



# miguilim

revista eletrônica do nefli

volume 9, número 3, set.-dez. 2020

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO TEXTUAL-  
INTERATIVA NA ESCRITA DE GRADUANDOS QUE  
CURSARAM A DISCIPLINA ON-LINE “OFICINA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E PRODUÇÃO DE  
TEXTOS”



THE IMPORTANCE OF THE TEXTUAL-INTERACTIVE  
EVALUATION IN THE WRITING OF UNDERGRADUATE  
STUDENTS WHO TOOK THE ONLINE COURSE  
“PORTUGUESE LANGUAGE WORKSHOP: READING AND  
TEXT PRODUCTION”

Claudia Ribeiro RODRIGUES  
Daniel Martins de BRITO  
Maria Eduarda Gama ALMEIDA  
Paola Gabrielle Lima XAVIER  
Paolla Aparecida Pereira CUSTÓDIO

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

---

## Resumo

---

O contexto acadêmico possui especificidades relativas à produção escrita que são, muitas vezes, diferentes daquelas com que os estudantes estavam habituados antes de integrar esse contexto. Por isso, é necessário que, ao produzir textos acadêmicos, os alunos sejam orientados, de maneira eficiente, acerca de como desenvolver melhor suas produções. Tendo isso em vista, o presente artigo objetiva analisar as contribuições do método de correção ‘textual-interativo’ (RUIZ, 2010), assim como discutir sobre a relevância da prática de reescrita para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos discentes. Para isso, foi feito um estudo comparativo entre a primeira e a segunda versão de três textos do gênero projeto de pesquisa, produzidos por graduandos que cursaram a disciplina *on-line* “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”, ofertada pela UFMG, no primeiro semestre de 2019. Os primeiros textos foram corrigidos com o método textual-interativo e reescritos pelos alunos após a avaliação dos tutores. Os resultados apontam que esse meio de correção, seguido da reescrita, contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita acadêmica dos discentes.

---

## Abstract

---

The academic context has specificities related to written production that are, often, different from those which the students were used to before being a part of this context. Therefore, it is necessary that, during the production of academic texts, the students be guided, in a efficient way, about how to better develop their productions. With this in mind, this article aims to analyze the contributions of the ‘textual-interactive’ correction method (RUIZ, 2010), as well as discussing the relevance of the rewriting practice to the development of the students academic literacy. For this, a comparative study was made between the first and the second version of three texts of the “research project” genre, produced by undergraduate students who took the online course “Portuguese Language Workshop: Reading and Text Production”, offered by UFMG, in the first semester of 2019. The first texts were corrected using the textual-interactive method and rewritten by the students after the evaluation of the tutors. The results point out that this correction method, followed by the rewriting, contributes significantly for the development of the students academic writing.

---

## Entradas para indexação

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de textos acadêmicos. Método de correção textual-interativa. Reescrita de textos.

**KEYWORDS:** Academic texts production. Textual-interactive correction method. Text rewriting.

---

## Texto integral

---

O ambiente acadêmico demanda inúmeras habilidades pertinentes ao universo da ciência e uma delas é a produção escrita. São requeridas competências linguísticas e discursivas específicas para a produção dos gêneros textuais exigidos nessa esfera. Assim, é preciso propiciar condições para que os graduandos ampliem seus conhecimentos sobre situações linguísticas sociointerativas do letramento científico, para que eles tenham uma base coerente à produção de textos acadêmicos. Muitos dos alunos ingressos na universidade, principalmente aqueles que estão nos anos iniciais da graduação, não dispõem das competências de linguagem necessárias à produção de textos científicos que integram as práticas e os eventos de letramento dos quais começam a participar. Falta-lhes conhecimentos tanto sobre as características composicionais dos gêneros típicos do meio acadêmico quanto de elementos de textualidade e das convenções da norma padrão da língua.

Sem apontar as causas que subjazem a essa questão, com base em Bakhtin (2003), pode-se considerar que esta é uma situação aceitável, pois, de acordo com o autor:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social (BAKHTIN, 2003, p. 170).

Desse modo, é preciso reconhecer que muitos graduandos são aprendizes no processo de apropriação da escrita dos gêneros acadêmicos, pois vários deles só têm contato com esses gêneros quando ingressam na universidade. Por isso, é necessário orientá-los nesse percurso para que se tornem sujeitos capazes de produzir, de forma eficiente, os textos requeridos na academia e de atuar socialmente, compartilhando seus conhecimentos, experiências, enfim, seus modos de pensar e agir.

Diante da situação descrita acima, a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, FALE/UFMG, oferta semestralmente 500 vagas para a disciplina *on-line* “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de textos”, doravante OLP. Essa disciplina tem por objetivo orientar graduandos, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, na elaboração de textos científicos adequados aos parâmetros acadêmicos e à norma padrão da Língua Portuguesa, tendo em vista, também, sua compreensão da função social do conhecimento. A OLP conta com uma carga horária de 60h, integralizável de forma totalmente *on-line*, via plataforma Moodle. Para alguns cursos, a disciplina é obrigatória, mas, para outros, pode ser feita como optativa ou eletiva. As tarefas são enviadas semanalmente pelos alunos e recebem um parecer dos tutores, o *feedback*. Nas atividades de produção escrita, as avaliações são feitas

principalmente pelo método de correção textual-interativo (RUIZ, 2010), que será explicado detalhadamente na próxima seção. Por meio dessas avaliações, os alunos são orientados a realizarem as devidas adequações em seus textos, considerando os apontamentos feitos pelos tutores.

