

A avaliação do escrito

Joaquim Guerra*

Resumo

Este estudo apresenta as últimas tendências na investigação relativa à correcção e avaliação dos escritos. Demonstra as vantagens de instrumentos de avaliação processual para o desenvolvimento de competência de escrita nos distintos níveis escolares.

Palavras-chave: Escrita. Avaliação. Processual.

As questões relativas à avaliação dos textos produzidos em aula têm se pausado, nos últimos anos, por uma reflexão abundante, quer em investigações empíricas, quer em projectos de investigação-acção. Ainda assim, as práticas escolares reveladas pelas investigações não têm sofrido grandes alterações, parecendo que existe uma resistência nas escolas à teoria, nomeadamente, às teorias que avançam com sugestões metodológicas que em contexto outro que o ensino de línguas têm mostrado ser de grande eficiência (o portefólio, o trabalho de projecto e a oficina).

Pretendemos, deste modo, com este texto, mostrar as últimas tendências na investigação relativa à correcção e avaliação dos escritos, procurando mais uma vez mostrar as vantagens da implementação de instrumentos de avaliação processual para o desenvolvimento de competências de escrita. Tomaremos, por vezes, exemplo nas nossas próprias

* Professor Assistente do FCHS / Universidade do Algarve, Portugal. Especialista em Didática da Língua Portuguesa e Estudos Portugueses Interdisciplinares. E-mail: jguerra@ualg.pt

práticas lectivas de modo a mostrar como a utilização de práticas de escrita processual sistemáticas são inclusivamente bem recebidas pelos estudantes de vários níveis de ensino.

Que avaliação para os escritos

A avaliação representa um dos pilares da aprendizagem da escrita na escola. Como refere Soven (1999):

Teachers can construct the most ingenious assignments, they can teach students how to manage the writing process, but when it comes to sitting down to write, many students will be most influenced by their expectations regarding evaluation. These expectations are communicated in our direct comments on student papers and by our overall approach to teaching (p. 110).

Assim sendo, o espectro da avaliação de competências de escrita na esfera escolar constitui uma das maiores influências na produção do escrito, tendo em conta que, apesar de os alunos estarem mais ou menos conscientes dos vários factores que compõem o processo de escrita, a sua produção será regada pelos critérios de avaliação do professor e das suas expectativas quanto à classificação fornecida que viabiliza ou não o seu sucesso académico.

Do ponto de vista dos professores, a avaliação dos escritos é geralmente encarada como morosa e difícil. Por outro lado, constitui o meio mais exequível e validável de classificação dos estudantes em níveis de desempenho com vista à avaliação trimestral.

Garcia-Debanc e Mas (1987, p. 133) referem as dificuldades específicas com que se confrontam os docentes por a avaliação dos escritos ser multidimensional: os diferentes níveis de organização dos textos estão intrincados, de modo que os professores praticam habitualmente uma avaliação

- (i) normativa (referência a produções de grupo, sem critérios previamente estabelecidos);
- (ii) parcial (privilegiando critérios identificáveis através de uma leitura de superfície como a ortografia e a sintaxe);
- (iii) standard (critérios idênticos independentemente do texto a produzir);
- (iv) e sumativa (os erros são destacados, não existindo necessariamente um tratamento pedagógico dos mesmos).

Esta caracterização aproximar-se-á, a nosso ver, de uma abordagem tradicional da avaliação – a avaliação sumativa – em contraste a uma abordagem formativa ou, ainda, processual da mesma.

S. Morrow apresenta em esquema três concepções da correcção do escrito:

Interações aluno/professor			
	Activo-passivo	Guia-cooperação	Colaboração mútua
Professor:	activo	dá instruções	leitor do texto
Aluno:	passivo	realiza-as	autor
Exemplo1:	o professor corrige	o professor assinala os erros dando solução concreta	
	aluno segue instruções	professor e aluno dialogam para melhorar o escrito	

Figura 1 - As interações entre aluno e professor no processo de avaliação de um escrito (MORROW, 1991, apud CASSANY, 1975, p. 17-18).

