

**UNIVERSIDADE TECNÓLOGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA**

MARIANA ALVES DE SANTANA MARINS

O BOM TEXTO ESCOLAR: O QUE É E COMO AVALIAR

LONDRINA

2022

MARIANA ALVES DE SANTANA MARINS

O BOM TEXTO ESCOLAR: O QUE É E COMO AVALIAR

THE GOOD SCHOOL TEXT: WHAT IT IS AND HOW TO EVALUATE IT

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Londrina, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Alcioni Galdino Vieira

LONDRINA
2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



MARIANA ALVES DE SANTANA MARINS

O BOM TEXTO ESCOLAR: O QUE É E COMO AVALIAR

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 20 de Setembro de 2022

Dr. Givan Jose Ferreira Dos Santos, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Alessandra Dutra Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Esther Gomes De Oliveira, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 20/09/2022.

Para Cecília, que me ensinou a buscar
propósitos na vida.

Para todos os ensinantes e aprendentes
que não desistem do caminho da escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a vida e a inquietude diante dela.

Ao meu esposo, Emanuel Júnior, que, com seu amor, paciência e cuidado me acompanhou e sustentou nos dias bons, também naqueles que foram superados.

À minha família, que me deu como herança o desejo constante pelo conhecimento.

Agradeço aos meus amigos, preciosidades em minha vida, que sempre trouxeram palavras de incentivo antes e de encorajamento durante a pesquisa. Não há distância geográfica que reduza o impacto de tanto amparo de vocês.

Aos meus colegas de mestrado pelo compartilhamento de ideias e ânimo. Ao meu colega de orientação, Geraldo, que com seu coração imenso entregou-me palavras sensatas e trocas fundamentais de conhecimento.

Aos participantes desta pesquisa, por aceitarem comigo o desafio de fazer pesquisa mesmo de forma remota. Obrigada por compartilharem seus sábados de manhã, seus conhecimentos, angústias e contribuições para a construção do produto educacional.

À banca avaliadora, professora Dra. Esther Gomes De Oliveira, professora Dra. Alessandra Dutra Silva, pelos detalhes apontados e reflexões provocadas.

À professora Alcione Galdino pelas contribuições na elaboração deste trabalho, sem sua coorientação muitos detalhes riquíssimos não seriam acrescentados. Obrigada pelas palavras de incentivo sempre necessárias.

Por fim, meu principal agradecimento é ao meu orientador, Prof. Givan Ferreira dos Santos. Sem ele, definitivamente, nenhuma palavra seria escrita. Tê-lo em meu caminho transformou minha trajetória profissional, acadêmica e de vida. É uma honra ter recebido sua orientação e seu conhecimento compartilhado com tanto zelo, bem como sua acolhida em tantos momentos difíceis e reviravoltas da vida. Obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma.

A língua é universal. Ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevantes é um direito de todos.
(ANTUNES, 2005, p. 21)

MARINS, Mariana Alves de Santana. **O bom texto escolar: o que é e como avaliar.** 2022. 195p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

RESUMO

Neste trabalho, trato de propriedades textuais que precisam ser bem compreendidas por professores e alunos e compartilhadas entre eles nas atividades de produção e avaliação de textos na esfera escolar. Mediante a elaboração de um *e-book* digital, apresento suporte teórico e prático sobre nove propriedades textuais significativas para a construção de um bom texto – independentemente do gênero textual a que pertença –, a fim de orientar professores na definição de critérios avaliativos que precisam ser apresentados e explicitados aos seus alunos na fase do ensino do gênero, para serem levados em conta na etapa posterior de avaliação. A fundamentação teórica para a elaboração do material tem como referência a concepção sociointeracionista de linguagem e pressupostos conceituais da Linguística Textual – texto, gênero, domínio discursivo, tipo textual e propriedades textuais. Metodologicamente, empreguei o tipo de pesquisa de campo, com a realização de três encontros *online* via plataforma *Google Meet*, com um grupo de oito professores de Língua Portuguesa, no ano de 2021. Ao longo dos encontros, apresentei o material elaborado, discuti os conceitos fundamentais e apliquei atividades a eles relacionados. Ao final de cada encontro, os participantes responderam a um formulário, registrando suas impressões sobre a formação oferecida. Procedi à análise qualitativa das respostas aos encontros, e os resultados apontam para a boa aceitação e a profícua funcionalidade do produto educacional proposto, visto que constatei ampliação de quantidade e qualidade nas respostas dos participantes ao final do terceiro encontro formativo, comparativamente às respostas por eles atribuídas no primeiro encontro, quanto às propriedades textuais para construir e avaliar determinados gêneros de textos produzidos por estudantes.

