

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

**MARIA CLÁUDIA DA SILVA HENSEL**

**AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE *FEEDBACK* COM  
VISTAS À REESCRITA DE TEXTOS**

**PORTO ALEGRE**

**2023**

Maria Cláudia da Silva Hensel

AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE *FEEDBACK* COM  
VISTAS À REESCRITA DE TEXTOS

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen

Porto Alegre

2023

Maria Cláudia da Silva Hensel

AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE *FEEDBACK* COM  
VISTAS À REESCRITA DE TEXTOS

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen

Porto Alegre,

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen – Orientadora

UFRGS

---

Profa. Dra. Lia Schulz

UFRGS

---

Profa. Me. Andréia Kanitz

IFRS

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso objetiva servir como um estudo teórico acerca da temática da avaliação de textos escritos no contexto escolar por meio da exploração das características, das vantagens e das desvantagens de três formas de fornecer *feedback* para orientar futuras reescritas: os bilhetes orientadores, a grade de avaliação e a avaliação entre pares. Por meio do estudo aqui realizado, tem-se, também, como finalidade que os docentes possam refletir sobre a melhor forma de dar *feedback* em seu contexto de ensino, objetivando a proficiência escrita de seus alunos. Além disso, defende-se que qualquer um dos tipos de *feedback* explorados neste trabalho só estará a serviço de uma formação para a cidadania caso tenha como pressuposto a reescrita dos textos, já que é somente com novas oportunidades de prática que os alunos poderão atingir a proficiência nos diversos gêneros que circulam nas esferas sociais e, assim, serem cidadãos críticos e participativos na sociedade da qual fazem parte.

**Palavras-chave:** Reescrita. *Feedback*. Bilhetes orientadores. Grade de avaliação. Avaliação entre pares.

## ABSTRACT

The present study aims to serve as a theoretical exploration about the evaluation of written texts in the school context through the exploration of the features, the advantages, and the disadvantages of three ways of providing feedback to guide future rewrites: guiding notes, assessment rubrics, and peer assessment. The goal of this study is also to prompt educators to reflect upon the ideal type of feedback to adopt in their classes aiming to enhance their students' writing proficiency. Furthermore, it is intended to demonstrate that any of the types of feedback explored in this work will only contribute to citizenship education if they are based on the assumption of text rewriting, as it is only through new practice opportunities that students can achieve writing proficiency in the various genres circulating in the social spheres. This way, they can become critical and participative citizens in the society to which they belong.

**Keywords:** Rewriting. Feedback. Guiding notes. Assessment rubrics. Peer assessment.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>2 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA</b>	<b>8</b>
<b>3 O ESTUDO DA LINGUAGEM E A CIDADANIA NA AULA DE PORTUGUÊS</b>	<b>10</b>
3.1 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL	12
3.2 ENUNCIADOS, ENUNCIÇÃO, GÊNEROS DO DISCURSO E PROFICIÊNCIA	13
<b>4 AVALIAÇÃO</b>	<b>19</b>
4.1 VERIFICAÇÃO OU AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	21
4.2 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA	22
4.3 REDAÇÃO CLÁSSICA E REDAÇÃO MIMÉTICA	24
4.4 REESCRITA	26
4.5 CORREÇÃO E <i>FEEDBACK</i>	27
<b>5 TIPOS DE <i>FEEDBACK</i> PARA AVALIAÇÃO DE TEXTOS</b>	<b>31</b>
5.1 BILHETES ORIENTADORES	32
5.2 GRADE DE AVALIAÇÃO	35
5.3 AVALIAÇÃO ENTRE PARES	38
5.3.1 Criação da tarefa de produção escrita	40
5.3.2 Explicação da tarefa	40
5.3.3 Explicação dos critérios de avaliação	41
5.3.4 Realização da tarefa	41
5.3.5 Recebimento e redistribuição dos textos	41
5.3.6 Avaliação entre pares	42
5.3.7 Acompanhamento dos <i>feedbacks</i> dados	42
5.3.8 Espaço para observações acerca dos <i>feedbacks</i>	42
5.3.9 Devolução e reescrita	43
5.3.10 Novo ciclo	43
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>47</b>
<b>ANEXO A - GRADE DE AVALIAÇÃO HOLÍSTICA</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da avaliação no contexto educacional sempre me intrigou profundamente, pois acredito que a avaliação, quando bem aplicada, pode ser uma ferramenta poderosa para o aprimoramento das habilidades de produção escrita dos estudantes. Foi na disciplina de Leitura e Produção Textual, ainda no início da minha jornada acadêmica, que tive meu primeiro contato com os bilhetes orientadores como uma forma de *feedback* orientador de reescritas e essa experiência despertou em mim um profundo interesse pelos diferentes tipos de *feedback* e seus impactos na qualidade das produções escritas dos alunos. Motivado por esse interesse e ciente da relevância do tema, decidi empreender esta pesquisa, com o objetivo de contribuir para uma compreensão mais profunda dos tipos de *feedback* mais eficazes no contexto escolar, visando ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

De acordo com Simões *et al.* (2012, p.43), “o exercício da cidadania é a base do cotidiano escolar, que se projeta a uma construção da participação social presente e futura dos alunos, fora da escola”. No entanto, mesmo que dentro das aulas de Língua Portuguesa esteja presente a premissa de formação para a cidadania, ela é comumente esquecida no momento compor os critérios avaliativos da prática pedagógica de muitos docentes.

De fato, avaliação de textos escritos no contexto escolar é, geralmente, um tema muito desafiador para a maioria dos professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que, segundo Luckesi (2011), a escola acaba, na maioria das vezes, praticando a verificação da aprendizagem e não a avaliação da aprendizagem. Tais conceitos diferem pelo fato de que o resultado na verificação da aprendizagem, na quase totalidade das vezes, serve apenas para determinar se o aluno foi aprovado ou reprovado, enquanto na avaliação da aprendizagem, exige tomada de posição sobre o que está satisfatório, sobre o que não está e sobre o que pode ser feito para melhorar.

Para modificar esse cenário, é preciso um rompimento com a tradição de avaliar apenas para constar, muito consolidada no cotidiano escolar. Acredita-se, neste trabalho, que um primeiro passo nessa direção deva ser a reflexão contínua

sobre as formas de avaliar, de corrigir e de fornecer *feedback* para as produções escritas dos alunos. Dessa forma, a proposta central deste trabalho é fazer um apanhado teórico a respeito da temática da avaliação de produções escritas na escola e, mais especificamente, realizar um estudo sobre as características gerais, sobre as vantagens e as desvantagens dos bilhetes orientadores, da grade de avaliação e da avaliação entre pares como formas de fornecer *feedback* com vistas à reescrita de textos no contexto escolar.

Para isso, será discutida mais detalhadamente, no capítulo dois deste trabalho, a importância da escola na formação de cidadãos capazes de participar e intervir crítica e criativamente na sociedade da qual fazem parte. Posteriormente, no capítulo três, serão explanadas as concepções teóricas que orientam este trabalho, tais como a linguagem como prática social e os conceitos de enunciado, enunciação, gêneros do discurso e proficiência. No quarto capítulo, o tema da avaliação será amplamente discutido, visando demonstrar a importância de que seja feita a avaliação e não apenas a verificação da aprendizagem, buscando sempre uma avaliação formativa por meio da solicitação de tarefas condizentes com a visão de linguagem como prática social. Nesse capítulo, também será analisada a importância da reescrita de textos como forma de encaminhar a novas oportunidades de prática e, finalmente, será feita a exploração dos conceitos de correção e de *feedback*, fundamentais para a avaliação das produções escritas. O quinto capítulo destina-se a explorar os bilhetes orientadores, as grades avaliativas e a avaliação entre pares como formas de *feedback* orientadores da reescrita de textos. Por fim, serão apresentadas as conclusões obtidas ao longo da realização deste trabalho.



## 2 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

De acordo Simões *et al.* (2012, p. 43) “o exercício da cidadania é base do cotidiano escolar, que se projeta a uma construção da participação social presente e futura dos alunos, fora da escola”. Percival de Leme Britto (2007) também compactua com a ideia de que a escola deve ser capaz de formar cidadãos capazes de agir no mundo e na sociedade da qual fazem parte. O autor tem como tese a ideia de que a leitura e a escrita na escola estão para além dos propósitos de domínio ou desenvolvimento de uma nova tecnologia. Para Britto, aprender a ler e a escrever são habilidades que devem estar associadas ao uso desse conhecimento adquirido para possibilitar a participação e a intervenção ativa dos alunos na sociedade:

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la em situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30)

A relação da escola com a formação de cidadãos pressupõe, conforme explicam Simões *et al.* (2012, p. 14), alguns princípios:

- Ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente - para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas;
- educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no nosso dia a dia;
- a experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe hoje para poder participar do nosso mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante o imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro;
- para que um projeto educativo tenha êxito, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, cada um com suas funções e responsabilidades: professores, alunos, supervisores, diretores, funcionários, pais ou responsáveis.

Especificamente discorrendo sobre o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura atrelado ao exercício da cidadania, os Referenciais

Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 53) apontam que é dever de tais disciplinas associarem-se a um trabalho que, em conjunto e visando objetivos comuns, garanta ao aluno

condições de, ao longo da escolaridade, ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, de chegar à compreensão de conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato.

Dessa forma, é preciso ter em mente que o componente curricular que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura é fundamental para que sejam fornecidos aos alunos os recursos necessários para que atuem como cidadãos engajados política e socialmente, tendo em vista que é no uso da linguagem, foco de tais disciplinas, que as relações humanas são definidas. Simões *et al.* (2012, p. 42) explicam que “é na constante construção da vida social viabilizada por tal uso [uso da linguagem] que o ser humano conhece a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive”.

### 3 O ESTUDO DA LINGUAGEM E A CIDADANIA NA AULA DE PORTUGUÊS

Considerando que neste trabalho serão examinadas as características, as vantagens e as desvantagens de alguns tipos de *feedback* com vistas à reescrita de textos, a fim de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo, torna-se indispensável ressaltar o que se entende, aqui, como língua e linguagem. Isso porque quando o assunto em pauta é o ensino de Língua Portuguesa nas escolas é preciso ter muito bem definida a concepção de língua e linguagem que orientará a prática docente almejada. A explicação de tal necessidade na prática pedagógica encontra alicerce na declaração de Irandé Antunes (2021, p. 39):

Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

É importante evidenciar, também, a necessidade de que a aceção de língua e linguagem aqui sustentadas seja a mesma que idealmente estará incorporada à prática pedagógica. Dito isso, este trabalho alinha-se com a perspectiva de linguagem como prática social, ou seja, compactua com o posicionamento de que é por meio do uso da linguagem que os seres humanos, dentro de determinados grupos sociais, situados em um determinado momento sócio-histórico, e com determinados objetivos, estabelecem relações uns com os outros. Desse modo, considera-se que “é através da linguagem, da enunciação, que nos constituímos e constituímos os outros enquanto sujeitos” (SCHOFFEN, 2009, p. 75).

