogo/acordo entre professor e aluno para definição dos símbolos a serem utilizados, e assim durante a correção o professor pode utilizar-se dos símbolos dentro do texto, na margem ou no pós texto, sempre sinalizando o problema encontrado. Não há qualquer mediação/interação no sentido de mostrar ao aluno uma “solução” para o problema encontrado, apenas indicação e *diagnóstico* do problema.

A última modalidade de correção apresentada por Ruiz (2001), a textual-interativa se caracteriza por seu caráter intimista na relação professor/texto/aluno. Por meio de ‘bilhetes’ o professor pode realizar duas ações, falar a respeito da revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção feita por ele.

Tal prática se configura a partir da interação direta entre professor e aluno, além de permitir que o professor aponte não só os erros, como também os acertos do aluno, esta correção garante maiores possibilidades de direcionamento para a reflexão do aluno, principalmente no que diz respeito a aspectos semânticos e discursivos do texto. A respeito disso, Costa Val (2009) apresenta a seguinte consideração:

um aluno que sempre recebe de volta suas redações apenas com os erros gramaticais marcados, certamente vai se preocupar com um maior aprimoramento formal, enquanto que outro aluno que recebe comentários sobre o conteúdo irá se preocupar com o sentido de seus textos. (COSTA VAL, 2009, p. 69).

Ao contrapor o que parece ser uma correção indicativa com a correção de caráter interativo, a autora salienta o quanto a interação professor e aluno pode garantir uma reflexão mais aprofundada em relação ao conteúdo do texto. Apesar

desta prática garantir uma maior reflexão a respeito do *todo* textual, isso não quer dizer que ela não possa direcionar reflexões para pontos específicos do texto, tais quais os sempre mencionados aspectos gramaticais. O que diferencia tal prática é que ela permite que o professor transcenda e aponte ao aluno os pontos de atenção do seu texto, e o direcione para uma possível solução dos problemas localizados.

3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

De acordo com Ivanic (2004), cada concepção de escrita conceberá a avaliação de uma determinada maneira. Dessa maneira, a autora aponta além dos discursos sobre a língua a sua correspondência no nível avaliativo, indicando assim que a maneira de avaliar estaria diretamente ligada à concepção/discurso do sujeito a respeito da língua.

A definição de discurso apontada por Ivanic (2004) concretiza-o como um conjunto de crenças que dizem respeito tanto ao ato da escrita quanto a sua aprendizagem, crenças essas que permeiam o modo de se falar e se fazer a escrita, além das abordagens de ensino e avaliação da mesma. Podemos compreender que há uma gama de interferências desses discursos no trato da linguagem escolar, além de influenciar a própria escrita tendo em vista o sujeito que escreve, acaba por influenciar também os métodos de aprendizagem e avaliação (sujeito que corrige). Podemos afirmar que nenhuma avaliação ou técnica de aprendizagem será neutra e estará sempre atravessada por um ou mais discursos sobre a escrita.

O primeiro discurso apontado por Ivanic (2004), e o mais recorrente dentro do senso comum, é o da escrita como habilidade. A principal crença dessa concepção é que se aprende a escrever quando se consegue obter um bom domínio dos signos linguísticos e da sintaxe. O sujeito que assume esse discurso compreende a escrita como um ato mecanizado de conhecer e apropriar-se de um código, em uma relação de apreensão e prática. Bonini e Figueiredo (2006) apontam que é possível reconhecer o discurso da habilidade a partir de referências à pontuação e a questões gramaticais, além de apontarem expressões que podem identificar a presença dessa concepção, termos como, “correto”, “preciso”, “apropriado” e “os alunos devem/deveriam”. Os autores também levantam as críticas recebidas por essa concepção, já que para alguns críticos reconhecer e valorizar o domínio dos aspectos linguísticos é fundamental, porém, somente o domínio do código não é suficiente para a realização de um bom texto.

Alinha-se a esta concepção de escrita o que Koch e Elias (2009) intitulam de *escrita foco na língua*, de acordo com as autoras esta compreensão da escrita, considera que para a produção de um bom texto é necessário o domínio vocabular e do código linguístico. O destaque da escrita é dado ao ato de codificar, ao bom

conhecedor das regras de gramáticas deixando de lado aspectos semânticos e discursivos.

Outra discussão que se alinha ao discurso sobre a escrita enquanto habilidade apresentado por Ivanic (2004) é a chamada concepção de linguagem enquanto comunicação apresentada por Geraldi (1984). De acordo com o autor a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, esta concepção concebe a língua enquanto código que serve para transmitir mensagens entre transmissor e receptor. Ainda de acordo com o autor, esta concepção estaria ligada as teorias da comunicação.

A segunda concepção discursiva apresentada por Ivanic (2004) é a da criatividade, os encargos desta modalidade recaem mais evidentemente sobre o autor, que fica responsável pela criação e o estilo do texto. O sujeito toma o lugar de destaque dentro desta concepção, cabendo a ele conhecer modelos textuais e desenvolver textos de seu próprio interesse. Os termos para reconhecimento deste discurso segundo Bonini e Figueiredo (2006) são os seguintes, “escrita criativa”, “voz autoral”, “história”, e “conteúdo interessante”.

Assim como o discurso da criatividade, em que o destaque recai sobre o sujeito produtor do texto, a concepção *escrita foco no escritor* apresentada por Koch e Elias (2009) também se constitui a partir do mesmo pressuposto. De acordo com as autoras, esta concepção se caracteriza por dar ao escritor a responsabilidade total sobre a eficiência do seu texto. O sujeito – aluno/escritor - depende não da dominação do código para produzir seus textos, mas de sua própria criatividade, de seus aspectos mentais e psicológicos para produzir a escrita. As autoras salientam que nessa concepção de língua o sujeito é centralizado como senhor de suas ações e de seu dizer, não há qualquer interferência externa apenas o escrevente e o seu pensamento que são revelados através da escrita.

Ainda nos situando a respeito desta concepção de escrita, Geraldi (1984) faz referência à compreensão da linguagem enquanto espelho refletor do pensamento. A língua, através dos aspectos verbais, e quaisquer outras formas de expressão são a concretização do pensamento do sujeito enunciador, desse modo, quem pensa consegue "quase" que automaticamente se expressar.

O terceiro discurso apresentado por Ivanic (2004) é o da escrita como processo. As etapas ocorridas durante a produção ganham destaque e o produto final *perde* sua importância, não é dado o destaque merecido ao texto, foca-se

apenas nos processos apontadas como necessárias para constituí-lo. Os termos apontados por Bonini e Figueiredo (2006) para reconhecimento desse discurso podem ser, “planejar”, “esboçar”, “revisar”, “colaborar/colaboração” e “editar” entre outros.

A esta concepção se alinha também o que Koch e Elias (2009) chamam de *escrita foco na interação*. De acordo com as autoras, esta concepção se destaca por considerar as estratégias de escrita a partir do ponto de vista da produção textual. A escrita é concebida como um processo em que o produtor precisa refletir sobre o seu leitor, escrever e reescrever seu texto, em um ciclo contínuo, sempre tendo como foco a interação.

Ivanic (2004) aponta também o discurso da escrita enquanto gênero, tal concepção levará em conta não mais os processos de escrita, e sim os aspectos contextuais onde são produzidos. A partir dessa concepção, o texto e o contexto serão levados em consideração e a escrita passa a ser situada em um evento de produção textual, que tem como aspecto relevante não só a escrita, mas os aspectos contextuais de onde essa escrita está inserida. O texto passa a ter objetivos e só será considerado eficiente quando correspondente à situação comunicacional que está se propondo, desse modo, ao escrever deve considerar os objetivos do texto, o contexto social, e os interlocutores. O bom autor/escritor deverá conhecer um bom leque de gêneros para que seja possível a adaptação a qualquer contexto social e de escrita. As críticas a esse discurso segundo Bonini e Figueiredo (2006) se direcionam a dois lados: o primeiro é que tal concepção se mostra adequada e eficaz tendo em vista que posiciona a escrita lado a lado com seus objetivos e contextos e o segundo, é o fato de mostrar o gênero como algo pronto e estático inerente a qualquer tipo de mudança estrutural.

O discurso da escrita como prática social apontado por Ivanic (2004) se caracteriza por considerar o processo de escrita como uma série de práticas ocorridas dentro da sociedade, englobando assim as preferências de gênero, as ferramentas tecnológicas, e as relações estabelecidas entre os modos de significar. A escrita acaba sendo inserida não só dentro de um contexto, mas acaba por conversar com vários outros e formar uma imensa rede de práticas sociais que concretizam a concepção de escrita. A aprendizagem nesse discurso da escrita se firma a partir da participação dentro das práticas sociais, aprende-se a escrever participando de eventos situados socialmente. Bonini e Figueiredo (2006) apontam

que há diversas implicações para se aprender a escrever dentro desta concepção, segundo os autores, é preciso considerar que escrever não é só compor e construir um texto, mas ter consciência sobre qual o seu interlocutor, em qual evento o seu texto está inserido, o que de forma rápida consiste em entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos e para que fins o texto é escrito. Tal concepção tem como principal meio de avaliação os efeitos da escrita em outros sujeitos, isso evidencia ainda mais a descentralização do sujeito autor durante a escrita, centralizando assim nos efeitos sociais da produção. Bonini e Figueiredo (2006) apontam alguns itens para o reconhecimento desse discurso, “O discurso das práticas sociais pode ser identificado pela referência a eventos, contextos, objetivos e práticas, a pessoas, tempos, lugares, tecnologias e recursos materiais para a escrita, e a características visuais e físicas dos textos.” (p. 429).