Palavras-chave: Avaliação de textos escolares. Propriedades textuais. Gêneros textuais.

MARINS, Mariana Alves de Santana. **The good school text: what it is and how to evaluate it.** 2022. 195p. Dissertation (Master's in Teaching of Human, Social and Natural Sciences) - Federal University of Technology - Paraná, Londrina, 2022.

ABSTRACT

In this work, I deal with textual properties that need to be well understood by teachers and students and shared among them in the activities of production and evaluation of texts in the school sphere. Through the elaboration of a digital e-book, I present theoretical and practical support on nine significant textual properties for the construction of a good text – regardless of the textual genre to which it belongs –, in order to guide teachers in the definition of evaluative criteria that need to be presented and explained to their students in the genre teaching phase, so that they are taken into account in the subsequent evaluation step. The theoretical basis for the elaboration of the material takes as reference the socio-interactionist conception of language and conceptual assumptions of Textual Linguistics – text, genre, discursive domain, textual type and textual properties. Methodologically, I adopted the field research, with three online meetings via the Google Meet platform, with a group of eight Portuguese language teachers, in 2021. During the meetings, I presented the material prepared, discussed the fundamental concepts and applied activities related to them. At the end of each meeting, the participants responded to a form, recording their impressions about the training offered. I proceeded to a qualitative analysis of the responses to the meetings, and the results point to the good acceptance and the prolific functionality of the proposed educational product, since I found an increase in quantity and quality in the responses of the participants at the end of the third training meeting, compared to the answers given by them in the first meeting, regarding the textual properties to construct and evaluate certain genres of texts produced by students.

Keywords: Evaluation of school texts. Textual properties. Textual genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slide ilustrativo sobre desafios da avaliação da produção escolar e um caminho possível para otimizar essa tarefa.....	69
Figura 2 – <i>Slide</i> reproduzindo quadro dos elementos constituintes da propriedade de avaliação Adequação do gênero à situação sociocomunicativa	81
Figura 3 – <i>Slide</i> reproduzindo conceitos de tipos de coerência.....	83
Figura 4 – <i>Slide</i> ilustrativo demonstrando o texto exemplificativo de mecanismos de coesão.....	88
Figura 5 – <i>Slide</i> ilustrativo apresentando o conceito de argumentatividade/argumentação.....	91
Figura 6 – <i>Slide</i> ilustrativo listando algumas estratégias de argumentação	92
Figura 7 – <i>Slide</i> ilustrativo do quadro correlacionando tese, argumentos, tipos de argumento e vieses sociodiscursivos	94
Figura 8 – <i>Slide</i> ilustrativo com o conceito e informatividade.....	96
Figura 9 – <i>Slide</i> ilustrativo com o conceito de criatividade/originalidade/autoria	102
Figura 10 – <i>Slide</i> ilustrativo com o conceito de clareza	105
Figura 11 – <i>Slide</i> ilustrativo com o conceito de concisão.....	106
Figura 12 – <i>Slide</i> ilustrativo com o conceito de destreza linguística/ aproveitamento linguístico.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese comparativa entre traços característicos dos gêneros ensaio escolar, texto dissertativo-argumentativo de vestibular e do Enem	18
Quadro 2 – Domínio discursivo e gêneros textuais.....	21
Quadro 3 – Levantamento de categorias de elaboração e avaliação de textos	31
Quadro 4 – Propriedades de construção e avaliação de textos	33
Quadro 5 – Elementos constituintes dos gêneros textuais	33
Quadro 6 – Elementos conectivos e seus sentidos possíveis.....	40
Quadro 7 – Vieses sociodiscursivos relacionados a argumentos.....	47
Quadro 8 – Grau de autoria/ criatividade dos gêneros	52
Quadro 9 – Cronograma de aplicação do produto educacional.....	67
Quadro 10 – Respostas dos participantes na atividade diagnóstico referente à primeira pergunta	71
Quadro 11 – Respostas dos participantes na atividade diagnóstico referente à segunda pergunta	77
Quadro 12 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 1	85
Quadro 13 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2	97
Quadro 14 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2.....	99
Quadro 15 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2.....	100
Quadro 16 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3.....	110
Quadro 17 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3.....	111
Quadro 18 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3.....	113
Quadro 19 – Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3.....	114
Quadro 20 – Respostas comparativas dos participantes na reaplicação da atividade inicial referente à primeira pergunta	116

