



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 3: Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

## **AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Abda Alves Vieira de Souza (UFPE)**

### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. Buscamos identificar as concepções de língua, escrita e avaliação subjacente ao trabalho das docentes através dos aspectos priorizados na correção dos textos produzidos pelos alunos. Analisamos ainda os critérios de avaliação materializados na correção desses textos. A entrevista e a análise documental foram os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa. Os resultados apontam que o trabalho com o gênero não superou a dimensão estrutural, e que o caráter discursivo ainda não é considerado na prática de ensino e na avaliação, o que parece apontar para uma prática arraigada na perspectiva da redação escolarizada. Quanto aos critérios de avaliação presentes nas correções realizadas, observamos que as mestras percebem com maior facilidade os aspectos presentes na superfície textual em detrimento dos aspectos relativos à textualidade.

**Palavras-chave:** linguagem, produção de texto e avaliação.

### **Introdução**

A avaliação da produção textual tem se constituído numa tarefa complexa para os professores de Língua Portuguesa como evidenciaram estudos realizados por Britto (1990), Geraldi (1991), Marinho (1997), Marcuschi (2004), e Val (2009). Tais Pesquisas têm mostrado que a tradição escolar de avaliação do texto escrito fundamenta-se em critérios apenas linguísticos sem qualquer articulação com as condições de produção e que os textos são propostos apenas como objeto de avaliação. Nesse contexto, a escola tem promovido os alunos pela capacidade de escrever redações que apresentam poucas violações do ponto de vista gramatical e ortográfico e não pela competência de produzir bons textos.

Realizamos o presente estudo com a intenção de analisar as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. Buscamos

identificar as concepções de língua, escrita e avaliação subjacente ao trabalho das docentes através dos aspectos priorizados na correção dos textos produzidos por seus alunos, tentamos compreender as estratégias de correção através das marcas deixadas pelas professoras nos textos das crianças e analisar os critérios de avaliação materializados na correção dos textos.

Adotamos como pressuposto básico a ideia de que é indispensável ao professor, reconhecer e valorizar nos textos das crianças não apenas os aspectos relativos à correção ortográfica e gramatical, mas também, os aspectos relativos ao uso dos recursos linguísticos, a organização estrutural e à textualidade. Principalmente colocando-se como leitor dos textos observando como encontram-se linguisticamente construídos, a partir das sinalizações que os alunos apresentam, dentro do contexto em que o texto está inserido proceder a construção de sentidos, valorizando o que o aluno quis dizer, numa atitude de interação. (LEAL e GUIMARÃES, 1999)

### **Redação ou produção de texto?**

Alguns autores fazem uma diferenciação entre redação e produção de texto. Então, poderíamos nos perguntar: o que diferencia a redação da produção de texto? Não será apenas uma questão de nomenclatura? Estudos indicam que a terminologia “redação escolar” traz implícita a ideia de uma escrita para fins de treinamento, Geraldi (1993), estabelece uma dicotomia entre produção textual e ensino de redação. Segundo o autor, no trabalho com redação os textos são produzidos para a escola; já na perspectiva da produção textual, produzem-se textos na escola.

Britto (1990), também faz algumas críticas a redação escolar. Atenta para o fato de não ser uma atividade real de significação, mas “uma atividade linguística artificial,” cujo objetivo é treinar o aluno nas “técnicas da escritura.” O professor não “lê” o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus “erros e acertos.” O autor refere-se a “coisificação” do texto, sem interlocução e sem sujeito. Seu início e fim é a correção “e por isso pode ser jogada fora depois que o professor atribui uma nota” (BRITTO, 1990: p. 19).

Marinho (1997), também faz uma diferenciação entre redação e produção de texto, segundo ela, a prática de produção de textos não deve ser confundida com o exercício de redação. Na redação, os alunos escrevem um texto com um tema proposto pelo professor, em que geralmente, não foi pensado e trabalhado anteriormente, é o

exercício de redação, que se dá numa situação artificial e forçada no emprego da língua, constituindo-se numa atividade de produção de textos para a escola, para o professor. Esse modelo se escora na visão de escrita como dom.

Geraldi (1993) propõe que ao se produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer, se tenha um interlocutor desse dizer. Nesse sentido, mesmo em uma conversa, há um projeto discursivo em jogo, ou seja, o interlocutor tem algo a dizer, tem um discurso a materializar, tem um interlocutor com quem interage. Já na redação “escolar” não, em vista disso, as redações comumente apresentam muita escrita e pouco texto (pouco discurso), pois o projeto discursivo não está claro para o estudante.

