

UM NOVO OLHAR PARA O TEXTO DISCUTINDO A AVALIAÇÃO

Maria Alice Kauer
Teresinha Oliveira Favero

RESUMO: *This article will present a research project that deals with theory and practice of portuguese language teaching - PROPEL. The group investigates, among others subjects, criterias usually used in valuation process of pupil's texts at school. It will be related an experieence realized with two different groups: the first group consists of 42 professional teachers of a public school at Porto Alegre/ Rio Grande do Sul; the second group is compound of 28 scholars of the University of Rio Grande do Sul/Brasil who will be teachers very soon. The searchers have two goals with this experieence: 1º) they want to know how much linguistics knowledge affects the process; 2º) they have interest too in knowing what kind of expectation do the teachers have about theirs pupil productions.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de língua materna, avaliação, textualidade, perspectiva da interação, produção textual de alunos de 1º grau.*

O projeto PROPEL - Propostas de Ensino em Língua Portuguesa - objetiva: (1) possibilitar aos docentes de Língua Portuguesa (LP) das escolas públicas um programa de educação continuada, com vistas à construção de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades e expectativas das classes populares de Porto Alegre/RS; (2) contribuir para a qualificação da formação profissional do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, repensando a prática pedagógica à luz das Ciências da Linguagem, buscando, pelo conhecimento da realidade, atender a pluralidade de demandas, redefinindo leitura, produção e conhecimento lingüístico. Através da observação, relato e discussão teórica, buscamos a reflexão e a revisão de conceitos e ações que configuram um novo fazer. A perspectiva interativa da linguagem e a concepção de aprendizagem como um processo histórico-social de construção do saber norteiam a prática que pretendemos instaurar.

Pela amplitude e complexidade do trabalho, optamos por um recorte que ilustra um dos aspectos que vem sendo abordado. Neste artigo*, focalizaremos uma experiência de reflexão sobre critérios de avaliação da produção textual, realizada com dois grupos distintos.

1. A PROPOSTA

Nossa intenção era verificar que pressupostos embasavam os procedimentos didáticos no que tange à avaliação da produção textual dos alunos. Ao mesmo tempo, eles seriam

* Maria Alice Kauer e Teresinha Oliveira Favero são professoras do Instituto de Letras da UFRGS.

Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis, SC, em maio de 1996.

reveladores da expectativa que professores de língua materna e alunos do Curso de Letras possuíam dessas produções e quais seus padrões de textualidade.

Com esse fim, constituíram-se dois grupos: o primeiro era formado por quarenta e dois (42) professores de Língua Portuguesa de várias escolas da rede pública da periferia de Porto Alegre, reunidos para uma Jornada de Estudos da Linguagem, em março de 1995. O segundo grupo, constituído por 28 (vinte e oito) alunos dos últimos semestres do Curso de Letras, havia participado de um Curso de Extensão de ensino de língua materna, em abril do mesmo ano. Foram distribuídos três textos de alunos de 5ª série, assim identificados: *Viagem a outro planeta*, *O analfabeto*, *Carta*, daqui para frente designados, respectivamente, *T1*, *T2* e *T3*. Os três textos foram escolhidos em função de serem representativos de propostas comumente utilizadas na escola.

Anteriormente, havíamos discutido com o grupo de alunos-mestres o conceito de textualidade, na perspectiva de Beaugrande e Dressler (1981), que apontam um conjunto de características constitutivas do texto, tais como coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade. Havíamos lido, também, dois livros, um de Koch (1991) e outro de Koch e Travaglia (1993) e um de Val (1993). Com os professores, não havíamos ainda abordado esse assunto.

Como proposta, solicitamos, então, que ambos os grupos corrigissem os textos sem determinação de critérios *a priori*. Orientamos no sentido de que usassem os parâmetros habitualmente utilizados, atribuindo aos textos os conceitos: *Fraco*, *Regular*, *Bom* e *Ótimo*.

2. OS TEXTOS

A partir do referencial acima referido, consideramos cada texto, levando também em conta os aspectos formais da linguagem escrita.