A sequencialização decorrente das concepções de avaliação do escrito marcada na Figura 1 decorre da passagem de uma visão tradicional a uma abordagem processual da correção do escrito,¹ existindo um patamar intermédio que corresponderá a uma noção formativa da avaliação, na qual o professor mantinha ainda um papel preponderante. A colaboração mútua é, no entender de Cassany (1997), o modelo que devolve a autoridade da correção ao autor do texto, isto é, ao aluno.

A avaliação processual de um escrito caracteriza-se, assim, por promover, no seio da tarefa, momentos de avaliação que possibilitam a aprendizagem da escrita. Cassany (1997) caracteriza este tipo de avaliação do seguinte modo:

- a. ênfase no *processo*, no *escrevente* (trabalha-se com os hábitos do aluno) e no *conteúdo/forma* (primeiro auxilia-se a construção do significado no texto e depois a correção linguística);
- b. o professor *colabora* com o aluno na construção do texto;
- c. a norma de correção é *flexível*, no sentido em que cada aluno tem um estilo pessoal de escrita e em que cada texto é um texto diferente;
- d. a correção é uma *revisão* do texto, tendo por objectivo o *melhoramento* do texto e *integra* todo o processo de escrita (p. 21-23).

Implica, ainda, a construção de instrumentos diversificados para a correção, adaptados a produções textuais particulares, que permitam flexibilidade e, por que não, prescindir em certos casos da pesquisa de defeitos, erros ou imperfeições por parte do professor. Com efeito, por um lado, devemos assegurar-nos da pertinência da cor-

recção a estabelecer em determinada fase e, por outro, como referem várias investigações realizadas, o aluno não assimila, na maior parte dos casos, um número elevado de correções.

No mesmo sentido, o professor não deverá atribuir sempre os mesmos objectivos de revisão às produções textuais dos seus alunos. Os critérios terão de ser adaptados às situações, aos objectivos iniciais e ao destino a dar ao escrito. Por vezes, os textos podem exclusivamente servir para partilha de opiniões e/ou sentimentos acerca de determinado assunto, sem ser necessário o *feedback* sobre a forma, que nesses casos pode inibir a produção do aluno.

Segundo Soven (1999), o processo de avaliação deverá iniciar-se logo desde as actividades de *generations of ideas*, i.e., desde a fase inicial do processo de escrita. Para além disso, dever-se-á:

- iniciar pela construção de um conjunto de critérios de avaliação, que reflectem aquilo que é pretendido na tarefa e que foi explicitado no seu enunciado;
- se necessário, construir uma tabela classificativa que explicita os níveis e a caracterização de cada um deles tendo em conta o que se espera da tarefa de escrita pedida;
- distribuir os critérios de avaliação pelos alunos na mesma altura em que se explicita a tarefa;
- escolher uma forma de fornecer o *feedback* (a *response*), inclui a grelha de correção usada ao longo da construção textual e os comentários finais;
- escolher um método de rever os progressos dos alunos no início e/ou fim de cada trimestre.

Desse modo, o *feedback* não se deverá deter apenas ao nível de aspectos micro-textuais, procurando cobrir todos os níveis de análise textual, e deverá ocorrer durante todo o processo de escrita. No fundo, o *feedback* terá de favorecer a compreensão por parte do sujeito do seu próprio processo de escrita.

Para Plane (1994), a construção de uma situação de avaliação formativa pressupõe:

- uma atitude positiva perante o erro, de modo a levar o aluno a compreender que é apenas uma etapa na construção do conhecimento;
- a construção de situações de avaliação diversificadas, fazendo variar o objecto e as condições de avaliação;
- deixando um espaço temporal entre o momento de produção escrita e o momento de avaliação;²
- fazendo intervir um terceiro na avaliação (colega de turma, outro professor, um encarregado de educação etc.);
- especificando a tarefa de avaliação de modo a analisar à vez aspectos concretos do texto (p. 79);
- a definição conjunta de critérios para o sucesso da tarefa, que se transformarão nos critérios de avaliação.