### **Produção textual na perspectiva dos gêneros**

Devido às influências advindas de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais de linguagem que contribuíram para uma ampliação de paradigma que afetaria a concepção de língua, de escrita, de texto, surge uma outra compreensão do conceito de redação. A redação tradicional passa a ser questionada, ganharam força às teorias sócio-discursivas, favorável ao ensino dos gêneros do discurso. Nessa abordagem, o texto deixa de ser visto como uma estrutura tipológica, e passa a ser concebido como um gênero, possibilitando um trabalho de produção textual mais significativo para o educando.

Marcuschi (2004) traz uma reflexão sobre redação, considerando a teoria dos gêneros, quando o gênero “redação escolar” é utilizado como objeto de ensino, compreende pelo menos dois subgrupos: redação clássica ou endógena e redação mimética.

A redação clássica refere-se ao texto presente na tradição escolar pode ser solicitada a partir da indicação de um tema, de uma tipologia textual, ou mesmo dos dois ao mesmo tempo. O tema das redações geralmente envolve algum evento, data comemorativa ou reproduz assuntos tradicionais da cultura escolar (minhas férias, um passeio, etc).

A redação mimética, relativamente recente no ambiente escolar, não pode ser compreendida desconsiderando a enorme contribuição oferecida pelos estudos de Bakhtin (1994) às questões discursivas da linguagem, nem da abordagem mais ampla

oferecida pela escola de Genebra, sobretudo por Schneuwly e Dolz (2004), no que concerne a transposição didática<sup>1</sup> dos gêneros textuais.

A redação mimética é híbrida, pois é elaborada “a moda de um determinado gênero textual,” sem, contudo perder as características do gênero redação, ou seja, ao mesmo tempo em que ela preserva as características de gêneros que circulam em contextos sociointeracionais diversos, conserva igualmente os traços de uma redação tipicamente escolar, pois se constitui um objeto de ensino e de aprendizagem com função nitidamente pedagógica. A redação mimética envolve ações que se inter-relacionam com encaminhamentos de uma avaliação formativa.

A autora destaca que apesar dos dois procedimentos mencionados levarem a produção de uma redação escolar, é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho com a redação mimética, dada a contribuição que esta pode oferecer a construção da textualidade e a formação de um aluno produtor de texto autônomo e competente. É fundamental priorizar o trabalho com a redação mimética, por acreditarmos que a produção de textos é uma atividade em que se produzem discursos. De acordo com Bakhtin (1994) os modos de dizer de cada indivíduo são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que recriá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase que impossível. (BAKHTIN, 1994 p.302).

Podemos considerar que os gêneros discursivos são inerentes a língua. Portanto, tornam-se objeto de ensino, uma vez que se concretizam nos textos que circulam na sociedade. Os gêneros discursivos são inúmeros e sofrem constantes mudanças e hibridizações, categorizá-los não é uma tarefa fácil.

Todavia, no processo de transposição didática se faz necessário essa categorização. Sobre esse aspecto, Soares (1999), afirma que para ensinar tem escolarizar, que é um processo inevitável e necessário, é inerente ao âmbito escolar. Segundo ela, a questão não está em escolarizar ou não os conhecimentos, mas em escolarizá-los de forma adequada. Nesse sentido, a escolarização inadequada de conhecimentos é que deve ser criticada e não a escolarização em si.

---

<sup>1</sup> Cf. Chevallard (1991) *Transposição Didática: Trata especificamente da transformação que passa o saber, ou seja, do processo de transposição de saberes ensinados na escola.*

Nessa perspectiva, acreditamos que a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), seja mais adequada no processo de escolarização dos gêneros. Os autores sugerem que os gêneros discursivos podem ser agrupados, no processo de ensino-aprendizagem, em função de regularidades. Propõem agrupamentos dos gêneros em ordens, a partir do domínio social; tipologia e capacidades de linguagem: do narrar; do relatar; do argumentar; do expor e do prescrever. Nessa perspectiva, o gênero discursivo é tomado como objeto de ensino de língua e o texto, como unidade de significação e de ensino: elemento integrador, sem artificialidade, das práticas de leitura, análise lingüística, de produção e refacção textual.