SUMÁRIO

1 CENÁRIO DE PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA	12
2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR	16
3 ENSINO E AVALIAÇÃO DO TEXTO ESTUDANTIL.....	23
4 PROPRIEDADES DE CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS.....	31
4.1 ADEQUAÇÃO DO GÊNERO À SITUAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA	33
4.2 COERÊNCIA.....	35
4.3 COESÃO	38
4.4 ARGUMENTATIVIDADE/ARGUMENTAÇÃO	42
4.5 INFORMATIVIDADE.....	47
4.6 CRIATIVIDADE/ORIGINALIDADE/AUTORIA	50
4.7 CLAREZA	53
4.8 CONCISÃO	57
4.9 DESTREZA LINGUÍSTICA	59
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
6 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
6.1 PRIMEIRO ENCONTRO.....	67
6.2 SEGUNDO ENCONTRO	87
6.3 TERCEIRO ENCONTRO	101
7 PONTO DE CHEGADA QUE NÃO É UM FIM.....	123
REFERÊNCIAS.....	126

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	132
APÊNDICE B: Produto Educacional.....	135

1 CENÁRIO DE PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA

O bom texto escolar é o sonho, objetivo e desafio do aluno e do professor. Que aluno não sonha, pelo menos uma vez, com o professor devolvendo sua produção textual e dizendo em bom tom para toda a classe “Este é um bom texto!”? Por outro lado, que professor não projeta poder chegar diante de sua turma de alunos e, depois de ter implementado atividades de compreensão de um determinado gênero textual¹ e solicitado a sua produção para conferir os resultados do ensino e da aprendizagem, dizer entusiasmado “Parabéns, alunos! Vocês, de fato, elaboraram bons textos!”?

Essas ideias e inquietudes, entre outras igualmente relevantes quando lidamos com a questão da produção escolar de textos, permeiam minha mente há algum tempo ao longo da minha trajetória profissional de professora de Língua Portuguesa, particularmente de produção textual. Essas minhas inquietações também têm raízes em trabalhos de estudiosos da linguagem e do ensino e avaliação da produção textual na escola (ANTUNES, 2009, 2017; BUNZEN, 2006; COSTA VAL, 2016; DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; GARCEZ, 2001; GERALDI; CITTELI, 2002; KOCH; ELIAS, 2011; MARINS; SANTOS; VIEIRA, 2020; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2018; SANTOS, 2001; SCHNEUWLY; DOLZ; col., 2004; SERAFINI, 1989; THEREZO, 1997). Penso ser plausível dizer que estão enunciadas aí sementes que foram fertilizadas para este meu empreendimento de pesquisa e elaboração autoral nesta dissertação.

Afinal, o que é o bom texto escolar e como avaliá-lo? Neste estudo, busco tecer respostas para essas questões e procuro contribuir com uma alternativa para o professor buscar interação mais profícua com seus alunos no processo de ensino e avaliação das produções escolares. Admito que, para o aluno, em geral, produzir um bom texto não é uma ação simples. Também concordo que, para o professor, ensinar a produzir bons textos tem suas complexidades. Entendo, então, que o compartilhamento de informações entre professor e aluno sobre as propriedades do bom texto escolar pode favorecer a prática de produção textual pelo alunado e a prática de avaliação de textos pelo professor.