O sexto e último discurso identificado por Ivanic (2004) é sócio-político, assim como o discurso anterior, as questões sociais também são levadas em consideração, entretanto, acrescenta-se aspectos políticos a esse contexto. As questões políticas se concretizam através das forças sociais e as relações de poder que afetam e moldam o autor e o seu texto. Desse ponto de vista, o texto adquire características de discursos, e a escrita se apresenta como a concretização de visões e crenças particulares. Uma das principais características desta modalidade é a questão do senso crítico do escritor e do leitor, ambos são centrados como sujeitos que assumem certos discursos políticos e sociais e que, portanto, se posicionam dentro dos contextos e das visões de mundo em que estão inseridos.

4 METODOLOGIA

Apresentaremos nesta seção, os paradigmas e concepções de pesquisa que guiaram a nossa pesquisa. Serão conduzidas explanações a respeito do campo da Linguística Aplicada e do paradigma qualitativo interpretativista. Além de apresentarmos aspectos relacionados à execução e desenvolvimento deste trabalho, tais quais, métodos de coleta, critérios de análise, e organização dos dados.

4.1 Linguística Aplicada

Este trabalho alinha-se aos estudos da Linguística Aplicada – LA. Tal ramificação das ciências linguísticas compreende a linguagem como meio para problematização de questões de ordem política, social, histórica e cultural. Ao inserir o pesquisador na realidade em estudo para a realização da reflexão das condições do campo de pesquisa a partir do próprio *locus*, a perspectiva da LA garante ao pesquisador uma interação direta com os objetos e sujeitos pesquisados. A respeito disso, Moita Lopes (2006) afirma que por se configurar como um campo aplicado, a LA precisa ser entendida e compreendida como uma área de atuação que vislumbra a intervenção na e/ou sobre a prática social.

Ainda nos firmando no campo da LA, Kleiman (2013), aponta a necessidade de compressão e apropriação da Linguística Aplicada crítica enquanto ponto de partida para realização de pesquisas com o objetivo de descolonizar o conhecimento e realizar estudos sobre a periferia e a partir da mesma:

Toda teoria crítica é histórica, no sentido de que entende que os sujeitos de pesquisa e reflexão são sujeitos que trazem marcas de sua própria situação histórica. Porém, na teoria crítica da cultura do PM/D¹ reivindica-se a inclusão de todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo **na** periferia e a **partir da** periferia. (KLEIMAN, p.46, 2013, grifo nosso)

¹ Programa Modernidade/Descolonialidade: Grupo de pesquisadores formado por sociólogos, historiadores [...] que realiza pesquisas sobre a periferia a partir da própria periferia.

De acordo com Kleiman (2013), na LA de natureza crítica o pesquisador se constitui na e a partir do cenário de pesquisa: a periferia. Os atores sociais juntamente com os objetos de pesquisa se compõem a partir da sua realidade social que não deve ser desconsiderada. Faz-se necessário, portanto refletir não só a partir dos polos centralizadores do conhecimento, mas também a partir das margens e dos aspectos sociais que vão além da objetividade e são percebidos durante a situação de pesquisa. Desconsiderar a historicidade respinga como esquecimento das implicações sociais de cada sujeito e toda sua implicação e atuação enquanto ser e ator social.

Ao considerarmos a historicidade dos atores e sujeitos sociais envolvidos na presente pesquisa, permitimos que os aspectos percebidos durante a inserção do pesquisador sejam utilizados e discutidos neste trabalho, garantindo desse modo uma maior representatividade histórica e social dos sujeitos professores.

4.2 Paradigma qualitativo interpretativista

Tendo como ponto de partida a Linguística Aplicada compreendemos a necessidade de nos apropriar de um paradigma científico que suprisse as demandas desta linha dos estudos linguísticos. Desse modo, nos utilizamos do paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa, sendo este o método de pesquisa e análise que contempla os pontos de atenção da LA juntamente com suas complexidades, comportando assim as implicações de interação entre os atores sociais presentes no ambiente de pesquisa.

O método qualitativo interpretativista concretiza-se de forma relevante nas ciências humanas e sociais, por permitir a reflexão a respeito da interação sujeito e objeto. Situando a pesquisa qualitativa no contexto educacional, tal paradigma suporta as singularidades encontradas em sala de aula, assim como a pluralidade de sujeitos e contextos sócio-históricos-culturais e políticos que os atravessam. A esse respeito, Tozoni-Reis (2015) aponta a pesquisa qualitativa interpretativista como eficaz no campo educacional, principalmente por comportar os aspectos ímpares da sala de aula:

Justamente, é com essa preocupação que temos tratado da importância da pesquisa qualitativa em educação, das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área. Essa pesquisa trata, portanto, de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida. (TOZONI-REIS, 2015, p.5)

A escolha de tal paradigma se firma não só pelo seu campo, o de educação linguística, mas também, e principalmente pela complexidade de seus sujeitos. Apesar desta pesquisa não ter sido realizada diretamente em sala de aula, é perceptível a ligação e a complexa relação do sujeito envolvido com o objeto de estudo. Compreender a avaliação e a correção de escrita a partir da ação de um sujeito avaliador, só é possível a partir de um paradigma de pesquisa que considere as peculiaridades deste sujeito professor, que ao mesmo tempo em que avalia, está constantemente em interação com os sujeitos avaliados (alunos), tendo como “missão” garantir o êxito dos mesmos. As complexidades do ser professor se alinham diretamente às suas práticas.

4.3 Pesquisa de Campo

A coleta de dados deste trabalho se deu a partir da pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionários. Tal método se caracteriza principalmente pela inserção do pesquisador dentro do ambiente de pesquisa, permitindo assim o contato direto com o ambiente, os sujeitos e o objeto de pesquisa. Tozoni-Reis (2015, p.25) aponta que para constituir-se a pesquisa de campo necessita que o objeto seja delimitado através do projeto de pesquisa, e da revisão bibliográfica para que o pesquisador se aproprie e problematize mais adequadamente as questões levantadas no projeto.

As implicações resultantes da interação pesquisador e sujeito (TOZONI-REIS, 2015) serviram principalmente para que pudéssemos refletir a respeito da atuação e formação docente dos professores colaboradores. Observamos que alguns dos sujeitos que interagimos estavam diretamente envolvidos em atividades acadêmicas – mestrado, doutorado, PIBID – enquanto outros mantinham apenas suas atividades de ensino na escola em que trabalhavam. A partir disso, pudemos traçar dois perfis profissionais, o primeiro diz respeito a um profissional em constante formação que

está ligado a academia, portanto, mantém um processo de aperfeiçoamento profissional. E um segundo, que ainda é predominante, que está na atividade docente, porém não desenvolve atividades de produção acadêmica.

No presente trabalho a entrada do pesquisador nas escolas se deu a partir da inserção da pesquisadora no PIBID, e de visitas regulares para investigação e aplicação do questionário.

Os instrumentos de pesquisa selecionados para concretização deste trabalho se alinham aos objetivos desta pesquisa, tendo em vista que de acordo com Gil (1999, p.128), o questionário se particulariza “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Este trabalho se direciona diretamente para pelo menos dois dos objetivos deste instrumento, a percepção das crenças e situações vivenciadas dos sujeitos colaboradores a respeito do ensino, correção e avaliação de escrita.

O questionário da nossa pesquisa foi composto por três perguntas relacionadas ao ensino, avaliação e correção de escrita. Com a intenção de influenciar o menos possível – sabendo que nenhuma pesquisa de campo, ou melhor, nenhum tipo de pesquisa se dá de maneira neutra-, buscamos questionar pontos que pudessem evidenciar as práticas desses professores e as suas concepções de ensino e de língua. O nosso questionário apresentava as seguintes questões:

- O que se ensina e como se ensina sobre a escrita na escola?
- O que se avalia sobre a escrita no ensino de Língua Portuguesa?
- O que se corrige sobre a escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Desse modo chegamos à questão um, voltada para o ensino de escrita, pois tal questionamento requisita uma reflexão não só do que se ensina, ou seja, quais os conteúdos, mas também o que é considerado como ensino de escrita na sala de aula. Buscamos também questionar como esse ensino era feito, ou seja, como a prática de ensinar escrita e mais especificamente como a escrita é realizada na escola.

O segundo questionamento nos direciona ao objeto desta pesquisa, a avaliação. Ao nos debruçarmos sobre esta pergunta, procuramos perceber o que de fato o sujeito avaliador considera na hora de avaliar escrita. Quais os seus critérios e pontos de atenção durante a avaliação.

A terceira e última questão se assemelha à anterior, e conseqüentemente visa colher a mesma espécie de dados sobre a correção, ou seja, quais as práticas e critérios e estratégias de correção de escrita que o professor de língua portuguesa utiliza.

Após a coleta de dados e exame primário dos questionários, elencamos as seguintes categorias de análise: concepção de escrita, objetos de ensino da escrita, práticas de avaliação e práticas de correção.

Para realização deste trabalho tivemos como corpus de pesquisa o total de nove questionários respondidos por professores de escolas públicas da rede básica de Campina Grande.

Para preservar a identidade dos mesmos optamos por identificar os questionários pela sequência de letras do alfabeto. A disposição dos questionários em nossa análise segue, portanto, a ordem alfabética.

