

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES SOBRE O ENEM**

Ewerton Ávila dos Anjos Luna  
(UFRPE – ewertonavila@ig.com.br)

**RESUMO:** Este estudo objetiva investigar o que pensam avaliadores da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O foco é refletir sobre dificuldades encontradas no processo de avaliação em larga escala. O corpus é composto por entrevistas realizadas com os corretores; e o referencial teórico é formado por contribuições de estudiosos da Linguística e Educação.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala; Produção textual; ENEM.

**ABSTRACT:** This study aims to investigate what think evaluators of writing test from Brazilian High School Examination (ENEM). The focus is on the reflection about difficulties during a large-scale evaluation process. The data is composed by interviews realized with some evaluators; and the theoretical reference is formed by contribution of scholars from Linguistics and Education.

**Keywords:** Large-scale evaluation; Writing; ENEM.

### **Introdução**

O processo de avaliação em larga escala é bastante complexo. Dentre suas finalidades, podemos destacar: (1) a seleção, como é feito nos vestibulares e concursos, (2) e a identificação da real situação dos sistemas de ensino. Em relação à primeira, pode-se afirmar que a proposta é classificar os candidatos, e assim hierarquizá-los. A segunda é uma tendência que vêm sendo desenvolvida em vários países, e se relaciona à avaliação dos sistemas de ensino, no geral, e das escolas, das IES, dos professores, dos recursos teórico-metodológicos que guiam o ensino, em particular.

No Brasil, pode-se citar, por exemplo, a partir da década de 1990, a criação do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica; do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio; do ENC, Exame Nacional de Cursos, conhecido por Provão – hoje ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, avaliando o Ensino Superior. Além de exames criados mais recentemente como a Prova Brasil, que avalia apenas estudantes de ensino fundamental de 4ª e 8ª séries e o Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Vianna (2003, *apud* KELLANGHAN, 2001) afirma que as razões para estes tipos de avaliações são inúmeras: “destacando-se, inicialmente, como uma de suas prioridades, a identificação de problemas de aprendizagem, com o fito evidente de imediata superação do quadro apresentado” (p.45). Entretanto, isso nem sempre ocorre. Será, por exemplo, que após os resultados são sempre criadas políticas para redirecionamento de práticas? Será que os relatórios produzidos são acessíveis aos professores? Será que as IES privadas não desvirtuam suas práticas para se preparar para uma avaliação e depois usar o resultado como estratégia de marketing? Até que ponto os resultados indicam a real situação da educação no país?

Além de todas essas questões relacionadas ao tratamento dos resultados, ainda há as referentes ao próprio processo de avaliação. Esses dois tópicos são frutos desse estudo a partir especificamente da reflexão sobre a avaliação da produção de textos, que configura o referencial teórico (1.0) e do que pensam alguns avaliadores da redação no

ENEM, no tópico 3.0, que apresenta e discute os dados da pesquisa; antes disso, porém, são traçados comentários sobre os percursos metodológicos (2.0).

O objetivo desse estudo, logo, é investigar como os profissionais que participam do processo enquanto avaliadores da prova de redação do ENEM se posicionam diante do trabalho por eles realizado com ênfase nas dificuldades apresentadas. Considera-se relevante esta investigação uma vez que aborda o tratamento dado à avaliação da produção textual por uma esfera importante no âmbito do ensino de língua: Ministério da Educação; e, ainda, por refletir acerca de um Exame que vem se popularizando a cada ano. No ano de sua criação, por exemplo, o ENEM teve cerca de 150 mil participantes. Em 2010, o número de concluintes e egressos do Ensino Médio que participaram, voluntariamente, aumentou para cerca de 4,6 milhões.

## **1. Avaliação da produção textual**

Devido à natureza processual da escrita, trabalhos no campo da produção textual (FERREIRO, 1996; ABAURRE et al., 1997; ROCHA, 2003; entre outros) enfatizam um ponto de vista da avaliação que leva em consideração não apenas o produto final do texto, mas também todo o processo de escritura como a revisão e a refacção. Rocha (2003), por exemplo, entende a revisão:

Como um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar...* Durante o processo de revisão, a aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito...* (p.73).

Em relação ao trabalho de reescrita, Ruiz (2001) destaca a importância de que, mesmo que esta etapa ocorra após a leitura e as sugestões do professor, o aluno seja o responsável para encontrar os recursos que melhorarão seu texto. Segundo a autora, “o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu...” (p.78). Para Ruiz, a avaliação resolutive incita o aluno a apenas realizar atividade de cópia enquanto reescrita, impedindo assim a oportunidade de reflexão.