### **Avaliação da produção textual e a adoção de critérios**

Diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar essa temática. Tais estudos defendem que o processo de avaliação deve ser conduzido a partir de uma análise criteriosa das condições de produção do texto na escola, apontam como deve ser tratada pelos docentes a avaliação da produção textual, em particular os critérios que devem ser estabelecidos para ensinar a produzir textos.

Val (1991) analisou redações de candidatos do exame vestibular da UFMG. A autora defende que um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; semântico-conceitual, de que depende a sua coerência; o formal, que diz respeito à sua coesão. Segundo Val, uma avaliação que pretenda respeitar o texto do aluno e percebê-lo na sua totalidade deve levantar alguns questionamentos: dada situação comunicativa, as características e as disposições dos interlocutores, e o tipo textual, essa produção linguística se mostra aceitável? Tem continuidade? Apresenta progressão? Mostra-se não-contraditória e bem articulada? Faz uso adequado dos recursos coesivos que servem à expressão dessas qualidades? É suficientemente clara e explícita na apresentação das informações? Comporta um mínimo de novidade que possibilite reconhecê-la como manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção do leitor?

Os resultados do estudo apontam que o maior problema de grande parte das redações analisadas não se encontrava na superfície do texto, ou seja, não apresentavam violações significativas da norma culta e traziam poucas falhas no tocante à utilização do código escrito (ortografia e pontuação), mas continham problemas relacionados aos aspectos cognitivos da macroestrutura que tem a ver com a eficiência pragmática do

discurso, que tem relação direta com o conhecimento de mundo. A autora constatou que os textos não se tornariam melhores se fossem corrigidos, sem os erros gramaticais.

Marcuschi (2004) investigou como são construídas pelos professores de língua portuguesa as categorias avaliativas dos textos escritos. A pesquisa foi realizada com trinta e três professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da capital e região metropolitana do estado de Pernambuco.

Os resultados apontam que os docentes tanto no discurso como na prática avaliativa, acionaram valores que consideraram importantes na construção textual. Tais valores orientam-se do ponto de vista lingüístico, pelos fenômenos que podem ser observados na superfície do texto, tomada de modo holístico, quando se trata da higienização da redação e, de modo analítico, quando se trata de cumprir os mandamentos da gramática tradicional. Isso faz com que oscilem de uma avaliação detalhista (ortografia, concordância verbo-nominal, pontuação), até uma avaliação global impressionista, sem critérios consistentes.

De um modo geral os estudos citados defendem que o professor não deve avaliar o texto superficialmente, direcionando o olhar apenas para as violações gramaticais cometidas pelos alunos, mas devem observar o texto em sua totalidade estabelecendo critérios claros e, sobretudo, procurar entender o que o aluno/autor quis dizer, buscando perceber as diversas dimensões do texto, o que e como este diz, em uma atitude de interação.

Este estudo analisou as marcas deixadas pelos professores nos textos dos alunos no processo de correção e avaliação, portanto, cabe tecer alguns comentários acerca dos modos de se corrigir e avaliar.

### **Os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa**

**Entrevistas:** As entrevistas foram semi-estruturadas, com cinco professoras do 5º ano do ensino fundamental que atuam em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco todas localizadas na cidade de Olinda, cujo objetivo foi compreender as concepções de língua, escrita e avaliação que possuíam e a relação com suas práticas avaliativas.

**Análise documental:** textos corrigidos pelas professoras, cujo objetivo foi identificar os procedimentos de avaliação através da intervenção das docentes, materializada no texto do aluno.

Em relação aos documentos, foram analisadas:

- (a) As concepções de linguagem, por acreditarmos que tais concepções se revelam nos tipos de atividades propostas, nos gêneros textuais indicados na produção textual e nos critérios adotados na avaliação, pelas professoras nos textos escritos pelas crianças;
- (b) As concepções de avaliação, materializadas nos procedimentos de correção dos textos, nas estratégias de correção das mestras.