Dada a relevância de se compreender as contribuições das orientações direcionadas a esses alunos, de criar e de repensar estratégias para melhoria das habilidades envolvidas no processo de escrita acadêmica, este artigo objetiva analisar de que maneira as avaliações textuais-interativas são levadas em consideração pelos alunos durante a reescrita textual e averiguar a relevância de tal método de correção no desenvolvimento do letramento acadêmico desses graduandos. Subjaz a esse objetivo a hipótese de que a metodologia textual-interativa, seguida da reescrita, contribui positivamente para o desenvolvimento da habilidade de produção de texto dos alunos.

Como forma de explorar tal hipótese, foi feito um estudo comparativo entre as primeiras e as segundas versões de textos do gênero projeto de pesquisa produzidas por graduandos que cursaram a OLP no primeiro semestre de 2019. Os primeiros textos foram avaliados com o método textual-interativo e reescritos pelos alunos após o parecer dos tutores.

Para os fins a que se propõe, este estudo foi organizado em quatro seções. Inicialmente, será apresentado o aporte teórico que embasa esta pesquisa; logo após, será exposta a metodologia que guiou este trabalho; em seguida, serão apresentados e discutidos os dados obtidos à luz do referencial teórico e, por fim, serão feitas as considerações finais sobre as constatações realizadas.

## **A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Tendo em vista que o objetivo do ensino é a aprendizagem dos alunos, entendemos que a avaliação, em seu amplo sentido, seria justamente a regulação dessa aprendizagem. De acordo com Roldão e Ferro (2015, p. 3), “A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar”. Para os autores, é importante que a avaliação não apenas verifique se o aluno memorizou o que foi ensinado, mas que o faça refletir sobre o conhecimento para que possa analisá-lo e aplicá-lo com eficácia.

Focalizando a dinâmica avaliativa de produções textuais, a avaliação geralmente ocorre a partir da leitura e da revisão dos textos por parte do professor/tutor, o qual aponta possíveis inadequações e melhorias. Segundo Ruiz (1998), o modo como a avaliação de um texto é feita é de extrema importância, pois determinará a leitura que o aluno fará de seu próprio texto:

[...] é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a

interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão) (RUIZ, 1998, p. 22).

Em conformidade com essa perspectiva, Menegassi e Gasparotto (2016) apontam para a necessidade de o professor desempenhar uma função coprodutora, promovendo o aperfeiçoamento do texto a partir de comentários. Nesse sentido, Wachowicz (2015) alerta que o professor não deve dar respostas prontas, mas sim abrir possibilidades para o aluno refletir em um processo que dialogue com sua construção textual. Assim, segundo a autora, o professor deve ter cuidado para fazer “anotações certas”, já que estas podem tanto contribuir como dificultar o trabalho de reescrita dos estudantes:

Se avaliar requer teoria para definir critérios, estágios de leitura e reconhecimento de domínio de texto, a tarefa final aguarda suas ciladas: fazer as anotações certas nos textos, levar o aluno a refletir sobre sua reescrita (WACHOWICZ, 2015, p. 181).

À vista disso, por meio do processo bem realizado de revisão, o aluno deve retornar à escrita, compreender as observações e emergir em um novo processo: a reescrita, contemplando as reformulações necessárias no texto (MENEGASSI, 1998). Devido às várias definições do termo *reescrita*, é necessário esclarecer que a concepção aqui usada está em conformidade com Fiad (2009, p. 148), para quem a “reescrita se refere ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. A autora ainda afirma que essa prática é:

importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado, refere-se aos aspectos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos aspectos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p.148).

Assim, as atividades de revisão e reescrita textual são recursos fundamentais para o desenvolvimento da escrita, uma vez que o ato de escrever não é resultado de inspiração ou de alguma fórmula pronta, mas é fruto da própria prática, que possibilita o seu aperfeiçoamento (FIAD, 2013). Dito isso, tomando a escrita como trabalho (RUIZ, 1998), faz-se necessário adotar uma metodologia de avaliação eficiente, ou seja, que leve os estudantes à compreensão de sua própria escrita e os auxilie no processo de refacção textual.

Acerca das metodologias de avaliação, Serafini (1994), citada por Pereira *et al.* (2017), propõe três formas de correção voltadas à estrutura do texto:

resolutiva, indicativa e classificatória. Na correção resolutiva, o professor identifica e resolve o problema textual pelo aluno, sendo a reescrita um processo de cópia da correção feita pelo professor. Já na correção indicativa, o professor não corrige, mas aponta os problemas textuais por meio de símbolos, setas e outras ferramentas de indicação e, a partir disso, o aluno deve tentar identificar e compreender os problemas de seu texto, o que nem sempre ocorre de forma satisfatória. Para uma metodologia mais eficaz, Serafini propôs a correção classificatória, na qual o aluno deve identificar a natureza das inadequações textuais por meio de códigos escritos pré-estabelecidos. Todavia, segundo Ruiz (1998), os códigos são limitados em relação aos problemas que podem surgir em uma produção textual.

Desse modo, a partir da proposta de Serafini (1994), Ruiz (1998) postulou a abordagem textual-interativa: uma estratégia de correção voltada para os aspectos globais do texto, que tem por objetivo fazer com que o aluno-revisor reflita acerca de sua escrita, a partir das anotações do professor. Para tanto, Ruiz (1998) afirma o caráter dialógico como necessário ao processo de escrita e, nesse sentido, apresenta a proposta dos bilhetes textuais-interativos, os quais, além de apontar tanto para a estrutura textual quanto para os aspectos discursivos, possibilitam o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de produção do texto:

Essa troca de 'bilhetes' nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso (RUIZ, 1998, p. 70).