Sabendo disso, para que o componente curricular Língua Portuguesa cumpra com a premissa de formação em prol da cidadania, é preciso que esteja claro, tanto para o corpo docente quanto para a escola, o entendimento de linguagem como prática social. É, pois, somente com a visão de linguagem atrelada às suas funções dentro da esfera social que o conhecimento adquirido pelos alunos estará a favor da

formação para ação ativa no mundo. De acordo com Simões *et al.* (2012, p. 38), são duas as responsabilidades específicas do professor de Português:

no plano dos conhecimentos teóricos, compreender as relações entre textos ou mesmo recursos linguísticos e tal concepção de linguagem e, no plano dos saberes práticos, saber converter essa concepção de linguagem e esse conjunto de conhecimentos, primeiro, em tarefas, projetos didáticos e formas de avaliação da aprendizagem e, segundo, em aulas nas quais consiga sustentar, em interação com seus alunos, a atualização do seu planejamento didático.

Dessa forma, não basta que o professor desempenhe apenas uma de suas responsabilidades, pois ambas são complementares e indissociáveis. É preciso que a teoria esteja atrelada à prática, pois uma sem a outra é insuficiente no contexto escolar. Faz-se necessário, então, que os docentes saibam o que representa, na teoria, estudar a linguagem pelo viés de prática social a fim de tornar o trabalho docente significativo, ou seja, com tarefas, com projetos didáticos, com avaliações e até mesmo com as próprias aulas a serviço da formação dos alunos para uma participação ativa na sociedade e no mundo.

Entender e assumir que o estudo da língua é fundamental para o exercício da cidadania é, de acordo com Irandé Antunes (2021, p. 34), o começo da mudança. Para a autora,

O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de “competência” e de “cidadania”, ou melhor dizendo, de “competências para a cidadania”, já representa um passo imensamente significativo - já é o começo da mudança, pois já concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes. Como em muitos outros casos, discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas, já é uma “ação”, já é parte do processo de mudança.

Sabendo da importância do entendimento da linguagem como prática social para que no contexto escolar o ensino esteja vinculado ao exercício da cidadania, no próximo capítulo serão resgatadas as ideias sugeridas por alguns autores acerca da linguagem como prática social, tais como Clark (2000) e Bakhtin (2003), bem como textos escritos por outros autores que se alinham com suas ideias. Além disso, será abordado o conceito de proficiência tal qual proposto por Schoffen (2009). É importante salientar que todos os autores aqui trazidos apresentam o posicionamento

de que é por meio da linguagem que os seres humanos são capazes de estabelecer entre si as mais diversas relações, com propósitos diferentes, dentro de múltiplos contextos.

### 3.1 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Segundo Clark (2000), a linguagem não é, como alguns campos das ciências cognitivas apontam, um processo exclusivamente individual. Ao mesmo tempo, o autor também não considera que a linguagem possa ser definida como um processo inteiramente social. Para o autor, o uso da linguagem é uma espécie de ação conjunta e, para ilustrar sua tese, compara o uso da linguagem a um dueto de piano:

Podemos nos concentrar nos pianistas individualmente e nas ações partícipes que cada um desempenha. Ou então podemos nos concentrar no par e na ação conjunta que os indivíduos criam como par. Para uma imagem completa, devemos incluir ambas em perspectivas. Não podemos descobrir as propriedades de tocar duetos sem estudar os pianistas tocando como uma dupla e, ainda assim, não podemos entender o que cada pianista faz sem reconhecer que eles estão tratando de criar o dueto através de suas ações individuais. (CLARK, 2000, p. 78)

Ainda que admita que a linguagem tenha caráter de ação conjunta, e que não deva ser encarada como processo unicamente individual, Clark (2000, p. 76) afirma que “a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais”, já que para além de simplesmente usarem a linguagem, as pessoas usam a linguagem para os mais diversos propósitos. É, por meio da linguagem, portanto, que se torna possível para os sujeitos estabelecerem relações entre si e com outras instituições: “fofocar, se conhecer, planejar as tarefas diárias, fazer negócios, debater política, ensinar e aprender, divertir uns aos outros, proceder a julgamentos nos tribunais, ocupar-se de diplomacia, e assim por diante” (CLARK, 2000, p. 77).

De acordo com a teoria Bakhtiniana, proposta pelo Círculo de Bakhtin<sup>1</sup>, o enunciado constitui-se como fundamental para que a comunicação verbal e os sentidos que por meio dela podem ser alcançados sejam compreendidos. Bakhtin

---

<sup>1</sup> Grupo de intelectuais russos que costumava a se reunir na primeira década do século XX para discutir conceitos referentes à linguagem. Também faziam parte desse grupo, além de Mikhail M. Bakhtin, Pavel N. Medvedev e Valentin N. Voloshinov. É importante salientar que, neste trabalho, quando se faz referência a Bakhtin, se faz referência, na verdade, às ideias propostas pelo Círculo.

explica que “a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 282-283). Dito de outra forma, para o autor, a língua é aprendida por nós não por meio das regras contidas em gramáticas ou em definições explicitadas em dicionários, mas por meio das interações que vamos estabelecendo ao longo da vida com outras pessoas e com as instituições com as quais teremos contato.

### 3.2 ENUNCIADOS, ENUNCIÇÃO, GÊNEROS DO DISCURSO E PROFICIÊNCIA

Bakhtin não encara a língua como um sistema, tendo em vista que não está empenhado em estudar a estrutura da língua; em vez disso, o autor está interessado na enunciação e entende a língua como uma rede de enunciados dialógicos, já que, para ele, o que importa é o uso concreto da linguagem que leva em conta a interlocução, o contexto no qual ela ocorre e o propósito com o qual ela foi estabelecida. Conforme explica Schoffen (2009, p 77),

ao centrar seu foco na linguagem e dizer que é somente através da palavra enunciada e da interação verbal que a língua tem sua ‘realidade fundamental’ (BAKHTIN, 2006, p. 127), o autor faz questão de diferenciar a “língua” em si como Saussure e os demais linguistas da época estudavam, do enunciado que não era objeto do estudo da linguística de então.

Na concepção de Bakhtin, o produto do discurso, elemento oposto à oração, denomina-se enunciado e a atividade de produzir enunciados dentro de um determinado contexto, para determinados interlocutores a fim de atingir certos objetivos, denomina-se “enunciação”. Entender esses conceitos é importante, pois

É somente na situação de enunciação, considerados todos os elementos implicados nessa situação e as características constitutivas do enunciado, que se pode atribuir sentido às formas da língua. Essas formas, fora do contexto de uso, não passam de um inventário desconexo e sem sentido: “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.95)

Os enunciados, para Bakhtin, são compostos por três elementos: tema, “um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, apud SCHOFFEN, 2009, p. 94); estilo, “seleção dos recursos linguísticos a serem utilizados feita a partir de seleções estabelecidas na interlocução configurada no enunciado” (SCHOFFEN, 2009, p. 94); e construção composicional, relativa à “forma de organização do texto e às informações que se fazem necessárias para construção do sentido dentro das relações estabelecidas na interlocução configurada”(SCHOFFEN, 2009, p. 94).

Além disso, de acordo Bakhtin, o enunciado não se repete, uma vez que “reflete as relações estabelecidas na interlocução dentro de um contexto de produção e de um momento sócio-histórico sempre de forma singular” (SCHOFFEN, 2009, p. 94). Isso não quer dizer, no entanto, que não existam grupos de enunciados que compartilham as mesmas características que outros enunciados dentro de um dado contexto. Esses grupos de enunciados com atributos em comum ou, nas palavras de Bakhtin, essas “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282) são denominadas pelo autor como gêneros do discurso. De acordo com Schoffen (2009, p. 94),

Os gêneros não são, no entanto, apenas um conjunto de textos que têm determinadas propriedades formais em comum, mas conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana. [...] Nesse sentido, existem diferentes tipos de gêneros, utilizados pelas diferentes esferas da comunicação humana. Cada gênero se molda de uma determinada maneira à esfera em que é utilizado, mas nem todos os gêneros absorvem as regras dessa esfera da mesma forma.

Dessa forma, tentar identificar um texto como pertencente a determinado gênero apenas considerando seus aspectos formais é ineficaz, tendo em vista que os propósitos designados a essas formas relativamente estáveis de enunciados, o campo da atividade humana na qual a interlocução ocorre, a relação entre quem fala e para quem se fala e o contexto de comunicação, são fundamentais para condicionar quais serão os gêneros mais comuns dentro de cada esfera da comunicação. Sendo assim,

não é possível que somente a forma, a função ou mesmo o suporte determinem um gênero, visto ser o gênero o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação,

em que se relaciona o falante, o ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. A forma é, então, resultado dessas relações, e não definidora do gênero, tanto quanto apenas a função sozinha ou o suporte sozinho não podem sê-lo. (SCHOFFEN, 2009, p. 91)

Existe, portanto, uma relação direta entre os gêneros dominados por um determinado falante e o desempenho do mesmo falante dentro de cada esfera da comunicação. Dito de outro modo, saber ou não saber usar determinado gênero é muito importante para determinar o nível de sucesso que o falante terá dentro de cada campo da atividade humana. Dessa forma, quanto maior a diversidade de gêneros que um mesmo falante domina, mais oportunidades de participar satisfatória e ativamente na sociedade ele terá.

Faraco e Tezza (2009, p. 20) consideram que

Compreender a noção de gênero talvez seja um dos pontos mais importantes para compreender a própria noção de língua. Isto porque, na vida real, quando apreendemos uma palavra, *ela nunca está sozinha, como puro sentido, pura forma ou puro significado* - toda palavra real está envolta numa entonação, numa intenção, num conjunto de gestos e traços que nos colocam imediatamente num *sistema concreto de significações sociais*.

A partir do momento em que considera que o sentido das palavras só pode ser atribuído dentro de um determinado contexto sócio-histórico, por certos interlocutores e com dados propósitos, Bakhtin considera que não existem nem palavras, nem enunciados neutros. Para o filósofo da linguagem, as palavras são axiologicamente relacionadas umas às outras. Desse modo, tanto as palavras quanto os enunciados estão carregados por valores, justamente por estarem imersos nesta realidade: contexto sócio-histórico/ interlocutores/ propósitos, e seus sentidos só podem ser atribuídos quando tal realidade é considerada.