¹ Diante de diferentes propostas terminológicas para se referir a este mesmo objeto de estudo, por exemplo, gênero do discurso, gênero textual e gênero discursivo-textual, optei por usar a expressão gênero textual, em afinidade com estudiosos como Koch e Elias (2011) e Marcuschi (2010).

Um problema latente das aulas de produção textual na escola é a falta de comunicação clara entre professor e aluno sobre o que foi, de fato, avaliado, de modo que é recorrente o aluno acreditar que o motivo de sua nota baixa ou alta é de cunho afetivo (“ah, o professor gosta/não gosta de mim”). Muitas vezes essa falha comunicativa é decorrente da falta de clareza do próprio docente sobre quais quesitos deve avaliar na produção textual do aluno, focando, majoritariamente, nas falhas gramaticais e de vocabulário. Uma das consequências disso é um desestímulo do discente para produzir textos e certa incompreensão do seu nível de competência de elaboração textual, por não saber quais outras propriedades textuais, de fato, precisa melhorar nas suas produções.

Também há professores que, movidos de boa intenção, usam o artifício de mostrar aos seus alunos exemplos de bons textos produzidos por escolares, na expectativa de que os estudantes possam imitar, em certa medida, os bons modelos a que tiveram acesso e, assim, alcançar resultados igualmente satisfatórios. Contudo, a realidade revela que, mesmo nos casos de disposição positiva dos alunos, a qualidade final das produções não tem agradado os docentes nem os discentes. Portanto, essa estratégia docente para promover a produção de bons textos escolares, em geral, não é funcional.

No decurso de meu ofício de professora de produção textual, notei tamanha complexidade em avaliar um texto e, enquanto atuava em sala de aula presencial, busquei ferramentas as quais otimizassem o diálogo estabelecido com meus alunos por meio das anotações nos textos, desde códigos de correção até tabelas descritivas dos critérios avaliados. Depois que iniciei meu trabalho remoto, dando aulas de produção textual para um público muito mais amplo e com objetivos diversos, deparando-me com várias listas de critérios de avaliação, nas quais verifiquei haver diferenças na escolha dos itens avaliativos, tive maior convicção de que não estava sozinha quanto à necessidade de busca de definição de um suporte teórico-metodológico de quais seriam as propriedades pilares que compõem um texto para ele ser avaliado como bom.

Assim, este trabalho acadêmico nasceu e amadureceu muito antes do meu ingresso no mestrado, pois foram a experiência e a necessidade diária que me motivaram a investigar como identificar e avaliar o bom texto escolar, a fim de tornar as minhas ações – e de quem vier a se interessar pelas minhas ideias e propostas – mais conscientes e eficazes. Enfim, nesta pesquisa, com base em autores da área

da Linguística Textual e do ensino e avaliação dos textos estudantis, tenho como questão inspiradora: Quais referenciais teóricos e sugestões de atividades um material didático pode trazer para elucidar ao professor e ao aluno os fundamentos que norteiam a produção e avaliação de um bom texto? Ressalto que não tenho o propósito de trazer uma resposta definitiva ao problema da avaliação dos textos escolares, mas sim contribuir com a discussão de um tema tão complexo e que, por isso, requer continuamente múltiplos olhares.

Essa questão de pesquisa está em sintonia com as premissas da Área de Concentração e da Linha de Pesquisa “Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Humanas”, das quais este trabalho deriva no Programa de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza/PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campi Londrina e Cornélio Procópio. Em termos de objetivo geral, pretendo contribuir com a proposição de um produto educacional que oriente o professor na definição de critérios avaliativos da produção textual escolar a serem compartilhados com os alunos e considerados no ato de avaliação. E tenciono atingir os objetivos específicos: a) apresentar o produto educacional que elaborei para o professor identificar e avaliar o bom texto escolar; b) reportar a aplicação que fiz – de forma remota – desse protótipo junto a um grupo de professores da região de Londrina, Paraná, em 2021; c) analisar os resultados dessa aplicação.

