

Prática de avaliação de produções escritas em português de aprendizes chineses

Writing assessment practices used by Chinese learners of Portuguese

Zhang Fangfang¹

Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (BFSU)
zhangfangfangdiana@hotmail.com

Resumo: Este artigo configura um recorte de uma tese de doutorado que estuda a prática de avaliação de produções escritas em português de aprendizes chineses e analisa as mudanças realizadas na reescrita a partir do feedback dado pelo colega e pela professora. Partindo de parâmetros de avaliação embasados na noção de gênero do discurso e do fato de que todos os participantes receberam um feedback para a reescrita, busco discutir a correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora numa pesquisa que envolve 15 alunos chineses matriculados na disciplina de leitura de um Curso de Graduação em Língua Portuguesa na China. Após analisar e comparar os 135 textos coletados, constatou-se que tanto os alunos quanto a professora realizaram correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas (bilhete). Os alunos priorizaram correções de recursos linguísticos (aspectos gramaticais e ortográficos), e a professora focalizou correções de uso das informações do texto base e correções relativas à situação de produção textual, como a interlocução, o uso de informações além do texto base. As práticas de produção de texto analisadas neste estudo – orientações de escrita e reescrita tendo como base aspectos relevantes ao gênero do discurso e a reescrita a partir do feedback dado por diferentes leitores dos textos – podem inspirar propostas de ensino que visem ao trabalho de escrita como prática social e que busquem propiciar oportunidades de análise e reescrita do texto para promover a aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação; produção escrita; gênero do discurso; correção e feedback.

Abstract: This article is a part of a doctoral thesis that studies writing assessment practices used by Chinese learners of Portuguese and analyzes the changes made in

¹ Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ex-coordenadora do Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras em Pequim.

the rewriting based on the feedback given by their classmates and the teacher. The rubrics used were built based on the notion of speech genres and all the learners rewrote their texts twice based on the feedback received. I aim to discuss the correction and feedback provided by the classmates and the teacher in a research involving 15 Chinese students enrolled in the discipline of a Portuguese Language Course in China. After analyzing and comparing the 135 collected texts, it was verified that both the students and the teacher made indicative, resolute and textual-interactive corrections (note). The students prioritized corrections of linguistic resources (grammatical and orthographic aspects), and the teacher focused corrections concerning the use of information in the text read and corrections related to the writing context, such as interlocution, the use of information beyond the text read. The text production practices analyzed in this study – writing and rewriting guidelines based on aspects relevant to the speech genre and rewriting based on the feedback given by different readers of the texts – may inspire teaching proposals that aim at the writing work as social practice and that seek to provide opportunities for analysis and rewriting of the text to promote learning.

Keywords: assessment; written production; discourse genre; correction and feedback.

Introdução

No curso de graduação em Língua Portuguesa (CGLP) de uma universidade na China, a disciplina “Leitura II”, oferecida nos 3º e 4º semestres, tinha uma ênfase no ensino de aspectos linguísticos e gramaticais, prestando atenção relativamente limitada ao uso da linguagem. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente. A leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação de produção escrita, a correção recaía principalmente em aspectos de gramática e de ortografia.

Através do programa de intercâmbio entre a universidade chinesa e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os professores e alunos chineses tiveram acesso à metodologia usada no Programa de Português para Estrangeiros (PPE), cuja perspectiva é baseada nas noções de “uso de linguagem” e “gênero do discurso”. Foi observado que uma das dificuldades que os alunos chineses enfrentavam em seus estudos no Brasil era o estranhamento com a concepção de uso da linguagem adotada nos cursos do PPE e no Exame Celpe-Bras², exame a que se submetem ao final de sua estadia e para o qual se preparam em curso oferecido pelo programa. A dificuldade em compreender essa visão de linguagem dificultava a busca por práticas que pudessem ajudar tanto no acompanhamento dos

² O exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Na China, o exame é aplicado na UCC, desde 2009, e na Universidade de Macau, desde 2008. Por meio de um único exame, que avalia leitura, escrita, compreensão e produção oral, o Celpe-Bras certifica quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Informações sobre o exame: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> e <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

cursos quanto na preparação para o exame (Ye, 2009). No caso da escrita, uma atividade importante para promover a aprendizagem é a reescrita, atividade ainda pouco praticada no ensino nos cursos de graduação em Língua Portuguesa na China. Qual é o papel da avaliação de produção escrita e da reescrita no sentido de promover a produção textual dos alunos? Como são desenvolvidas a avaliação e a reescrita desde uma perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso nas práticas de sala de aula? Qual é a relação entre o feedback dado pelo professor ao aluno e o desempenho do aluno na produção escrita? Essas são algumas das questões que têm interessado a mim e a minhas colegas no ensino de português para chineses.

Tendo como inspiração e referência as propostas de produção escrita dos cursos do PPE da UFRGS, que têm como orientação pedagógica criar oportunidades para o uso da língua portuguesa em diversas práticas sociais e que se fundamentam nas noções de gêneros do discurso e de uso da linguagem, neste trabalho, estudo a prática de avaliação de produção escrita em português de estudantes chineses, analisando a correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora, buscando trazer contribuições para o ensino de escrita em língua portuguesa a alunos chineses e, mais especificamente, para a preparação de estudantes chineses ao exame Celpe-Bras e a aulas que tenham como base e finalidade o uso da linguagem e a prática em diferentes gêneros do discurso.

A pesquisa envolveu 15 alunos chineses do Curso de Graduação em Língua Portuguesa em uma universidade chinesa matriculados em uma disciplina de leitura (que chamarei de Leitura II) e teve como embasamento teórico os Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul (doravante RC-RS, 2009) e estudos desenvolvidos na área de ensino e avaliação de português como língua estrangeira³. Início o artigo discutindo a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, explicitando a proficiência em escrita e a avaliação de produção textual desde essa perspectiva. A seguir, apresento a metodologia da pesquisa e os resultados da pesquisa em relação à correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora.

Uso da linguagem e a noção bakhtiniana de gênero do discurso

Partindo de uma visão de “uso da língua” (Clark, 2000), entendo que a língua não é só um sistema abstrato de regras, mas também um meio para a comunicação e ação entre participantes inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, aprender uma nova língua significa aprender a usar essa língua em diversos contextos e não apenas aprender a sua estrutura gramatical.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso.

³ Na China, usa-se o termo “língua estrangeira” para indicar as línguas não maternas. Usarei os termos ‘língua adicional’ (LA) e ‘segunda língua’ (L2) quando estiver citando autores que utilizam esses termos, sem, no entanto, fazer distinção entre eles.

Bakhtin (2003) esclarece a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais: as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem nos diferentes domínios de atividade humana. Quer dizer, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem de modo interrelacionado. Nosso conhecimento dos gêneros do discurso resulta da nossa participação em experiências com contextos diferentes de uso da linguagem ao longo da vida, e aprendemos a usar a linguagem através de gêneros do discursos nos distintos domínios em que ocorrem (Bakhtin, 2003). Quando aprendemos uma nova língua, temos que ser sensíveis a novos contextos e aprender novos recursos linguísticos, discursivos e culturais para adequar nossa participação às práticas sociais mediadas por essa língua. No CGLP para aprendizes chineses, desde o início do convênio com a UFRGS, a equipe de professores tem buscado reconfigurar o ensino de português, criando oportunidades para os alunos praticarem diferentes usos da língua, tornando-se participantes competentes em diversas práticas sociais. No âmbito deste trabalho, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e escrita no intuito de oferecer subsídios para que os alunos possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais via uso da leitura e escrita.