Como bem explica Schoffen (2009, p. 82):

A grande questão que Bakhtin põe, então, quando relaciona atribuição de sentido na língua à questão axiológica, é o fato de que o enunciado é sempre resposta a um enunciado anterior, e traz em si, obrigatoriamente, um julgamento de valor em relação a esse enunciado anterior. Para Bakhtin, não existe enunciado sem resposta. É a possibilidade da resposta, do diálogo, que cria o enunciado. É essa a razão do enunciado nunca poder ser neutro e ser sempre ideológico. As palavras e os enunciados que usamos estão sempre impregnados das ideias dos outros, a quem nosso enunciado está respondendo.



Dito isso, podemos inferir que a interlocução está diretamente relacionada à enunciação, já que sem um interlocutor definido, os enunciados não são direcionados a ninguém e, portanto, não podem existir. Segundo Schoffen (2009, p. 85):

É a relação que o falante estabelece com o interlocutor, para quem o enunciado é dirigido, que determina grande parte do sentido dos enunciados. Se toda palavra é dialógica, se sempre existe um “outro”, mesmo que esse “outro” seja uma idealização cultural e não uma pessoa, esse “outro” atua diretamente na construção do “eu”, já que “eu” não existo sem o “outro”, e mais, “eu” só existo na relação que construo com o “outro”. Além de ser fundamental para a construção da identidade do falante, também é o “outro” e a relação estabelecida pelo falante com esse “outro” que vai determinar o que é dito e como isso é dito em determinado contexto de comunicação. Em outras palavras, o enunciado é moldado para o “outro”. O “outro”, aqui, pode ser uma pessoa, mas pode ser também os enunciados anteriores que vão regular o meu discurso.

Para Bakhtin, então, os enunciados são sempre respostas a enunciados anteriores e, por conseguinte, estão sempre passíveis das respostas de enunciados posteriores. Para o autor, é dessa forma que as práticas de linguagem são estruturadas e, como resultado, as práticas sociais, já que essas são reguladas pelas práticas de linguagem. Em outras palavras, os enunciados, que podem ser agrupados por tipos relativamente estáveis, conhecidos como gêneros, com o seu caráter responsivo, atuando sempre como respostas a enunciados anteriores, e sempre carregados de valores, nunca neutros, são estruturantes das práticas de linguagem e, do mesmo modo, são capazes de regular nossa vida como sociedade.

Sendo assim, a importância do trabalho com os mais diversos gêneros dentro do contexto escolar é, mais uma vez, reafirmada, pois, como explicam Simões *et al.* (2012, p. 48),

A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica garantirão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. Também favorecerão a mobilização da leitura como forma de aprender, permitindo que essa atitude se estenda para outras disciplinas e para além da escola.

Ensinar como atuar criativa e criticamente na sociedade e no mundo por meio de variados gêneros do discurso é, portanto, parte essencial do processo de formação

escolar. De fato, muitas vezes o que pode parecer desconhecimento da língua por parte de um dado falante é, na verdade, a falta de conhecimento sobre como agir adequadamente por meio de um determinado gênero do discurso. Como explicam Faraco e Tezza (2009, p. 20-21), “como as palavras jamais estão separadas de seus usuários e de alguma situação real, o que nós aprendemos, no processo de aquisição da linguagem, são *gêneros da linguagem*, isto é, conjunto de regras próprias de cada situação”.

Um outro conceito muito relevante para o entendimento da produção de enunciados dentro dos gêneros de discurso em determinado contexto e para determinados interlocutores é o de proficiência. De acordo com Schoffen (2009, p. 102), “ser proficiente em determinada língua é ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo”. Para a autora, “se é nos enunciados concretos da comunicação verbal que são constituídos os valores de uma determinada comunidade, também é no uso dos enunciados que pode ou não ser demonstrada a proficiência” (SCHOFFEN, 2009, p. 101).

Ser proficiente em determinada língua, portanto, não está relacionado à capacidade do falante de decorar o significado do maior número de palavras que conseguir, ou de decorar o maior número de regras gramaticais que conseguir. A proficiência está diretamente atrelada a saber como agir adequadamente por meio da linguagem em variados contextos para diferentes interlocutores com os mais diversos propósitos.

Se ser proficiente, então, é ser um membro competente de uma comunidade linguística capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem, podemos entender, dessa forma, que proficiência é, em grande medida, a capacidade de configurar adequadamente a interlocução dentro de um contexto de comunicação específico. (SCHOFFEN, 2009, p. 103)

Dessa forma, ao buscar ensinar os alunos a estabelecerem adequadamente a interlocução, dentro de um determinado contexto comunicativo, com dados objetivos, e nas mais diversas práticas sociais, que são permeadas pelos gêneros do discurso, a escola procura, portanto, tornar os alunos proficientes. Atingir a proficiência em sua língua materna é o que garantirá que os alunos, ao deixarem a escola, serão capazes

de atuar ativa e criativamente, por meio do domínio dos diversos gêneros do discurso, na sociedade que habitam.

Trazer as concepções acima mencionadas para dentro do contexto escolar é indispensável para que os alunos possam desempenhar satisfatoriamente as mais diversas práticas de linguagem ao longo de suas vidas de forma a atuarem como cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Não há como esperar que a escola, na prática pedagógica, forneça uma formação para atuação criativa, diversificada, situada e crítica no mundo sem que haja um entendimento completo do que significa, na teoria, a linguagem como prática social. Como explica Irandé Antunes (2021, p. 40-41),

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Em suma, é preciso ter em mente que é por meio da linguagem que as relações humanas acontecem; que a linguagem é moldada por enunciados de natureza responsiva, carregados de valores e passíveis de serem agrupados em gêneros; e que é pelo domínio dos mais variados gêneros que o falante poderá ser proficiente e capaz de estabelecer a interlocução almejada dentro dos mais variados campos da atividade humana. É dessa maneira, também, que se justifica a necessidade de ter muito bem definida a concepção de linguagem como prática social, essencial dentro um contexto escolar que vise formar cidadãos participativos e atuantes no mundo.

## 4 AVALIAÇÃO

Muitas vezes, entretanto, mesmo dentro de um contexto escolar com práticas pedagógicas e metas educacionais alinhadas a uma visão de linguagem como “conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados” (FARACO, 2003, apud SIMÕES, 2012, p. 39), encontra-se um aspecto que, frequentemente, aparece dissonante dos outros: a avaliação. Como explicam os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 35), no entanto,

O sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação. O sistema de avaliação reflete a visão da escola e do professor em relação ao que seja saber os conteúdos de uma disciplina e o que envolve aprender e ensinar competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem desses conteúdos.

Na perspectiva de Simões *et al.* (2012, p. 139), “a avaliação é oportunidade para aprender e não um fim em si mesma”. Entretanto, não é incomum que projetos didáticos com potencial significativo para o ensino pequem com a aplicação de avaliações irrelevantes, ou seja, apenas para constar, e incapazes de contemplar tudo o que foi realizado ao longo do projeto. Aliás, é frequente que a avaliação ocorra apenas ao fim do projeto e tome o formato de provas individuais e fechadas, com questões elaboradas muito mais no intuito de punir os alunos do que de verificar quais conhecimentos foram adquiridos ao longo do projeto didático. Isso não significa que em determinados momentos as provas não possam ser formas úteis de avaliar o aprendizado dos estudantes; entretanto, é preciso que a escolha desse modo de avaliação esteja em consonância com o trabalho que vem sendo realizado e faça sentido para os professores, para os alunos e para o projeto didático desenvolvido.

Desse modo, se o objetivo da prática pedagógica estiver centrado na realização de um projeto que tenha em sua base o ensino de línguas com vistas a tornar os estudantes proficientes e, conseqüentemente, por meio do uso dos diversos gêneros do discurso, capazes de atuar em diferentes contextos de interlocução, a avaliação deve, também, contribuir para tal processo. Isso porque

Para responder a textos ou produzi-los em diferentes gêneros é necessário estar, ou supor-se, envolvido de alguma maneira em uma atividade social. Propor tarefas pedagógicas que integram leitura e escrita e uma avaliação coerente com uma visão de leitura e escrita como práticas sociais é uma maneira, portanto, de contribuir para uma aprendizagem com vistas à educação linguística e à ampliação da participação do estudante em contextos em que ele já participa ou deseja participar. (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p. 131)

Encarar a avaliação como ocasião para promover oportunidades de aprendizagem é, portanto, fundamental para que o processo avaliativo esteja de acordo com a noção de formação dos alunos para participação ativa na sociedade. Como explicam Schlatter e Garcez (2018, p.152),

Muitas vezes nossa meta é construir essa participação, e nós trabalhamos nesse sentido em sala de aula, trazendo tarefas para que os alunos possam aprender ao participar em atividades coletivas e motivadoras. Contudo, por força de uma história já tão sedimentada, no momento de avaliação de uma aprendizagem que pode ter sido bem mais extensa e profunda, acabamos por valorizar somente o resultado de uma prova, a correção ortográfica das palavras ou a memorização de uma regra ou itens de vocabulário.

Com a avaliação ocorre, portanto, o mesmo que com toda a tradição praticada de forma regular ao longo dos anos: torna-se familiar. Sendo assim, os professores, mesmo que com projetos didáticos revolucionários no campo educativo, acabam por utilizar os métodos avaliativos que já estão familiarizados, pois os conhecem desde suas próprias trajetórias escolares. Schlatter e Garcez (2018, p. 155) acreditam que tal atitude possa ser reflexo da falta de oportunidades para pensar sobre possibilidades de desviar dos padrões avaliativos já consolidados:

Talvez pela falta de oportunidade para refletir sobre práticas alternativas, esses professores optam por fazer avaliação “para constar”, atendendo às exigências administrativas de produzir notas, conceitos e pareceres, mas deixando assim de reconhecer que a avaliação pode ser uma experiência de aprendizagem para todos os envolvidos na educação escolar.