De acordo com Ruiz, a mensagem da correção textual-interativa deve ser: “reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa” (RUIZ, 1998, p. 168). Assim, a revisão docente nessa abordagem não tem um caráter simplesmente avaliador, mas sim mediador, uma vez que o professor amplia as possibilidades do aluno, que se insere como protagonista do texto. Por intermédio dessa metodologia, no lugar de uma resposta pronta, a avaliação leva à reflexão sobre o discurso e promove o diálogo do autor com o revisor, bem como com seu próprio texto, gerando uma reescrita autônoma. Logo, entendemos aqui esta última como a metodologia que mais contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO**

Considerando o que foi abordado no tópico anterior, é possível observar os benefícios trazidos pela avaliação textual-interativa para a construção da autonomia do graduando durante o processo em que ele conhece e constrói ativamente a escrita de seus textos. Esse processo metalinguístico faz parte do

desenvolvimento do letramento acadêmico, conceito que proporciona ao aluno um maior aproveitamento dos conhecimentos, além de torná-lo um leitor e escritor crítico em sua área de formação – o que podemos afirmar tendo como base as experiências de reescrita feitas pelos graduandos matriculados na OLP (as quais serão analisadas em outra seção).

Assim, desenvolvendo uma pesquisa sobre a prática do letramento no contexto universitário, Fiad (2013) tece reflexões acerca do histórico de interação entre os graduandos recém-ingressos e os gêneros textuais acadêmicos – afunilando para uma análise de seus alunos no curso de Letras. Com isso, expôs que o processo de escrita acadêmica sofre influências diretas de o que se entende, no senso comum, como letramento. Em consonância com Bakhtin (2003), a autora afirma que:

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos. Anteriormente ao ingresso acadêmico, esses sujeitos ocuparam espaços sociais e eventos de letramentos em que incidiam outras práticas sociais de leitura e escrita, isto é, outros gêneros (FIAD, 2013, p. 471).

Assim, o letramento acadêmico deve partir do pressuposto de que os alunos egressos do ensino básico possuem níveis distintos do domínio da língua e dos gêneros discursivos e que, por isso, a adoção de avaliações textuais-interativas se torna necessária, já que permite que tais estudantes ultrapassem suas dificuldades e proporciona a eles, talvez pela primeira vez, a compreensão de seus discursos. Ajustada a essa linha de pensamento, Wachowicz (2015, p. 85) afirma que “O tratamento discursivo requer condicionamento do texto à sua história, ao seu ambiente cultural ou ao contexto político”. Dessa forma o texto não existe sem que o escritor tenha uma consciência política e histórica ao se ver enquanto um sujeito crítico e pertencente de grupos sociais.

De acordo com Sousa (2008, p. 37-38), “Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero”. Contudo, quando o processo de letramento acadêmico não é realizado, o aluno não consegue assumir essa posição em seus textos. Por essa razão, uma das conseqüências mais comuns é que esse sujeito reproduza saberes prontos sem ao menos dar os créditos a quem os desenvolveu: torna-se um plagiador (SILVA, 2008).

O plágio, conforme Silva (2008), configura-se como uma alternativa a esse aluno, pois a lógica do contexto escolar do qual acabou de sair trata os textos “para serem corrigidos para uma nota e não para a socialização do conhecimento e divulgação científica” (SILVA, 2008, p. 363). Bezerra (2015, p. 62) complementa esse discurso, exclusivamente no contexto acadêmico, ao dizer que o plágio viria como uma possível consequência do processo de “construção discursiva da identidade do estudante”, isto é, ao buscar referências de outros escritores para consolidar a própria identidade, o graduando, sem as devidas orientações, poderia não saber distinguir as fronteiras da intertextualidade das do plágio. Para o autor:

a noção de intertextualidade contribui para uma teoria da identidade do escritor por destacar que essa identidade, por um lado, não é nova nem individual, e sim constituída pelos discursos que adota; por outro lado, é parcialmente determinada pelo modo particular como o escritor combina ou lança mão dos discursos de outros. Nessa perspectiva, a fronteira entre intertextualidade e plágio se mostrará tênue, embora a academia não só admita, mas valorize e até exija a primeira e rejeite decididamente o segundo (BEZERRA, 2015, p. 67).

Dadas essas discussões, saber como ultrapassar a dinâmica do plágio e trazer a compreensão de que “o professor não é o [único] detentor do saber e da informação nem os alunos podem ser meros receptores de conteúdos” (SILVA, 2008, p. 362) constitui o processo de reflexão que as devidas estratégias avaliativas propõem aos alunos para aperfeiçoarem a escrita por meio do desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao letramento acadêmico.

Assim sendo, por trabalhar com o dialogismo da linguagem, que, conforme Wachowicz, 2015, p. 113), centra-se em “identificar o tecido dialógico do texto e levar o aluno a perceber e a manipular as diferentes vozes aí presentes [...] para treinar a leitura crítica e o domínio dos embates ideológicos, tão sutis quanto imperceptíveis”, acreditamos que a avaliação textual-interativa tem levado os alunos matriculados na OLP a refletirem sobre a produção de seus textos, no que tange à estrutura e ao conteúdo. Portanto, parece ser possível dizer que os efeitos supracitados, que envolvem, sinteticamente, a construção da autonomia e do protagonismo dos graduandos sobre sua própria escrita, são visíveis no processo de (re)escrita do gênero projeto de pesquisa, quando o professor/tutor utiliza a avaliação textual-interativa para mediar a produção desse gênero acadêmico.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista o propósito de investigar a importância da avaliação textual-interativa para a escrita de alunos da UFMG matriculados na disciplina on-line “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”, o

desenvolvimento deste trabalho guiou-se em um percurso metodológico específico, dividido em três etapas.