5 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção está subdividida de acordo com os critérios escolhidos e elucidados na metodologia, que a lembrar são: i) Concepção de escrita, ii) Objetos de ensino de escrita, iii) Práticas de avaliação de escrita, iv) Práticas de correção de escrita.

Como explicitamos anteriormente no capítulo metodológico, nossos dados foram fornecidos por professores de língua portuguesa da rede pública de ensino, que atuam no ensino básico. Ao todo, tivemos a contribuição de nove professores e conseqüentemente, temos em nossa análise nove questionários. Identificamos os sujeitos/questionários a partir de letras do alfabeto, e dispomos a análise em ordem alfabética. As reflexões e os questionamentos levantados nesta análise estão ancorados nos recortes feitos a partir das respostas de nossos sujeitos – professores.

5.1 CONCEPÇÃO DE ESCRITA E OBJETOS DE ENSINO DA ESCRITA

No que diz respeito à concepção e os objetos de ensino de escrita, pudemos perceber e identificar, principalmente ao perguntar “o que se ensina sobre a escrita na escola”, aspectos que elucidam a percepção de escrita e de língua adotada pelo professor.

Ao perguntarmos a Quest. A o que se ensinava sobre escrita na escola tivemos a seguinte resposta:

Tentamos **ensinar a Língua Portuguesa** em um contexto de uso, aproveitando as produções textuais dos alunos. Sempre estamos destacando as condições de coerência e coesão textual. Porém, considerando as limitações impostas pelo sistema que ainda está preso a uma proposta conteudista.” (Quest. A, 2016)

Observamos inicialmente, a partir do termo em negrito, que para “A”, a escrita e a língua portuguesa se comportam enquanto sinônimos, dando a escrita assim, o valor de língua. Para o sujeito em questão, a escrita se configura enquanto

concretização codificada da língua portuguesa. O sujeito sinaliza que o ensino é feito a partir dos contextos de uso, porém não evidencia como essa contextualização se concretiza, demarca apenas o estudo a partir da produção dos seus próprios alunos, não é transmitido, portanto, como os discentes chegam a esta produção citada por ele. Os termos sublinhados na resposta de “A” - *as produções textuais dos alunos* - indicam o método e os objetos de ensino assumidos por ele.

Ao contrapormos o discurso de ensino apontado por “A” com as concepções aqui consideradas podemos dizer que há uma tentativa do sujeito em atender a concepção de escrita enquanto gênero. De acordo com Ivanic (2004), a concepção de gênero da escrita se dá principalmente através da consideração do contexto de produção de cada gênero. Vale ressaltar ainda que, para o nosso sujeito, o contexto de produção de escrita é o texto escolar produzido pelos alunos e não as condições reais de circulação do texto.

Os objetos de ensino da escrita apontados por “A” são as próprias produções dos alunos, já que a prática de ensino deste sujeito, se configura na tentativa de “ensinar a Língua Portuguesa em um contexto de uso, aproveitando as produções textuais dos alunos”. Desse modo, podemos dizer que para “A”, aprende-se a escrever, *escrevendo*, a partir do contexto de escrita escolar. O que seria chamado de contexto por este sujeito, na verdade seria a produção do próprio aluno e suas adequações ou inadequações, a partir do *erro* ou do *acerto* do aluno surge o que deve ser ensinado e o que já foi superado em termos de aprendizagem.

Podemos observar também o reconhecimento do sistema enquanto obstáculo a se chegar a um ensino adequado, tal reflexão pode inclusive nos evidenciar uma politização do sujeito professor e se caracteriza com um ar de denúncia, já que ao colocar o sistema enquanto algo limitador, coloca-o também enquanto cárcere de sua prática. A esse respeito, Luckesi (2011) pontua que toda pedagogia, ou seja, toda prática escolar, está ligada a um determinado modo de se perceber o mundo, a um sistema social.

Um discurso que encontramos com bastante recorrência na questão de número um, foi em relação às regras e erros gramaticais enquanto conteúdo de escrita. No questionário “B” por exemplo, encontramos um discurso que nos direciona para duas possíveis concepções de escrita, a de escrita enquanto

habilidade, ou seja, uma concepção que considera o domínio do código enquanto única condição responsável para um bom desempenho textual e o de escrita enquanto gênero, discurso que considera a contexto de produção textual (IVÂNIC, 2004). O discurso de “B” aponta que,

o que nos é cobrado é a funcionalidade da língua, as “regras” da escrita da língua e o seu uso no cotidiano. Em sala de aula, boa parte dos profissionais se detém em aplicações “mecânicas” das regras em exemplos distantes da realidade do aluno. Existe a abordagem aos gêneros textuais e a exigência da escrita em obediência a esse gênero. (Quest. B, 2016)

Os objetos de ensino continuam sendo exemplos distantes da realidade, o sujeito entrevistado se coloca enquanto parte de um todo, aqui o professor se diz enquanto peça de um sistema que o cobra aspectos de funcionalidade e regras da escrita da língua. Objetivamente, podemos dizer que de acordo com este sujeito os objetos de ensino são os exemplos que contemplam as aplicações *mecânicas* da língua e o gênero que serviria de modelo a ser reproduzido pelos alunos.

Outro ponto bastante relevante em relação às concepções encontradas nos dois questionários analisadas até aqui é em relação à complexidade que esses sujeitos concebem a escrita, percebemos que a escrita se concretiza de maneira mais objetiva para “A” do que para “B”. Podemos perceber que o segundo assume uma prática de ensino com mais implicações pedagógicas diretamente relacionadas à escrita. Enquanto “A” postula o texto de seus alunos enquanto material de ensino, “B” aponta uma prática voltada para *a abordagem aos gêneros textuais e a exigência da escrita em obediência a esse gênero* (Quest.B, 2016).

Ainda nos direcionando a partir das definições de ensino de escrita de maior complexidade, chegamos ao questionário “C”, em que foi possível localizar uma reflexão a respeito da própria prática de ensino de escrita. Ao ser questionado sobre como o ensino de escrita ocorre nas salas de aula, o sujeito em questão apontou uma prática que segundo ele está sendo abandonada e uma segunda que estaria tomando o seu lugar. De acordo com “C”, o ensino de escrita a partir da gramática tem sido deixado de lado, – hipótese que segundo os entrevistados desta pesquisa, se configura enquanto falsa, já que a grande maioria assumiu a gramática como modelo de ensino da escrita – enquanto a análise linguística toma seu lugar.

Ainda nos situando sobre a concepção de ensino de “C” percebe-se que o ensino de escrita continua associado ao eixo de análise linguística ou gramática, firmando assim um discurso de escrita enquanto habilidade (IVANIC, 2004). As práticas de ensino deste sujeito representam bem tal afirmação, observamos que novamente escrita e língua portuguesa são apresentadas enquanto sinônimo. Segundo este sujeito (Quest. C, 2016), “A perspectiva de ensino de Língua Portuguesa tem mudado e saído do convencionalismo gramatiquero e focado na análise linguística. Hoje é preciso levar o aluno a refletir sobre a língua e usar (e abusar) da tríade: uso-reflexão-uso.”. Apesar de tentar se distanciar das práticas de ensino focadas no estudo da gramática, assumindo o ensino de escrita através da análise linguística, este sujeito se contradiz em seguida ao responder que o que se corrige sobre a escrita em aula de língua portuguesa são os chamados “erros gramaticais.

Voltando-nos para o objeto de ensino deste sujeito, a partir da concepção de língua representada pelas práticas de análise linguística e pelo seu apontamento a respeito da questão de uso, podemos dizer que para este sujeito o principal objeto de ensino é o texto, considerando que a análise linguística é a sua prática de ensino assumida.

O sujeito em análise no Quest. C aponta uma tendência discursiva bastante comum nos sujeitos em análise. Observa-se que muitos destes sujeitos tendem a assumir um discurso de ensino da escrita supostamente “inovador”, geralmente apresentando alguma crítica ao que é considerado tradicional e ultrapassado.

Direcionando-nos para o questionário seguinte, de letra “D” podemos encontrar o discurso da escrita enquanto habilidade já que segundo este sujeito o que se ensina sobre a escrita na escola são as chamadas regras gramaticais. O professor ao assumir tal discurso apontou que “Na escola se ensina que a escrita é regida pelas regras gramaticais.” (Quest. D). As regras gramaticais, de acordo com este sujeito, se caracterizam enquanto único objeto de ensino da escrita na escola. Ao assumir o ensino da escrita a partir das regras gramaticais como única via para se chegar ao domínio da escrita, o sujeito professor e a instituição escolar, reduz à escrita a codificação (IVANIC, 2004).

A resposta de “E” para a questão aqui em análise se destaca por apontar diretamente a concepção de escrita assumida por este sujeito. Podemos perceber que este sujeito constrói sua resposta a partir da primeira pessoa e no singular, assumindo assim a prática enquanto sua, individualizando e se responsabilizando pelo que está sendo dito. O discurso direto em primeira pessoa – *procuro construir* (Quest. E) - reforça a postura do sujeito ao assumir e se posicionar diante das ações que pratica. Vejamos a resposta deste sujeito, “Procuro construir a escrita, mostrar que é um processo contínuo. Cheio de idas e voltas, e não há receitas prontas neste processo.”. Ao assumir que a escrita é uma construção e apontar linguisticamente a sua prática de ensino a partir da concepção de escrita enquanto processo, o sujeito em questão também aponta que não há receitas prontas, negando-se a apontar um objeto específico para o ensino de escrita, volta-se a ideia de aprender a fazer, fazendo. Ainda no que diz respeito a concepção de escrita deste sujeito, podemos dizer que a escrita enquanto processo tem como foco os passos de formação da escrita, o processo – o caminho – para se chegar a escrita é considerado, enquanto o produto final, a própria escrita não recebe a importância devida (IVANIC, 2004).