Sair desta espécie de zona de conforto, já muito bem instaurada, e questionar como as práticas de avaliação estão sendo realizadas, por que elas estão sendo utilizadas da forma como estão sendo utilizadas, e de que forma tais práticas estão contribuindo, ou não, para atingir as metas educacionais estabelecidas pela escola é,

desse modo, imprescindível para tornar a avaliação significativa e capaz de contribuir para a formação dos alunos. À vista disso, a avaliação deve se fazer presente nas discussões referentes às práticas pedagógicas,

Considerando que um projeto político-pedagógico envolve diretrizes e práticas escolares em relação a fazer ensinar e aprender e que é através da constante reflexão sobre elas que podemos conseguir que sejam significativas no nosso cotidiano escolar, é fundamental deliberar sobre as práticas de avaliação adotadas na escola, buscando compreender por que são adotadas e para que são utilizadas. Afinal, as práticas de avaliação podem fortalecer, ou desacreditar, o que a escola tem como metas educacionais. (SCHLATTER e GARCEZ, 2018, p. 149)

Sabendo que “é através da avaliação que tornamos público e que podemos sinalizar para o estudante o que valorizamos como objeto de aprendizagem, o que está bem, o que não está e o que pode ser feito para melhorar” (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 179), não é suficiente que a integração da leitura e da escrita e a visão dessas competências como práticas sociais estejam presentes somente na elaboração das aulas, das tarefas e dos projetos didáticos. É crucial que esses princípios estejam presentes também nos critérios de avaliação escolar, tendo em vista que é por meio dos elementos condutores das práticas avaliativas que são percebidos quais pontos são considerados importantes no processo de ensino de línguas e o que necessita ser revisado, ser aperfeiçoado ou ser alterado a fim de que as metas educacionais estabelecidas sejam alcançadas ao longo do trabalho desenvolvido pela escola.

#### 4.1 VERIFICAÇÃO OU AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao considerar o cenário avaliativo predominante no contexto escolar, Cipriano Carlos Luckesi (2011) considera que a escola opera muito mais com a verificação do que com a avaliação da aprendizagem. Segundo o autor,

A aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, com isso, aprová-lo. (LUCKESI, 2011, p. 51)

Saber diferenciar verificação de avaliação é importante, pois a verificação encerra-se no momento de obtenção de informações acerca de um determinado objeto - nesse caso a aprendizagem - sem que sejam, necessariamente, geradas consequências com o alcance de tais informações. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, exige tomada de posição, favorável ou desfavorável, em relação às informações obtidas e, em decorrência, decisão de ação. Segundo Luckesi (2011, p. 53),

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Sendo assim, ao operar com a verificação em vez da avaliação, a escola retira do processo de aprendizagem sua significância e possibilidade de melhoria. Para que haja evolução no processo de aprendizagem, é preciso que a escola, muito mais do que aprovar ou reprovar os alunos, tome decisões sobre o que está satisfatório, o que não está, o que precisa ser alterado e o que deve ser mantido a fim de obter os resultados almejados na prática educativa, e essas escolhas só podem ser feitas por meio da avaliação e não da verificação da aprendizagem.

A avaliação implica retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática. (LUCKESI, 2011, p. 59)

#### 4.2 AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Buscar a avaliação da aprendizagem e não a verificação da aprendizagem deve, portanto, estabelecer-se como um dos objetivos mais importantes no contexto escolar. Pensar sobre os critérios avaliativos torna-se, portanto, fundamental para que exista uma reflexão crítica sobre o que se considera importante, sobre o que precisa ser modificado e sobre como serão obtidos os resultados pretendidos nas aulas de Língua Portuguesa. Dentro dessa perspectiva, o professor deverá, também, optar por desenvolver uma avaliação formativa em detrimento de uma avaliação classificatória.

Como explica Suassuna (2007, p. 34), no paradigma tradicional, ou seja, na avaliação classificatória, “o saber avaliado é concebido como algo já construído, neutro e independente dos fins perseguidos pela educação”. Sendo assim,

Em uma perspectiva meramente classificatória de avaliação, é papel da escola “ensinar” e avaliar se os alunos conseguiram aprender. O baixo rendimento dos alunos leva necessariamente à reprovação escolar. Nesse sentido, o estudante é responsabilizado pela reprovação, seja porque ele não está “maduro” o suficiente, seja porque ele tem “problemas de aprendizagem”, seja porque ele “não estuda”. Na verdade, apenas ele é avaliado. (FERREIRA e LEAL, 2011, p. 16)

Já em uma perspectiva formativa da educação, são valorizadas as necessidades dos alunos no intuito de, muito mais do que mensurar os resultados, adaptar a prática pedagógica a tais necessidades. De acordo com Leal, autora que apoia uma perspectiva formativa da avaliação,

avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30)

Além disso, um debate muito relevante que se encontra dentro da perspectiva formativa é o caráter compartilhado da avaliação, que não pode centrar-se exclusivamente no aluno. Ferreira e Leal (2007, p. 17) explicam a importância de que aluno, professor, escola e família sejam avaliados:

Em uma perspectiva formativa da avaliação, é papel da escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas. Assim, aluno, professor, escola e família são avaliados (o aluno: se está se engajando no processo, se está se esforçando para participar das atividades, se está fazendo as tarefas propostas; o professor: se está adotando boas estratégias didáticas, se utiliza recursos didáticos adequados, se mantém boa relação com os alunos, se está adotando formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola; a escola: se dispõe de espaço adequado, se administra adequadamente os conflitos, se dá apoio ao professor para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, se oferece oportunidades para os professores discutirem sobre as dificuldades; a família: se garante a frequência escolar dos alunos, se incentiva os alunos a participar



das atividades escolares; dentre outras dimensões) e os resultados são pensados globalmente, de modo a envolver toda a comunidade na decisão sobre o que fazer para que a aprendizagem ocorra.

Uma avaliação formativa dedica-se, então, a observar os dados intra e extraescolares que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, no desempenho dos estudantes em relação aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Difere-se, portanto, de uma avaliação meramente classificatória, na qual o estudante é visto como único culpado por seu baixo desempenho ou por sua reprovação. Os dados que forem observados dentro de uma perspectiva formativa da avaliação podem contribuir para que ocorram mudanças no trabalho realizado pela escola, sempre com o propósito de valorizar as necessidades dos estudantes a fim de alcançar os objetivos pedagógicos, diferente, pois, da avaliação classificatória que, sem muitas reflexões, se presta apenas como instrumento para aprovar ou reprovar os alunos. Dessa forma,

No âmbito do ensino-aprendizagem, avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar **todo o processo** de aprendizagem e não apenas o **produto**; envolve **ações investigativas de retomada** e não apenas a **mensuração e a classificação dos resultados**, predominantes na avaliação somativa. Além disso, a avaliação formativa compartilha a ideia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais e não meros repetidores de conteúdos neles depositados. O que se busca é determinar até que ponto cada educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que fizerem-se necessárias. (MARCUSCHI, B., 2007, p. 66-67)

#### 4.3 REDAÇÃO CLÁSSICA E REDAÇÃO MIMÉTICA

Saber o tipo de avaliação com o qual se deseja trabalhar é fundamental, pois é com determinados pressupostos em mente que o professor propõe as tarefas de produção textual. É comum, dessa forma, que dentro de uma perspectiva clássica de avaliação as tarefas tenham um determinado perfil, enquanto, dentro de uma perspectiva formativa, tenham outro.

Beth Marcuschi aponta que existem, pelo menos, dois subgrupos dentro do gênero redação escolar: a redação clássica e a redação mimética. A autora ressalta, no entanto, que os dois subgrupos não são opostos um ao outro, não se tratando, portanto, de uma classificação dicotômica, já que existem características que podem ser observadas em ambos, tais como o fato de terem na escola o seu local de

predominante produção e circulação, e de apresentarem a mesma função sociocomunicativa, ou seja, a função pedagógica (MARCUSCHI, B., 2007, p. 62).

A redação clássica pode ser considerada o texto comumente presente na tradição escolar, “solicitada a partir da mera indicação de um tema, de uma característica tipológica ou mesmo da explicitação de ambos” (MARCUSCHI, B., 2007, p. 62). Nesse tipo de redação escolar, “o trabalho com os tipos textuais em sala de aula aparece historicamente de tal forma associado a condições de produção e circulação específicas (o leitor é o professor; o objetivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é predominantemente a sala de aula)” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004b, apud MARCUSCHI, B., 2007, p. 63). Segundo Beth Marcuschi (2007, p. 63),

No espaço extraescolar, o usuário é circunstancialmente mobilizado a produzir vários gêneros textuais, desde o de circulação privada como uma “lista de compras” ou um “bilhete”, até os de circulação pública como um “texto de opinião”, um “editorial”, uma “carta do leitor”, uma “carta de reclamação”, entre outros. Para efetivar seu planejamento de escrita, o indivíduo considera uma série de condições, dentre elas para quem está escrevendo, com que objetivo, o que se propõe a explicar ou reivindicar, etc. Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz.

Sendo assim, as redações denominadas clássicas normalmente são destituídas de contexto sócio-histórico, interlocução e de propósitos reais, servindo apenas para que o estudante produza um texto meramente escolarizado, ou seja, “a escrita é feita de e para a própria escola” (MARCUSCHI, B., 2007, p. 64). Normalmente recebendo uma avaliação de caráter somativo, o trabalho de produção textual dentro do subgrupo das redações clássicas, dessa forma, adquire o objetivo final de atingir a nota necessária para determinar se o aluno será ou não aprovado.

Na redação mimética, estreitamente associada às considerações feitas pelo círculo de Bakhtin, o que ocorre é a transposição dos gêneros tipicamente extraescolares para o contexto escolar. “Nessa perspectiva, o que se solicita dos estudantes não é uma simples ‘narração’ ou uma ‘descrição’, por exemplo, mas a elaboração de um texto que incorpore traços de gêneros que circulam na esfera extraescolar” (MARCUSCHI, B., 2007, p. 65). O trabalho com a redação mimética,

dessa forma, coloca os alunos em contato com gêneros que circulam na sociedade, o que torna o estudo dos gêneros condizente com a visão de linguagem como prática social, defendida neste trabalho.

A proposta aqui desenvolvida de observar as características e apontar as vantagens e desvantagens de alguns métodos de *feedback* de textos alinha-se, portanto, muito mais com uma perspectiva formativa do que com uma perspectiva classificatória de avaliação, tendo em vista que busca a melhora no desempenho dos alunos por meio da ação posterior à obtenção dos dados captados na avaliação, e não somente a constatação do que está bom e do que precisa ser melhorado no texto dos alunos. Além disso, entende-se que dentro das aulas de Língua Portuguesa devem ser solicitadas tarefas de produção de textos que se apoiem nos pressupostos teóricos das redações denominadas miméticas, alinhadas à concepção de linguagem como prática social defendida neste trabalho.

#### 4.4 REESCRITA

A avaliação dos textos produzidos a partir das tarefas de produção textual propostas deve buscar a evolução e o progresso dos estudantes em suas produções e, conseqüentemente, o provisionamento de suas necessidades de aprendizagem. Sendo assim, não faz sentido que sejam solicitadas atividades de escrita de textos sem um propósito claro, descontextualizadas dos objetivos sociointeracionais aos quais os gêneros textuais respondem e, muito menos, cuja correção sirva apenas para atribuir uma nota.