Para isso, tracei o seguinte percurso de trabalho: na seção 1, apresento o cenário de partida com os elementos essenciais que compõem a pesquisa – tema, pergunta inspiradora, objetivos e justificativas. Na seção 2, discorro sobre conceitos fundamentais na produção textual escolar e para o desenvolvimento do meu estudo: começo com as concepções de linguagem, passo para a noção de texto, sigo com a definição e funcionalidade de gênero textual, explicito o sentido de domínio discursivo e finalizo com a abordagem de tipo textual. Na seção 3, discuto a respeito das práticas pedagógicas dos docentes para ensinar e avaliar as produções textuais escolares, com destaque para os critérios avaliativos que historicamente costumam adotar.

A seguir, na seção 4, exponho uma proposta de propriedades subjacentes ao bom texto, que precisam ser compreendidas e compartilhadas por professor e alunos para favorecer as atividades de produção e avaliação do texto estudantil. Na seção 5, esclareço as informações relacionadas à pesquisa de campo que empreendi junto a um grupo de professores de Língua Portuguesa. Na seção 6,

descrevo as atividades desenvolvidas a partir do produto educacional que elaborei e analiso os resultados dessa aplicação, considerando os fundamentos teóricos da investigação. E, por último, finalizo com ponderações pertinentes ao processo de pesquisa.

2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR

Coaduno-me com os apontamentos de Antunes (2017), Costa Val (2016), Costa Val et al. (2009), Koch e Elias (2011), Köche, Boff e Marinello (2021), Passareli (2012) e Savioli e Fiorin (1995), ao defenderem a importância da definição prévia de conceitos que nortearão os estudos e práticas com produções textuais escolares. Pois, sem isso, seria como construir uma casa sem sólida fundação. O objetivo desta seção não é esgotar ou dar conta da ampla discussão acerca das concepções de linguagem, texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual, mas explicitar faces desses cinco princípios que permearão este trabalho.

A linguagem constitui um elemento essencial para nos relacionarmos com as outras pessoas nos vários ambientes sociais, inclusive na escola: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Ela pode ser concebida de diferentes enfoques científicos. Numa primeira abordagem, é compreendida como expressão do pensamento humano, ou seja, usamos a linguagem para manifestar a outros indivíduos, oralmente, por escrito ou através de modos não verbais (gestos, imagens, cores, entre outros) ideias/conteúdos que internalizamos em experiências anteriores da nossa vida. Nessa perspectiva teórico-científica de linguagem, o foco recai sobre o autor e o que ele quer dizer, sem considerar elementos essenciais da situação enunciativa, como a interação entre os interlocutores do processo (autor e destinatários).

Em outra perspectiva, a linguagem é vista como meio de comunicação entre pessoas, concepção na qual subjaz a ideia de que usamos a linguagem para compartilhar com nossos ouvintes ou leitores conhecimentos que sabemos e desejamos que eles adquiram. Essa visão privilegia o conhecimento compartilhado do sistema linguístico entre autor e destinatários para a excelência da troca de mensagens, entretanto também não leva em conta o princípio da interação social entre os interlocutores.

Há uma terceira concepção na qual a linguagem consiste numa atividade interacional, dialógica, em que o autor não somente expressa ou comunica algo aos seus destinatários por intermédio de um conjunto de códigos compartilhado por ambos, mas sobretudo o autor pretende provocar vínculos e reações nas pessoas às quais sua produção linguística é dirigida. Nessa concepção, por exemplo, a produção escrita na escola e fora dela

[...] é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Assumindo como referência estudos da Linguística Textual, este trabalho centra-se na concepção sociointeracional da linguagem, considerando que, no contexto escolar, o estudante precisa mobilizar em suas produções textuais diversos elementos da situação enunciativa, sejam eles linguísticos ou de outras naturezas.