Ao preconizar a análise conjunta das instruções das tarefas de escrita fornecidas aos alunos antes de iniciarem a actividade, Marquilló (1993) realça, como já vimos, a sua relevância para a planificação, mas também para a construção de grelhas de avaliação dos escritos. Esta investigadora defende, assim, uma concepção dos critérios e grelhas de avaliação a montante da tarefa de escrita. Critérios conjuntamente construídos na análise da situação

de escrita a produzir e partilhados por aprendentes e professor num sistema co-avaliativo serão, para ela, a base da definição de uma avaliação formativa no ensino-aprendizagem da escrita.

Para além disso, a definição concreta dos critérios a ter em conta na avaliação/revisão do escrito conduz a uma definição de objectivos operacionais de aprendizagem provavelmente novos e, por conseguinte, à explicitação de novos conteúdos relativos ao ensino da escrita (GARCIA-DEBANC; MAS, 1987, p. 136).

Nesse quadro, os critérios possuem uma dupla finalidade: por um lado, permitem ao docente seleccionar os índices textuais pertinentes para a análise dos textos dos alunos, para organizar a intervenção pedagógica e para hierarquizar os problemas a tratar, por exemplo; por seu lado, ao aluno permitirão analisar a tarefa de escrita, de a regular, de verificar a sua actuação ao projecto de escrita a realizar.

Essa democratização da correcção do escrito implica, ainda, que os alunos possam participar na avaliação final do mesmo. Daí a construção de *checklist* e de códigos de correcção utilizados por todos. Mas mais importante será a necessidade de ensinar aos estudantes como diagnosticar o escrito e como corrigi-los (estratégias de revisão eminentemente ligadas à escrita processual).

Concomitantemente, é imperioso proceder em aula ao ensino-aprendizagem da elaboração de critérios de avaliação dos escritos e à construção do respectivo instrumento. Garcia-Debanc e Mas (1987) preconizam algumas

tarefas em aula, como a triagem de textos, a observação de escritos sociais não escolares,³ a comparação de textos produzidos pelos alunos e a transformação de escritos (de um tipo textual para outro), realçando-se em cada uma destas actividades as particularidades que permitem a definição dos critérios (p. 140-141).

Outro ponto a ter em conta num processo de avaliação processual reporta-se à flexibilidade dos instrumentos construídos. Com efeito, tendo em conta que são construídos em aula para resolver um problema específico da escrita, têm de ser considerados provisórios, sujeitos a transformação e evolução, isto é, acompanham o desenvolvimento das competências de escrita dos aprendentes, acomodando-se àquilo que eles já sabem sobre a tarefa de escrita a resolver (GARCIA-DEBANC; MAS, 1987, p. 142).

Após a entrega da versão final e da sua leitura segundo os critérios pré-estabelecidos, a devolução ao aluno não deverá apenas conter a classificação atribuída. De facto, é importante que o aluno receba *feedback* sobre o escrito, sobre o tipo de erros ou falhas, tendo em conta os objectivos que presidiram a elaboração daquele texto. Para Cas-sany (1997), se as anotações incitam o aluno à reformulação do texto, devem ser *operativas*, isto é, devem deixar claro aquilo que o estudante tem de fazer (p. 53). Os comentários finais do docente devem, ainda, ser claros, relevantes, breves e localizados: uso de palavras compreensíveis pelo aluno e evitar ambiguidades, deter-se em as-

pectos relevantes, uso de frases curtas e de idéias-chave e especificação no texto dos problemas detectados.

Práticas de ensino da escrita e métodos de avaliação

Um dos instrumentos de avaliação que na última década tem suscitado bastante interesse na comunidade escolar e investigativa é o portefólio (Cf. GRABE; KAPLAN, 1996, p. 336 e 414-417; *e.g.* trabalhos do Conselho da Europa para o Portefólio Europeu das Línguas).