Dito isso, é importante ter em mente que todo o texto pode ser melhorado para que atinja os propósitos sociointeracionais e as interlocuções efetivas objetivadas pelas tarefas de escrita propostas. No entanto, é provável que tais propósitos não sejam atingidos, pelo menos não em sua completude, em uma primeira versão do texto escrito pelo aluno. Sendo assim, será preciso proporcionar novas oportunidades de prática, por meio da correção e de *feedbacks*, que direcionarão o autor para a lapidação de seu texto. Como explicam Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 189) a proposta de reescrita é fundamental, pois

De acordo com Schlatter e Garcez (no prelo, p. 167), não faz sentido corrigir ou avaliar sem encaminhar para novas oportunidades de prática. A devolução ao aluno de uma produção escrita com uma mera classificação do texto e/ou com marcações das inadequações é insuficiente para promover a aprendizagem. Ao contrário, em geral o que acontece nesses casos é a constatação pelo aluno de que foi bem ou mal e nada mais.

É importante enfatizar que qualquer um dos tipos de *feedback* explorados neste trabalho só estará a serviço de uma avaliação formativa caso tenha como pressuposto a reescrita, ou melhor, as posteriores reescritas dos textos, pois, como explicam Simões *et al.* (2012, p. 174)

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado de nossa atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever.

Sendo assim, ao incorporar as tarefas de produção textual no planejamento didático, o professor precisa organizar-se para que os alunos tenham tempo de repensar seus textos, de refletir sobre o *feedback* que receberam e, posteriormente, de realizar quantas reescritas forem consideradas necessárias até que os objetivos da tarefa sejam finalmente atingidos, considerando que

O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296)

Sabendo disso, o texto não servirá apenas como um pretexto para a obtenção de uma nota ou de um conceito e, também, não será esquecido pelo aluno, que terá que retornar ao texto que escreveu para repensar e melhorar a versão inicial de sua produção, tornando-se cada vez mais proficiente no gênero em questão.

#### 4.5 CORREÇÃO E *FEEDBACK*

Serafini (1989), que define correção como o conjunto de intervenções que o professor faz, prioritariamente, para apontar defeitos e erros e, secundariamente, para avaliar” (SERAFINI, 1994, apud NASCIMENTO, 2004, p. 324), delimita três tipos de correção de textos que geralmente são feitas nas escolas: a correção resolutiva, a correção indicativa e a correção classificatória. A primeira delas, a correção resolutiva

Consiste em corrigir todos os erros encontrados no texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Neste caso, a solução do erro reflete apenas a opinião do professor, já que seu discurso se sobrepõe ao do aluno, evidenciando uma postura autoritária, fortemente assimétrica. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 324-325)

De acordo com a autora, correção indicativa, por sua vez,

consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2013, p. 36)

O último tipo de correção mencionado por Serafini (1989) é a correção classificatória. “Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro”. (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2013, p. 45)

Depois de explanar as definições feitas por Serafini (1989) a respeito dos tipos de correção, é importante, neste ponto do trabalho, discernir o que se entende aqui pelos termos correção e *feedback*. Correção, como demonstrado pela autora, é a intervenção feita pelo professor que não necessariamente direciona o autor do texto a melhorar sua produção, já que pode se limitar apenas a mostrar os erros do aluno.

O *feedback*, no entanto, é

um termo utilizado pela Psicologia americana e britânica para se referir a um dos meios pelos quais o aprendiz pode sair do estágio regulado por outro, em que depende de alguém que lhe mostre como fazer a revisão, e adquirir a capacidade de autorregulação, desempenhando a tarefa sozinho (SOARES, 2009, apud FUZER, 2012, p. 216)

Sendo assim, ainda que nem toda a correção seja necessariamente acompanhada de um *feedback*, quando acaba por incorporá-lo, adquire o que Conceição (2004, p. 324) considera um aspecto que deve, essencialmente, ser integrado à noção de correção:

Uma definição de correção (e sua prática também) deva contemplar a perspectiva de proporcionar autonomia ao aluno para analisar o próprio discurso. Para isso, faz-se necessário que a prática da correção leve de fato o aluno à reflexão sobre o próprio discurso e sobre possíveis efeitos de sentido que seu dizer produzirá no interlocutor.

Quando o *feedback* integra a correção, ele proporciona, portanto, ao aluno a possibilidade de entender quais aspectos de sua produção podem ser melhorados a fim de alcançar os propósitos de escrita do texto que, em uma primeira versão, não foram atingidos. Além disso, oportuniza ao aluno a autonomia para refletir não só sobre o que foi escrito, mas também sobre os efeitos de sentido que sua escrita tem no interlocutor. Sendo assim, fica evidente a importância de dar ao aluno a possibilidade de reler, refletir, repensar e reescrever o texto produzido, tendo em vista que

É na prática constante, reflexiva e compartilhada com o outro que vamos aprendendo a lidar com os desafios ao longo da vida. O mesmo acontece com a leitura e a escrita, que vamos aprimorando nas práticas cotidianas respondendo às demandas de participação na sociedade. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 189-190)

A diferenciação entre correção e *feedback* é importante, pois um tipo de correção que Ruiz (2013) acrescenta à delimitação feita por Serafini (1989), a correção textual-interativa<sup>2</sup>, será aqui entendida não só como um tipo de correção por se caracterizar como uma intervenção, mas também como um tipo de *feedback*, considerando seu aspecto interativo e sua atuação como espécie de andaime no

---

<sup>2</sup> A correção textual-interativa será mais detalhada no quinto capítulo deste trabalho, na seção intitulada “bilhetes orientadores”.

processo de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, a correção textual-interativa

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p. 47)

Dada a importância da união entre correção e *feedback* para potencializar o aperfeiçoamento das produções textuais na escola, torna-se essencial que haja um entendimento sobre qual a forma de *feedback* é a mais vantajosa para alcançar os objetivos pedagógicos pré-estabelecidos levando em consideração, evidentemente, as particularidades do grupo de alunos com o qual precisa-se trabalhar. Desse modo, o próximo capítulo destina-se a explorar as características gerais, as vantagens e as desvantagens de três tipos diferentes de *feedback* de produção escrita: os bilhetes orientadores, a grade de avaliação e a avaliação entre pares.

## 5 TIPOS DE *FEEDBACK* PARA ORIENTAR A REESCRITA DE TEXTOS

Após ler uma produção textual, não basta que o professor solicite a reescrita sem dar ao aluno um retorno claro sobre o que precisa fazer nas versões seguintes de seu texto, tendo em vista que “o que se objetiva com a avaliação do texto é mostrar ao aluno no que aquele texto pode melhorar” (PASIN, 2018, p. 40).

A intervenção do professor deve, portanto, direcionar o aluno em sua reescrita, posto que

Ao ensinar, não basta dizer apenas que o aluno reescreva, pois isso exigirá que ele descubra sozinho em que pontos alterar o texto. A intervenção do professor deverá ser maior ou menor, a depender da autonomia que seu aluno já tem para perceber as necessidades de reformulação de seu texto. Essa autonomia é uma competência em desenvolvimento. Assim, no procedimento de reescrita, ao longo da escolaridade, cabe ao professor de língua ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita: ao devolver as primeiras versões de um texto aos alunos, é preciso propor desafios específicos, que podem inclusive, diferenciar a tarefa a ser realizada de um aluno para outro. (RGS, 2009, p. 66)

Com o *feedback* adequado, portanto, a reescrita torna-se uma prática significativa de aprendizagem, vantajosa tanto para o aluno quanto para o professor:

A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades; enquanto, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita. (FANGFANG, 2017, p. 54)

No entanto, o *feedback*, seja ele dado na forma de bilhetes orientadores, de grade de avaliação ou por um colega, no caso da avaliação entre pares, só fará sentido caso todos os participantes do processo avaliativo tenham conhecimento de quais critérios de avaliação estão sendo usados. É esse o posicionamento adotado por Dilli, Schoffen e Schlatter, quando enfatizam que “o entendimento dos critérios de avaliação por todos os participantes é fundamental para que a devolução (*feedback*) das produções escritas aos estudantes faça sentido e possa propiciar novos momentos de aprendizagem” (2012, p. 189).



É insuficiente, portanto, que apenas o professor saiba quais fundamentos compõem a avaliação, ainda que essa seja uma prática recorrente, pois é somente sabendo como e por que foi avaliado da forma como foi avaliado, que o aluno poderá utilizar o *feedback* recebido para aperfeiçoar sua produção escrita e, assim, ter uma aprendizagem significativa.

Dado o devido destaque aos pontos acima mencionados, serão discutidas a seguir as características, as particularidades, as vantagens e as desvantagens dos bilhetes orientadores, da grade de resposta e da avaliação entre pares como tipos de *feedback* orientadores da reescrita de textos.

## 5.1 BILHETES ORIENTADORES

O primeiro tipo de *feedback* de textos explorado neste trabalho, denominado por Ruiz (2013) como correção textual-interativa, é o bilhete orientador. Como gênero discursivo, os bilhetes orientadores proporcionam aos alunos um retorno detalhado a respeito dos textos produzidos, diferentemente, por exemplo, dos outros tipos de correção mencionados por Serafini (1989). Além disso, os bilhetes tornam possível a interlocução professor-aluno, aspecto considerado como essencial por Conceição (2004, p. 328),

um professor que esteja ensinando a produção textual precisará deslocar-se da posição de avaliador, de juiz do texto do aluno para tornar-se um interlocutor de verdade – em sala de aula, o professor é um interlocutor privilegiado –, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando, enfim, com o texto e seu autor.

Fuzer (2012, p. 215) explica que “mais do que apontar inadequações no uso do sistema linguístico em forma de textos, nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficientes de dialogar com os alunos via textos” e, nesse sentido, ressalta que os bilhetes orientadores têm se mostrado como uma prática eficaz, ainda que sejam novidade para muitos professores.

Por possibilitar, então, uma interlocução que estaria ausente em outros tipos de correção, o bilhete orientador acaba por ter como pressuposto a reescrita, visto que são tecidos comentários por parte do interlocutor a respeito de pontos do texto

que podem ser melhorados, reformulados, esclarecidos etc. Dessa forma, ao encontrar um leitor atento à sua produção e não apenas aos erros de seu texto, o aluno-autor é incumbido da responsabilidade de sanar as dúvidas do leitor e, assim, com base nos apontamentos feitos, reescrever e aperfeiçoar seu texto. De acordo com Nascimento (2009, p. 107):

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer de textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros.