A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana, é, segundo Schoffen (2009, p. 165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Partindo de uma visão de proficiência de escrita como prática social, entende-se que

[...] um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere. (Dilli *et al.*, 2012, p. 175)

Entendo que os “recursos necessários ou historicamente preferíveis” mencionados pelas autoras são características do texto que, ao longo da história conjunta de certas comunidades com determinados textos, modos de dizer e valores associados a esses modos de dizer, foram se consolidando como “relativamente estáveis” para eles nesses gêneros do discurso. Essa parte relativamente estável dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) é o que os participantes de uma determinada comunidade de prática reconhecem como o gênero em pauta e o que os orienta quanto a possibilidades de resposta. Um texto que subverta essas características relativamente estáveis leva em conta as expectativas construídas ao longo da história em relação a modos de compreender e produzir esse texto para poder causar o efeito desejado. Isso posto, em um contexto de aprendizagem, entendo que o que os objetivos de ensino e de avaliação do uso de uma língua devam contemplar o que é relativamente estável: é necessário construir um entendimento mútuo entre professores e alunos de que o relativamente estável está compreendido para poder-se compreender a subversão do gênero como projeto de dizer. O foco do ensino e da avaliação no relativamente estável não deve, no entanto, impedir uma atitude constante de atenção aos projetos do dizer, levando em conta as condições de produção do discurso – atitude essa fundamental para

que o ensino de gêneros do discurso não se restrinja a “uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir” (SE e DP, 2009, p. 96) ou um exercício de categorização de textos.

Como veremos mais adiante, como professora da disciplina ministrada para os alunos participantes desta pesquisa, busquei criar oportunidades para que eles praticassem diferentes usos da língua, com vistas a formar participantes proficientes em diferentes práticas sociais, de acordo com expectativas historicamente construídas sobre o que seria necessário e preferível nos gêneros em pauta. No âmbito desta pesquisa, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e pela produção escrita no intuito de oferecer subsídios para que possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais mediadas pela linguagem escrita, compreendendo o que é adequado e valorizado no âmbito tanto do gênero a ser produzido quanto do que é esperado como resposta proficiente no exame Celpe-Bras. As tarefas propostas que geraram as produções analisadas aqui são tarefas do exame Celpe-Bras, tarefas essas alinhadas com a perspectiva de gênero do discurso e que integram leitura e escrita. A prática de leitura e escrita proposta, portanto, também busca promover a compreensão dos gêneros que compõem essa prática social específica (avaliação de proficiência em língua portuguesa no Celpe-Bras).

Avaliação da produção textual na perspectiva de uso da linguagem

Como afirmam Schlatter *et al.* (2005, p. 12),

[...] na busca por avaliações justas e adequadas aos propósitos pretendidos, de acordo com Bachman (1991), precisamos poder mostrar que o que estamos medindo corresponde às habilidades envolvidas no uso real e que as características das tarefas que estamos propondo correspondem às características do contexto de uso dessas habilidades.

Na visão de uso da linguagem, “proficiência é resultado [...] de como o conteúdo informacional e a materialidade linguística atualizam o propósito de comunicação e a relação entre os participantes” (Schoffen, 2009, p. 163). Para Dilli *et al.* (2012, p. 183), integrar esses aspectos significa construir uma avaliação coerente partindo da visão de escrita como prática social, aproximando a avaliação do que praticamos na vida e mostrando para o aluno que o importante é aprender a causar os efeitos de sentido desejados adequando a composição do texto à interlocução que se tem em vista.

Sobre a avaliação da adequação dos recursos linguísticos utilizados no texto, Schoffen (2009, p. 115) afirma que:

[...] 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.

Nesse sentido, os recursos linguísticos estão “a serviço” da interlocução ao invés de “servirem para descontos” na avaliação. Para Dilli *et al.* (2012, p. 184),

[...] não nos parece produtivo um procedimento analítico que vincule a qualidade do texto a exigências pré-estipuladas, como, por exemplo, predeterminar um número mínimo de informações que o texto deve trazer e como essas informações devem estar organizadas ou exigir a mesma correção linguística para qualquer texto, desconsiderando, assim, as relações construídas dentro de cada texto de acordo com as condições de produção.

Além disso, é preciso pensar avaliação de proficiência dentro das características e singularidades de cada texto avaliado. Nesse sentido,

[...] o mais adequado seria a utilização de parâmetros de avaliação que possam ser atualizados a cada momento de avaliação, ou seja, que sejam genéricos o suficiente para poderem tornar-se singulares o suficiente para a avaliação das relações estabelecidas por cada texto singular em cada momento de avaliação. (Schoffen, 2009, p. 132).

Isso posto, é importante ter em vista, na avaliação da produção escrita, que a adequação (ou não) do texto precisa ser analisada singularmente a partir das relações que estiverem sendo estabelecidas em cada texto individualmente. Dilli *et al.* (2012, p. 185) defendem a utilização de parâmetros atualizáveis que possam levar em conta a peculiaridade de cada texto mobilizando recursos distintos para a realização dos propósitos solicitados pelas tarefas. Conforme veremos mais adiante, os parâmetros que utilizamos nesta pesquisa têm como base uma proposta de avaliação holística elaborada por Schlatter e Garcez (2012) a partir de Dilli *et al.* (2012), que leva em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e o uso de informações. Os parâmetros incluem critérios de avaliação (o que são dados relevantes para avaliar), descritores de desempenho (o que se entende como satisfatório e o que se considera insuficiente) e orientações para a reescrita. Além disso, ao focalizar o uso de linguagem, propõem que o autor e o leitor-avaliador se posicionem como interlocutores em determinadas situações de comunicação, salientando a importância da interação e da alteridade na escrita e no ensino e avaliação da escrita.

Entendo que a correção e o feedback possam ser úteis para avançar a aprendizagem, mas somente se relacionadas a novas oportunidades de prática e ao ensino do que se tornar relevante tendo como ponto de partida o desempenho dos alunos na situação de comunicação focalizada. Além dos três tipos de correção apresentados por Serafini (1989): correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória, Ruiz (2010) propôs uma outra intervenção do professor no texto do aluno, chamada “correção textual-interativa”, ou “bilhete”. Segundo a autora, os “bilhetes” têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto); falar metadiscursivamente acerca da própria tarefa de correção pelo professor. Além disso, essa correção textual-interativa também encaminha a reescrita. Em um bilhete orientador, o professor dá dicas ao aluno para ajudá-lo a melhorar seu texto através da reescrita. Os bilhetes podem conter perguntas ou usar o modo imperativo, geralmente são curtos e podem usar uma linguagem mais informal que coloque o professor no papel de “companheiro de um fazer cotidiano que faz parte da vida – escrever –, e isso lhe dá o direito de pedir certas coisas de modo bem direto.” (Simões e Farias, 2013, p. 39) O presente trabalho busca observar as correções linguística, de informação e relativa à situação de pro-

dução, bem como bilhetes em relação a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção fornecidos pelo colega e pela professora para analisar as práticas de avaliação de produção escrita dos alunos chineses.