Soven (1999) preconiza o uso dos portefólios tendo em conta que coloca a ênfase no progresso do aluno, i.e., não corresponde a uma acumulação de escritos que o professor lê no final, mas, sim, a um conjunto de textos para os quais foram escritas várias versões até o aluno decidir quando considera o texto pedido acabado, ou até o professor considerar que não é necessário alterá-lo mais (p. 127-133).

Para A. Johns (1997), dado que o portefólio providencia ao professor uma visão global e organizada dos registos do aluno acerca da sua aprendizagem, este instrumento permite uma avaliação processual e contínua do percurso do aluno, integrando avaliação e currículo (p. 134-135).

Para Grabe e Kaplan (1996), este tipo de avaliação dos escritos permite que os alunos tomem menos riscos, incrementando capacidades de escrita ligadas à revisão. Os estudantes sen-

tem-se também mais confortáveis com a escrita por a avaliação desta competência não ficar apenas reservada para momentos formais de avaliação, como testes e exames (p. 336).

O portefólio permite, ainda, a combinação de diferentes tipos de avaliação (formais ou informais), diversificando os registos do aluno. Com efeito, para Grabe e Kaplan (1996), este instrumento, pela sua natureza, permite uma maior e melhor divulgação do progresso dos alunos; facilita o contacto e a discussão dos escritos entre pais e filhos; possibilita que os colegas de turma leiam os textos, fornecendo o seu próprio *feedback*, e, por fim, incrementa uma abordagem colaborativa da escrita (p. 418-420).

Ainda que recentes investigações tenham demonstrado a relevância do portefólio no ensino-aprendizagem da escrita, o seu uso não se tem generalizado nas aulas de línguas. Só recentemente os novos programas de língua portuguesa para o ensino secundário⁴ têm apelado à sua utilização para a compilação e avaliação de escritos dos estudantes, no quadro de projectos de leitura autónoma.

No nosso caso particular, o portefólio tem sido utilizado na avaliação dos estudantes de Língua e Cultura Francesa dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas da FCHS da Universidade do Algarve. Embora o processo de implementação tenha sido difícil por os discentes não estarem habituados a este tipo de avaliação, podemos dizer agora, apoiados em reflexões pessoais dos alunos, que eles consideram este instrumento bastante útil na melhora

das suas competências de escrita e de língua em geral, devido às reflexões metalinguística e metacognitiva necessárias às sucessivas reformulações dos textos.

Associados ao portefólio, encontramos os projectos de escrita e as oficinas de escrita. O projecto de escrita permite desenvolver competências de escrita de forma prolongada e sistemática sem alterar de forma significativa o currículo anual de determinado nível de ensino.

Com efeito, as actividades ligadas a projectos sofrem calendarizações próprias, implicando sessões regulares dedicadas à escrita, que permitem acompanhar o desenvolvimento do currículo nacional (em nível temático e gramatical), o desenvolvimento das competências específicas interligadas com o currículo e o desenvolvimento pessoal do aluno em vários níveis.

Os próprios estudantes se sentem mais motivados para práticas de escrita em projecto por permitirem, em vários casos, uma interligação do escrito com o seu contexto socio-discursivo, retirando, em certa medida, a carga artificial geralmente associada à produção escrita das aulas de língua.

As oficinas de escrita, pelo trabalho colaborativo implicado, permitem uma reflexão compartilhada acerca dos processos de construção do texto, dos recursos nele envolvidos, das características dos textos e das competências pessoais para a sua elaboração.