O questionário “F” destaca-se, dentre outras coisas, pela descrição das práticas promovidas pelo sujeito professor. Pudemos observar que “F” apresenta um passo a passo do seu método de ensino, informando inclusive a maneira como trabalha o texto em sala de aula, dando um grande destaque aos seus objetos de ensino de escrita,

Quanto a escrita na escola trabalhamos o texto, o gênero e a interpretação das leituras. Através do gênero trabalhamos a estrutura, contexto e meio de divulgação do texto. Com isso os alunos fazem a leitura oral em grupo, discute sobre o texto, faz a interpretação e em seguida uma produção textual de acordo com o conteúdo em debate. (Quest. F,2016)

O primeiro ponto a ser observado é a consideração do texto como base para suas práticas de ensino, aproximando-se assim da concepção de escrita enquanto gênero. “F” pontua que ao ter como ponto de partida o texto, considera enquanto ferramenta de ensino de escrita a reflexão dos aspectos semânticos e estruturais dos gêneros estudados. Alia-se diretamente, as práticas de ensino da escrita ao estudo semântico textual e ao eixo de ensino, leitura. Apesar de ser possível inferir a

respeito desta associação leitura/escrita em outros questionários, “F” se destaca por apontar tal associação linguisticamente de maneira explícita.

A descrição da prática de ensino de escrita nos revela enquanto objeto de ensino, o texto em sua materialidade, a leitura e uma temática. Assim, os “objetos” de ensino da escrita utilizados por este sujeito são os textos, as leituras – aspectos semânticos - e uma determinada temática que servirá de mote para a criação do texto discente.

Como pudemos perceber os discursos apresentados até aqui a respeito do ensino de escrita se caracterizam pela atenção aos aspectos normativos da língua, ou seja, o discurso da habilidade, e também o do gênero, que defende o ensino a partir dos gêneros textuais. O discurso apontado por “G” segue esta linha e aponta como concepção de língua, o ensino a partir dos gêneros, podemos perceber isso a partir do seguinte recorte, *“Normalmente trabalhamos alguns gêneros textuais de acordo com a série do aluno”*.

Entretanto, este sujeito nos fornece um dado inédito no que diz respeito aos objetos de ensino da escrita, “G” aponta que, a maneira como a escrita é trabalhada pode ser guiada pelo livro didático, “Muitas vezes seguimos as propostas do livro didático.” (Quest. G)

O livro didático, enquanto ferramenta e objeto de ensino da escrita, nos direciona para dois importantes pontos, inicialmente nos coloca frente a uma ferramenta oficial da instituição escolar e principal material ao qual os professores de escolas públicas tem acesso e aponta também para questão da autonomia do profissional professor. Ao colocar o livro enquanto cargo chefe das aulas de escrita pode-se haver pouca ou nenhuma interferência do professor sobre a metodologia de ensino da escrita, podemos correr o risco de concretizarmos a simples reprodução de concepções aleias. Porém, é válido reforçar a importância da citação desta ferramenta, principalmente pelo seu valor dentro da instituição escolar. Este dado também pode ser associado a uma questão levantada em questionários anteriores, a interferência do sistema no ensino de escrita, no conteúdo e na maneira em que se ensina escrita - ou nas concepções e objetos de ensino da mesma.

Na contra mão do que vimos até aqui no que diz respeito a concepção/discurso sobre ensino de escrita, o sujeito “H”, se configura por conceber a escrita através de uma maior complexidade que os colaboradores até aqui analisados. O sujeito em questão aponta a escrita dentro de um contexto social cidadão, colocando a escrita enquanto ferramenta não só de ensino escolar, mas também enquanto meio para finalidades além do contexto educacional, esse sujeito aponta que,

nossa proposta é tomar a escrita como prática social, portanto, para além de aspectos formais, nos preocupamos também com o ensino de aspectos discursivos que dizem respeito não apenas aos aspectos imediatos da situação de produção, mas também às relações de poder mediadas pelos textos. (Quest.H, 2016)

A escrita é concebida enquanto ferramenta de autoafirmação social, que pode promover e firmar a identidade social dos sujeitos que a dominam, esta concepção considera também as implicações de gênero e amplia suas especificações, superando as limitações da concepção de gênero. A concepção de escrita enquanto prática social, abre um leque de possibilidades e dá à escrita um *status* de poder social, principalmente devido sua expressão no mundo “real”. A partir deste ponto de vista a escrita é concebida enquanto meio para se obter voz e vez na sociedade letrada.

A esta concepção, como o próprio sujeito do questionário em questão pontuou, cabe não só os estudos de aspectos discursivos dos contextos de produção da escrita, mas também todas as suas implicações e ações na vida social em geral. Refletir sobre as relações de poder mediadas pelo texto é compreender a escrita enquanto pilar da sociedade atual e que, portanto, pode se efetivar como ferramenta de ascensão social para os sujeitos que a dominam.

O nosso penúltimo sujeito em análise, Quest. I, compreende a escrita enquanto código e expressão do pensamento, logo se apropria do discurso da habilidade, e aproxima-se levemente ao discurso da criatividade. É possível perceber tal apropriação, dentre outras coisas, pela utilização de termos como, “expressar suas ideias”, “vocabulário” e “gramática tradicional”. “I” aponta que o ensino de escrita é concretizado da seguinte maneira,

Ensinamos que a escrita é uma atividade que auxilia o aluno a expressar suas ideias de maneira mais organizada e clara. Para tanto, enfatizamos a importância de ampliar o vocabulário por meio da leitura e análise de textos diversificados. Assim, ensinamos a analisar a gramática do texto procurando observar os recursos da língua que cada texto dispõe e como um meio de nos apropriarmos dela sem com isso abandonar a gramática tradicional (Quest. I, 2016)

A primeira função da escrita, de acordo com este sujeito é a expressão de ideias, a escrita é tida como concretização do pensamento do escrevente, aproximando-se assim do que Ivanic (2004) considera como discurso da escrita enquanto criatividade e, Koch e Elias (2010) de escrita foco no escritor. Podemos perceber também, que para este sujeito a expressão adequada de ideias, depende do conhecimento vocabular do aluno, tendo assim destaque nas suas práticas de ensino. Salientamos que, não desconsideramos o conhecimento vocabular e sua importância, mas faz-se necessário apontar que limitar o ensino de escrita visando essa apropriação vocabular é suprimir importantes aspectos discursivos e textuais da escrita. Mesmo anexando a este conhecimento aspectos gramáticos do texto, tal ensino ainda não supre todos os aspectos relevantes da escrita. É necessário que apostemos em práticas de ensino que deem conta da complexidade da sociedade letrada em que vivemos.

Os nossos professores, ao ignorar as implicações sociais durante o ensino da escrita, estão repassando uma concepção de escrita enquanto codificação da língua, conseqüentemente fazendo com que os alunos compreendam a escrita como uma prática de natureza escolar, que não está ligada a aspectos concretos do mundo real. É apontado a partir deste discurso (Quest. I) a necessidade de se conhecer aspectos estruturais da língua e suas formas diferenciadas – vocabulário -, mas não são apresentadas ao aluno aplicações reais destes conhecimentos. Apesar de ser assumido pelo sujeito em análise, um momento de prática de ensino a partir do texto, quando o mesmo diz que “enfatizamos a importância de ampliar o vocabulário por meio da leitura e análise de textos diversificados” (Quest. I, 2016), esse momento é inteiramente voltado para aspectos superficiais da língua.

Ainda nos fixando a este sujeito, Quest. I, é necessário refletirmos a respeito da nomenclatura e a ênfase que é dada a chamada gramática tradicional. Se nos dias atuais seja nas classes de formação de professores de língua ou em cursos de formação continuada a chamada gramática tradicional é altamente criticada e sua

prática é vista como algo ultrapassado, podemos perceber o quanto este sujeito está preocupado em não abandonar esta prática. É necessário ressaltarmos que, apesar de não considerarmos esta prática suficiente para se refletir todos os aspectos da escrita e da língua, consideramos o ensino gramatical como algo relevante para a escrita, desde que venha anexado à reflexão de todos os seus aspectos semânticos e discursivos.

Voltando-nos para o segundo ponto de atenção deste tópico, percebemos que a tendência de utilizar o texto como base para o ensino continua. Para este sujeito, a leitura e a análise de textos diversos, com critérios de análise demarcados apenas por aspectos técnicos/estruturais da língua se concretizam como as principais ferramentas de ensino da escrita. Tanto na sua concepção de língua, quanto na apresentação de seus objetos de ensino o sujeito em questão não aponta qualquer preocupação com os aspectos discursivos e semânticos que permeiam a escrita.

5.2 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA

Na segunda questão do questionário aplicado, foi perguntado, “O que se avalia sobre a escrita no ensino de Língua Portuguesa?”, a partir de tal pergunta chegamos ao nosso terceiro critério de análise, as práticas de avaliação de escrita executadas em sala de aula.

Ao responder tal questão, “A” disse que, “Avaliamos a condição da escrita do aluno. Mas também cobramos o conteúdo trabalhado.”, novamente é dada ênfase as questões de conteúdo. Se anteriormente, ao responder a primeira questão, o conteúdo vinha enquanto consequência do sistema aprisionador, agora ele é visto como algo a ser cobrado. O professor assume que um conteúdo foi exposto e ministrado, e cabe a ele certificar-se a respeito dos resultados deste conteúdo.