Nessa perspectiva o erro é concebido como fundamental para a aprendizagem. Ferreiro (1996), em estudo sobre crianças, afirma que não se pode esperar que elas saibam fazer perfeitamente aquilo que ainda estão aprendendo, por isso não se pode aplicar os juízos advindos da norma adulta (absoluta). Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), afirmam que:

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registrando os momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constroí ao começar a escrever/ler (p. 16-17).

Esses posicionamentos em relação ao erro, à forma como o texto é concebido, aos aspectos contextuais, etc. podem ser observados a partir dos ganhos advindos das teorias do discurso. A concepção de linguagem como trabalho social “mostra que não se trata de aprender uma língua para dela se apropriar para, posteriormente, usá-la; trata-se, antes de usá-la em processos interativos...” (SUASSUNA, 2004, p.133). Mas nem sempre, como pôde ser observado anteriormente, essa visão foi preponderante às demais. O que é avaliado nas produções textuais dos alunos está diretamente relacionado à concepção de língua que subjaz a prática do docente. Segundo Marcuschi (2004),

Os critérios selecionados e atualizados pelo professor de língua materna nos procedimentos avaliativos podem ser vistos como fortes indicadores dos valores lingüísticos e culturais que vigoram em ambiente escolar (e mesmo na sociedade de modo mais amplo) a respeito da linguagem (p.4)

Geraldi (2002), ao questionar como as produções de alunos são avaliadas, destaca que muitas vezes a escola prepara para a vida “encarando-se o hoje como não vida”. Existe, então, um aluno-função que escreve para a função-professor, ou seja, há uma descaracterização dos sujeitos. Segundo o autor, nós, professores, “precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando perguntando, etc.” (p.128-129).

A dificuldade de alunos não se dá pela ausência de interlocutor, e sim pela forte presença da imagem da escola como “grande interlocutor” (BRITTO, 1983). Em consonância, Leal (2003) afirma que a lógica escolar elimina “a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva do que produz” (p.55). Destaca, ainda, que propósitos indefinidos ou objetivos obscuros também trazem sequelas para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, critérios devem ser claramente estabelecidos. Como destaca Geraldi (1995), o produtor de texto toma decisões variadas que comportam os âmbitos gramatical, estilístico, semântico, pragmático, etc. O professor, por sua vez, ao avaliar, deve estar ciente disso e conceber que estes âmbitos estão imbricados na produção de efeitos de sentido.

Por outro lado, o ensino de produção escrita por parte daqueles que concebem a língua como forma heterogênea de interação sócio-historicamente situada está voltado para condições efetivas de uso. Na avaliação, são considerados como critérios importantes não apenas estruturas gramaticais, mas o uso de recursos expressivos que a língua oferece em prol da construção de sentidos.

## **2. Percursos metodológicos**

A fim de discutir sobre as dificuldades encontradas pelos avaliadores no processo de avaliação da redação do ENEM, foi coletado o *corpus* da pesquisa composto por dados provenientes da realização de entrevistas semi-estruturadas.

Foram escolhidos, aleatoriamente, *09 sujeitos participantes*, seguindo o único critério de terem vivenciado o processo de correção do ENEM enquanto avaliadores dos textos. Considera-se que esse número permita “uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta” (MINAYO, 1998, p. 102).

Todos possuem graduação em letras e cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* em Linguística (maioria), Teoria da Literatura e Educação. A maior parte era, no período de coleta (2008), de recém mestres e estudantes de doutorado, e trabalhavam nas variadas esferas da educação: rede pública e/ou privada; Ensino Fundamental II, Ensino Médio e/ou Ensino Superior.

As observações analíticas a serem tecidas sobre os dados desta pesquisa são realizadas através de ponto de vista baseado em referencial teórico-metodológico desenvolvido ao longo do estudo, que possui caráter interdisciplinar, estando baseada em pressupostos da Linguística e da Educação. Destaca-se, ainda, o fato deste trabalho ser um recorte de pesquisa mais ampla, intitulada “Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores”, dissertação de mestrado defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

### **3. O que dizem avaliadores sobre o processo de correção da redação do ENEM**

Dentre as questões apontadas pelos entrevistados, pode-se mencionar a dificuldade de trabalhar com mais de um foco de avaliação em uma única competência. Por exemplo, a competência II, da Planilha de Correção da Redação do ENEM, avalia o domínio estrutural do tipo textual solicitado pela proposta, além da compreensão do tema proposto e o desenvolvimento temático apresentado pelo participante a partir da aplicação de conceitos de várias áreas de conhecimento. Sobre isso, afirma Avaliador 7 (Av7):

‘desenvolve tangencialmente o tema e/ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo ou desenvolve tangencialmente o tema e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo (lendo a planilha)’  
eu nunca entendia bem porque as três coisas estavam no mesmo tópico  
eu ficava confusa

Vale ressaltar que o ENEM tem o objetivo de oferecer um retorno ao participante para que ele possa refletir sobre sua prática de escrita. Entretanto, se o avaliador que possui domínio teórico-prático relacionado à produção textual tem dificuldades com a planilha de critérios no momento da avaliação, pode-se, então, inferir como deve ficar o participante.