A prática escolar de escrita colaborativa (confronto de ideias não só acerca do que dizer no texto, mas também partilha de conhecimentos acerca do conteúdo e do processo de construção) é uma das

ferramentas utilizadas em aula de língua para o desenvolvimento da *critical thinking*, como componente da *critical literacy*. Como refere Plane (1994):

Le travail en petit groupe permet de favoriser le *conflit sociocognitif*, c'est-à-dire l'intériorisation d'une confrontation entre ce que pense ou croit savoir un sujet, et se que pense les autres personnes engagées dans la même réflexion [...]. Les questions des camarades, leurs objections, les confirmations, les arguments supplémentaires, les exemples ou les exceptions cités, tout cela permet d'affiner les idées que chacun a sur une question (p. 61).

Segundo Grabe e Kaplan (1996), ensinar a escrever implica também co-construir textos com os alunos. Significa, então, uma prática de escrita colaborativa (em grupo-turma ou grupos de pares; em oficinas de escrita) que permite a integração do saber (de conteúdo e forma) do aluno na produção de texto e o seu questionamento, de forma a desenvolver sentido críticos sobre conhecimentos pessoais acerca da escrita em si e do conteúdo a desenvolver nas diversas actividades de escrita.

Para Kuiken e Vedder (2002), o diálogo entre alunos em práticas colaborativas de rescrita permite também a redacção de um texto com melhor qualidade do que a escrita individual. Os autores acrescentam que a interacção entre escreventes diminui o tempo despendido na escolha e utilização de diversas estratégias cognitivas, para além do seu melhoramento, e ganhos individuais obtidos através da partilha de experiências diferentes de modos de escrever. Aliás, como refere Pereira (1999), “o diálogo entre os alunos favorece

o desenvolvimento do pensamento verbal e o controle da própria acção” (p. 76).

Como os próprios alunos referem, a construção colaborativa de um texto, neste caso em língua estrangeira, facilita a tarefa por permitir uma discussão espontânea (e sobretudo não condicionada pelo professor) acerca de competências de língua e da cultura-alvo a aprender, de capacidades específicas ligadas à competência de escrita. Este intercâmbio de saberes e de saber-fazer constitui, assim, um meio de favorecer no aluno o desenvolvimento de conhecimentos em língua e cultura estrangeira, para além de contribuir para o fomento de capacidades relacionadas com o saber-ser (desenvolvimento pessoal) e o saber-estar (desenvolvimento humano e social).

Observações finais

Segundo Williams (1998), a avaliação preocupa-se, de forma geral, com três tópicos importantes: (i) validação (relação entre aquilo que se pretende do aluno, aquilo que foi ensinado e aquilo que a tarefa de escrita pede); (ii) *reliability* (a avaliação é consistente; é generalizável, i.e., outros professores poderão utilizar os mesmos critérios e instrumentos); e (iii) tempo (uma avaliação viável inclui instrumentos que não tomem um tempo excessivo aos professores) (p. 258-265).

Nesse sentido, tomar em consideração alguns dos pontos aqui expostos não beneficiará apenas os alunos. Os próprios docentes, que constantemente se deparam com falta de tempo para realizar um trabalho mais processual,

poderiam se beneficiar da implementação de uma prática mais processual, que se baseie na partilha de algumas competências na avaliação de escritos. O tempo despendido, inicialmente, na construção de instrumentos tipo que apoiem a reflexão conjunta com a turma aporta ganhos de tempo posteriores por os alunos progressivamente se encontrarem treinados neste tipo de avaliação.

Ao tornar a avaliação mais consistente e generalizável a outras situações de ensino-aprendizagem da escrita (ressalvam-se, claro, as necessárias alterações contextuais), permite-se também, por um lado, ganhar tempo na aplicação sistemática de tarefas de escrita que promovam o desenvolvimento daquela competência; por outro lado, conduz a uma avaliação partilhada, conhecida por todos e, por conseguinte, mais justa e equitativa.

Abstract

The writing evaluation

This study presents the last research tendencies concerns to writing correction and evaluation. It shows the advantages of process evaluation instruments for writing competence development.

Key words: Writing. Evaluation. Process.