### **Quais as concepções das professoras sobre o ensino da escrita?**

Inicialmente buscamos entender as concepções de ensino da escrita das docentes, Ao analisarmos seus relatos, facilmente identificamos o discurso da ideologia do dom, que consiste em atribuir a habilidade em escrever a uma aptidão inata que o indivíduo já traz consigo antes de ingressar na escola. Para captar o entendimento das professoras sobre a escrita, propomos a seguinte questão:

*P<sup>2</sup>: Você acha que produzir texto é algo que pode ser ensinado?*

*E<sup>3</sup>: Eu acredito que você pode orientar, você dá as ferramentas, mas a produção do texto em si não se ensina.*

*P: Porque você acha que não se ensina?*

*E: Eu acredito assim, não sei se eu sou metódica, mas, a produção de texto se torna um dom. Mecanicamente qualquer pessoa faz um bilhete, mas, um romance, só escreve quem tem um dom. É como se fosse assim, escrever textos que emocionem é um talento, você nasce com aquilo e desenvolve na escola ou num ambiente que favoreça aquilo ali. Mas, escrever um bilhete, uma lista, qualquer um consegue. (Osana)*

*E: Também, né? Acho que tem que ser ensinado, porque tem toda uma norma a ser seguida, diferentes tipos de texto. È porque às vezes, as pessoas já nascem, já é inato do aluno, tem coisas que ele traz que agente não ensina a ele, [...] Porque tem gente que já tem uma certa aptidão, já como tem pra português, tem pra matemática.*

Nestes dois depoimentos, vemos que as professoras Vera e Osana apresentam uma concepção de ensino da escrita como um dom. Embora Vera afirme que tem que

---

<sup>2</sup>P: pesquisadora

<sup>3</sup>E: entrevistada

ser ensinado e enfatize a norma, em seguida, expressa que tem coisas que a criança traz que não é ensinado, e usa as palavras: inato e aptidão na explicação do “também”.

As professoras Jessica e Edina disseram o seguinte:

*E: Pode ser orientado, dando as dicas: pontuação, parágrafo, etc.*

*E: Bom, o nosso trabalho é justamente ensinar, mas a produção de texto, acho que tem muito a ver com orientação, é porque você encontra alunos que tem facilidade de escrever, então, de pequenininho ele já fala, ele não escreve mas, ele já produz texto oralmente. Ele faz uma leitura de imagem pega um livro uma gravura, faz aquela pseudoleitura. Então, nosso trabalho na quarta série é orientar mesmo. (Edina)*

O que mais nos chamou a atenção, foi perceber o uso do verbo orientar ao invés do verbo “ensinar, parece que a palavra ensino é algo tenso para a maioria das professoras participantes da pesquisa, que ao serem questionadas sobre o ensino da escrita preferiram utilizar o termo orientar. A professora Edina, no primeiro momento, ela afirma que o trabalho do professor é justamente ensinar, mas, esse “mas”, conjunção adversativa, se contrapõe ao que foi dito anteriormente. Nesse relato vimos que a professora demonstra incerteza em relação ao ensino e defende que alguns têm mais facilidade em escrever e que, tal facilidade tem a ver com “orientação”, que interpretamos aqui como dom.

A professora Terzia disse o seguinte:

*E: Os nortes são necessários, agora, é muito bom você também dar o espaço para a liberdade do aluno de escrever, porque aí vai ser uma análise muito mais ampla, quando você tenta já direcionar para uma coisa, você às vezes, perde essa parte tão importante que é você resgatar do aluno o que ele está tendo de compreensão. Porque, agente vê aí o problema do letramento, que é a questão de que você até decodifica as coisas, mas, quando chega na hora de uma produção esbarra, porque você não sabe desenvolver, não sabe argumentar. Né?*

*P: E essa argumentação pode ser ensinada?*

*E: A partir do momento que você dá oportunidade pra que isso aconteça, quando você instiga o aluno aí flui naturalmente essa argumentação. Agora, precisa que o professor também saiba como*



*fazer essa motivação, né? Instigar, mesmo para que essa problematização surja, porque é com essa problematização que ele vai conseguir, né?*

*P: Então, pode ser ensinado?*

*E: Pode ser, direcionado, com certeza!*

Mesmo não citando a palavra ensino, a educadora fala na possibilidade de instigar o aluno, e que o professor precisa “saber fazer” essa motivação, ou seja, problematizar, reafirmando que pode ser direcionado, pelo contexto percebemos que ela parece usar esse termo como sinônimo da palavra ensino. Em outro momento da entrevista, ela cita um exemplo, que ratifica nossa hipótese:

*E:[...] eu tenho uma aluna que é uma poetiza, a coisa mais linda! Mas, por quê? O pai incentivou a isso, motivou a dar livros, muita leitura.*

Fica claro nesse depoimento, o entendimento por parte da professora de que a criança escreve poemas, porque foi estimulada pelo pai, fez muitas leituras, conhece as características do gênero, por isso escreve bem, mesmo esse incentivo acontecendo em casa, fora do ambiente escolar, apresenta a compreensão de que as influências externas ao sujeito (a aluna) proporcionaram a facilidade na escrita, ou seja, não por um dom herdado da família, mas porque estava inserida em práticas de letramento que proporcionaram o aprendizado do gênero poema.