Metodologia da pesquisa

Conforme já explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar as práticas de avaliação (correção e feedback) orientadas pela noção de gênero do discurso no desenvolvimento da produção textual de alunos chineses. De março a julho de 2013 fui responsável pela disciplina “Leitura II” em um Curso de Graduação em Português na China. A turma era composta por 15 alunos e a professora-pesquisadora. Os 15 alunos, com idade entre 18 e 20 anos, foram admitidos na universidade pelo exame vestibular e não tinham experiência de estudar a língua portuguesa antes de ter acesso ao ensino superior. A turma se encontrava no seu 4º semestre quando foi realizada a pesquisa. As disciplinas que a turma já tinha feito nos três semestres anteriores no curso de português totalizavam 672 horas. No início do semestre, propus para a turma o plano de ensino da disciplina, expliquei a pesquisa que pretendia realizar com toda a turma e pedi o consentimento informado dos 15 alunos participantes. A pesquisa passou também pela aprovação da Comitê de Ética da universidade a fim de defender os interesses, da integridade e da dignidade dos participantes pesquisados.

Na primeira aula, a professora e os alunos discutiram os critérios de avaliação, e foram analisados textos exemplares, bem como instruções sobre como escrever um bilhete, para que todos os participantes se familiarizassem com os conceitos e procedimentos envolvidos no trabalho que seria desenvolvido. Foram usadas três tarefas de escrita do exame Celpe-Bras ao longo do semestre. Os textos foram corrigidos primeiramente por um colega. Os alunos participantes fizeram a reescrita com base na correção e no feedback dado pelo colega. A seguir, a professora corrigiu a segunda versão do texto e escreveu um bilhete orientando a segunda reescrita. Os alunos fizeram a segunda reescrita a partir das orientações da professora e entregaram a terceira versão do texto para a professora.

A geração dos dados envolveu o acompanhamento do trabalho de todos os alunos durante o semestre, a reunião dos 135 textos que produziram e a análise dos textos e dos procedimentos de correção e feedback. No final do semestre, fiz entrevistas com os 15 alunos para ouvir suas opiniões sobre o trabalho realizado.

É importante salientar que a proposta de trabalho de leitura e escrita foi desenvolvida nas 16 aulas ao longo do semestre. De acordo com os objetivos da disciplina, foram trazidos temas e gêneros diferentes para discussão em cada aula, com vistas a promover a vivência de leitura de diferentes gêneros do discurso. Considerando a cadeia mais ampla de enunciados, essa experiência com os diferentes gêneros também faz parte do recorte analisado nesta pesquisa. Seguem, portanto, os temas e gêneros lidos e discutidos nas 16 aulas.

Quadro 1: Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas

Aula	Tema	Gênero
Aula 1	Expressões idiomáticas	Carta do leitor
Aula 2	Regiões de Portugal	Artigo de livro didático (Prospecto do Instituto de Promoção Turística)
Aula 3	Felicidade	Reportagem de revista
Aula 4	Emprego e profissão	Artigo de jornal online
Aula 5	Dar um jeitinho	Crônica jornalística, artigo de opinião
Aula 6	Preocupação com o futuro	Reportagem de revista
Aula 7	Modo da vida	Artigo de revista
Aula 8	Envelhecimento	Artigo de jornal online
Aula 9	Beleza e saúde	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)
Aula 10	Ecologia	Artigo de revista
Aula 11	Turismo e férias	Artigo de revista
Aula 12	Notícias	Notícia de jornal
Aula 13	Amazônia e ambiente	Artigo de revista, documentário
Aula 14	Tecnologia e economia	Artigo de revista
Aula 15	Diversidade da língua portuguesa	Artigo de revista
Aula 16	Campanha política	Panfleto

As aulas 1, 5 e 9 trataram especificamente das atividades que compõem o corpus da pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas nessas aulas. Mais abaixo descrevo as tarefas de escrita propostas.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas nas aulas focais

Aula	Tópico	Atividades
Aula 1	Carta do leitor	Introdução da disciplina; discussão sobre ensino de leitura e produção escrita partindo do gênero do discurso (critérios de avaliação, correção e feedback, reescrita); leitura e discussão sobre expressões idiomáticas; leitura e produção escrita do gênero — carta do leitor.
Aula 5	Crônica	Leitura e discussão do texto “Dar um Jeitinho” (do livro “Aprendendo Português do Brasil”, p. 182-183); leitura e produção escrita do gênero—crônica jornalística, artigo de opinião.

Aula 9	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)	Leitura e discussão do texto “Aromas de bem viver” (da revista Nex Group); leitura e produção escrita do gênero — carta formal
--------	---	--

Todas as tarefas propostas incluem a leitura e a produção escrita de diferentes gêneros e temas: a Tarefa 1 foi retirada do exame Celpe-Bras 2012-2, e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de uma carta do leitor posicionando-se sobre o tema de sobrevivência do automóvel no século 21; a Tarefa 2 foi extraída do exame Celpe-Bras 2013-2 e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de um artigo de opinião sobre o tema solidão e saúde; a Tarefa 3, do exame Celpe-Bras 2011-1, propõe a leitura de uma reportagem sobre marketing e beleza masculina e a produção de uma carta formal, para a diretoria de uma empresa, sugerindo ampliar a linha de produtos para um público específico.

Foram usados os parâmetros elaborados por Schlatter e Garcez (2012), que levam em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e do uso de informação no texto produzido. Como pode ser observado, os parâmetros incluem descrições de desempenho em três níveis e recomendações para a reescrita de acordo com o desempenho do aluno demonstrado no texto. Conforme referido acima e explicado a seguir, os parâmetros de avaliação foram apresentados aos alunos na primeira aula e, para ajudá-los a entender os critérios, fez-se uma discussão sobre eles a partir de análise de textos exemplares e de bilhetes fornecidos por leitores-corretores.

Quadro 3: Parâmetros de avaliação

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto. • Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos. 	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.

<p>1 NÃO CUMPRE A TAREFA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve outro texto, diferente do que foi combinado. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto. • Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa. 	<p>REESCRITA para realizar novamente a tarefa.</p>
--------------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado por Schlatter e Garcez (ano)⁴

Minha análise, portanto, categorizou as correções como:

- Correções linguísticas: referentes a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia.
- Correções de informação: referentes a seleção e uso de informações do texto base, recuperando as informações do texto lido.
- Correções relativas à situação de produção: formato, interlocução, propósito, uso de informações além do texto base.

É importante observar que, no uso da linguagem, essas categorias se interrelacionam: por exemplo, a interlocução de um texto se constitui na materialidade dos recursos linguísticos utilizados; da mesma forma, a relação entre as informações selecionadas e o propósito do texto se estabelece no modo como isso está organizado no texto a partir de sua materialidade. Para os fins da análise deste trabalho, entendi que poderia ser interessante observar tendências de correção mais pontuais ou mais globais e, por isso, defini essas categorias a partir do que considerei mais saliente nas inadequações apontadas e nas sugestões propostas pelo corretor.

Para analisar o feedback dado pelo aluno e pela professora, observei os bilhetes no final de cada texto, buscando identificar os comentários em relação ao texto e as sugestões dadas em relação à construção da interlocução, ao uso de informações e aos recursos linguísticos.