Notas

¹ A avaliação processual é frequentemente incluída na literatura francesa na avaliação formadora (*évaluation formative*), como contraponto à avaliação formativa já existente nas escolas. A avaliação formativa tem já implícita uma intenção de formação, de ultrapassagem de obstáculos e de apoio mais individualizado ao aluno tendo em conta que está incluída no seio do processo de aprendizagem. A avaliação formadora, para além de incluir os aspectos já mencionados, é entendida como uma verdadeira actividade de apropriação de saberes. Consiste numa tentativa de tomar plenamente em conta o aprendiz, tornando-o consciente do caminho a percorrer no cumprimento de determinada tarefa de aprendizagem (VECCHI, 1992, p. 83). É neste sentido que entendemos a avaliação processual, como estando integrada no processo de aprendizagem, mostrando ao aluno caminhos possíveis de resolução e de como completar a tarefa com sucesso.

² Consideramos que Plane deverá estar a referir-se ao produto final da escrita. Nesta situação, deixar um espaço temporal poderá auxiliar o aluno a se distanciar do escrito de forma a melhor compreender os comentários do professor. Distingue-se, portanto, este momento avaliativo da avaliação necessária ao acompanhamento do processo de escrita referida por C. Tribble (1996): "What we need are strategies that make it possible to give constructive comments on drafts of student writing rather than waiting until the text is deemed to be finished" (p. 122). Neste sentido, a avaliação processual acompanha determinantemente qualquer movimento de revisão do texto por parte do estudante. Cassany (1997), por seu lado, considera que o espaço temporal entre a produção final e a entrega do exercício escrito corrigido não deve ser muito de forma que o aluno se sinta ainda implicado na sua reformulação. Refere, ainda, que o nível e conteúdo da correcção se devem adaptar ao espaço-tempo entre a entrega da versão final e a devolução ao aluno por parte do professor. Assim, não faz sentido corrigir exaustivamente um texto que se devolva um mês depois, por exemplo, sendo aconselhado um comentário global e analisar em detalhe apenas a construção do conteúdo (p. 48).

³ Esses autores distinguem observação de textos e imitação. A imitação consiste quase num processo de cópia de determinadas características de um texto modelo para outro. A observação remete para uma comparação de um determinado tipo textual numa situação comunicativa e num contexto específicos (GRACIA-DEBANC; MAS, 1987, p. 140-141), com o fim de realçar as características que uma determinada comunidade discursiva espera daquele escrito concreto. É, neste sentido, um prolongamento da triagem de textos.

⁴ O ensino secundário em Portugal corresponde aos 10^º, 11^º e 12^º anos (alunos normalmente entre 15 e 18 anos).

Referências

CASSANY, D. *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

GARCIA-DEBANC, C.; MAS, M. Évaluation des productions écrites. In: CHISS, J. L. et al. (Dir.) *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael, 1987. p. 133-145.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Harlow: Longman, 1996.

JOHNS, A. M. *Texts, role, and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KUIKEN, F.; VEDDER, I. Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality. In: RANSDELL, S.; BARBIER, M. L. (Ed) *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2002. p. 169-188.

MARQUILLÓ, M. Analyse de consigne et évaluation. In: KAHN, G. (Coord.). *N.º spécial de Le Français dans le Monde Recherches et applications: des pratiques de l'écrit*. Paris: Hachette/Edicef, 1993. p. 83-95.

PEREIRA, M. L. A. *Os textos escritos como objectos didácticos em língua materna*. Os textos escritos da prática e as práticas de ensino da escrita dos textos. Contributos para uma didactização da escrita (I, II). Vila Real: Tese (Doutoramento) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, 1999.

PLANE, S. *Écrire au collège*. Didactique et pratique d'écriture. Paris: Nathan Pédagogie, 1994.

SOVEN, M. I. *Teaching writing in middle and secondary schools*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon, 1999.

WILLIAMS, J. D. *Preparing to teach writing. Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.

Recebido e aprovado em maio de 2006