Em termos da noção de texto, particularmente no que se refere ao texto escrito e multimodal – com uso de escrita e outras unidades de linguagem, como imagens e números –, concordo com a compreensão de que não se trata de um mero agrupamento de palavras e outros elementos linguísticos sistematicamente distribuídos no papel ou em uma tela de computador, tendo como baliza somente o respeito às regras gramaticais ou convenções de montagem de um bonito *layout* composicional. Embora o fator linguístico seja fundamental para sua materialização por marcar as pistas das ideias concebidas pelo seu autor, o texto trata-se de uma “entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 18). Assim, em consonância com a concepção de linguagem já assumida, neste estudo considero aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos e interacionais na definição de texto.

Portanto, no processo de produção de um texto escrito ou multimodal, um sujeito-autor se dirige a um sujeito-leitor, ambos com suas características pessoais de sexo, idade, escolaridade, entre outras (aspectos sociais), e situados no tempo e no espaço (aspectos históricos), usando a língua escrita e/ou outras formas de significantes não verbais, como imagens e números (aspectos linguísticos) para expressar conhecimentos ativados na memória sobre um determinado tema (aspectos cognitivos), em relação ao qual pretende atingir alguma intenção, obter alguma resposta com a produção de novo texto (aspectos interacionais). Na elaboração e avaliação de textos escolares, professores e alunos precisam considerar bem esses aspectos para obter êxito nas suas atividades.

A noção de texto remete à noção de gênero textual

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gênero textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante* (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Nessa conceituação de gênero textual, Marcuschi (2010) tem por base a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2016) que caracteriza o gênero como um enunciado concreto relativamente estável, constituído dos três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A partir dessas ideias, Santos (2014) concebe como gênero textual cada texto específico que apresenta uma série de traços enunciativos, entre os quais se destacam: nome particular do gênero, contexto de produção e recepção (autor, destinatário, entre outros aspectos), tema, objetivo de produção/função social, organização/estrutura e linguagem/estilo. A compreensão sólida dessas características do gênero é crucial para quem ensina e avalia e para quem aprende e produz para avaliação de um determinado gênero escolhido para estudo em sala de aula. A esse respeito, Santos (2014, p. 15) comenta que “De fato, para uma pessoa chegar a uma satisfatória proficiência na leitura e produção de um determinado gênero, ela necessita construir previamente na memória, com clareza e consistência, um modelo didático do gênero selecionado para apropriação”.

Em estudo comparativo entre três diferentes gêneros textuais de cunho argumentativo, mostrado no Quadro 1, Haag et al. (2020, com base em SANTOS, 2019), exemplificam os traços enunciativos identificadores e distintivos de gêneros:

Quadro 1– Síntese comparativa entre traços característicos dos gêneros ensaio escolar, texto dissertativo-argumentativo de vestibular e do Enem

Traços característicos	Gêneros Textuais		
1. Nome específico	ensaio escolar/ dissertação escolar/ artigo de opinião	texto dissertativo- argumentativo/ redação de vestibular	texto dissertativo- argumentativo/ redação do Enem
2. Contexto de produção, recepção e circulação			
a) domínio discursivo	a) escola/ colégio	a) vestibulares	a) prova do Enem