Em primeiro lugar, foram escolhidas para análise duas atividades de produção de texto que compõem o conteúdo programático da disciplina, as quais, como já mencionado, são: “Projeto de pesquisa – primeira versão” e “Projeto de pesquisa”. É importante ressaltar que a decisão de analisar essas duas atividades de maneira isolada em relação ao todo da disciplina justifica-se em função do objetivo deste trabalho, que é realizar, a partir das duas atividades, um estudo mais detalhado da importância metodologia textual-interativa.

A etapa seguinte foi examinar atentamente as produções da primeira versão do projeto de pesquisa dos graduandos, a fim de selecionar textos cuja avaliação demonstrasse, de maneira clara, a adoção de recursos da metodologia textual-interativa. Nessa etapa, foram selecionados três textos como amostra para a análise. É relevante esclarecer que, de modo a evitar a exposição dos textos selecionados sem a permissão dos autores, verificou-se se os alunos que os produziram haviam autorizado o seu uso em pesquisas. Essa verificação foi possível, porque, ao fim de cada semestre, é solicitado aos alunos matriculados na OLP o preenchimento de um termo de consentimento, por meio do qual eles autorizam ou não o uso e a publicação de suas produções textuais em pesquisas acadêmicas.

Por fim, foram selecionados os três textos da versão final do projeto que foram produzidos pelos mesmos alunos cujas produções da primeira versão haviam sido escolhidas, para tornar possível o estudo comparativo entre as duas atividades. Faz-se importante reforçar que todos os textos selecionados para análise são relativos ao primeiro semestre do ano de 2019 e que os alunos que os produziram autorizaram o uso e a divulgação de seus textos em estudos.

## **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES NA OLP**

Na atividade “Projeto de pesquisa – primeira versão”, é proposta a tarefa de planejar a escrita de um projeto. O intuito dessa atividade é possibilitar aos alunos a produção de um esboço das seções típicas de um projeto de pesquisa, que será desenvolvido de modo mais detalhado a partir das sugestões indicadas pelo tutor na avaliação da primeira versão do texto. É justamente devido a essa dinâmica de realização das duas atividades que se torna possível observar de que maneira a avaliação textual-interativa da primeira versão do projeto acarreta mudanças na produção da versão final.

É importante ressaltar que, ao possibilitar aos graduandos a escrita de um projeto de pesquisa e, em seguida, a sua reescrita, a OLP alicerça-se nos postulados teóricos de Sousa (2008), Guedes (2009), Koch e Elias (2011), segundo os quais a reescrita do texto favorece a formação de um aluno-escritor capaz de, com o auxílio do professor – em nosso caso, do tutor –, refletir sobre seus desvios na produção textual e de ultrapassá-los. Portanto, uma avaliação que propõe ao aluno

o exercício de operar sobre o seu próprio texto e reescrevê-lo pode propiciar a potencialização da sua habilidade de escrita.

Por isso, consideramos que a adoção da metodologia textual-interativa pelo tutor na avaliação da primeira versão do projeto é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos da OLP, já que tal metodologia, conforme indica Ruiz (1998), corrobora a percepção consciente do aluno em relação aos pontos fortes e aos problemas de seu texto, permitindo-o superar esses problemas por meio de um exercício interlocutivo de escrita.

Diante dessas considerações e com o intuito de verificar de que maneira a metodologia textual-interativa contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes da OLP, vejamos abaixo três exemplos que mostram as produções textuais de três alunos distintos. Nesses exemplos são exibidas, em um primeiro momento, a avaliação de trechos da primeira versão do projeto de pesquisa e, em seguida, a versão final do texto. Esclarecemos que os recursos tecnológicos utilizados para avaliação estão disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da OLP, construído na ferramenta “tarefa”, da plataforma Moodle.

#### Exemplo 1:

The image shows a screenshot of a Moodle task interface. On the left, there is a vertical grey bar. The main content area contains a red-bordered box with the following text:

**4. Metodologia**  
A metodologia usada será a coleta de dados através de um questionário respondido por estudantes de graduação.

To the right of this box, there is a pink comment box with the following text:

A pesquisa é qualitativa ou quantitativa?  
Quem são os informantes?  
Cursam qual disciplina? Em que ano/semestre?  
Contextualize os informantes.  
Como os dados serão apresentados e analisados?

Figura 1: Primeira versão do projeto de pesquisa do aluno A

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

Como se nota, a seção de metodologia escrita pelo aluno A não apresenta informações suficientes para que o leitor consiga depreender o passo a passo dos procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa projetada. Por essa razão, o tutor avalia interativamente o texto desse aluno por meio de um comentário, que pode ser compreendido como um “bilhete” cuja função é “cobrar o

que não foi feito” (RUIZ, 1998, p. 68), em relação ao que é esperado no gênero projeto de pesquisa.

No que diz respeito a essa forma de avaliação por comentários, ela é amplamente utilizada nas correções das atividades propostas pela OLP, uma vez que, além de ser “uma ótima estratégia para motivar o aluno para o trabalho de reescrita” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2017, p. 4326), tal mecanismo avaliativo tende a ser mais elucidativo para o aluno. No comentário mostrado acima há o emprego de dois recursos de correção textual-interativa estudados por Menegassi e Gasparotto (2016), a saber: i) o questionamento e ii) o apontamento.