Se não houver um trabalho interpretativo das competências, o participante receberá seus resultados e se voltará essencialmente para a nota, sem ao menos refletir sobre a mesma. De acordo com Av1, este trabalho com os critérios deve acontecer na escola uma vez que o aluno pode não saber, por exemplo, o que significa “desvios gramaticais de escolha de registro e de convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade”.

Av1: pra mim também é muito complexo corrigir um texto que não vai ter um leitor da correção  
isso me incomoda muito porque eu dialogo

eu digo “faça isso... melhore isso”

Entrevistador: mas embora o candidato não leia sua observação “faça assim” nesse determinado aspecto ele vai receber uma carta com sua marcação em relação às competências

Av1: é... o ENEM tem isso que vai além dos vestibulares  
agora pergunto... ele consegue ler isso aqui?  
com as minhas as observações  
para ele é muito mais fácil quando ele pega isso aqui [segura o texto avaliado]  
ele diz “ah:: ta... tirei sete”  
ele não pára e os colégios/  
aí há uma questão para refletir também  
o colégio não pára  
“traz todo mundo... vamos refletir... você tirou tanto na competência tal... por quê?  
faltou isso faltou aquilo”  
talvez seja isso que a equipe organizadora do ENEM espera  
mas não é o que as escolas estão fazendo  
ele pega... vê quanto tirou em cada competência  
eles não conseguem ler  
eles não conseguem.. quer dizer... eu falo bem hipoteticamente  
eu não trabalho com o ensino médio  
mas eu acredito que eles não consigam...  
‘demonstra domínio da norma culta’  
“eu tirei dois... então o que eu preciso fazer para tirar a quatro?  
quais foram os meus problemas?”  
não há o trabalho com os resultados  
o trabalho/  
ele pára nos resultados quando na verdade ele deveria iniciar um novo trabalho

Questão similar que também pode ser discutida se relaciona a avaliação da própria avaliação. Alguns avaliadores questionaram no momento da entrevista quando iniciaria o processo de 2008 e como saberiam se iriam fazer parte da equipe novamente. Pode-se perceber, através do depoimento seguinte, que é sentida a falta da meta-avaliação junto ao avaliador. Assim como o participante recebe a carta sobre sua prova, com a finalidade de desenvolver competências até então passíveis de melhoramento, cada avaliador precisa também de um *feedback* para a confirmação ou redirecionamento de sua prática. No fragmento abaixo Av1 expõe sua angústia:

Av1: como é que a gente sabe se vai corrigir esse ano de novo ou não?  
porque eu acho que é outra coisa/  
deveria ter um retorno para o corretor

“você foi bem... você foi mal”  
 /.../  
 isso acontece em outros processos também  
 a gente trabalha trabalha trabalha  
 discute discute discute  
 mas no final não recebe um retorno  
 a gente só sabe se nossa correção foi boa um ano depois  
 quando eles ligam  
 me chamou para corrigir novamente...  
 então eu penso “gostaram da minha correção”  
 /.../  
 mas nem sobre isso [cotas] eu recebi um retorno  
 “olhe... você não bateu as cotas... mas tudo bem”  
 então... “você não bateu as cotas... tem que bater”  
 eu queria alguma resposta  
 nem que fosse uma bronca porque eu não estava batendo as  
 cotas

Sobre o último trecho transcrito, tem-se uma referência à quantidade de textos a serem avaliados. Muitos dos avaliadores entrevistados argumentaram como fator a ser repensado uma vez que o excesso de material poderia trazer consequências para a qualidade da avaliação. Os avaliadores receberam, no ano de 2007, 102 textos por dia durante um mês.

Av1: no início eu voltava muito  
 mas depois eu parei porque se não eu não terminava  
 nunca  
 eu acho que se não fosse a grande quantidade dessas cotas  
 de cento e tantas  
 a qualidade melhorava

Av5: você fica desesperado  
 você tem que corrigir muitas redações  
 um envelope com mais de cem redações

Av7: /.../ então... assim... eu trabalhei pouco tempo com  
 produção textual  
 inclusive todas as vezes que eu era chamada para  
 trabalhar com correção  
 eu sempre dizia “não quero não”  
 por quê... porque eu tenho... não sei  
 meu limite de cansaço mental ele/  
 chegou a trinta quarenta redações eu já/  
 aí eu acho que minha criticidade vai pra as cucuias  
 eu já não consigo... sabe?