Outro ponto relevante do discurso deste sujeito é a dissociação da escrita aos conteúdos trabalhados, a escrita fica à parte, figurando uma incompatibilidade com os conteúdos pragmáticos – conteúdos instituídos pelos currículos educacionais de ensino. Podemos perceber isso quando o sujeito em análise contrapõe a avaliação de escrita e dos conteúdos como sendo coisas contrárias ou adversas. A ideia de contrariedade é representada a partir da inserção da oração “**Mas também** cobramos o conteúdo trabalhado” no discurso em análise. O termo em destaque

retrata a possível contrariedade entre o que foi dito anteriormente, a avaliação de escrita, e o que é inserido após, o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Em relação ao que este sujeito afirma avaliar, ou seja, a chamada “condição de escrita do aluno”, não é evidenciado nenhum critério específico, apenas uma ideia geral de condição. Não sabemos, portanto, o que é avaliado sobre escrita, porém, ao considerar o trecho sobre os conteúdos trabalhados, podemos apontar que a avaliação deste professor é guiada pela adequação e manutenção das normas do sistema (LUCKESI, 2011).

Já ao observarmos a resposta de Quest. B, a respeito das práticas de avaliação executadas em sala de aula, percebemos a demarcação clara dos critérios utilizados para avaliação. A resposta de “B, expõe claramente os seus pontos de atenção na produção que avalia, segundo este sujeito, a avaliação de escrita se dá a partir da observação dos seguintes pontos, “A adequação ao gênero estudado, a capacidade/habilidade de expressar-se com clareza, coerência e coesão, o nível de escrita, com relação a grafia e à gramática”. Direcionando-nos para estes critérios, podemos perceber que o sujeito privilegia as questões de “adequação ao gênero”. Ao assumir tal prática, liga a sua avaliação questões estruturais e contextuais da produção, o sujeito avaliador considera não só a estrutura composicional do gênero como também aspectos discursivos e semânticos do mesmo. Outra prática avaliativa apontada no discurso de “B” reforça a atenção deste sujeito para os aspectos estruturais e semânticos do texto, podemos refletir sobre isso quando o mesmo coloca a “capacidade/habilidade de expressar-se com clareza, coerência e coesão” enquanto critério avaliativo.

O último ponto elucidado por este sujeito como prática avaliativa foi os aspectos ortográficos, que podem ser percebidos a partir do seguinte recorte, “o nível de escrita, com relação à grafia e à gramática”. Percebemos que apesar dos aspectos semânticos e discursivos apresentarem maior prioridade os aspectos estruturais da língua também são considerados enquanto relevantes na avaliação de texto.

A prática avaliativa deste sujeito circula inicialmente ao redor das questões de comunicação. De maneira geral, podemos dizer que a primeira preocupação é buscar a adequação ao gênero, ou seja, procura avaliar aspectos estruturais e

semânticos que encaixem o texto no gênero solicitado. Este dado nos aponta entre outras coisas, a preferência do professor pela busca dos aspectos comunicacionais, semânticos e estruturais da escrita em seu contexto de execução. A eficiência global do texto se sobressai aos aspectos gramaticais e ortográficos desse modo, aspectos semânticos e discursivos ganham maior destaque.

Ao nos direcionarmos para Quest. C e sua resposta para o que é avaliado sobre a escrita na escola, obtivemos pontos de atenção bem semelhantes aos apresentados por “B”, principalmente no que diz respeito à consideração dos aspectos comunicativos e semânticos. As práticas apontadas por “C” constituem-se da seguinte maneira, “Avalia-se a capacidade que o aluno tem de exercitar a linguagem, conforme os propósitos comunicativos de cada gênero. Privilegia-se a escrita do texto e, por meio dela, ajusta-se as inadequações linguísticas.”. A partir do discurso em destaque, percebemos que o sujeito em questão, assume uma prática de avaliação a partir da execução e eficiência da linguagem. De acordo com o gênero estabelecido, será avaliada a capacidade de informar de cada texto produzido. Tal prática considera primeiramente a escrita enquanto linguagem, portanto, fonte de comunicação. Em consequência a isso à escrita é avaliada a partir de sua eficiência comunicativa.

Além dos aspectos contextuais e discursivos são apontados também aspectos estruturais da língua enquanto critérios/práticas avaliativas. No discurso em análise, Quest. C, observa-se também uma referência às inadequações linguísticas encontradas no texto do aluno. O sujeito apresenta que a partir da avaliação destas inadequações ocorre um ajuste. Tal afirmação nos revela a associação entre avaliação e correção, já que é a partir da localização das inadequações linguísticas que é feito um trabalho de ajuste. Observamos também que o trato das inadequações se concretiza enquanto consequência da avaliação, desse modo, é possível apontar que apesar de ser considerada durante a avaliação, não se concretiza como a principal preocupação avaliativa do professor, tendo maior destaque durante a correção.

Apontamos a prática citada anteriormente enquanto correção, pois consideramos a avaliação enquanto um juízo de valor estabelecido pelo professor a respeito de determinada atividade escolar. Sendo assim, reconhecemos que a

atividade de reescrita e ajustes faz parte da atividade de correção. Desse modo, ao citar os ajustes linguísticos enquanto prática avaliativa o nosso sujeito nos evidencia ainda mais o quanto estas práticas estão intrinsecamente ligadas. Observamos também que este sujeito considera primeiramente os aspectos semânticos e estruturais do texto/gênero ao realizar a avaliação. Durante a avaliação este sujeito considera os aspectos estruturais linguísticos, porém não se concretizam como juízo de nota ou valor.

Vejamos a resposta apresentada Quest. D, a pergunta sobre suas práticas avaliativas, “Avalia-se na escola os textos dos alunos da esfera **macro estrutural para a micro**, ou seja se o aluno é capaz de entender o propósito comunicativo do texto que escreve, após essa avaliação, se avalia a ortografia.”. Inicialmente, nos deteremos aos termos em destaque no discurso de “D”. Podemos perceber que este sujeito aponta um movimento em sua prática avaliativa, que se concretiza a partir da análise de dois grupos de critérios avaliativos. Sua prática se configura inicialmente a partir dos aspectos “macro estrutural”. A este grupo de critérios compete as questões de ordem comunicativa do texto/gênero, ainda de acordo com este sujeito, é avaliado a capacidade do aluno de entender o propósito comunicativo do seu texto. A análise da produção discente é feita a partir da finalidade do gênero, para que essa finalidade seja alcançada faz-se necessário atender a exigências estruturais, semânticas e discursivas. No grupo de critérios “micro” é apontado principalmente à ortografia como principal objeto a ser avaliado, podemos inferir que nesse grupo estão colocados todos os aspectos de natureza gramatical.

Quest. E, ao ser perguntado sobre sua prática avaliativa apontou uma reflexão a respeito das práticas aplicadas no sistema, e apontou o que segundo ele, é necessário para se obter uma avaliação eficaz, vamos ao recorte,

Apesar de grandes avanços na escrita, ainda faz-se necessário que o professor reflita sobre as condições para a produção escrita, em seguida faça uma mediação baseada em contextos de cada sujeito envolvido. Os processos de escrita devem ser repensados, a formação docente precisa ser influenciada nesse aspecto. (Quest. E, 2016)

Como podemos perceber, o discurso de “E” se direciona para uma idealização do que deveria ser a avaliação escolar, de acordo com este sujeito cabe ao professor refletir sobre o que chama de “condições para a produção escrita” e a

partir disso mediar essa produção com base no contexto de cada sujeito envolvido. Compreendemos que a reflexão indicada por “E” se dá a partir das condições de produção de gênero, envolvendo assim questões de ordem comunicativa, finalidade e estrutura textuais, assim como os interlocutores envolvidos. E então a partir da reflexão sobre a situação em que esse texto seria produzido em um contexto real, mediar ao contexto escolar e inseri-lo na realidade do aluno.

Ao destacar a necessidade de mediação, este sujeito levanta em seu discurso uma necessidade de individualização dos sujeitos avaliados, é possível perceber tal afirmação a partir do seguinte recorte, “em seguida faça uma mediação baseada em contextos de cada sujeito envolvido”. Ao salientar a necessidade de compreensão e mediação dos contextos que envolvem cada aluno, o professor sinaliza a importância de se considerar aspectos extrínsecos ao texto e até mesmo ao ambiente escolar.

Ao ser perguntado sobre suas práticas avaliativas de escrita F estendeu sua resposta apontando o que considera relevante na avaliação da disciplina como um todo, incluindo assim, os eixos de gramática e leitura em sua resposta. Vejamos o que este sujeito apontou,

Através dos assuntos tratados em sala de aula a forma de análise de avaliação é contínua e individual. Durante um período o aluno é analisado quanto o aprendizado da gramática, leitura e produção. Depois de todo conteúdo exposto o mesmo faz uma avaliação individual, para saber se realmente ele está assimilando o conteúdo exposto. Se o aluno não escrever e ler bem, deve rever o conteúdo e tentar compreender algo do que foi visto. (Quest. F, 2016)

Ao elucidar sua prática, este sujeito assume uma *avaliação contínua* e de caráter *individual*. Esta prática avaliativa se caracteriza pelo acompanhamento e avaliação continuados de todas as atividades realizadas no cotidiano escolar. O professor tem como objeto de avaliação não só uma produção ou exercício – prova - mas todas as atividades produzidas pelo aluno na escola.