Por meio de questionamentos, é sinalizada a ausência de algumas informações situacionais importantes para a escrita da metodologia do projeto, tais como o caráter da pesquisa, os dados dos participantes do questionário e o tratamento desses dados. Assim, com os questionamentos, o tutor não apenas destaca a pouca informatividade do texto produzido pelo aluno A, mas também o convida a refletir, de maneira autônoma, sobre esse problema textual.

Além disso, no fim do comentário, há um apontamento para a necessidade de tornar a metodologia mais contextualizada e informativa (*Contextualize os informantes.*). Esse apontamento indica um problema no texto e solicita ao aluno a sua resolução a partir de um exercício de reescrita consciente. Dessa forma, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1022), o tutor cumpre “o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários”.

Na versão final do projeto, porém, o aluno A não reescreveu seu texto conforme todos os questionamentos elaborados pelo tutor:

#### 4. Metodologia

A metodologia usada será a coleta de dados através de um questionário respondido por estudantes de graduação de diversos cursos: Administração; Arquitetura; Aquacultura; Ciências Biológicas, Sociais e da Computação; Design; Design de Moda; Sistemas de Informação; Letras; Radiologia; Filosofia; Gestão de Serviços da Saúde, Estatística; Fonoaudiologia; Medicina; Psicologia; Turismo; Engenharias metalúrgica, química, mecânica, de alimentos, de controle e automação; Educação Física, Pedagogia; Biomedicina e Biblioteconomia.

A análise das respostas dos alunos será qualitativa e buscará investigar se eles são otimistas com relação a utilização de jogos educacionais no ambiente acadêmico. Para isso, será apresentado se a maioria já teve ou não contato com tais jogos, e se, dentre os que tiveram, avaliaram de maneira positiva a sua experiência de aprendizagem através dessa estratégia. E, dentre os que nunca tiveram esse contato, se acham que ele seria proveitoso ou não.

Figura 2: Versão final do projeto de pesquisa do aluno A

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

Na reescrita da seção de metodologia, observamos que o texto permaneceu sem informações a respeito da disciplina cursada pelos respondentes do questionário e do semestre em que estes se encontravam matriculados. A essa constatação podem subjazer diferentes explicações, dentre as quais uma parece ser mais plausível: mesmo depois de ler o comentário do tutor, o aluno A julgou pouco relevante ou até mesmo desnecessário mencionar na seção de metodologia de seu texto a disciplina e o semestre em que os respondentes do questionário estavam matriculados. Essa hipótese fundamenta-se na premissa de que, devido ao fato de o comentário apresentar um tom menos impositivo e mais questionador, o aluno deve ter compreendido que a avaliação de seu texto pelo tutor poderia ser relegada (RUIZ, 1998).

No entanto, é possível notar que o aluno releu a versão inicial de seu texto e agiu sobre ele, alterando seu conteúdo e sua forma, respondendo, assim, a alguns apontamentos presentes no comentário avaliativo. Portanto, é possível considerar que os dois recursos de avaliação textual-interativa adotados na correção da primeira versão do projeto de pesquisa (questionamento e apontamento) causaram resultados positivos na escrita da versão final do texto, já que nesta versão houve melhorias significativas em relação aos problemas abordados pelo tutor em seu comentário.

De modo mais específico, em reação ao apontamento do comentário avaliativo, o aluno apresentou um texto mais informativo. Assim, a análise da reescrita desse aluno nos leva a uma observação que vai ao encontro do trabalho de Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1031), que defendem a ideia segundo a qual o apontamento é “uma alternativa de correção textual-interativa bastante eficaz”. De igual maneira, alguns questionamentos também foram levados em conta pelo aluno na reescrita da seção de metodologia, já que a versão final do texto apresentou informações contextuais mais específicas, tais como o caráter qualitativo da pesquisa, o perfil geral dos respondentes do questionário e o tratamento dos dados.

Nessa perspectiva, embora o trabalho de reescrita demandado pela atividade “Projeto de pesquisa” não tenha sido totalmente adequado conforme as indicações avaliativas, a sua análise revela-nos que o aluno A conseguiu se apropriar da avaliação textual-interativa realizada pelo tutor na primeira versão do texto. Em decorrência disso, conseguiu operar com autonomia sobre sua própria escrita, de modo a torná-la mais informativa e adequada ao que se espera do gênero projeto de pesquisa.

### **Exemplo 2:**

## 2.3. Objetivos:

O objetivo geral da pesquisa é avaliar a influência do uso de jogos digitais no ensino superior. Dentro disso, pretende-se avaliar as especificidades, como percepção dos alunos e professores sobre o tema, influência do curso nos resultados, etc.

E quanto aos objetivos específicos?

3. Quais são as etapas pelas quais você precisará passar para conseguir alcançar o objetivo geral (avaliar a influência do uso de jogos digitais no ensino superior)?

Vamos pensar um exemplo fora do ambiente acadêmico!

Suponhamos que você queira estabelecer uma meta em sua vida que consista em melhorar a saúde e a alimentação! Esse é o seu objetivo geral! Para alcançá-lo, você precisa de estabelecer algumas etapas menores, certo? Quais seriam essas etapas menores? Podemos fazer uma lista: 1) comer frutas e verduras; 2) exercitar-se diariamente; 3) ir ao médico periodicamente; 4) ingerir muito líquido etc. Esses são os seus objetivos específicos, que permitirão que você alcance o objetivo geral de melhorar a saúde e a alimentação.