Apesar de interpretarmos o discurso da docente diferenciado do das outras, foi possível observar que Terzia também não faz uso do termo “ensino.

### **Quais as concepções subjacentes às condições de produção e avaliação dos textos?**

Perguntamos às professoras quais os tipos de atividades de escrita que realizam em sala de aula. O que levamos em consideração na análise foi a comparação entre o que elas disseram e as propostas contidas nos textos que nos forneceram. Observamos que embora não correspondendo fielmente às atividades citadas, com as disponibilizadas, percebemos que há compatibilidade nos tipos de atividades ditas na entrevista com as atividades que tivemos acesso, conforme podemos constatar na tabela abaixo:

<b>Professoras</b>	<b>Gêneros textuais relatados pelas professoras</b>	<b>Gêneros textuais disponibilizadas pelas professoras</b>	<b>Quantitativo de textos</b>
--------------------	---	--	-------------------------------

Edina	redação escolar	redação escolar	20
Osana	redação escolar; fichas de leitura; história em quadrinho; fábula.	redação escolar.	29
Jessica	reconto de filme; fábula; história.	reconto de filmes; fábula; história	03 02 08
Vera	fábula; conto; redação escolar.	fábula; conto; lenda; redação escolar	05 05 03 08
Terzia	tirinha/ história em quadrinho; textos jornalísticos resumo; reconto de livro lido; relatório; propaganda; fábula; história auto-biografia;	texto jornalístico: notícia e reportagem; poema.	10 05
<b>Total Geral</b>			98

Na análise da tabela, dois aspectos nos chamam atenção. O primeiro é a predominância dos textos: narração e redação escolar nas atividades propostas. Podemos nos perguntar então, quais gêneros propor para ao ensino da língua? Acreditamos que os argumentos apresentados por Antunes (2009, p. 212), são pertinentes. Segundo ela, o ensino da língua deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros e que “os critérios de escolha desses gêneros textuais devem ocorrer de acordo com cada estágio da escolaridade, poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais”.

### **Os critérios de avaliação dos textos no discurso e na prática das professoras**

Nos depoimentos das docentes aqui parcialmente reproduzidos sobre os critérios para avaliar a pergunta foi: quais os critérios que você utiliza para avaliar os textos dos alunos? As respostas foram às seguintes:

<b>Professoras</b>	<b>Trechos das entrevistas</b>
Edina	<i>“Se tem começo, meio e fim; se não fugiu do tema; as ideias dele, se não ficou restrito ou se ele ampliou, se enriqueceu ; o uso de preposições.”</i>
Osana	<i>“Meus critérios são: ortografia; acentuação; coerência e coesão, se expressou bem e conseguiu defender sua ideia durante o texto de uma forma completa.”</i>

Vera	<i>“Pontuação, ortografia, uso da letra maiúscula.”</i>
Jessica	<i>“Pontuação, ortografia, coerência e sequência lógica.”</i>
Terzia	<i>“Primeiro é o <u>significado</u> do que agente vai trabalhar com eles, porque se não tiver um significado não adianta nada [...]. Os critérios são: a estrutura e a parte ortográfica porque agente também não pode fugir da ortografia.”</i>

Observamos que, apenas Edina não citou ortografia, todas as outras enfatizaram aspectos ortográficos. Outro enfoque que aparece na fala das mestras é o conteúdo textual, que para fins de análise agrupamos no mesmo bloco: começo, meio e fim; coerência e coesão; não fugir do tema; sequência lógica. Apenas Vera não citou essa categoria.