As duas funções básicas dos bilhetes orientadores são “elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer (RUIZ, 2001, apud FUZER, 2012, p. 218). Sendo assim, por meio desse tipo de *feedback*, o professor é capaz de ressaltar os pontos positivos do texto do aluno, ao mesmo tempo que pode direcioná-lo, por meio da interlocução estabelecida nos bilhetes, a solucionar na reescrita os problemas encontrados.

Sobre as características fundamentais dos bilhetes orientadores, Simões e Farias (2013) destacam que o primeiro passo a ser dado para adotar essa estratégia de correção deve ser colocar-se diante do texto do aluno como um leitor interessado, o que geralmente não ocorre devido a tendência que temos de olhar para as produções dos alunos apenas como avaliadores, não permitindo que o texto nos intrigue. Além disso, as autoras compreendem que este tipo de *feedback* deve:

- Elogiar ou destacar os pontos fortes do texto, pois são eles que nos tocam como leitores.
- Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto, quando este pode ser mais informativo ou eloquente.
- Mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero. (SIMÕES E FARIAS, 2013, p. 33)

No que diz respeito à forma dos bilhetes orientadores e à posição que geralmente ocupam nas produções escritas dos alunos, Moterani e Menegassi (2013) declaram:

- apresentam-se no corpo e nas margens do texto, assim como no pós-texto, dependendo do que o professor quer apontar, um problema local, ou global do texto, pois quando estão localizados, auxiliam o aluno na compreensão do problema destacado, mas quando estão no espaço posterior ao texto referem-se a problemas gerais;
- solicitam a complementação de dados que se apresentam incompletos, por meio de informações, que auxiliam na melhoria da progressão temática;
- caracterizam-se como questionamentos, solicitações, sugestões e ressalvas;
- auxiliam o aluno na compreensão da finalidade da produção do gênero textual solicitado.
- apresentam-se também como elogios, servindo como estímulo à melhoria do texto, revelando o cumprimento da finalidade do gênero textual. (MOTERANI E MENEGASSI, 2013, apud PASIN, 2018, p. 45)

A eficácia dos bilhetes orientadores, no entanto, não está garantida, conforme explicam Simões e Farias (2013), apenas por concretizar a presença do leitor e por privilegiar a interlocução entre leitor interessado e autor atento. As autoras ressaltam que para que os bilhetes orientadores sejam um método proveitoso de *feedback*, é preciso que os alunos, autores dos textos, conheçam o gênero trabalhado e que tenham um repertório discursivo sólido que contribua de forma significativa com as escolhas linguísticas que farão ao longo da escrita. Para Simões e Farias (2013), o papel do professor, nesse sentido, consiste em introduzir os alunos na aprendizagem desses gêneros para que, assim, constituam um repertório discursivo diversificado e possam escolher quais serão as melhores escolhas linguísticas para seus textos.

Os bilhetes orientadores de reescrita são, pois, uma forma de *feedback* individualizada, que permite uma intervenção construtiva e contundente devido à interlocução estabelecida entre leitor interessado e autor atento. São, portanto, um gênero que atua como catalisador no processo de aprendizagem de um gênero discursivo, pois permitem que cada aluno trabalhe nos aspectos faltantes em seu próprio texto, o que, de certa forma, potencializa os aspectos positivos que conseguiu atingir na primeira versão produzida.

Para Simões e Farias (2013, p. 32),

Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes.

Os bilhetes orientadores constituem-se como um tipo de *feedback* claramente construtivo no processo de aprendizagem dos gêneros textuais. São capazes, se bem elaborados e construídos, de orientar significativamente a prática de reescrita que, por sua vez, está diretamente relacionada à proficiência escrita.

No entanto, um comentário muito importante a ser tecido acerca desse tipo de *feedback* é o de sua inviabilidade frente a determinados grupos de alunos. Os bilhetes orientadores funcionam muito bem desde que o professor tenha tempo de avaliar individualmente os textos dos alunos e, com base na leitura realizada, escrever comentários e fazer perguntas que contribuam para o aperfeiçoamento da produção escrita do aluno. Com grupos muito grandes de estudantes, contudo, é possível que fique mais difícil e até inviável despendar o tempo necessário para a escrita dos bilhetes orientadores de reescrita. Se esse for o caso, outros tipos de *feedback* podem ser formas mais eficientes de auxiliar os alunos no processo de reescrita de seus textos.

## 5.2 GRADE DE AVALIAÇÃO

A grade de avaliação é o segundo tipo de *feedback* com vistas à reescrita de textos explorado neste trabalho. Como explicam Kanitz e Vial (2022), existem, na literatura sobre avaliação, dois tipos de grade que costumam ser discutidos: as grades de avaliação analíticas e as grades de avaliação holísticas. A diferença entre os dois tipos de grade são, de acordo com Weigle, duas: (1) se a grade se destina a ser específica para uma única tarefa ou generalizada para uma classe de tarefas (definida de forma ampla ou restrita) e (2) se uma única pontuação ou múltiplas pontuações são atribuídas a cada item (WEIGLE, 2002, apud KANITZ E VIAL, 2022, p. 663).

A grade de avaliação analítica pontua separadamente os critérios de avaliação da produção escrita do aluno, fornecendo informações mais específicas a respeito do desempenho obtido em cada um dos pontos analisados. A grade de avaliação

holística, por sua vez, avalia uma produção escrita de forma integrada atribuindo uma nota única com base nos aspectos gerais do texto, ou seja, não considera cada critério individualmente.

Como já mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, uma avaliação coerente com uma visão de linguagem como prática social só pode ocorrer por meio da busca pela proficiência escrita dos alunos em diversos gêneros discursivos, de forma a torná-los aptos a serem cidadãos críticos e participativos no meio em que vivem. De acordo com Schoffen (2009, p. 115):

A partir do entendimento de proficiência como uso da linguagem para cumprir determinados propósitos comunicativos, como vimos, a determinação do nível de proficiência se dá pela realização ou não do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do contexto de produção do texto. Dessa forma, os recursos linguísticos devem ser avaliados na medida em que permitem ou não a realização do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do gênero e do contexto de produção previsto.

Sendo assim,

adequação linguística está integrada aos aspectos de composição do texto (a seleção de informação e sua organização no texto e a construção de coesão e coerência textual), bem como à resolução da tarefa, tendo em vista determinado propósito e interlocução. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLLATER, 2012, p. 181)

Desse modo, em alinhamento com o ponto de vista das autoras, considera-se, que a avaliação de um texto deva considerar se o aluno cumpriu os propósitos comunicativos solicitados pela tarefa, se estabeleceu a interlocução de forma adequada, se organizou as informações em seu texto de forma coerente e coesa, se usou os recursos linguísticos mais apropriados dentro das possibilidades existentes etc., tudo isso de forma integrada e buscando entender se o aluno aprendeu “a causar os efeitos de sentido desejados adequando a composição do texto à interlocução projetada” (DILLI, SCHOFFEN E SCHLLATER, 2012, p. 181).

O ponto de vista aqui defendido, por considerar mais proveitosa a avaliação dos aspectos de uma produção escrita de forma integrada, portanto, é consonante com os pressupostos das grades de avaliação holísticas. Um exemplo deste tipo de grade, que pode servir de base para muitos professores que desejam avaliar os textos de seus alunos é a grade proposta por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) no texto

“Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso” (anexo A). As autoras propõem uma grade de avaliação holística, que leva em consideração diferentes níveis em que os componentes do texto, de forma articulada, correspondem à interlocução projetada. Além disso, “esses componentes incluem a seleção e o uso de recursos linguísticos, a seleção e a organização de informações relevantes para dar consistência ao texto e o uso de marcas características do gênero do discurso em foco” (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 185).

A grade de avaliação elaborada pelas autoras pode ser utilizada em produções escritas de qualquer gênero do discurso e considera quatro níveis de desempenho para avaliar os textos dos alunos. No primeiro nível, o aluno cumpre a tarefa de forma satisfatória; no segundo nível o aluno cumpre a tarefa, porém, pode tornar a ação mais eficaz; no terceiro nível a tarefa proposta é cumprida apenas parcialmente e, por fim, no quarto nível, não há o cumprimento da tarefa. Além disso, a grade leva em consideração aspectos importantes para as autoras, tais como: cumprimento da tarefa, estabelecimento da interlocução esperada, organização/seleção das informações composicionais do texto, coesão, coerência e recursos linguísticos escolhidos pelo aluno. Posteriormente, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) explicam para que deve ser feita a reescrita do texto, tendo em vista que não basta que apenas o professor entenda o porquê de solicitar a reescrita, os alunos precisam ter bem claro para si os critérios que foram utilizados na avaliação e os aspectos de seus textos que podem ser aperfeiçoados.

Sobre a importância de os critérios de avaliação serem compreendidos pelos alunos, Kanitz e Vial (2022, p. 672) apontam que

é fundamental que os critérios de avaliação que compõem a grade possam ser compreendidos pelos alunos, pois somente assim o *feedback* das produções aos estudantes poderá propiciar momentos de aprendizagem sobre a escrita. Dito de outro modo, é crucial que os estudantes conheçam os critérios e, se possível, participem da sua formulação antes de produzir seu texto, ao longo da realização das atividades que antecedem o encaminhamento da produção final. Isso garantirá que, de fato, a grade funcione não só como instrumento de avaliação dos textos pelo professor (e pelos próprios alunos), mas também como guia que orientará a elaboração das produções textuais.

Diferentemente dos bilhetes orientadores, as grades de avaliação, salvo as que destinam em sua estrutura um espaço específico para comentários, apresentam um

caráter mais impessoal, ou seja, normalmente não tecem comentários individualizados acerca das produções escritas dos alunos. Um provável motivo para isto é o fato de que, em geral, as grades avaliativas servem como *feedback* capaz de otimizar o tempo de correção, visto que, como explicam Kanitz e Vial (2022, p.672),

É inegável que o trabalho com a (re)escrita é bastante oneroso para o professor de língua portuguesa que está, de fato, comprometido com o ensino e aprendizagem da escrita. Não se pode ignorar o fato de que, muitas vezes, o trabalho com a escrita, que vai e volta, retorna para o aluno, sendo confrontada e discutida, acaba não ocorrendo por falta de condições satisfatórias de exequibilidade desse tipo de prática. O número elevado de turmas e de alunos a serem atendidos por um único docente dificulta bastante o trabalho do professor.

As grades de avaliação são, portanto, uma forma mais impessoal, ou seja, mais indireta de fornecer *feedback* aos textos dos alunos quando comparadas aos bilhetes orientadores. Contudo, são, também, uma ótima solução para docentes que precisam atender um número muito grande de alunos, o que, como mencionado por Kanitz e Vial (2022), é a realidade de muitos professores de Língua Portuguesa. Além disso, se bem construídas e, principalmente, se entendidos por professores e alunos os critérios avaliativos que as compõem, tanto as grades analíticas quanto as grades holísticas podem ser uma forma eficiente de, em meio a grupos muito grandes de alunos ou a muitos grupos de alunos, fornecer um *feedback* capaz de orientar as reescritas.