Deu para entender?

4. Agora, você já é capaz de delimitar as etapas intermediárias que possibilitarão avaliar a influência do uso de jogos digitais no ensino superior.

Figura 3: Primeira versão do projeto de pesquisa do aluno B

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

De maneira semelhante à avaliação apresentada no exemplo anterior, notamos que o tutor se vale de um comentário para reagir ao texto, estabelecendo com o aluno um processo de interação (RUIZ, 1998).

Como se observa, o objetivo desse comentário é fazer com que o aluno B desenvolva, de forma adequada, a reescrita da seção destinada aos objetivos da pesquisa. Em sua avaliação, o tutor chama a atenção do aluno para a necessidade de indicar os objetivos específicos em um projeto de pesquisa, por meio de duas manobras discursivas que merecem observação mais atenta: i) o uso de questionamentos e ii) o uso estratégico de um exemplo da vida cotidiana.

No que diz respeito à primeira manobra, o tutor, por meio da simulação de um diálogo, incita o aluno a pensar sobre a ausência das etapas intermediárias na seção esboçada na primeira versão do projeto e o motiva a ajustar seu texto. Em relação à segunda manobra discursiva, o tutor, quando utiliza um exemplo da vida cotidiana em sua avaliação, não resolve diretamente o problema para o aluno, entregando a ele uma solução pronta, mas fornece pistas elucidativas acerca da diferença entre os objetivos geral e específico e de como organizá-los no texto.

Assim, o aluno pôde se valer dessas pistas e, em analogia a elas, escrever os objetivos geral e específicos para o seu próprio projeto. Tendo em vista essa avaliação, o aluno B reescreveu a seção de objetivos na versão final do projeto de pesquisa da seguinte maneira:

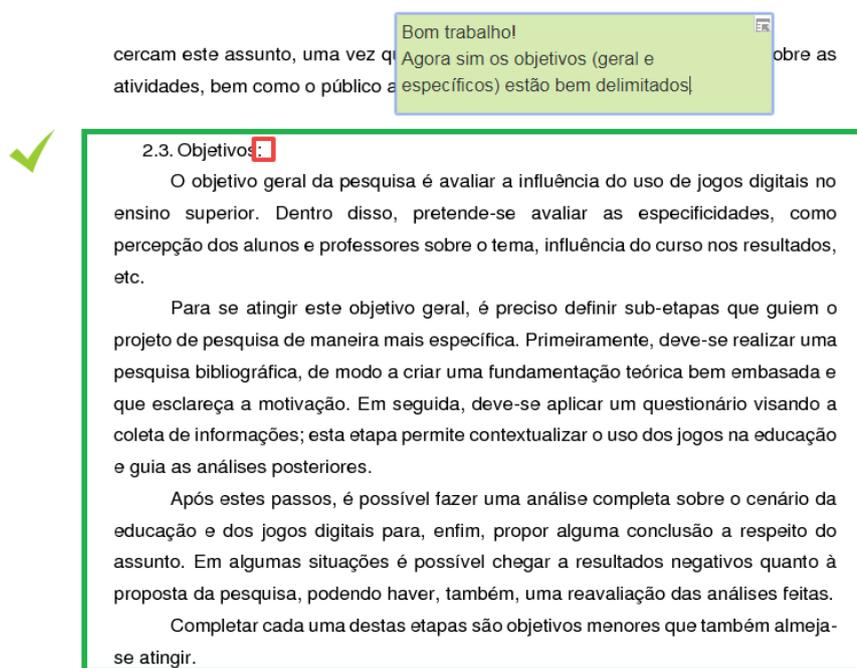


Figura 4: Versão final do projeto de pesquisa do aluno B

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

Como é possível observar, a adoção da metodologia textual-interativa na avaliação da primeira versão do projeto acarretou uma significativa melhoria na escrita dos objetivos na versão final do texto. Ao levar em consideração o comentário do tutor, o aluno B apresentou não somente os objetivos específicos cuja ausência havia sido sinalizada, mas também demonstrou ter compreendido muito bem a diferença entre a meta geral a ser alcançada pela pesquisa e as etapas necessárias para a sua realização.

É importante notar que, mesmo após o texto ter sido ajustado com êxito, o tutor deixou na versão final do projeto outro comentário avaliativo. Esse comentário (*Bom trabalho! Agora sim os objetivos (geral e específicos) estão bem delimitados!*) ratifica a interação verbal entre o aluno e ele, avaliando positivamente o desempenho do aluno na escrita de uma das seções mais importantes de um projeto de pesquisa. Nesse sentido, tal comentário serve não apenas para dizer ao aluno que seu texto está bem adequado aos aspectos indicados na avaliação anterior, mas também para valorizar a sua reescrita, "reforçando positivamente a revisão realizada" (RUIZ, 1998, p. 68).

Por fim, é pertinente ter em vista que o uso de questionamentos e de um exemplo prático na avaliação da primeira versão do projeto motivou o aluno B a operar sobre o seu próprio texto e a melhorá-lo durante o processo de reescrita, tal como evidenciou também a análise apresentada no exemplo anterior. Portanto, o segundo exemplo permite considerar que a adoção da metodologia textual-interativa na avaliação da primeira versão do projeto escrito pelo aluno B contribuiu fortemente para a melhoria da versão final de seu texto.