Como apontamos anteriormente, no discurso em análise é apresentada uma associação dos eixos de ensino de LP, o sujeito assume que concretiza sua avaliação através da análise da aprendizagem da gramática, leitura e produção

(escrita). Não há um direcionamento ou critério específico para a avaliação de escrita, apenas uma elucidação da necessidade de assimilação do conteúdo.

Compreende a avaliação do ler e escrever bem, este sujeito avalia a escrita – juntamente com os outros eixos que compõe a disciplina – a partir de um ideal estabelecido pelo professor. Tanto leitura e escrita são concebidas a partir da codificação, ou seja, da habilidade do aluno de *ler e escrever bem*. São desconsideradas quaisquer implicações de ordem comunicacional, semântica ou discursiva durante a avaliação.

Em contrapartida temos o sujeito seguinte, que assume critérios de avaliação com maior clareza e objetividade, relacionados especificamente ao eixo de escrita. O questionário ao qual nos referimos é o Quest. G, que ao apontar suas práticas, diz que “Avaliamos a coerência, elementos coesivos, adequação do gênero proposto.”.

Como podemos perceber, a avaliação de “G” se volta para questões estruturais e semânticas do gênero, as práticas apontadas por este sujeito se alinham as suas concepções assumidas, assim como aos objetos de ensino sinalizados. Pode-se observar também, que este sujeito aponta questões de *adequação do gênero proposto*. Ao postular tal critério o sujeito reforça sua prática de ensino a partir do gênero, assim como sinaliza um critério de adequação semântico e estrutural.

Assim como “G”, o discurso sinalizado por Quest. H, apresenta critérios bastante explícitos e demarcados nas questões semânticas e de gênero. “H” apontou que durante a avaliação considera os seguinte pontos, “Adequação ao gênero; adequação à situação comunicativa (formalidade/informalidade, uso da norma padrão); conteúdo.”. É possível perceber que o sujeito avaliador se firma inicialmente aos aspectos formais do gênero, em seguida para questões contextuais, discursivos e semânticos e também se direciona aos aspectos estruturais do da língua. Outro ponto de destaque deste discurso é a referência que o mesmo faz ao *conteúdo*, compreendemos que o conteúdo assuma duas faces dentro da avaliação, uma primeira ligada aos aspectos semânticos, a partir dessa perspectiva o conteúdo estaria ligado a mensagem geral passada pelo texto. Outra possível função deste termo seria fazer referência ao texto como um todo, ligando assim aspectos estruturais, semânticos e ortográficos.

Mantendo a tendência de critérios voltados para os aspectos semânticos e estruturais do texto, Quest. I, apresenta o que considera para concretizar sua avaliação de maneira bastante pontual, inclusive explicitada em tópicos. “I” apresenta inicialmente sua prática de ensino e qualifica sua avaliação enquanto consequência desta prática. Desse modo, reafirma a sua concepção de ensino através do texto e do gênero, além de evidenciar seus pontos de atenção na avaliação de escrita, vejamos,

como a base do nosso ensino da escrita está no texto, trabalhamos na perspectiva do gênero textual dessa forma, avaliamos:

- As características essenciais do gênero em questão;
- A abordagem do tema;
- A estrutura do texto;
- O emprego da linguagem (Quest. I, 2016)

Ao justificar suas práticas de correção a partir da perspectiva de ensino que trabalha, este sujeito nos evidencia seu conhecimento a respeito das práticas e concepções que assume, refletindo assim uma formação docente com perspectivas definidas a partir de um conhecimento institucionalizado.

Retomando e analisando individualmente os critérios apontados por “I”, podemos perceber que este sujeito parte dos aspectos gerais, para os mais específicos. Sendo assim, inicia sua correção percebendo “*As características essenciais do gênero em questão*”. A partir deste critério o sujeito avalia se o texto escolar se encaixa no gênero solicitado. Podemos perceber nesta afirmação, um princípio básico para a avaliação em qualquer disciplina: *O aluno atendeu o que foi solicitado?* Desse modo, o primeiro passo para “I” é observar se o texto se encaixa nas características do gênero solicitado. O segundo critério apontado foi “*a abordagem do tema*”, a esta prática aplica-se questões de ordem semântica, o avaliador analisará o que o sujeito apresentou a respeito da temática solicitada. O terceiro critério poderia estar anexado ao primeiro, já que busca observar “*a estrutura do texto*” aspecto este bastante importante na caracterização de um gênero. A quarta e última prática elucidada por “I”, “*emprego da linguagem*”, diz respeito a pontos específicos da produção como os aspectos ortográficos e gramaticais, e também aspectos contextuais como a utilização da norma padrão ou da variante linguística adequada.

5.3 PRÁTICAS DE CORREÇÃO DE ESCRITA

A questão aqui analisada tinha como principal objetivo colher as práticas de correção adotadas pelos sujeitos em análise. Para obtermos tal resposta fizemos o seguinte questionamento, “O que se corrige sobre a escrita nas aulas de Língua Portuguesa?”. Ao considerarmos a correção enquanto uma prática que ocorre durante as aulas, abrimos espaço para que mais uma vez fosse repensado o ensino de escrita, agora voltado para a produção do aluno.

Utilizaremos a mesma sequência disposta até aqui, tendo assim, como primeiro sujeito o Quest. A, que nos forneceu a seguintes práticas de correção, “Corrigimos as respostas adequadas e evolução das escritas dos alunos”. Antes de nos deter diretamente ao discurso do sujeito analisado, faz-se necessário refletirmos ligeiramente a respeito do que é considerado enquanto correção neste trabalho. Compreendemos a prática de correção da escrita enquanto o olhar do professor para o texto do aluno, buscando problemas e em seguida direcionando o trabalho com as possíveis soluções. Tal reflexão é válida após observamos que, ao considerar a correção de *respostas adequadas*, o sujeito em análise considera a correção direcionada ao que está “certo” na escrita e não como ferramenta para indicar e buscar uma solução do que está inadequado. Teríamos, portanto, uma correção voltada para os pontos positivos do texto.

Para este sujeito a correção de escrita é realizada a partir da adequação de respostas, sendo assim não considera sua prática de correção a partir de um texto/gênero maior. Podemos inferir, a partir desta afirmação e das respostas anteriores, que o que é corrigido por este sujeito enquanto escrita se configura nas respostas de exercícios em sua maioria de gramática – não consideramos análise linguística, por não ter no trabalho do sujeito em questão, nenhuma referência ao gênero textual ou qualquer outro tipo de contextualização no ensino de língua - escrita.

A segunda prática evidenciada por este sujeito diz respeito à chamada *evolução das escritas dos alunos*, podemos dizer que ao fazer tal referência este sujeito aponta uma consequência da correção. Consideramos o erro uma prática natural do processo de aprendizagem, desse modo, concebemos que após a

localização da inadequação, cabe ao professor trabalhar a deficiência encontrada e em seguida após esse trabalho é que será possível observar alguma evolução. Outro ponto interessante na fala sobre evolução é que, para considerar que algo evoluiu, é necessário um referencial, um ponto de partida que marque o estágio em que se estava e o ponto a que se chegou. Desse modo, reafirmamos que a evolução da escrita se caracteriza enquanto uma consequência da correção, e que para que seja possível percebê-la são necessários dois referenciais de escrita, um inicial e outro final, dado que não foi revelado explicitamente por este sujeito.

Ao direcionarmos a mesma questão para o Quest. B obtivemos respostas mais claras a respeito das práticas em questão, e ainda justificativas sobre as mesmas. Outro ponto bastante singular da resposta deste sujeito é o apontamento de duas perspectivas de correção, primeiro é apresentada a prática que o sujeito considera enquanto geral, e em seguida o que é concretizado por ele. Vejamos,

Geralmente, recorremos de início aos aspectos gramaticais e ortográficos. Em seguida, abordamos coesão e coerência. Particularmente, procuro fazer o inverso: 1º: ideia geral do texto, 2: pontos específicos (gramática e ortografia).

É válido lembrar que, no currículo geral da educação, o que se pretende é que o professor é que o professor dê conta de todo o programa gramatical – Há cobrança disso – e supra as carências de ortografia. (Quest. B, 2016)

Ao apontar duas perspectivas sobre a correção de escrita, este sujeito salienta inicialmente duas questões: a) Existe um sistema – ou uma prática geral – ao qual este sujeito faz parte, e que busca os aspectos gramaticais da língua durante a correção, e b) Apesar de ser parte deste sistema, este sujeito tenta transcendê-lo ao assumir práticas que, segundo ele, não estão de acordo com o sistema.

Sendo assim, o discurso do professor em análise se configura enquanto denúncia ao apontar as cobranças por aspectos que ele não considera primordiais para correção de escrita. Ao revelar a cobrança realizada pelo currículo de educação o sujeito professor tenta também justificar uma de suas práticas de correção, a que chama de *pontos específicos (gramática e ortografia)*.

Assim como nos critérios de avaliação (exposto no tópico anterior), o sujeito em análise da maior destaque aos aspectos semânticos e comunicacionais durante a correção. Este destaque é dado, principalmente, por causa da concepção de escrita e de ensino deste professor. Ao exercer tais práticas este sujeito está demonstrando a sua compreensão a respeito da linguagem e do texto, que se concretizam para e através de aspectos semânticos. É sempre necessário lembrar que a função primordial da linguagem, independente da modalidade é comunicar, dizer algo dentro de um determinado contexto discursivo.