Texto 1 (em anexo) - *Proposta*: os alunos da 5ª série haviam lido um texto do livro didático sobre uma viagem a Netuno. A professora solicitou o relato de uma viagem a outro planeta. O texto produzido é uma narrativa formalmente correta do ponto de vista do domínio do código escrito. Com relação aos elementos coesivos, o autor revela domínio do processo anafórico, da substituição e da elipse, entretanto as frases estão em geral soltas, com falta de nexos narrativos, cuja representação se faz pela conjunção *e*, exaustivamente repetida. Confunde-se, ainda, na correlação dos tempos verbais, iniciando a narrativa no futuro, trocando para o passado, depois para o presente e, ao final, retornando ao passado. Isso interfere no processo de construção de sentido pelo leitor, que não consegue identificar a perspectiva temporal do narrador em relação ao fato narrado. Apesar de ser escrito em primeira pessoa, é um texto sem marca de subjetividade, não apresentando, por isso, intencionalidade definida. Revela, ainda, problemas de ordem estrutural, pois não constrói parágrafos. Com relação à informatividade, demonstra baixíssimo nível, chegando a ser banal, no sentido de ser um estereótipo de texto de livro didático. O aluno não escreveu um texto; escreveu uma *redação* para cumprir a tarefa que lhe foi proposta.

Texto 2 (em anexo) - *Proposta*: A professora instaurou, em sala de aula, uma discussão sobre a importância da alfabetização e, logo após, pediu que escrevessem um texto sobre o assunto. A análise da produção do aluno revela interferência marcante da oralidade. A falta de domínio do código escrito traz como consequência a utilização inadequada dos elementos coesivos, a ponto de interferir na coerência. Por exemplo, o uso demorado do pronome *ele*, sem identificação do antecedente. Outros problemas de coesão são: ausência de verbos *discendi* e pobreza da substituição lexical. Embora distribuído em parágrafos, esses não marcam a estrutura textual. Apresenta, ainda, características que o classificam num grau mais alto de textualidade do que o primeiro, apesar de todos os problemas apresentados. O sujeito aparece

marcado, não só linguisticamente, como também através do relato de experiências pessoais vividas, sobre as quais o autor reflete criticamente. No início, sua condição de analfabeto é mascarada através do discurso em 3ª pessoa, para, ao final, assumir-se como tal. Com isso, ele ordena a argumentatividade. A última frase marca o apelo à professora - interlocutor marcado socialmente - para que o ajude. O texto consegue emocionar o leitor se este não tiver assumido apenas a *categoria corretor*.

Texto 3 (em anexo) - *Proposta*: *O marido da professora de Língua Portuguesa visitava a escola regularmente e, de vez em quando, projetava slides de viagens para a turma. Ele sofreu um acidente e ficou com a perna engessada por algum tempo. Por isso, a professora entrou em licença e atendia os alunos de vez em quando. Então, solicitou que escrevessem uma carta para seu marido. Através dessa carta, o aluno evidencia domínio dos elementos coesivos da linguagem, embora demonstre desconhecimento das funções dos sinais de pontuação, que são ali utilizados aleatoriamente. Os desvios do código escrito, em número reduzido, resultam de interferência acentuada da oralidade e da troca de fonemas surdo/sonoro. Um aspecto peculiar é a escolha inadequada do léxico *geografia* por *radiografia*, conseqüência de associação auditiva por desconhecimento lexical. O texto tem interlocutor definido e intencionalidade sugerida, talvez não consciente: desejo de que o marido da Professora melhore rapidamente e retorne para a escola, não só para mostrar os *slides*, mas para que a professora - “*coitada!*” - volte a dar aula regularmente. Texto rico em informatividade e com alto grau de aceitabilidade, podendo, inclusive, suscitar resposta do interlocutor e, até, mudança na atitude da professora, caso o marido custe a se restabelecer. Texto argumentativo, seja pela seleção e ordenação que dá aos fatos, seja pelos recursos enfáticos utilizados para estabelecer relação com o interlocutor.*

3. OS RESULTADOS

As tabelas a seguir mostram os resultados obtidos quanto à atribuição de conceitos aos referidos textos.