A grade elaborada por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), recomendada neste trabalho para professores que desejam adotar uma abordagem de avaliação holística, oferece, inclusive, orientações para a reescrita em todos os níveis, até mesmo no mais avançado. Dessa forma, a utilização da grade de avaliação torna muito mais ágil e prolífico o trabalho do professor, além de cumprir com o propósito de dar *feedback* com vistas a novas oportunidades de prática, atividade fundamental no ensino da escrita.

### 5.3 AVALIAÇÃO ENTRE PARES

O terceiro tipo de *feedback* abordado neste trabalho é a avaliação entre pares. Nesse tipo de *feedback*, são os alunos os responsáveis pela avaliação das produções

escritas de seus colegas e pelo fornecimento do *feedback* que orientará as reescritas a serem feitas. Ao contrário do que possa parecer, a avaliação entre pares não exclui a participação do professor no processo avaliativo. O que ocorre, de fato, é uma espécie de deslocamento do papel do professor de única figura capaz de avaliar, forma como é usualmente entendido, para figura orientadora/mediadora do processo avaliativo.

De acordo com Simões *et al.* (2012, p. 174), a avaliação entre pares pode ser uma forma efetiva de subsidiar a reescrita de textos

Também a troca de sugestões entre os alunos é importante para a reescrita. Uma maneira de aprender a refletir sobre a própria escrita é defrontar-se com a tarefa de fazer uma leitura crítica dos textos de colegas. Para isso, o professor pode oferecer apoio, construindo ele mesmo, ou em conjunto com a classe, perguntas que o aluno fará ao ler o texto do colega. A leitura do texto, sendo feita com base em critérios conhecidos pelos autores, poderá gerar uma rica avaliação entre pares e subsidiar a reescrita do texto.

Tendo em vista que na avaliação entre pares a responsabilidade por fornecer *feedback* se encontra nas mãos dos próprios alunos é preciso que, antes de começar a utilizar esse método, seja feita uma ampla exploração sobre o gênero que orientará a tarefa de produção escrita. Sendo assim, é preciso que sejam mostrados aos alunos exemplos de textos pertencentes ao gênero em questão, que sejam explorados os recursos linguísticos utilizados nos textos para obter o efeito de sentido e atingir o propósito de interlocução almejado, que sejam analisados, quando presentes, os recursos não linguísticos etc.

Além disso, é importante que esteja claro para os alunos o que eles deverão observar na leitura do texto dos colegas, ou seja, quais são os apontamentos que devem fazer sobre os aspectos que precisam ser melhorados no texto e como farão os direcionamentos orientadores das futuras versões das produções escritas dos colegas. Na avaliação entre pares, portanto, o entendimento sobre quais são os critérios avaliativos que orientam a prática pedagógica por todos os integrantes da classe e não apenas pelo professor torna-se ainda mais significativo.

Ademais, é preciso lembrar que os alunos não possuem o mesmo arcabouço teórico que os docentes e, portanto, é provável que não tenham conhecimento sobre como dar um *feedback* apropriado para os textos dos colegas. É, desse modo,



fundamental que, antes de solicitar que os alunos avaliem as produções escritas uns dos outros, ocorra uma etapa de formação, na qual serão exploradas as características do *feedback* que se espera que eles forneçam. Se a opção for pelo fornecimento de *feedback* via bilhetes orientadores ou via grade de avaliação, por exemplo, cabe destinar uma aula para a análise das características desses tipos de *feedback*, para que os alunos saibam como fornecer um retorno adequado utilizando esses métodos.

A avaliação pelos pares não precisa necessariamente ser usada para avaliar produções escritas e pode estar inserida dentro de diversos contextos: projetos de pesquisa, apresentações orais, entre outros. Considerando que o intuito deste trabalho é explorar tipos de *feedback* orientadores da reescrita de textos, a seguir, será explorado um passo a passo que pode ser seguido caso o docente opte por implementar a avaliação pelos pares como forma de fornecer *feedback*. Vale ressaltar que o passo a passo a seguir não deve ser visto como regra, considerando que observar as particularidades do grupo de alunos com o qual trabalha é uma premissa do trabalho docente.

### 5.3.1 Desenvolvimento da tarefa de produção escrita

Nesta etapa inicial o professor deve desenvolver, dentro do contexto de sua prática pedagógica, uma tarefa na qual solicitará uma produção escrita. Considerando que neste trabalho defende-se a ideia de que as tarefas de produção de texto devem ser voltadas para o desenvolvimento da proficiência escrita por meio da familiarização dos alunos com os diversos gêneros que circulam dentro da esfera social, recomenda-se atividades com as redações miméticas, tipo de redação escolar já explorado no capítulo quatro deste trabalho.

### 5.3.2 Explicação da tarefa

Na sequência, orienta-se que haja uma explicação para o grande grupo sobre o que deve ser feito na tarefa solicitada. Deve ser feita a leitura conjunta do enunciado da tarefa, para que seja possível observar se houve entendimento a respeito do

trabalho que precisa ser desenvolvido. É interessante, nessa etapa, que o professor volte aos textos de referência sobre o gênero em questão, para que fique claro o que se espera com a tarefa proposta.

### 5.3.3 Explicação dos critérios de avaliação

Esta é uma etapa crucial em qualquer tarefa de produção textual. Os alunos precisam entender os critérios que guiarão a avaliação dos seus textos. Caso esta etapa não seja realizada, é muito provável que a reescrita fique prejudicada, tendo em vista que as novas oportunidades de prática devem servir para que o aluno aperfeiçoe seu texto, o que só poderá ocorrer caso ele saiba quais aspectos devem ser melhorados na primeira versão entregue.

### 5.3.4 Realização da tarefa

O próximo passo consiste na efetiva realização da tarefa. Os alunos deverão realizar a tarefa solicitada com base no tempo previamente estipulado pelo professor e de uma forma que faça sentido dentro da prática pedagógica. Sendo assim, o docente, sozinho ou em conjunto com os alunos, precisará decidir se a tarefa será feita em casa ou em aula, se poderá ser digitada ou se precisará ser escrita à mão, quanto tempo estipulará para a realização da tarefa etc. Vale acrescentar que essas decisões precisam ser tomadas visando o aprendizado dos alunos e não como forma de puni-los por eventuais conflitos que o professor esteja tendo com o grupo no qual está trabalhando.

### 5.3.5 Recebimento e redistribuição dos textos

Os textos, depois de concluídos, devem ser entregues ao professor, que irá decidir como fará a redistribuição das produções escritas na turma. Caberá ao professor ter a sensibilidade de observar, dentro do grupo com o qual está trabalhando, qual a melhor forma de fazer essa redistribuição: de forma anônima ou com autor reconhecido. Recomenda-se que, caso haja dúvidas sobre a maturidade

dos alunos para avaliar o texto de algum colega com quem possam ter algum desafeto, a redistribuição seja feita de forma anônima, para não comprometer a validade deste tipo de *feedback* e não causar traumas e exposições desnecessárias na turma. Com base nessa primeira decisão, o professor também poderá escolher se distribuirá os textos de forma aleatória ou se elegerá duplas, de forma que o aluno A avalia o texto do aluno B e o aluno B avalia o texto do aluno A.

### 5.3.6 Avaliação entre pares

É nesta etapa que ocorre a atividade que nomeia este tipo de *feedback*. Aqui, os alunos farão a avaliação dos textos uns dos outros, com base no que foi solicitado na tarefa e nos critérios de avaliação que já devem ter sido amplamente discutidos com a turma. Com base na avaliação feita, os alunos fornecerão um *feedback* ao texto lido. O *feedback* poderá ser fornecido de diferentes formas: por meio de bilhetes orientadores, de uma grade de avaliação, de forma oral etc. É importante, contudo, que, como já mencionado, independentemente do tipo de *feedback* escolhido, suas características tenham sido exploradas em alguma aula anterior.

### 5.3.7 Acompanhamento dos *feedbacks* dados

Sugere-se que, depois de fornecidos os *feedbacks* pelos alunos, pelo menos nas primeiras vezes, o professor faça um acompanhamento do que foi feito, principalmente se o *feedback* for dado de forma escrita. Idealmente, todos os alunos fornecerão *feedback* de forma respeitosa e relevante, ou seja, considerando todos os aspectos discutidos em aula; no entanto, não se pode ter essa certeza, a menos que se verifique, pelo menos nas primeiras rodadas, o trabalho desempenhado pelos alunos na avaliação das produções escritas dos colegas.

### 5.3.8 Espaço para observações acerca dos *feedbacks*

Depois de feito o acompanhamento dos *feedbacks* que os alunos deram às produções escritas dos colegas, é importante que o professor dê um *feedback* geral

para a turma sobre o trabalho que desempenharam como avaliadores. Nesta etapa, podem ser levantadas questões que o professor observou ao ler os *feedbacks*: se a linguagem utilizada foi adequada, no caso de *feedbacks* escritos; se os aspectos avaliados estavam de acordo com os critérios de avaliação pré-estabelecidos; se faltou mencionar algum ponto relevante etc.

#### 5.3.9 Devolução e reescrita

Após verificar se os *feedbacks* estão adequados, o professor pode retornar os textos de volta aos seus autores que, com base nos apontamentos feitos por meio do *feedback* dos colegas, poderão tomar atitudes para aperfeiçoar suas produções escritas. Como pode ser observado, ao longo deste trabalho não se falou em *feedback* sem mencionar a reescrita, tendo em vista que o retorno, independentemente da forma que assuma, só será válido caso encaminhe para novas oportunidades de prática. Do contrário, o *feedback*, e até mesmo os próprios textos, podem ser facilmente esquecidos dentro das pastas ou mochilas dos alunos, sem repercussão efetiva no aumento da sua proficiência escrita.

#### 5.3.10 Novo ciclo

Por fim, orienta-se que sejam feitas novas rodadas do passo a passo aqui descrito, adequando-o às necessidades do grupo com o qual está sendo realizado o trabalho. Por exemplo, se a tarefa continuará a mesma, se ela foi bem compreendida pela turma e se houve um entendimento acerca dos critérios avaliativos, o professor poderá pular as três primeiras etapas do processo, retomando o trabalho a partir da nova redistribuição dos textos reescritos.