Assim como em “B”, o Quest. C também aponta uma prática de avaliação e em seguida a classifica como ineficiente e imposta pelo sistema. De acordo com “C”, ao fazer o trabalho de correção o professor se propõe a seguinte prática, “Costuma-se corrigir “erros” gramaticais, que na verdade deveriam ser trabalhados enquanto inadequações que podem ser sanadas sem trauma.”.

Apesar de sinalizar uma prática de correção voltada para a habilidade de codificação do aluno, através da correção dos “erros gramaticais”, “C” reconhece e aponta esta prática enquanto ineficiente e causadora de *traumas* para o aluno. Este sujeito também se refere a uma prática que considera correta na hora da correção, de acordo com este sujeito, os erros deveriam ser tratados como inadequações. Tal discurso nos aponta entre outras coisas, um possível conhecimento que se assemelha a alguns pressupostos da sociolinguística, já que este ramo dos estudos linguísticos concebe e introduz uma concepção de ensino que trata o erro enquanto inadequação. Ou seja, os aspectos que não estiverem satisfatórios na produção do aluno devem ser tratados como algo inapropriado para aquela produção, porém não como algo errado. Essa perspectiva livra o aluno da responsabilidade de errar, evitando assim os traumas apontados pelo sujeito.

Continuando com nossa sequência de análise, chegamos ao Quest. D. Ao questionarmos quais as suas práticas avaliativas, obtivemos o apontamento dos seguintes critérios:

Inadequações de concordância verbal ou nominal e ortografia. A palavra escrita deixa-me na dúvida pois trabalhamos sempre com os gêneros textuais, já que toda forma de comunicação esbarra em um determinado gênero. Não entendi o que a pesquisadora quis dizer ao usar o termo escrita. (Quest. D, 2016)

Apesar de citar suas práticas de correção de escrita, o que chama a atenção no discurso acima é a interação do professor com o pesquisador. “D” questiona a utilização do termo “escrita”, e mais especificamente qual a intenção da pesquisadora ao utilizar tal palavra. Para este sujeito, o termo escrita não resvala ou resguarda uma prática escolar em si. O sujeito ainda aponta que a sua perspectiva de ensino está sempre voltada para o gênero, portanto, não compreendendo assim a utilização da palavra escrita em sua significação isolada.

Embora direcione seu discurso para uma prática de ensino e correção voltada para o gênero, ao citar suas práticas o sujeito em questão apontou critérios que não dão conta das práticas de correção ligadas a esta concepção de ensino. O sujeito sinalizou que ao corrigir verifica questões pontuais como as “inadequações de concordância verbal ou nominal e ortografia”. Tais técnicas filiam-se a uma correção ligada ao paradigma tradicional de ensino de língua portuguesa, onde o que se é corrigido e avaliado é o domínio do código e o seu manuseio.

O discurso de “D” se mostra contraditório, pois os seus critérios de correção - *inadequações de concordância verbal ou nominal e ortografia* – não dão conta da prática que assume - *trabalhamos sempre com os gêneros textuais*.

Assim como “D” alguns outros sujeitos também apontaram práticas bastante voltadas para aspectos localizados do texto, ou seja, correções que se limitavam quase que exclusivamente a questões de ortografia e de ordem gramatical. É possível perceber isso ao observar a correção apontada por Quest. E, de acordo com esse sujeito os pontos de atenção de sua correção são, “Muitas vezes apenas erros ortográficos, análise linguística, estrutura do texto, etc. Mas outros fatores devem ser considerados. A correção deve ser reflexiva, para que o aluno entenda o que pode ser melhorado.”. O discurso de “E” aponta inicialmente as práticas de correção centralizadas em aspectos da codificação, que podem ser identificadas partir do seguinte recorte, “*Muitas vezes apenas erros ortográficos, análise linguística, estrutura do texto*”. A correção de aspectos localizados geralmente não interfere na significação do texto, cobrindo apenas partes situadas.

O discurso de “E”, também nos fornece uma reflexão a respeito da sua perspectiva de correção, o sujeito expõe que apenas os critérios citados não são suficientes e que “*outros fatores devem ser considerados*”. “E” entretanto não aponta

quais outros fatores são estes, já que não os cita, acreditamos que o sujeito deve considerar os outros fatores como sendo inferiores e de menor importância.

“E” também direcionou sua reflexão a respeito do objetivo da correção, de acordo com este sujeito, *“A correção deve ser reflexiva, para que o aluno entenda o que pode ser melhorado”*. Ao evidenciar a concepção de correção reflexiva, o sujeito em análise não apresenta uma prática que leve o aluno a refletir sobre o erro. Apesar de apontar seus critérios, “E” não aponta uma metodologia que possibilite a reflexão, e ao mostrar o que pode ser melhorado, não apresenta uma proposta de reescrita do texto pelo aluno.

Ao nos depararmos com o Quest. F, observamos alguns aspectos bastante peculiares. O primeiro é que este sujeito concebe a avaliação, assim como a correção de escrita sempre aliadas aos outros eixos de ensino de língua portuguesa. Vamos ao discurso de “F”, *“Quanto a escrita se corrige as palavras, a coerência das orações na produz de texto, e a leitura quanto a compreensão do aluno na hora de interpretar certos contextos, gêneros ou enunciados que o aluno observar no dia a dia.”*. Os termos em destaque evidenciam a avaliação de escrita anexada a outros eixos da disciplina, no caso a leitura. A compreensão de escrita e leitura como práticas afins vão de encontro a concepção de língua enquanto código, já que são estes dois eixos que promovem o processo de codificação e decodificação respectivamente.

Assim como nos questionários anteriores Quest. G e I, também direcionaram suas práticas para os critérios de correção de pontos mais específicos do texto. Porém esses dois sujeitos apontaram a possibilidade do aluno refazer o texto, a correção para estes sujeitos tem um fim prático, ultrapassa a reflexão virtual e se materializa na reescrita do texto. Vejamos as respostas:

*Quest. G “Apontamos as **inadequações ortográficas**, os **elementos de coesão**, a coerência, a estrutura do texto. Apontamos as falhas e sugerimos a reescrita.”*

*Quest. I “Costumamos corrigir aspectos do texto que precisam ser reestruturado, além **da correção gramatical**”*

Destacamos em negrito as práticas voltadas para aspectos específicos do texto. Os recortes que indicam a correção de aspectos localizados no texto são, ***inadequações ortográficas, elementos de coesão, correção gramatical***, tais aspectos são chamados de específicos ou localizados por não interferirem na significação total do texto, no geral afetam apenas a compreensão das partes do texto em que se encontram.

Outro ponto que destacamos foi a reflexão dos erros a partir da reescrita. Os recortes que apontam essa sinalização estão sublinhados nos discursos de “G” e “I”, e são respectivamente, *sugerimos a reescrita* e *aspectos do texto que precisam ser reestruturado*. Compreendemos que a principal função da correção é refletir sobre o que não está adequado dentro do texto, para que o professor possa checar se esta reflexão de fato foi feita o ideal é que a indicação de reescrita. O que chama a nossa atenção é que apenas dois sujeitos sinalizaram a possibilidade do aluno refazer o seu texto. Compreendemos que se não houver reescrita após a correção, o ato de corrigir textos passa a ser uma prática sem finalidade pedagógica, assumindo apenas a função de ferramenta para o professor comprovar seu conhecimento a partir dos erros encontrados na produção de seus discentes.

O último discurso ao qual nos deteremos é o de “H”, sujeito este que assumiu uma concepção de escrita enquanto prática político social e gênero, e práticas de correção que se alinham a estas percepções. Vejamos a resposta de “H”:

Principalmente a capacidade de o produtor levar em consideração um público-alvo, ou leitor, bem como a utilização de estratégias pertinentes ao alcance do propósito empreendido por ele. Portanto as correções se voltam para aspectos formais e discursivos.(Quest. H, 2016)

A partir da resposta destacada podemos perceber que o professor corrige a capacidade do aluno de perceber ou não as implicações discursivas do texto produzido. Para este docente, ao escrever seu texto o aluno deve estar consciente para quem escreve e qual a finalidade do texto.

“H” pontua que sua correção se volta para os aspectos formais, que compreendemos enquanto enquadramento no gênero pedido e questões de adequação de linguagem, e para os aspectos discursivos, que concebemos como as questões semânticas e contextuais.

Os critérios de correção sinalizados por “H” se alinham e reforçam as suas concepções de escrita. Observa-se que este sujeito está sempre preocupado em refletir sobre o texto e suas demandas do mundo real. Há sempre um apontamento para questões de ordem funcional do gênero, o trabalho deste professor, de acordo com o que foi assumido aqui, está sempre promovendo reflexões sobre o gênero, seu alcance e sua função.