Uma outra observação identificada a partir do discurso dos avaliadores é o fato de alguns criarem uma certa imagem sobre o ENEM. É como se o grau de exigência no Exame fosse inferior, por exemplo, à sala de aula ou a outras comissões organizadoras

de concursos. O que foi observado é que alguns avaliadores realizam a leitura texto do participante com este pré-conceito, refletindo, portanto, na avaliação feita.

Av3: aqui a gente/  
até... eu acho que tem uma certa condescendência  
diante da variedade de estudantes que vem da escola  
pública  
que vem com muita deficiência... de escola rural...  
/.../  
a avaliação é virtual  
então a gente não pontua questões menores  
a avaliação é feita no âmbito maior  
que ali engloba muita coisa e muita coisa também passa  
despercebido né?

Av9: eu vejo que no ENEM você acaba pesando menos em  
alguns critérios  
Entrevistador: isso por quê?  
por conta da planilha?  
Av9: também da planilha... mas eu acho que pesa um outro  
critério aí  
que é o do público que você tá corrigindo

Não há como evitar a reflexão dos avaliadores em relação ao processo; ter opiniões particulares em relação à rigidez, por exemplo; mas uma coisa é achar que no ENEM as notas devem ser mais altas porque o Exame é 'leve' (Av3 e Av9), porque há participantes de classes economicamente desfavorecidas, e outra é deixar essas visões subjetivas interferirem no processo. Essa é a ótica apresentada por Av6 que, apesar de se posicionar criticamente perante o que lhe é oferecido, ele procura seguir as instruções recebidas. Para exemplificar, Av6 cita uma comissão de vestibular para qual trabalha em que tinha que contabilizar os erros do candidato e descontar na nota (sendo a infração relacionada ao mesmo conhecimento), mesmo discordando de tal postura.

Av6: eu acho que independente das nossas concepções  
a gente tem que cumprir o acordado  
a gente pode discutir concepções antes de começar a  
corrigir... entendesse?  
depois que a gente começa a corrigir  
a gente tem que entrar dentro daquelas concepções que  
foram ali acordadas  
vestir a camisa

## Considerações Finais

Não se pretende aqui afirmar que a avaliação da produção textual no ENEM não seja importante e válida para a busca de melhorias educacionais, mas refletir sobre algumas dificuldades vividas em processo em larga escala.

Vale destacar que o mesmo possui certas limitações que não se pode deixar de levar em consideração. Em relação à aprendizagem, por exemplo, não é possível realizar uma avaliação conclusiva da situação de um aluno sem a observação e acompanhamento de seus avanços.

Apesar de todas as limitações discutidas sobre a avaliação em larga escala da produção escrita no ENEM, reforça-se sua importância, nas palavras de Vianna, para os sistemas educacionais:

No sentido de (1) elevar os padrões de ensino muitas vezes bastante comprometidos em algumas instituições; (2) ajustar os processos de ensino à aprendizagem com o uso de metodologias adequadas e que devem ser de domínio dos professores, o que nem sempre ocorre; (3) contribuir para a formação de cidadãos que possam desafiar a complexidade de uma sociedade tecnológica; e, ainda, (4) proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões educacionais o *feedback* necessário para que prevaleça o bom senso que, na prática, conduz ao acerto das ações. (2003, p.74)

É sabido que o ENEM não apenas oferece dados sobre a situação educacional no país, mas também contribui para as reflexões sobre práticas de ensino. Entretanto, sabemos que na busca da melhoria na educação, a avaliação em larga escala não é a solução, e sim o primeiro passo.

## 5.0 Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Em busca de pistas. In: Maria Bernadete Marques Abaurre; Raquel Salek Fiad; Maria Laura T. Mayrink-Sabinson (orgs.). **Cenas de Aquisição da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 13-36, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos. Um estudo sobre as condições de produção de textos escolares**. Trabalhos em lingüística aplicada, 2, Unicamp/Fucamp, pp.149-167, 1983.
- FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: J. W. Geraldi, (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, pp.127-131, 2002.
- LEAL, Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: Maria da Graça. Costa Val (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE-PPGL, 2009.
- MARCUSCHI, Beth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. Tese de doutoramento. Recife: UPFE-PPGL, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

ROCHA, Gláys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: M. das G. Costa Val (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação**. Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim, 2003. Avaliações Nacionais em Larga Escola: análises e propostas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun, 2003.