TABELA 1 **PRO = nº de professores** **PER = percentual**

CONCEITOS ATRIBUÍDOS AOS TEXTOS 1, 2, 3 POR 42 PROFESSORES DE 5ª A 8ª SÉRIE REDE PÚBLICA - PERIFERIA DE PORTO ALEGRE

CONCEITO	TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3	
	PRO	PER	PRO	PER	PRO	PER
Fraco	–	0	20	47,7	1	2,4
Regular	8	19,1	18	42,8	21	50
Bom	19	45,2	4	9,5	17	40,5
Ótimo	15	35,7	-	0	3	7,1
TOTAL	42	100	42	100	42	100

fig. 1

Fonte: correções realizadas pelos professores

Ao analisarmos a *TABELA 1*, constatamos que, na avaliação dos professores, *T1* foi considerado o melhor (89,9% entre Bom e Ótimo); *T3* foi classificado como regular (50%); e *T2* foi visto como o mais deficiente (90,5% entre Fraco e Regular). Entretanto o mesmo *T3*, considerado Regular pela metade do grupo, foi classificado por 47,6% como Bom e Ótimo. Tal fato demonstra falta de critérios comuns no processo de avaliação, o que foi reforçado pelos 19,1% de Regular atribuídos a *T1*. O único texto que propiciou homogeneidade de critérios foi *T2*.

TABELA 2 **ALU = n° de alunos** **PER = percentual**

**CONCEITOS ATRIBUÍDOS AOS TEXTOS 1, 2, 3 POR 28 ALUNOS DO CURSO DE LETRAS
UFRGS - PORTO ALEGRE**

	TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3	
CONCEITO	ALU	PER	ALU	PER	ALU	PER
Fraco	1	3,6	2	7,1	-	0
Regular	20	71,4	15	53,6	3	10,7
Bom	6	21,4	11	39,3	16	57,1
Ótimo	1	3,6	-	0	9	32,2
TOTAL	28	100	28	100	28	100

fig. 2

Fonte: redações corrigidas pelos alunos do Curso de Letras

Na análise da *TABELA 2*, verificamos que, para os alunos, o texto mais valorizado foi *T3* (89,3% entre Bom e Ótimo); *T2* oscilou entre Regular (53,6%) e Bom (39,3%). Já *T1*, pelo percentual de 71,4%, foi acentuadamente classificado como o mais fraco. Não houve discrepâncias significativas na avaliação de um mesmo texto pelos alunos. A mesma oscilação que apareceu entre os discentes com relação a *T2*, verificou-se entre os docentes referentemente a *T3* (50% Regular e 40,5% Bom). Vale destacar que *T1*, considerado o melhor entre os professores, foi classificado como o mais fraco no grupo dos alunos.

As justificativas dos conceitos atribuídos por professores e alunos encontram-se sinalizadas nas *TABELAS 3* e *4*, revelando os critérios utilizados, listados por ordem de frequência.

TABELA 3 **FRE = frequência** **PER = percentual**

CRITÉRIOS APONTADOS PELOS PROFESSORES PARA ATRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS

TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3			
ASPECTOS POSITIVOS CONSIDERADOS							
CRITÉRIO	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE
PER							
<u>Semântico</u> (clareza, riqueza de conteúdo)	12	28,6	<u>Pragmático</u> (criticidade)	15	35,7	<u>Semântico</u> (riqueza de conteúdo)	8
19							
<u>Estrutural</u> (início, meio, fim)	15	35,7					
ASPECTOS NEGATIVOS CONSIDERADOS							
<u>Formal</u> (ortografia, letra maiúscula, acentuação, margráfica)	42	100	<u>Formal</u> (ortografia, pontuação, margráfica)	42	100	<u>Formal</u> (ortografia, pontuação, margráfica)	42
100			cas do diálogo)	42	100	cas do diálogo)	42
<u>Pragmático</u> (paráfrase do livro didático)	2	4,8	<u>Semântico</u> (confuso, falta de clareza)	42	100		
<u>Semântico</u> (“ <i>Texto não é lista de frases</i> ”)	1	3,6	<u>De coesão</u> (repetição de palavras, omissão)	13	31		
			<u>Subjetivo</u> (semi-analfabeto)	16	38		

fig. 3

Fonte: questionários preenchidos pelos professores

A partir dos dados da TABELA 3, verificamos que os professores, em sua totalidade (100%), utilizaram predominantemente critérios formais na avaliação dos três textos; somente 8,4% penalizaram T1 por ausência de fatores semântico-pragmáticos; 38% dos professores limitaram-se a atribuir conceito ao *autor do texto* - critério subjetivo - tachando-o de semi-analfabeto. Um dado significativo é que os professores, na sua maioria, não valorizaram os aspectos positivos dos textos, apesar de apontá-los: 28% elogiaram a “*riqueza de conteúdo*” de T1 e 35% marcaram a estrutura do mesmo; 28,6% identificaram a criticidade revelada em T2; 19% registraram a riqueza de conteúdo manifestada em T3.