5.4 CONCEPÇÕES, OBJETOS E PRÁTICAS/CRITÉRIOS

Para melhor sintetizar o que foi discutido nos tópicos anteriores montamos o quadro a seguir. Para construção do mesmo, dispomos os critérios de análise em relação aos sujeitos analisados, e em seguida preenchemos os possíveis discursos sobre concepção de escrita assumidos e percebidos por nós, assim como os critérios de análise explicitados por estes sujeitos em seus discursos. Vamos ao quadro:

Quadro 01: Concepções, objetos e critérios

Critérios/ Sujeitos	Concepção de escrita	Objeto de ensino da escrita	Prática de avaliação de escrita	Prática de correção de escrita
Quest. A	Gênero	Produção dos próprios alunos. Aprende-se a <i>escrever, escrevendo.</i>	Condição de escrita e conteúdo trabalhado.	Adequação e evolução da escrita a partir de “respostas”.
Quest. B	Habilidade/Gênero;	Gêneros (Modelos textuais)	Adequação ao gênero. Clareza. Coerência e coesão. Grafia e gramática	Aspectos semânticos; Questões de natureza gramatical e ortográfica.
Quest. C	Gênero/Habilidade;	Análise Linguística – uso, reflexão, uso – Texto	Eficiência na execução da linguagem – propósitos comunicativos – gêneros.	Correção de aspectos gramaticais;
Quest. D	Habilidade ;	Não aponta de objetos de ensino.	Propósitos comunicativos – Ortografia	Aspectos linguísticos – ortografia,

				concordância.
Quest. E	Processo;	Não aponta objetos – justifica que não há receitas prontas. <i>Aprende-se a escrever, escrevendo.</i>	Prática não regulamentada – consideração do contexto pessoal do aluno.	Ortografia, análise linguística, aspectos estruturais. (Aponta solução, correção reflexiva prática ideal)
Quest. F	Gênero/Habilidade	Texto aspectos semânticos estruturais. Destaca-se por descrever a prática.	Estrutura da língua escrever e ler bem.	Elementos específicos;
Quest. G	Gênero;	Livro didático;	Adequação ao gênero. Estrutural, semântico.	Elementos específicos ortografia/ gramática
Quest. H	Gênero - Prática político social;	Texto Gênero;	Aspectos formais estrutura gênero Aspectos discursivos.	Aspectos discursivos e formais.
Quest. I	Gênero Habilidade;	Texto Gênero;	Aspectos formais	Elementos específicos ortografia gramática

(Fonte: Araújo, 2016)

A disposição dos elementos no nosso quadro está diretamente relacionada com as discussões levantadas na próxima seção, ilustrando explicitamente as concepções – discursos - assumidas por nossos sujeitos e as práticas de correção e avaliação que são concretizadas a partir destes discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando-nos para um dos objetivos pontuados anteriormente na introdução deste trabalho, a relembrar, identificar o que se corrige e o que se avalia na escrita dos alunos do Ensino Básico, podemos dizer que as práticas de correção e avaliação estão voltadas para aspectos opostos entre si. Enquanto a avaliação se volta para pontos de significação e comunicação do texto, a correção ocorre de maneira situada em aspectos gramaticais e ortográficos.

Ao observarmos as considerações dos sujeitos entrevistados a respeito de suas práticas avaliativas, é possível perceber um direcionamento a respeito dos critérios de avaliação. Apesar das práticas de ensino de escrita enquanto gramática ainda serem difundidas e defendidas por alguns dos sujeitos em questão, é possível dizer que o grande critério avaliativo da escrita está localizado nos aspectos semânticos e estruturais do texto. Podemos apontar que, apesar do ensino de escrita ainda ser confundido com o ensino de gramática ou análise linguística, e muitas vezes os professores possuem este referencial de ensino, durante a prática de avaliação da escrita o que se sobressai é o conteúdo e a adequação aos aspectos comunicacionais do texto/gênero.

Voltando-nos para o nosso objetivo de identificar o que se corrige nas produções dos alunos do ensino básico, observamos que a correção dos sujeitos em análise sinaliza uma significativa procura dos erros localizados, superficiais, geralmente de ordem ortográfica e/ou gramatical. Essa tendência se configura principalmente por estes aspectos serem muito mais evidentes durante a correção, um erro gramatical, uma palavra com a grafia errada é muito mais fácil de identificar e indicar enquanto erro do que os aspectos discursivos, semânticos e contextuais de uma produção. A discussão e reflexão do aluno e com o aluno, a partir da mediação do professor, teria que se firmar a partir de aspectos e práticas muito mais profundos que as provocados por aspectos estruturais da língua.

Direcionando-nos para as concepções de ensino/aprendizagem de escrita, precisamos salientar que as implicações das ciências humanas e sociais, durante a execução desta pesquisa, sempre nos foram claras. A esse respeito pudemos perceber que muitas vezes alguns sujeitos tendiam a assumir linguisticamente uma

concepção ou uma prática e em seguida a contrariavam apontando suas ações ou critérios.

Pudemos perceber o fenômeno citado anteriormente, principalmente, no que diz respeito às concepções e práticas de ensino da escrita. Muitos professores demarcavam em seu discurso uma determinada concepção de ensino e em seguida, ao apontar suas práticas observávamos que as mesmas não davam conta da concepção por eles assumida.

A respeito disso, é importante frisar que não consideramos as práticas e concepções excludentes entre si, porém percebemos um forte direcionamento destes sujeitos à concepção de escrita enquanto gênero. Atribuímos isso, principalmente como uma consequência da crença instituída nos cursos de formação docente de que o trabalho com o gênero é o mais adequado para ser realizado em sala de aula. Podemos dizer que apesar de não exercer tais práticas, ao se ver diante de uma situação em que suas ações podem ser questionadas estes sujeitos se apoiam na ideia de assumir o que é bem aceito pelo sistema. Para esses professores, a situação de pesquisa a partir de seu *fazer docente* os levam a apontar práticas que supõem não serem mal vistas pelo pesquisador.

Ainda nos detendo nas práticas e objetos de ensino da escrita, percebemos que apesar de a grande maioria assumir uma concepção de escrita enquanto gênero, poucos corrigiam ou avaliavam a partir de critérios que suportassem as implicações desta concepção.

A concepção de escrita enquanto prática político social, apesar de ter sido assumida apenas por um sujeito, se caracterizada enquanto dado relevante principalmente se formos considerar a complexidade e as questões sociais nestas envolvidas.

Ao refletirmos sobre os objetos de ensino da escrita, nota-se que alguns sujeitos afirmaram que o melhor modo para se aprender a escrever é a prática, – salve a redundância - aprender a escrever, escrevendo. Observamos que alguns professores (Quest. A, Quest. E) direcionaram suas práticas e seus objetos nesta direção, não apontando objetos específicos, mas pontuando a própria escrita como principal meio para se chegar ao objetivo de um bom texto.

Outro ponto que consideramos bastante peculiar é a utilização do espaço fornecido no questionário para reflexão sobre as ações de ensino e avaliação de escrita, ter sido utilizado por alguns professores enquanto espaço de denúncia a respeito do sistema escolar. Muitos sujeitos apontaram “problemas” que segundo eles compõe as práticas de ensino e de avaliação e, em seguida, mostraram a solução mágica para tornar o ensino de escrita mais eficiente.

Estas reflexões sobre a prática docente indicando, por exemplo, como ela deveria se concretizar, chama a nossa atenção, principalmente o fato destes sujeitos assumirem as práticas que apontam enquanto inadequadas e em seguida anexarem o que deveria ser feito. O movimento feito por eles se configura a partir da indicação da prática realizada em sala de aula – tanto avaliação quanto correção -, e em seguida o apontamento ou comentário do que acreditam ser o correto a se fazer. A reflexão que podemos fazer a partir disso são dois questionamentos, primeiro, nossos professores assumem as práticas que consideram erradas e, por considerarem “erradas”, sugerem o que consideram correto. E segundo, ao expressar tais práticas idealizadas parecem expressar um grito de defesa a possíveis críticas. A grosso modo, podemos dizer que, após assumirem uma prática que não consideram eficiente, se veem na necessidade de mostrar que sabem a *receita mágica* que irá melhorar o ensino de língua e que normalmente não a seguem por estarem presos ao sistema ou as práticas consolidadas nele.

Ainda nos detendo aos resultados que obtivemos a partir dos dados de correção, vale a pena salientar a pouca recorrência da indicação de reescrita nas práticas assumidas pelos professores. Apenas Quest. G e I sinalizaram a reescrita após a correção, isso nos evidencia principalmente que tal prática está sendo vista apenas como um *caça erros*. A reescrita se concretiza como o objeto resultante da reflexão do aluno a respeito da sua própria escrita, sem ela não podemos perceber a evolução do sujeito escrevente, nem o resultado obtido pela correção. Tal constatação se manifesta de maneira preocupante, nos revelando principalmente, um trabalho de correção “incompleto” e que não provoca nenhum tipo de reflexão discente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BEHRENS, M. A. & FLACH, C. R. de C. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf> Acesso em: 20/09/2016

BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. de C. **Práticas Discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita**. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 6, n, 3, p. 413-446, set./dez.2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CEZAR, Jennifer Galvão; PAULA, Orlando de. **A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CORREÇÃO DO PROFESSOR E REVISÃO DO TEXTO PELO ALUNO**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 102-115, abr./jun. 2013 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/28457>> Acesso em: 21/09/2016

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- IVANIC, R. **Discourses of Writing Learning to Write**. Language and Education, Vol 18, No. 3, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. A agenda de pesquisa e ação em linguística Aplicada: problematizações. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**: 1ªed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- KOCH, I. e ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. - - São Paulo: Contexto, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Beth. **Redação Escolar: breves notas sobre um gênero textual**. In: **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte : Autêntica , 2007
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SANTOS, Sônia Terezinha dos. **Redação na escola: gêneros textuais e objetivos comunicativos na 3ª série do ensino médio em escolas públicas de Santa Maria -RS** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_sonia.pdf> Acesso em: 17/09/2016
- SUASSUNA, Livia. **Elementos para a prática de avaliação em língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012 Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 21/09/2016
- RUIZ, Eliana M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SERAFINI, M. T. (1989). **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Disponível em:

< <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> >

Acesso em: 15/10/2016