## Exemplo 3:

**Fundamentação Teórica**

Os primeiros registros de uso de jogos na educação são do século 18, restrito a pessoas de alta classe social.

Com o passar do tempo, o potencial de jogos e jogos eletrônicos para a educação passou a ser considerado, auxiliando o desenvolvimento lógico, de cálculo, etc.

Em qual referencial teórico você buscou essas informações?

Nessa primeira versão do projeto, a fundamentação teórica, embora ainda em fase de planejamento, deveria apresentar citações de estudos científicos para sustentar as ideias que você pretende explorar na versão final de seu seu texto.

É muitíssimo importante indicar toda e qualquer obra teórica em nossos textos acadêmicos, principalmente em textos tão importantes como um projeto de pesquisa. Sempre que você afirmar alguma ideia ou asserção, utilize referências a autores que publicaram estudos na área. Essa atitude, além de embasar a sua perspectiva, favorece a credibilidade de seu texto.

Atente-se para isso na versão definitiva do projeto.

Figura 5: Primeira versão do projeto de pesquisa do aluno C

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

Como é possível perceber, a seção de fundamentação teórica escrita pelo aluno C apresenta um problema textual: discussão conceitual e científica inconsistente. Embora a primeira versão do projeto não tenha demandado a produção já desenvolvida das partes que tipicamente compõem um projeto de pesquisa, era necessário escrever um texto que atendesse minimamente ao que se espera em uma seção destinada ao referencial teórico, apresentando os principais conceitos e ideias a respeito de um tema ou de uma área do conhecimento.

Para indicar esse problema ao aluno C, no exemplo acima, o tutor valeu-se de um questionamento inicial (*Em qual referencial teórico você buscou essa informações?*), o qual se desmembrou em uma explicação acerca da importância de um referencial teórico para a construção de textos acadêmicos.

Dessa forma, o tutor, como indicam Pereira *et al.* (2017, p. 10), “argumentou e forneceu pistas para que o próprio aluno assumisse sua função de autor do texto e fizesse, ele próprio, a correção”. Aqui, o tutor poderia ter indicado um referencial que dialogasse bem com a proposta do aluno. Entretanto, ele preferiu apenas reforçar ao discente a importância de estabelecer um referencial para seu texto, de forma a mantê-lo, de fato, como o sujeito-autor daquele projeto.

Considerando a avaliação do tutor, o aluno C reescreveu seu texto da seguinte maneira:

Sua fundamentação teórica está bem mais desenvolvida do que aquela feita na primeira versão. Além disso, você soube sustentar muito bem seu texto em boas fontes teóricas! Ótimo!

**Fundamentação Teórica** ✓

Atenção a repetição vocabular!

Sugestão de reescrita: '[...] sendo, atualmente, uma das formas mais comuns de lazer e entretenimento.'

Desde o surgimento dos jogos digitais na década de 80 (DONOVAN, 2010), eles possuem um grande número de usuários, sendo uma das formas mais comuns atualmente como forma de lazer e entretenimento.

Porém, como a maior recepção de jogos digitais é de um público de crianças, jovens e adolescentes (PESQUISA..., 2017), que em sua grande maioria tem responsabilidades acadêmicas e precisa dedicar seu tempo ao estudo, no imaginário popular os jogos digitais foram taxados como uma atividade nociva e improdutiva, desviando o foco e dedicação de um estudante de suas atividades acadêmicas.

Esse não é o melhor tipo de fazer a citação!

Sugestão de reescrita: Porém, de acordo com a pesquisa Game Brasil, que fora realizada em 2017, a maior recepção de jogos digitais é de um público...

Com o passar do tempo, o potencial de jogos e jogos eletrônicos para a educação passou a ser considerado como uma alternativa de ensino, complementado a transmissão de conteúdos e auxiliando o desenvolvimento lógico, de cálculo, etc. (CORREIA; ARAÚJO, 2011).

Foi então que se teve o surgimento do termo jogos sérios, que são jogos voltados com o objetivo principal o aprendizado e desenvolvimento cognitivo (MICHAEL; CHEN, 2006).

Aqui, seria mais interessante utilizar ponto final em vez de vírgula! Perceba que o seu parágrafo possui muitas linhas e nenhum

O uso de jogos sérios como alternativa de método de ensino, embora sofra limitações em função da falta de variedade e acessibilidade (VASCONCELLOS, 2017), se torna cada vez mais comum. Tendo em vista que seus resultados são satisfatórios (LIEBERMAN, 2001).

Figura 6: Versão final do projeto de pesquisa do aluno C

Fonte: AVA da OLP – 2019/01

Tal como a Figura 6 mostra, o aluno, na reescrita, não apenas desenvolveu seu texto, complementando-o com um conteúdo teórico mais sofisticado, como também citou outros estudos para sustentar a seção de fundamentação teórica de seu projeto de pesquisa. Todas essas mudanças responderam à avaliação textual-interativa realizada pelo tutor. O discente, agora ciente da relevância do referencial teórico para textos acadêmicos, buscou estudos que pudessem contribuir para seu projeto e, assim, conferir maior credibilidade a ele.

A avaliação textual-interativa feita pelo tutor mostrou-se fundamental nesse processo de produção do projeto de pesquisa, uma vez que ele, como afirmam Pereira et al. (2017, p. 3), “apont[ou] os problemas discursivos presentes no texto e convid[ou] a refletir sobre seu texto através de indagações, sem solucionar o problema pelo aluno, mas incentivando-o a reelaborar seu texto”.