TABELA 4

FRE = frequência

PER = percentual

CRITÉRIOS APONTADOS PELOS ALUNOS PARA ATRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3

ASPECTOS POSITIVOS CONSIDERADOS

CRITÉRIO FRE PER	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE
<u>Formal</u> (pontuação, acentuação gráfica, letra maiúscula, ortog. inter- - pouca incidência) 96,4	16	57,1	<u>Semântico</u> (rico em conteúdo, coerente com a realidade)	24	85,7	<u>Pragmático</u> (intencionalidade, interlocutor do, apelo ao locutor)	27
<u>Estrutural</u> (organização lógica fim)	26	7 92,8	<u>Pragmático</u> (intencionalidade sugerida, subjetividade marcada, exemplificação, criticidade)			<u>Estrutural</u> (início, meio e fim)	22 78,6
<u>Semântico</u> (coerência interna, relação título-tema) 89,3		6 21,4				<u>Semântico</u> (coerência)	25

ASPECTOS NEGATIVOS CONSIDERADOS

TEXTOS 1			TEXTOS 2			TEXTOS 3		
CRITÉRIO FRE PER	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE	PER	CRITÉRIO	FRE	PER
<u>Estrutural</u> (parágrafo) 82,1	27	96,4	<u>Formal</u> (marcação do diálogo, pontuação, ortografia)	28	100	<u>Formal</u> (uso indevido do travessão, ortografia, pont.)	23	
<u>De coesão</u> (tempo verbal, repetição da conjunção e) 35,7	24	85,8	<u>Estrutural</u> (parágrafo)	26	92,8	<u>De coesão</u> (concordância)	10	
<u>Pragmático</u> (baixa informatividade, senso comum) 5 17,8		15 53,6	<u>Semântico</u> (coerência)			<u>Fonológico</u> (acréscimo de vogal, indistinção surda/sonora)	16 57,1	

<u>Formal</u> (ortografia, letra maiúscula, acentuação gráfica, pontuação)			<u>De coesão</u> (tempo verbal, concordância, repetição de <i>ele</i>)		
	5	17,9		15	53,6

fig. 4

Fonte: questionários respondidos pelos alunos do Curso de Letras

A análise da TABELA 4 revelou equilíbrio entre aspectos positivos e negativos na atribuição de conceitos pelos alunos. Entre os primeiros, predominaram critérios pragmáticos que concorreram para a valorização de T2 (78,6%) e T3 (98,8%), desvalorizando, por sua ausência, T1 (53,6%), o que explica a divergência dos conceitos atribuídos entre professores e alunos. Os critérios semânticos também receberam destaque: 85,7% para T2 e 89,3% para T3; T1 obteve apenas 21,4% neste item, o que foi fator de avaliação discrepante entre os dois grupos.

Entre os últimos - aspectos negativos - o critério pragmático foi o de maior relevância. Os alunos detectaram ausência dos mesmos em T1 (53,6%), determinando sua desvalorização por esse grupo. Apareceram, ainda, novos indicadores, ausentes na avaliação dos professores, tais como: ausência de coesão em T1 (85,8%) e interferência de aspectos fonológicos na escrita em T3 (17,8%). Na avaliação dos alunos, o aspecto formal esteve presente como critério nos três textos: em T1 (57,1%) como aspecto positivo (“*poucos problemas*”); em T2 (100%) e T3 (82,1%) como aspecto negativo. Os alunos, diferentemente dos professores, buscaram explicações para essa forte incidência, explicando-a pela interferência da oralidade sobretudo nos dois últimos textos. A classificação inversamente proporcional à dos professores atribuída aos três textos pelos alunos indica que estes não conferiram importância maior ao critério formal. Os alunos-mestres atribuíram conceitos, considerando o grau de textualidade dos mesmos, embora alguns alunos ainda conservem esse critério como prioritário. O fato foi apontado oralmente quando da discussão, por isso não registramos percentual.

O critério estrutural foi listado tanto como aspecto positivo (T1, 25% e T3, 92,8%), quanto como aspecto negativo (T1, 96,4% e T2, 92,8%), sendo classificado diferentemente, ora como positivo, ora como negativo. Isso não ocorreu na avaliação dos professores, onde apenas foi fator positivo em T1 (35,7%).