Critérios de avaliação	Frequência que os critérios aparecem nos textos									
	Osana		Edina		Vera		Jessica		Terzia	
Uso de letra maiúscula	27	93%	08	47%	12	70%	05	40%	-	-
Concordância verbo-nominal	-	-	03	17%	-	-	03	25%	-	-
Fuga do tema	-	-	-	-	-	-	02	17%	04	26%
Repetição de palavras	-	-	05	30%	-	-	02	17%	-	-
Coerência/ coesão	-	-	-	-	-	-	06	50%	05	33%
<b>Pontuação</b>	<b>20</b>	<b>69%</b>	<b>11</b>	<b>65%</b>	<b>15</b>	<b>90%</b>	<b>04</b>	<b>33%</b>	<b>06</b>	<b>40%</b>
<b>Paragrafação</b>	<b>10</b>	<b>34%</b>	<b>16</b>	<b>94%</b>	<b>05</b>	<b>30%</b>	<b>04</b>	<b>33%</b>	-	-
<b>Ortografia</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>70%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>09</b>	<b>75%</b>	<b>10</b>	<b>66%</b>
<b>Acentuação</b>	<b>25</b>	<b>85%</b>	<b>8</b>	<b>47%</b>	<b>12</b>	<b>70%</b>	<b>05</b>	<b>40%</b>	-	-
Tema/título	-	-	-	-	-	-	-	-	07	46%
Estrutura textual	-	-	-	-	-	-	-	-	14	94%
Caligrafia	12	41%	03	17%	-	-	-	-	-	-

Na análise da tabela, o primeiro aspecto que nos chama atenção, é o destaque dado aos aspectos superficiais do texto: pontuação, paragrafação e acentuação e principalmente a ortografia. Comparando com os depoimentos citados anteriormente, vemos que há uma convergência, tanto no discurso como na prática, os aspectos ortográficos são considerados como fundamentais para a maioria das professoras, ou seja, na leitura do texto as professoras evidenciaram esses aspectos com maior facilidade.

Na fala das mestras o enfoque foi no conteúdo do texto: começo, meio e fim; coerência; não fugir do tema; sequência lógica. No entanto, no confronto do discurso com a prática percebemos uma divergência, tais aspectos, quase não aparecem na

organização das atividades e na avaliação dos textos. Das cinco docentes pesquisadas, apenas duas (Jessica e Terzia) destacam os problemas relativos ao conteúdo na correção, evidenciando que as professoras identificam com maior facilidade os aspectos superficiais do texto.

### **Considerações Finais**

Os resultados das análises apontam uma resistência ao termo “ensino”, que todas as professoras participantes da pesquisa demonstraram quando responderam se produzir texto é algo que pode ser ensinado. As docentes sentiram-se mais seguras em usar as terminologias “orientar e direcionar”. Verificamos que a noção de dom parece perpassar o ensino da escrita. Tais concepções demonstradas pelas professoras se refletem ao ensino e a avaliação da escrita, vimos materializada nas condições de produção textual arraigada à perspectiva da redação escolarizada.

Quanto aos critérios definidos pelas mestras para avaliar os textos, nas marcas deixadas nas correções, as docentes destacaram valores que consideram relevantes na construção textual, observamos que a maioria das delas percebem com maior facilidade aspectos presentes na superfície textual do que aspectos mais globais do funcionamento do texto. Evidenciando uma concepção de língua que privilegia o ensino de regras gramaticais e ortográficas, aproximando-se de uma abordagem de linguagem, em que a língua é concebida como um sistema de normas.

Percebemos que existe ainda uma distância entre o saber teórico (acadêmico) e a elaboração didática da sala de aula; distância esta que precisa ser posta em discussão na formação inicial ou acadêmica e na escola, na formação continuada. Para que haja compreensão concepções mais atuais, entendemos que esse processo leva um tempo, para que essas teorias sejam discutidas e compreendidas. Porém não simplesmente “um tempo” precisa principalmente, que esse tempo seja dedicado ao processo de reflexão coletiva na escola, para que os professores possam construir caminhos que lhes pareçam coerentes para desenvolver uma nova prática e de forma mais consciente.

Entendemos que esta pesquisa respondeu a uma questão principal: que as concepções podem determinar a prática. As concepções das professoras explicitadas na correção ou na entrevista possibilitaram a compreensão do que estava implícito na prática avaliativa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRITTO, L. P. L. *A redação: essa cadela*. In: *Leitura – teoria e prática*, ano 9, nº 15, jun., 1990, p. 17-21.1990.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage 1991.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. *Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?* R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999.

MARCUSCHI, B. *As categorias de avaliação textual no discurso do professor*. Recife, UFPE, 2004. Tese de doutorado.

MARINHO, J. H. C. *A produção de textos escritos*. In: DELL'ISOLA, R. L. e MENDES, E. A. (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SOARES, M.B. “A escolarização da literatura infantil” In: EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. & MACHADO, M. Z. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autentica, 2009

SUASSUNA, L. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

VAL, M. G. C. & Outros. *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.