A avaliação pelos pares funciona como uma abordagem pedagógica que coloca o aluno como participante direto do processo avaliativo, do qual, tantas vezes, fica excluído. Esse tipo de *feedback* se mostra vantajoso porque é capaz de desenvolver habilidades como: a comunicação, pois os alunos terão que articular claramente e de forma respeitosa as suas ideias para que os colegas entendam e aceitem o *feedback* recebido; a análise crítica, tendo em vista que, com o desafio de avaliar a produção

de outro colega, os estudantes terão que identificar criticamente os pontos fortes e os aspectos que precisam ser melhorados no trabalho de outras pessoas; a empatia, já que os alunos precisarão reconhecer os esforços e entender as dificuldades dos colegas a fim de ajudá-los a superá-las; e a autonomia, visto que os alunos serão participantes ativos na construção da sua própria aprendizagem.

Como obstáculos da avaliação pelos pares, valem ser mencionados: a falta de experiência, já que os alunos podem não estar preparados para avaliar o trabalho dos colegas, principalmente se a etapa da explicitação dos critérios avaliativos for esquecida; a maturidade dos alunos, considerando que, em alguns casos, os estudantes podem não levar a dinâmica envolvida na avaliação pelos pares a sério, atribuindo às produções dos colegas um *feedback* inadequado ou não construtivo; a subjetividade dos estudantes, principalmente se o autor do texto for explicitado, já que uns podem dar *feedbacks* exclusivamente positivos para os colegas com quem têm mais afinidade e *feedbacks* exclusivamente negativos para os colegas com os quais possuem algum desafeto, tornando a avaliação parcial e injusta; e a falta de consistência, tendo em vista que dependendo do engajamento dos alunos com o processo avaliativo, eles podem demonstrar mais ou menos disposição e interesse, o que levará, em alguns casos, a *feedbacks* inconsistentes.

Como foi dito, é preciso que haja sensibilidade por parte do professor para entender as características das suas turmas. Muitas vezes, o que funcionará para um grupo de alunos não funcionará para outro, e as motivações para isso podem ser diversas. A avaliação por pares é apenas uma das formas de *feedback* orientador de reescrita existente e, caso ela não se mostre proveitosa dentro do contexto de trabalho em questão, adotar outras estratégias pode ser uma tática mais proveitosa tanto para o professor quanto para os alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se explorar, de forma teórica, o tema da avaliação de textos na escola como parte fundamental da formação para a cidadania. Para isso, foram examinados temas como: o papel da escola na construção da cidadania; as concepções teóricas que orientaram o trabalho (linguagem como prática social e os conceitos de enunciado, enunciação, gêneros do discurso e proficiência); o tema da avaliação, da reescrita, da correção e do *feedback*; e, por fim, os bilhetes orientadores, as grades avaliativas e a avaliação entre pares como formas de *feedback* orientadores da reescrita de textos.

A análise teórica aqui realizada busca ressaltar a importância do debate sobre a avaliação de textos na escola, com o intuito de formar cidadãos capazes de atuar crítica e criativamente na sociedade da qual fazem parte. Além disso, este estudo pretende orientar e, até mesmo, servir de guia para profissionais da educação na hora de escolherem qual tipo de *feedback* é o mais vantajoso para encaminhar a reescrita de textos considerando, é claro, as particularidades tanto da prática pedagógica desenvolvida pelo profissional quanto as de seus grupos de alunos.

Caso opte por fornecer *feedback* usando os bilhetes orientadores, o profissional estabelecerá com os alunos uma interlocução muito efetiva e individualizada. Haverá um espaço para focar nos pontos fortes da produção escrita, elogiando o que foi feito adequadamente, e nos pontos fracos, dando orientações sobre o que deve ser feito nas futuras versões do texto. No entanto, essa talvez não seja a melhor forma de fornecer *feedback* caso o professor se veja imerso em muitas demandas de trabalho ou esteja lidando com um grupo muito grande de alunos. Nestes casos, outras formas de *feedback* podem ser mais vantajosas.

Se a escolha for a de utilizar a grade de avaliação, como a de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), o *feedback* não será tão individualizado como o dado por bilhetes orientadores, tendo em vista que as grades apresentam um caráter mais impessoal, tornando a interlocução um pouco mais distante. Porém, as grades, como a aqui indicada, apresentam descritores muito claros acerca do desempenho dos alunos, bem como orientações para a reescrita dos textos. As grades de avaliação, ainda que apresentem essa impessoalidade em relação aos bilhetes orientadores, podem ser,

portanto, formas mais ágeis de fornecer *feedback* e, também, são capazes de orientar, de forma efetiva, a reescrita dos textos dos alunos.

Se der preferência pela avaliação entre pares, o professor se verá diante de uma dinâmica não muito usual: colocará os alunos como participantes ativos do processo de avaliação das produções escritas de seus colegas, pois serão eles que, após fazer a correção, fornecerão o *feedback* que orientará a reescrita dos textos. A avaliação entre pares não exclui, no entanto, o professor do processo avaliativo, pois ele terá que orientar e mediar todo o processo: o desenvolvimento da tarefa, a explicitação dos critérios avaliativos, a verificação do *feedback* dado pelos alunos etc. Neste trabalho, sugerimos um passo a passo para a inserção da avaliação entre pares na rotina escolar, caso haja o interesse por esse tipo de *feedback*. Algumas das vantagens que podem ser mencionadas na avaliação entre pares são o desenvolvimento da comunicação, da análise crítica, da empatia e da autonomia nos estudantes. Como desvantagens podem ser citadas a falta de experiência, a maturidade (ou falta dela), a subjetividade dos alunos e a falta de consistência nos *feedbacks*.

É preciso, dessa forma, que sejam analisados muitos fatores antes de decidir qual o *feedback* mais adequado para orientar a reescrita dos textos dos alunos. Porém, isso não deve servir de empecilho para que os professores não solicitem a reescrita dos textos. Como ressaltado ao longo deste trabalho, qualquer um dos tipos de *feedback* só será efetivo caso proporcione novas oportunidades de prática, o que aproxima o aluno da proficiência escrita em determinado gênero, tornando-o capaz de intervir nas diversas esferas sociais e, conseqüentemente, um cidadão capaz de atuar criticamente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v.5, n. 1, São Leopoldo, 2007, p. 24-30.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. **Correção de texto: um desafio para o professor de português**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004.
- DILLI, C; SCHOFFEN, J. R. e SCHLATTER, M. **Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso**. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- FANGFANG, Zhang. **Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses**. Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter. 2017. Tese de doutorado – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- FARACO, C. A., TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERREIRA, A. T. B., & LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, B., & SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. São Paulo: Autêntica, 2007. pp. 11-26.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. *Letras, Santa Maria*, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012.
- KANITZ, Andreia, VIAL, Ana Paula Seixas. Parâmetros para a avaliação da produção textual escrita de entrevistas: uma proposta de grade analítica de avaliação. **Calidoscópico**, v.20, n. 3, São Leopoldo, setembro-dezembro 2022, p. 656- 676.



LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. pp. 19-31.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGABEIRA, A. B. A., COSTA, E. V., SIMÕES, L. J. **O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas**. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 293-307.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre avaliação. In MARCUSCHI, B., & SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. São Paulo: Autêntica, 2007. pp. 61-74.

MOTERANI, N. G., MENEGASSI, R. J. **Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-iterativa**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 52, v.2, p. 217-237, 2013.

NASCIMENTO, C. E. R. **O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2):101-111, maio-ago. 2009.

PASIN, Natália Oliveira. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras**. Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen. 2018. Tese de doutorado – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.: **Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de**

**proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B.S. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, v. 21, p. 30-39, 2013.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In MARCUSCHI, B., & SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. São Paulo: Autêntica, 2007. pp. 27- 43.

WEIGLE, S.C. 2002. **Assessing writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 284 p.

## ANEXO

## ANEXO A – GRADE DE AVALIAÇÃO HOLÍSTICA

## Parâmetros de avaliação de leitura e escrita

## Descritores de níveis de desempenho

Programa de Português para Estrangeiros/UFRGS

Elaborado por Camila Dilli, Margarete Schlatter e Juliana Schoffen

Resultado	Descrição	Recomendação
4 CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor projetado). Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) pela tarefa.</li> <li>• Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e utiliza os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas e/ou trechos confusos não interferem no cumprimento da ação.</li> <li>• Utiliza as informações de maneira autoral e faz uso de raras informações equivocadas. Os trechos confusos apresentam falta de coesão, mas as informações são coerentes.</li> <li>• Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade.</li> </ul>	REESCRITA para: melhorar a formalidade/o formato; aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos utilizados; reescrever trechos confusos.
3 CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS; ALGUNS AJUSTES PODEM CONTRIBUIR PARA TORNAR A AÇÃO MAIS EFICAZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) e se posiciona como um autor próximo ao projetado OU escreve para um interlocutor próximo ao projetado OU Realiza a maioria das ações solicitadas, com interlocutores adequados OU realiza as ações de maneira geral, não cumprindo algum dos objetivos menores.</li> <li>• Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e/ou nem sempre usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas (trechos confusos) não impedem a realização de todas as ações.</li> <li>• Pode apresentar informações equivocadas e/ou nem sempre usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou informações incoerentes.</li> <li>• Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade.</li> </ul>	REESCRITA para: melhorar a realização de (todas) ações solicitadas na tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução e/ou formalidade e/ou formato; adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de forma autoral; reinterpretar informações do texto base.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE E UTILIZA ALGUNS DOS RECURSOS SOLICITADOS; AJUSTES SÃO NECESSÁRIOS PARA TORNAR A AÇÃO MAIS CLARA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza pelo menos uma das ações solicitadas. Posiciona-se como outro autor OU escolhe o interlocutor inadequado. Ou fala de outro referente (mais abrangente ou mais específico);</li> <li>• Os recursos linguísticos podem apresentar inadequações e/ou não usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas dificultam a realização da ação.</li> <li>• Pode apresentar informações equivocadas e/ou não usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou incoerências de informações são mais frequentes.</li> <li>• Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade.</li> </ul>	REESCRITA para: realizar ações específicas solicitadas na tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução e/ou formalidade e/ou formato; indicar melhor o referente sobre o qual está falando para evitar ambiguidades; adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de maneira autoral; reinterpretar informação do texto base.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve outro texto, diferente do solicitado (outra ação, se posiciona como outro autor, para outro interlocutor, sobre outro referente) ou fala sobre o assunto, mas não cumpre a tarefa. OU/E</li> <li>• Cópia excessiva do texto base, sem apropriar-se das informações para o cumprimento dos propósitos de escrita. OU/E</li> <li>• As inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. OU/E</li> <li>• Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível)</li> </ul>	REESCRITA para realizar as ações solicitadas na tarefa.

Fonte: DILLI, C; SCHOFFEN, J. R. e SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012, p. 186-187.