Já os professores, com algumas exceções, fixaram-se no critério formal, ignorando os demais. Na reflexão sobre os resultados obtidos, os mesmos demonstraram surpresa ante a evidência de disparidade dos critérios utilizados e manifestaram interesse em discutir outras possibilidades de avaliação. Alguns mencionaram que já vêm procurando alternativas, tais como: leitura de bibliografia pertinente, participação de encontros lingüístico-pedagógicos e de outros espaços de discussão, o que justifica o aparecimento de critérios discursivos entre os docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado nos possibilitou algumas considerações de caráter político-pedagógico, tais como: se a força da tradição do critério formal marca a avaliação dos professores, não é menos verdade que alguns alunos, mesmo com leituras e discussão de teorias lingüísticas recentes, não se libertaram dessas amarras. Além disso, a continuidade da utilização desse tipo de critério perpetua a prática da *redação escolar* em detrimento da *produção textual*, única forma válida de conferir ao trabalho de língua, em sala de aula, a sua real dimensão.

Nos dois grupos, após análise dos resultados apresentados, houve consenso de que *olhar o texto sob nova perspectiva determina nova forma de avaliação*. Despojando-se o professor da função de *sujeito-corretor*, este irá assumir-se na função de *sujeito-leitor*. Tal mudança de ótica insere o trabalho da intersubjetividade nesse processo.

ANEXOS

1 - ESCANEAR TEXTO 1

TEXTO 1 - Transcrição

Viagem a outro planeta

- 1 Hoje nós vamos viajar para a lua.
- 2 A gente vai de foguete.
- 3 Nós vimos varios tipos de estrelas.
- 4 Passamos pelos os outros planetas.
- 5 Em fim, chégamos a lua.
- 6 Percebemos que ela era desabitada.
- 7 E que não tem qualquer forma de vida.
- 8 Assim como vegetal, animal ou humano.
- 9 E para decermos do foguete tivemos que usar capacete com oxigênio, e também não existe gravidade.
- 10 E percebemos que lá há grandes crateras.
- 11 E como não tem nada lá nós voutamos para casa.
- 12 A viagem foi perfeita tanto de ida e, volta.
- 13 Ao chegarmos em casa eu fui logo contar as novidades e ninguém acreditou.

Aline dos Santos Barbiani.
Profª Giselda

2 - ESCANEAR TEXTO 2

TEXTO 2 - Transcrição

Nome: Arlindo castro dos Santos DATA: 13.03.91 Turma: 51

O ANALFABETO

O analfabeto tem poblema com sua condição arruma emprego para ele, e ele Nunca Estudou na vida dele, por isso ele tem vergonha de ser assim com ele.

Ele fica triste por que ele não sabe nada e não sabe ver preço, e não sabe ler a mercadoria como feijão, farinha, arroz.

Ele não sabe assina um cheque, por isso os outros logra eles. Mais uns não logra mais ele. Não sabe pegar onibo e nem ir ao centro da cidade de porto Alegre.

O ANalfabeto pergunta onde fica o centro o motorista mostra a vovó estamos no sentro a vizinha onde fica o mercado. Não lhe pergunta por outra pessoa.

Por que eu não tenho culpa de ser assi.

3 - ESCANEAR TEXTO 3
TEXTO 3 - Transcrição

Paulo aqui quem fala é o. Acelmo, aluno da professora Angela lembra? A professora disse que você foi acidentado e ela teve que faser isamis geografia e um monte de coisa éssas coisas de paciente.

- Porisso que ela não veio no colegio dar aula para nós coitada mas isso não faz mal.
- Eu estou escrevendo essa cartinha para você, porque eu quero que você melhore ta.
- Aha i quando você melhórar, ve se fas um esforsso e vem nos visitar e aproveita e já tras os islaides para nós ver ta? E ve se melhora e se cuida tabom, por que a professora. Ângela já esta cançada de tanto caminhar de la praca tabom.
- Um abraço bem forte pravocê e um pra sora, diviti com ela ta?

BAI BAI

Acelmo

5ª serie

Julho/91

BIBLIOGRAFIA

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Textlinguistics*. Londres/New York, Longman, 1981.

KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1991.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1993.

VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.