Práticas de avaliação escrita

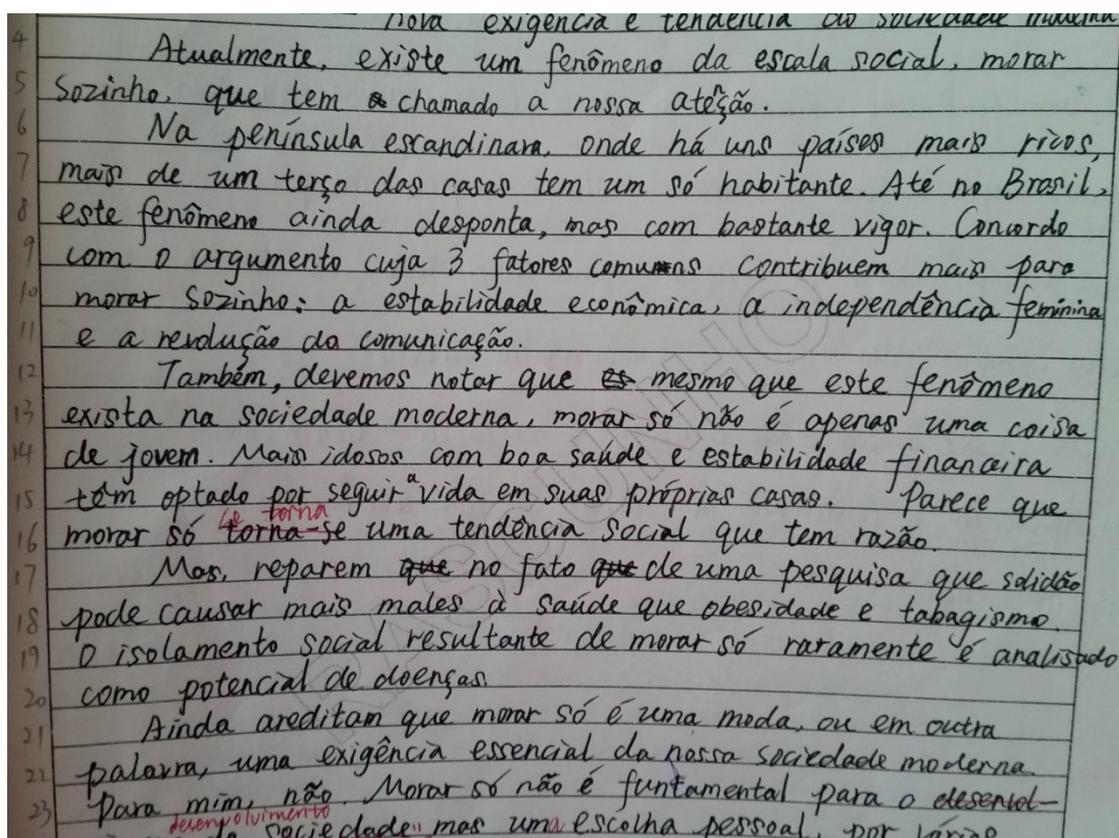
Nesta seção, examino as ações avaliativas do colega e da professora, apresentando as correções feitas e os tipos de problemas que foram apontados nas produções. A seguir, analiso o feedback dado pelo colega e pela professora nos bilhetes, buscando identificar aspectos que foram indicados por eles com o intuito de ajudar o aluno a melhorar o texto por meio da reescrita.

⁴ Schlatter e Garcez elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli *et al.* (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores “Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue”, do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013. A versão dirigida ao professor está publicada em Schlatter e Garcez (2012).

Correção linguística, correção de informação e correção relativa à situação de produção

Correção linguística: referente a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia. O excerto seguinte mostra um exemplo da correção linguística feita pelo colega. Na linha 16, a aluna Glória riscou “torna-se” e escreveu “se torna” em cima do termo.

Excerto 1: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Glória)

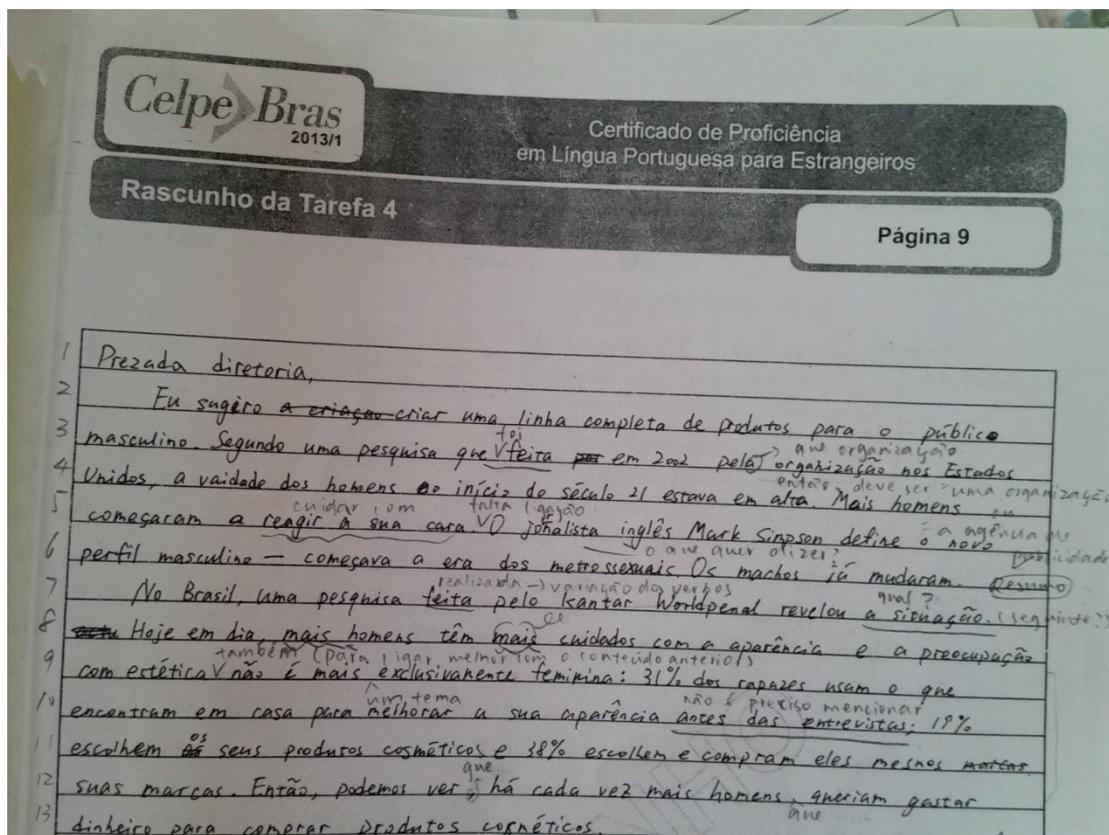


Dos 135 textos coletados, 45 foram corrigidos pelo colega, ou seja, a primeira versão das três tarefas, e 90 foram corrigidos pela professora, a segunda e a terceira versões das três tarefas. Os alunos fizeram um total de 273 correções linguísticas, e a professora, um total de 841 correções linguísticas, 607 na versão 2 e 234 na versão 3. Conforme mostram os dados, em geral, o número de correções linguísticas aumentou da primeira para a segunda versão e diminuiu da segunda para a terceira. Isso revela que a professora descobriu e corrigiu mais erros ou inadequações linguísticas, em comparação com os erros encontrados pelos colegas na primeira correção. Na terceira versão do texto, há uma diminuição na correção de erros linguísticos. Em uma comparação das três tarefas, também é possível observar que o número de erros diminuiu ao longo do semestre: por exemplo, são corrigidos 101 erros linguísticos na versão 3 da tarefa 1, 83 erros na versão 3 da tarefa 2 e 50 erros na versão 3 da tarefa 3. Poderíamos inferir que os alunos reduziram erros linguísticos ao longo do semestre. Uma tendência

observada foi a correção de erros prioritariamente ortográficos na primeira versão, enquanto que a segunda e a terceira abrangem maior variedade (ortografia, gramática léxico, etc.).