O papel dessa avaliação foi, portanto, crucial, já que o discente pôde não só reconhecer o problema textual contido naquela seção, mas também compreender a construção de seu texto para, por fim, realizar uma reelaboração dele conforme os aspectos típicos esperados em textos da esfera acadêmica.

É possível notar que, durante o processo de escrita e reescrita, o aluno C teve uma postura ativa na construção das significações de seu texto e o tutor, por sua vez, atuou como mediador desse processo, não como um sujeito monofônico, que apenas apresenta alterações a serem feitas sem considerar, contudo, as ideias do estudante acerca dessas alterações.

Após observar e discutir sobre as mudanças realizadas pelos alunos na versão final do projeto de pesquisa em função da metodologia textual-interativa adotada nos comentários avaliativos anexados na primeira versão do texto, é fundamental lançar foco a um aspecto comum a todas as correções apresentadas nos três exemplos: o caráter dialógico. Como foi possível perceber em nossa análise, a avaliação textual-interativa estabelece não apenas uma interlocução entre aluno e tutor, mas também reflete uma relação dialógica mais ampla. Dessa forma, o tutor, ao elaborar seu comentário, o faz dialogar também com as exigências de escrita do gênero projeto de pesquisa, na medida em que ele as recupera a partir do discurso acadêmico e de seu próprio percurso formativo em leituras e experiências de escrita.

Essa asserção explica-se com a tese de que tal metodologia avaliativa é dialógica em sua constituição, uma vez que ela estabelece uma relação polifônica que demanda “uma decifração pelo outro [aluno] e que aponta para a participação efetiva desse outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita” (RUIZ, 1998, p. 104).

Nessa perspectiva, a atividade de reescrita não fica restrita a uma simples tarefa de mobilizar recursos gráficos da língua para codificar uma mensagem a ser decifrada pelo tutor-leitor, muito menos, a uma oportunidade de o aluno aceitar passivamente a correção do tutor. Pelo contrário, a reescrita torna-se não apenas uma forma de interlocução entre aluno e tutor, mas também uma possibilidade de reflexão linguística a partir da qual o aluno pode realizar escolhas discursivas conscientes em seu texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou investigar as contribuições da metodologia textual-interativa no desenvolvimento da escrita acadêmica de graduandos que cursaram a OLP, tendo em vista a importância de se refletir sobre as práticas avaliativas no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, foi feita uma comparação entre as versões iniciais e as finais de projetos de pesquisa produzidos por três alunos da disciplina, de modo a observar as mudanças implicadas pelo método em questão na reescrita dos textos.

A hipótese inicial de que a avaliação textual-interativa contribuiu significativamente para a melhoria da habilidade de escrita dos alunos foi ratificada. Ao comparar as primeiras e segundas versões dos projetos de pesquisa, percebe-se que houve um significativo avanço do desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos graduandos investigados no que se refere à escrita, após serem orientados pelos tutores de forma textual-interativa.

A partir do percurso teórico e metodológico proposto neste trabalho, compreendemos que o potencial da avaliação textual-interativa reside no fato de essa metodologia de correção não se restringir à mera tarefa de indicar os problemas do texto ou de resolvê-los com soluções prontas. Pelo contrário, tal como foi possível observar pela análise desenvolvida neste estudo, os mecanismos

de avaliação textual-interativa de fato incitam o aluno a pensar a sua escrita e, se necessário, a reformulá-la.

Dessa forma, o aluno torna-se não uma instância que acata passivamente as sugestões, os comentários e as marcações do tutor, mas um sujeito que age, de modo autônomo e consciente, sobre a sua própria produção textual com o propósito de melhorá-la. É nesse sentido que a adoção da metodologia textual-interativa pode ser considerada tão cara ao desenvolvimento da habilidade dos alunos da OLP de (re)escrever textos acadêmicos.

---

## Referências

---

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- FIAD, Raquel. Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, n. 46, jan./jun. Porto Alegre, 2009, p.147-159.
- FIAD, Raquel. Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual - o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever - estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.
- MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.
- MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Desdobramentos metodológicos da revisão textual-interativa: Apontamentos, comentários e questionamentos. De volta ao futuro da língua portuguesa. *Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, p. 4313-4334, 2017.
- PEREIRA, Ana Paula et al. Metalinguagem gramatical na avaliação de aprendizagem na disciplina on-line "oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos". In: V
- CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLÓGICO, Brasil, out. 2017. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/paper/view/685/245>. Acesso em: 07 maio 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se Corrige redação na escola*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

RUIZ, E. M. S. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 6 ed., 1994.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: *Leitura, escrita e ensino*. Alagoas: UFAL, 2008.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Avaliação de textos na escola*. Curitiba: InterSaberes, 2015.

---

### Para citar este artigo

---

RODRIGUES, Claudia Ribeiro *et al.* A importância da avaliação textual-interativa na escrita de graduandos que cursaram a disciplina on-line “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9, n. 3, p. 937-955, set.-dez. 2020.

---

### Os autores

---

**Claudia Ribeiro Rodrigues** é doutoranda em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Daniel Martins de Brito** é graduando em Letras (licenciatura em português) na Universidade Federal de Minas Gerais.

**Maria Eduarda Gama Almeida** é graduanda em Letras (licenciatura em português) na Universidade Federal de Minas Gerais.

**Paola Gabrielle Lima Xavier** é graduanda em Letras (licenciatura dupla: português-espanhol) na Universidade Federal de Minas Gerais.

**Paolla Aparecida Pereira Custódio** é graduanda em Letras (licenciatura dupla: português-espanhol) na Universidade Federal de Minas Gerais.