Correção de informação: referente a seleção e uso de informações do texto base, recuperando as informações do texto lido. O excerto seguinte apresenta a única correção de informação feita pelo colega. Como se vê no texto, Isabela escreveu entre as linhas 3 e 5 “que organização?” “então deve ser uma organização ou a agência de publicidade?”. Isabela solicitou informações sobre a entidade que tinha realizado a pesquisa, como referido no texto base: “uma pesquisa feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RCSG” comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta.

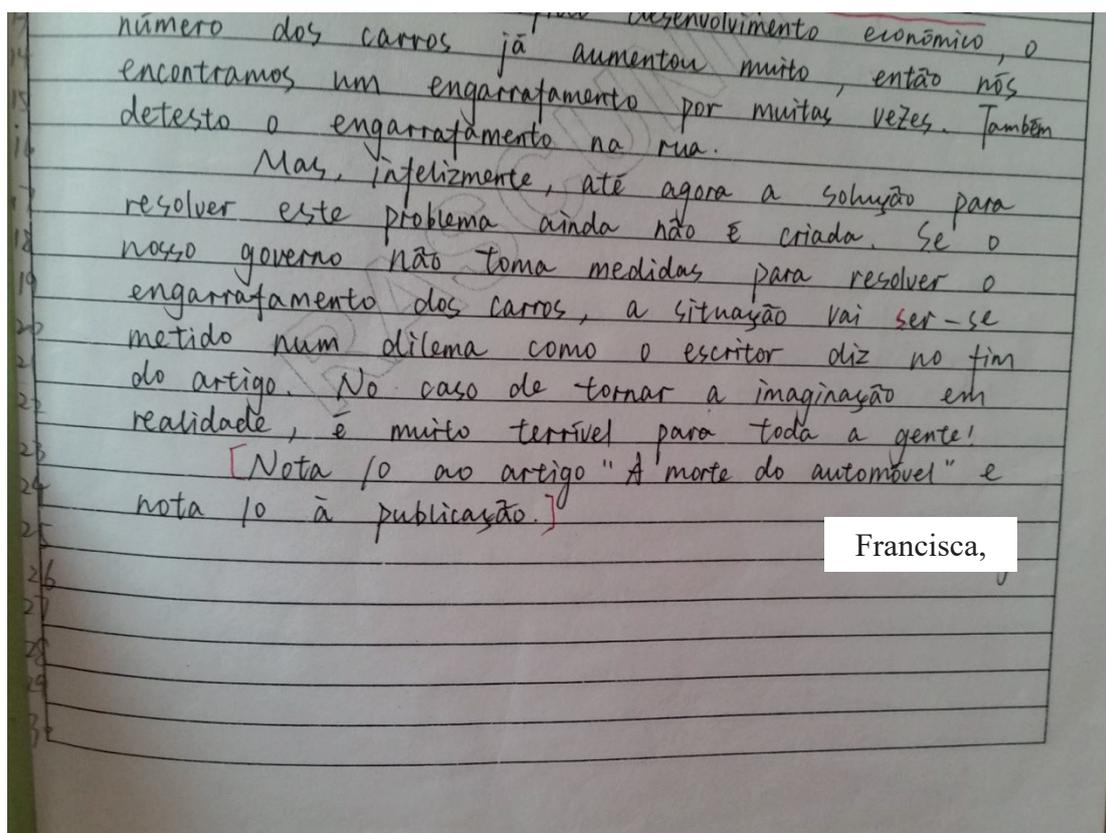
Excerto 2: Texto de Verônica, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Isabela)



Nos 45 textos corrigidos pelos colegas, foram encontradas somente duas correções de informação, e nos 90 textos corrigidos pela professora, foram encontradas 20 correções de informação entre as quais 14 correções na segunda versão e 6 na terceira versão. Em geral, o número de correções de informação feitas pelos colegas e pela professora é pequeno. Os alunos fizeram, no total, duas correções de informação e foram na terceira tarefa. A professora constatou algumas inadequações referentes à informação do texto base em alguns textos (nas três tarefas), e foi possível constatar que as inadequações de uma versão para outra foram diferentes, ou seja, os alunos corrigiram o que foi apontado na segunda correção e, na reescrita, apresentaram outra inadequação. Não obstante as poucas inadequações a relativas a esse aspecto, é interessante observar que, na última versão da terceira tarefa, nenhum texto apresentou esse erro.

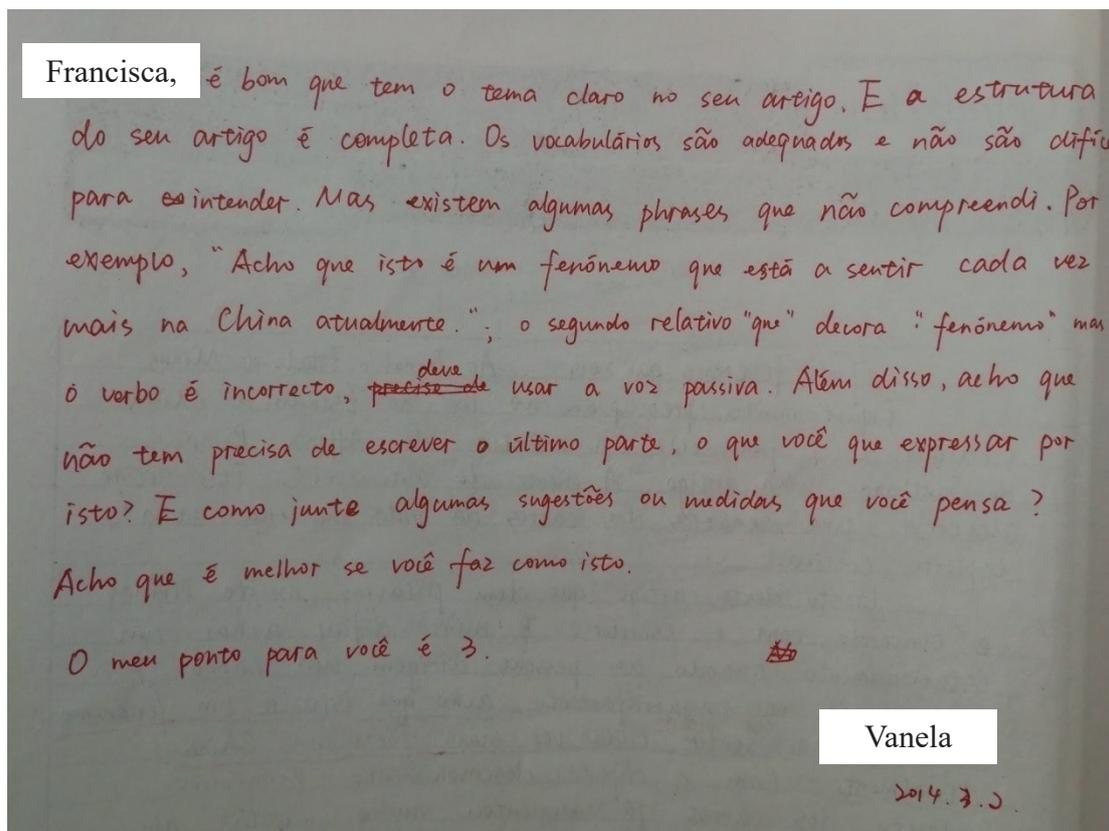
Correção relativa à situação de produção: formato, interlocução, uso de informações além do texto base. O excerto seguinte mostra um exemplo de correção relativa à situação de produção feita pelo colega. A aluna Vanela colocou as últimas duas linhas entre colchetes. No bilhete fornecido por Vanela (Figura 1), ela escreveu: “acho que não é preciso escrever a última parte.” O enunciado solicita aos alunos para escrever uma carta do leitor e se posicionar em relação ao ponto de vista do autor do texto base. Porém, Francisca fez uma avaliação do texto base, o que, de acordo com Vanela, não seria adequado.

Excerto 3: Texto de Francisca, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Vanela)



Dos 45 textos corrigidos pelos colegas, foram encontradas um total de 35 correções relativas à situação de produção, e dos textos corrigidos pela professora, um total de 152, entre as quais 121 na segunda versão e 31 na terceira. Do mesmo modo como foi constatado nas correções linguísticas, em geral, o número de correções relativas à situação de produção aumentou da primeira para a segunda versão e diminuiu da segunda para a terceira. Isso revela que a professora descobriu e corrigiu mais inadequações relativas à situação de produção, em comparação com os erros encontrados pelos colegas na primeira correção. Na terceira versão do texto, há uma diminuição na correção dessas inadequações. Em uma comparação das três tarefas, também é possível observar que o número de inadequações diminuiu ao longo do semestre: por exemplo, são corrigidos 17 erros linguísticos na versão 3 da tarefa 1, 11 erros na versão 3 da tarefa 2 e 3 erros na versão 3 da tarefa 3, o que indica uma melhora, ao longo do semestre, em relação a levar em conta a situação de produção na escrita. Novamente, foi possível

Figura 1: Bilhete de Vanela para texto de Francisca, versão 1, tarefa 1



Fonte: Tarefa de Francisca

constatar que as inadequações de uma versão para outra foram diferentes, ou seja, os alunos corrigiram o que foi apontado na segunda correção e, na reescrita, apresentaram outra inadequação.

A tabela a seguir reúne o total de correções feitas pelos alunos e pela professora em cada uma das categorias.

Tabela 1: Total de correções de alunos e professora nas três categorias

	Participante	Alunos				Professora								
		Versão	Versão 1				Versão 2				Versão 3			
			Tarefa	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3
Correção	Linguística	101	98	74	273	197	239	171	607	101	83	50	234	
	Informação	0	0	2	2	3	5	6	14	3	3	0	6	
	Situação de produção	7	11	17	35	61	35	25	121	17	11	3	31	

Como pode-se constatar na tabela, na correção feita pelo colega, a esmagadora maioria são correções linguísticas (273), o que representa 88,4% de todas as correções feitas pelos colegas na versão 1 dos textos produzidos pelos alunos. Apenas há duas correções de informação e 35

referentes à situação de produção. Os alunos se concentraram nas inadequações gramaticais, ortográficas e lexicais e prestaram menos atenção ao uso de informação e à situação de produção. É interessante notar, no entanto, que da primeira a última tarefa, há uma diminuição do número de correções gramaticais e um aumento em relação às correções relativas à situação de produção. Embora ainda iniciais, esses movimentos podem indicar uma tendência, ao longo da trajetória da disciplina e das correções e reescritas que, aos poucos, os alunos começaram a prestar atenção a aspectos relacionados ao que é solicitado na tarefa e ao gênero do discurso (formato, propósito, interlocução, uso de informações).

Quanto à correção feita pela professora, a correção linguística também ocupa uma parte considerável, 82,9%, comparados a correções de informação e de situação de produção. Em relação às correções feitas pelos alunos, o número de correções feitas pela professora para cada categoria é bem maior. As correções da segunda versão para a terceira diminuem muito. Isso poderia revelar que os alunos seguiram as indicações e corrigiram os erros na sua reescrita.

Bilhetes fornecidos pelos colegas e pela professora

Na construção do gênero “bilhete”, foi possível constatar que os participantes, tanto a professora como os alunos, levaram em consideração o que propõem Simões e Farias (2013), isto é, incluíram elogios sobre os pontos fortes do texto, indicação dos problemas e sugestões para melhora do texto. Porém, poucos bilhetes fizeram referência a outros textos. Ao desempenharem seu papel de leitor e avaliador, os participantes dirigiram-se aos autores e cumpriram o propósito de dar dicas aos autores para ajudá-los a melhorar seu texto através da reescrita. Para ilustrar, mostro aqui dois bilhetes, respectivamente fornecidos pelo colega e pela professora.

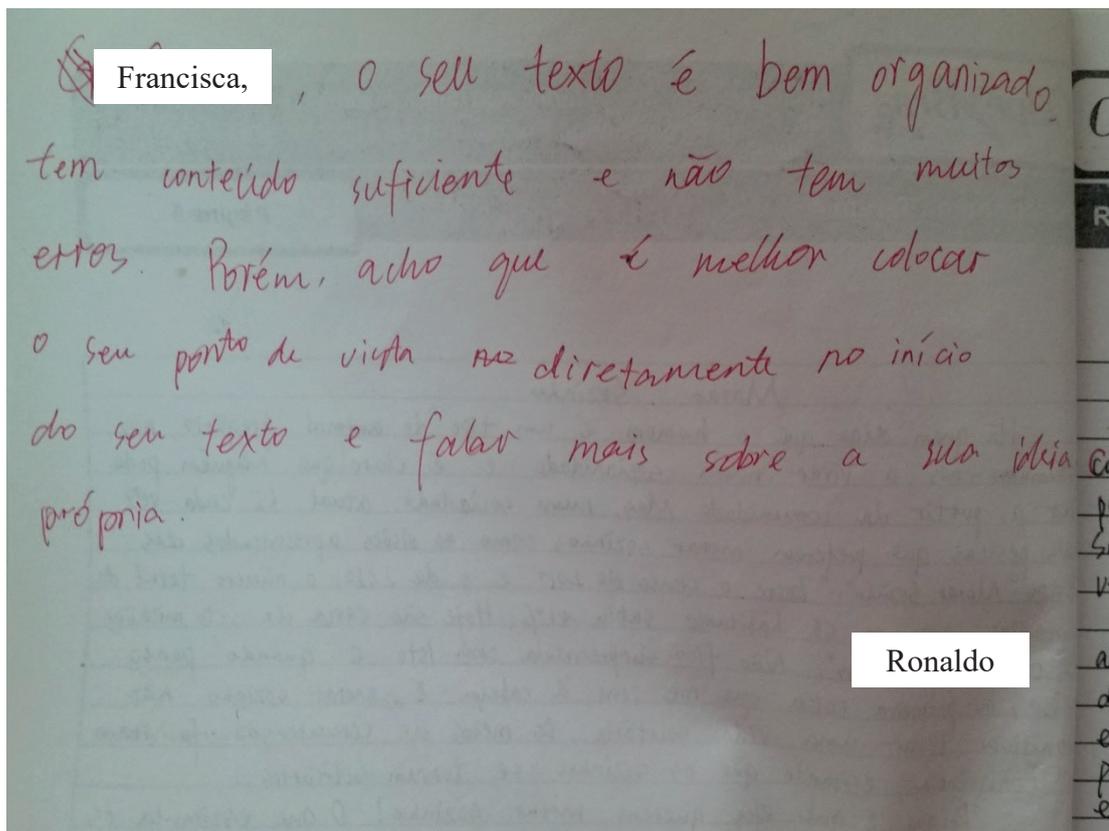
O bilhete de Ronaldo elogia a organização do texto, a seleção de informações e a correção e, em seguida, sugere uma reorganização que diz respeito à posição enunciativa do autor. Ronaldo sugeriu que Francisca expressasse sua opinião logo no começo do texto, deixando mais clara sua posição enunciativa para o leitor desde o início.

Como se vê, Maria afirmou, logo no início do bilhete, que Fábio cumpriu a tarefa. Em seguida, pediu a reorganização do texto, sugerindo “mostrar sua opinião logo no início do texto e ligar a sua opinião com os pontos de vista dos dois textos base.” Além disso, Maria propôs que Fábio fizesse uma discussão sobre os pontos de vista do texto base.

Na análise dos 90 bilhetes produzidos pelos participantes, identifiquei 49 comentários que trataram de recursos linguísticos, 70 relativos ao uso de informações e 59 referindo a situação de produção. A tabela a seguir apresenta as ocorrências dos alunos e da professora para cada tarefa.

Conforme mostra a tabela acima, nos 45 bilhetes fornecidos pelo colega, 31 bilhetes (68,9%) referiram-se a recursos linguísticos, 30 bilhetes (66,7%) trataram do uso das informações e 30 bilhetes (66,7%) mencionaram a situação de produção, indicando um equilíbrio do teor dos comentários. Quanto aos 45 bilhetes fornecidos pela professora, 18 (40%), 40 (88,9%) e 29 (64,4%) bilhetes fizeram alusões, respectivamente, à recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção. Os

Figura 2: Bilhete de Ronaldo para texto de Francisca, versão 1, tarefa 2



Fonte: Tarefa de Francisca

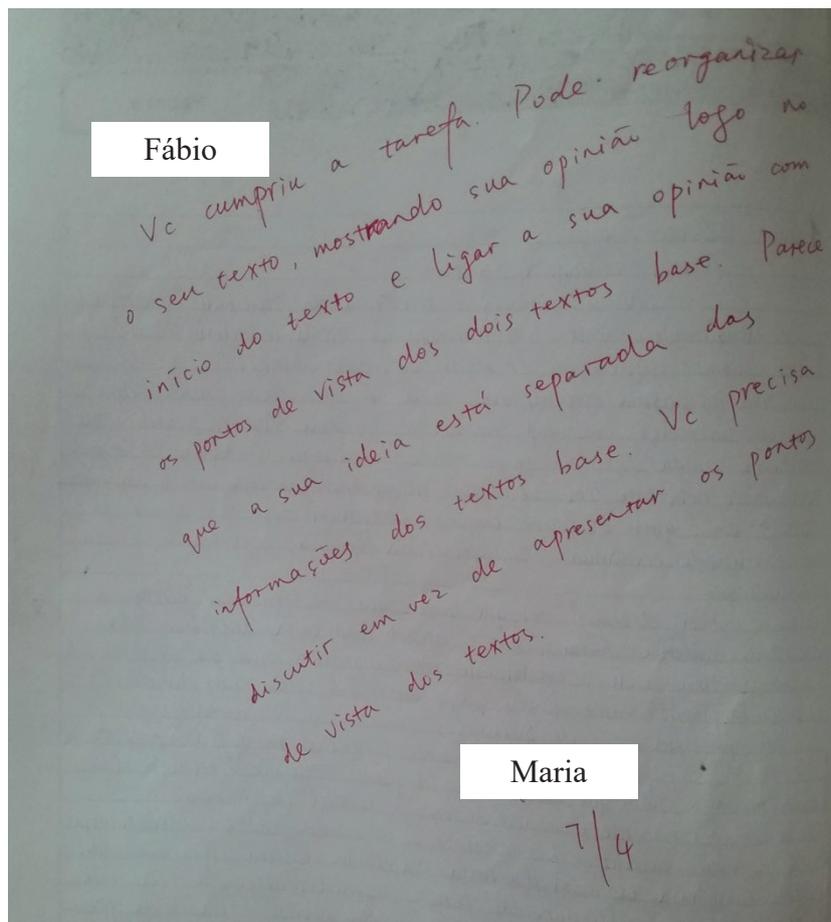
recursos linguísticos foram menos mencionados pela professora enquanto o uso das informações foi referido na maioria dos bilhetes.

Quanto aos bilhetes fornecidos pelo colega, há uma pequena tendência de aumento nas referências ao uso de informações e à situação de produção da tarefa 1 até a tarefa 3, enquanto que existe uma redução de menção aos recursos linguísticos. Embora tímido, esse movimento, da mesma forma que os movimentos em relação às ações de correção, também pode indicar que os alunos começaram a prestar atenção a aspectos relacionados ao uso de informações e à situação de produção no momento de fornecer correção e feedback a um texto.

Na perspectiva dos alunos, a correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora proporcionaram-lhes uma oportunidade de aprender mutuamente e ajudaram-lhes na produção escrita. Em geral, eles apontaram as correções do colega como priorizando erros gramaticais enquanto as da professora orientavam mais para o uso das informações, a coesão e a coerência do texto. Seguem alguns dos depoimentos dos alunos na entrevista que mostram suas percepções sobre as ações avaliativas.

“A professora sempre indicava no bilhete se eu cumpria ou não a tarefa. No caso de eu não ter cumprido a tarefa, tomava cuidado com os aspectos apontados por ela e seguia as sugestões dela na reescrita. Quando eu corrigia os textos dos colegas, tinha oportunidade de ver

Figura 3: Bilhete de Maria⁵ para texto de Fábio, versão 2, tarefa 2



Fonte: Tarefa de Fábio.

Tabela 2: Total de feedbacks de alunos e professora nas três categorias

	Participante	Alunos (Total de bilhetes: 45)				Professora (Total de bilhetes: 45)			
		Versão 1				Versão 2 ⁶			
		T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total
Feedback nos bilhetes	Recursos linguísticos	14	11	6	31	8	6	4	18
	Uso de informações	5	12	13	30	15	13	12	40
	Situação de produção	8	11	11	30	13	10	6	29

⁵ Nome fictício da professora-pesquisadora.

⁶ Vale lembrar que, de acordo com a metodologia proposta na pesquisa, a professora escreveu bilhetes somente na segunda versão, com vistas à reescrita da terceira versão.

como eles pensavam quando escreviam o mesmo texto. Depois, na minha reescrita, podia aprender com eles.” (Verônica)

“Minha correção dos textos dos colegas foi uma experiência de saber como eles escreviam a mesma tarefa. Quando descobria alguns problemas nos textos deles, sempre pensava se eu próprio cometia erros semelhantes. Depois da correção, sempre tinha uma discussão com os colegas para ver juntos como melhorar o texto através da reescrita. Quanto ao feedback, acho que o feedback dado pela professora e dado pelo colega é diferente. O da professora é uma orientação geral. Os colegas falam mais detalhadamente sobre os erros gramaticais e da estrutura. Ambos me ajudaram.” (Luísa)

“O bilhete nos dá uma excelente oportunidade para nos comunicar. Na minha opinião, as ideias de outros são preciosas porque raramente comunicamo-nos de tal forma no estudo. Não posso garantir que todas as correções e bilhetes fornecidos pelo colega me ajudaram muito, mas pelo menos cheguei conhecendo as ideias deles. De fato, valorizo mais a opinião da professora porque ela sempre realçava o ponto mais importante, ou seja, o maior defeito do texto. Na reescrita, podia seguir a sugestão dela para melhorar.” (Isabela)

“Ler o bilhete dado pelo colega e pela professora me deu uma chance de refletir sobre meu próprio texto. Comparando com o feedback dado pelo colega, o da professora é mais útil. Talvez por causa do nível de língua. É claro que a professora tem um nível de língua mais alto.” (Francisca)

“Considero a correção como uma oportunidade de troca de opiniões. Por exemplo, quando corriji o texto do colega Anderson, descobri que ele usava muitas palavras que eu não conhecia. Aprendi muito com ele. A colega Isabela me deu muitas explicações no bilhete sobre o emprego de alguns termos específicos. A correção nos possibilita aprender uns com os outros.” (Luís)

É interessante observar que praticamente todos os alunos afirmaram que tinham aprendido com a avaliação do texto do colega, dizendo que ler o texto do colega propiciou repensar o seu próprio. Então, mais do que avaliar o texto do colega, o texto do colega serve como um parâmetro para uma autoavaliação. Muitos também afirmaram que conseguiram melhorar o texto a partir das sugestões da professora e do colega nos bilhetes. Conforme Schlatter e Garcez (2012), a avaliação se torna um momento de aprendizagem em que o aluno desenvolve, a partir da atividade coletiva com colegas e professora, a atenção necessária para monitorar a própria produção. Nessa comunidade de aprendizagem, o aluno reflete sobre suas próprias produções sistematicamente e, com a ajuda da professora e dos colegas, ele consegue entender o que não está bem e saber o que pode fazer para melhorar seu texto.

Ao mesmo tempo em que os alunos reconheceram o efeito positivo da correção e do feedback fornecidos pelo colega, especialmente porque a leitura dos textos dos colegas lhes deram uma oportunidade de refletir sobre seu próprio texto e de aprender mutuamente, os depoimentos dos alunos salientaram a importância da correção da professora como alguém mais experiente e, por isso, de grande ajuda para aprimorar a escrita. Como afirmou Isabela, “*de fato, valorizo mais a opinião da professora porque ela sempre realçava o ponto mais importante, ou seja, o maior defeito do texto. Na reescrita, podia seguir a sugestão dela para melhorar*”. De acordo com Francisca, “*comparando com o feedback dado pelo colega, o da professora é mais útil. Talvez por causa do nível de língua. É claro que a professora tem um nível de língua mais alto*”.

Considerações finais

Tratei das ações avaliativas do colega e da professora, buscando compreender que tipos de problemas foram apontados nas produções com o intuito de ajudar o colega/o aluno a melhorar o texto por meio da reescrita. Vimos que, tanto os colegas quanto a professora interferem no texto e dão sugestões em relação a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção. Para todos os participantes as correções e feedback relacionados a inadequações linguísticas foram de maior número, e as interferências relativas ao uso de informação e à situação de produção foram feitas principalmente pela professora. No entanto, ao longo das três tarefas propostas durante o semestre, foi possível identificar que os alunos começaram a prestar atenção também aos aspectos constitutivos do gênero do discurso, tais como interlocução, propósito, uso de informação.

Quanto aos bilhetes, os alunos forneceram bilhetes com um equilíbrio de comentários que se relacionaram a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção, enquanto que os bilhetes da professora priorizaram comentários sobre o uso das informações. Também nos bilhetes, foi possível identificar que os alunos começaram a prestar maior atenção, ao longo do semestre, às questões relacionadas ao gênero do discurso. Na escrita dos bilhetes, os participantes dirigiram-se ao autor do texto, desempenhando seu papel de leitor / avaliador para ajudar o autor a aproximar o texto dos critérios de qualidade estabelecidos. Tanto os alunos quanto a professora cumpriram o propósito de dar dicas ao autor para ajudá-lo a melhorar seu texto através da reescrita.

Da perspectiva dos alunos, as práticas de avaliação vivenciadas proporcionaram uma oportunidade de aprendizagem no sentido de melhorar sua produção escrita. A leitura dos textos dos colegas e o feedback dado pelos colegas e pela professora ajudaram a monitorar seu próprio texto e aprimorar sua escrita através da reescrita.

Como mostram os resultados analisados aqui, as ações dos colegas e da professora de revisar, comentar, apontar, fazer ressalvas, elogiar e solicitar mudanças propiciaram oportunidades de compartilhar ideias e conhecimentos, e essa interação teve continuidade no momento em que o autor do texto respondeu aos apontamentos e intervenções do leitor-corretor: ao acatar, refutar ou ignorar as sugestões do colega e da professora ou inspirar-se nas intervenções para mudar completamente o texto, o autor (re)construiu seu texto valendo-se da cadeia de enunciados vivenciada com esses interlocutores. Do mesmo modo, ler e avaliar o texto do outro fez com que o autor pudesse reposicionar-se em relação ao seu próprio texto. Nesse sentido, o aprimoramento do texto, além de envolver o autor como leitor de seu próprio texto e da ajuda de leitores ou revisores externos, conforme propõe Meurer (1997), pode se beneficiar da prática de leitura-avaliação-revisão do texto de outro.

Referências

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 512 p.

CLARK, H.H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, 9:49-71.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J.R.; SCHLATTER, M. 2012. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: J.R. Schoffen; S.P. Kunrath; F. Andrighetti; L.G. Santos (orgs.), *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre, Bem Brasil, p. 169-197.

MEURER, J.L. 1997. Esboço de um modelo de produção de textos. In: J.L. Meurer; D. Motta-Roth (orgs.), *Parâmetros de textualização*. Santa Maria, Editora da UFSM, p. 13-28.

SE. Secretaria de Estado da Educação; DP. Departamento Pedagógico. 2009. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre, p.127-170.

RUIZ, E.D. 2010. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 191 p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim, Edelbra, 176 p.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A.N.; FORTES, M.S.; SCHOFFEN, J.R. 2005. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: A REDAÇÃO NO CONTEXTO DO VESTIBULAR 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Coperse da UFRGS, 12 p.

SCHOFFEN, J.R. 2009. *Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 192 p.

SE. Secretaria de Estado da Educação; DP. Departamento Pedagógico. 2009. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre, 96 p.

SERAFINI, M.T. 1989. *Como escrever textos*. São Paulo, Globo, 221 p.

SIMÕES, L.J.; FARIAS, B.S. 2013. CONVERSA VAI, ESCRITA VEM. *NA PONTA DO LÁPIS*, 21:30-39.

YE, L. 2009. *A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-BRAS: aprendendo o que significa*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 130 p.

Submetido: 04/11/2018

Aceito: 17/04/2019