		acadêmicos	
b) produtor/autor	b) alunos do Ensino Fundamental e Médio	b) vestibulandos	b) participantes do Enem
c) leitor preferencial	c) professor da turma / disciplina	c) banca / avaliador do vestibular	c) banca / avaliador do Enem
d) suporte	d) papel (pode ser também computador ou celular)	d) papel	d) papel
e) tempo de produção	e) variável	e) aproximadamente duas horas	e) aproximadamente duas horas
f) lugar de produção	f) em geral, na classe escolar (pode ser também em outro ambiente, por exemplo, a casa do autor)	f) sala indicada pela organização do vestibular	f) sala indicada pela organização do Enem
g) evento deflagrador	g) exigência escolar	g) várias possibilidades / escolha pessoal	g) várias possibilidades / escolha pessoal
3. Tema / conteúdo	assuntos de relevância social	assuntos de relevância social	assuntos de relevância social/ situação-problema
4. Função / objetivo de produção	demonstrar competência na produção do gênero / convencer o leitor a concordar com a tese defendida	demonstrar competência na produção do gênero / convencer o leitor a concordar com a tese defendida	demonstrar competência na produção do gênero / convencer o leitor a concordar com a tese defendida
5. Organização básica/ estrutura	– título – introdução – desenvolvimento – conclusão	– título (às vezes, optativo) – introdução – desenvolvimento – conclusão	– título (optativo) – introdução – desenvolvimento – conclusão – proposta de intervenção
6. Linguagem/estilo	parágrafos; escrita formal; clareza; coerência; coesão; predomínio da tipologia textual argumentação; 1ª ou 3ª pessoa gramatical; elevado grau de autoria	parágrafos; escrita formal; clareza; coerência; coesão; predomínio da tipologia textual argumentação; 1ª ou 3ª pessoa gramatical; elevado grau de autoria	parágrafos; escrita formal; clareza; coerência; coesão; predomínio da tipologia textual argumentação; 1ª ou 3ª pessoa gramatical; elevado grau de autoria

Fonte: Haag et al. (2020, p. 117-118) baseado em Santos (2019).

E, nesse mesmo estudo, Haag et al. (2020) acrescentam:

Os estudantes precisam adquirir clareza, consciência e autonomia, isto é, solidez de conhecimento sobre as características dos gêneros estudados, a fim de não confundi-los quando precisarem produzi-los, particularmente em situações de avaliação na escola, no vestibular, no Enem ou em outro domínio social (HAAG et al., 2020, p. 110-111).

Logo, não basta o estudante dominar apenas traços estruturais e linguísticos do gênero em aprendizagem, como tradicionalmente a escola trabalhou nas

chamadas “aulas de redação”, ele também necessita adquirir essencialmente conhecimentos sobre propriedades sociofuncionais e temáticas do gênero que irá produzir para avaliação, pois o gênero é principalmente uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ressalto também que, nas atividades de produção e avaliação de gêneros textuais na escola, professor e alunos precisam buscar compreender que os gêneros são enunciados “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Assim, por um lado, apresentam uma natureza fixa, “estável”, traços convencionalmente pré-estabelecidos pela sociedade, traços estes que identificam um gênero como tal e não como outro ou mesmo que facilitam a identificação de um determinado gênero. Por exemplo, sócio-historicamente o gênero dissertação/ensaio escolar costuma apresentar uma organização canônica com título e as partes introdução, desenvolvimento/ argumentação e conclusão e é construído em escrita formal. Por outro lado, os gêneros admitem “relativa” liberdade – alguns mais, outros menos – ao autor para imprimir inovações ou mudanças nas suas produções. Por exemplo, o estudante pode elaborar o gênero dissertação/ensaio escolar apenas com a parte da argumentação, que é a parte essencial desse gênero. Também o estudante pode usar estrategicamente trechos informais como efeito argumentativo. O bom entendimento de professores e alunos a respeito dessa natureza flexível dos gêneros textuais pode beneficiar o processo de produção e avaliação dos textos escolares.

Visto que os gêneros textuais são as nossas inúmeras manifestações linguísticas concretas, os textos propriamente ditos, domínio discursivo é concebido não como texto nem discurso, mas se refere a cada comunidade social específica – escola, empresa, academia, religião e muitas outras – que produz e faz circular uma variedade de gêneros (SANTOS, 2014). Assim, “domínios discursivos são instâncias discursivas de uma cultura, mais propriamente de uma esfera de atividade humana, nas palavras de Bakhtin (2000) que abrangem uma série de discursos específicos” (PASSARELLI, 2012, p. 127).

Cada domínio discursivo produz um conjunto de gêneros textuais que são determinados por fatores convencionados pelo grupo de pessoas componentes do próprio domínio, podendo ser ampliado de acordo com as “rotinas comunicativas institucionalizadas ou instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.

155). São exemplos desses fatores: assuntos de interesse, objetivos profissionais, conhecimentos científicos da área, linguagem típica e relações de poder.

Destaco no Quadro 2 alguns domínios discursivos com gêneros textuais típicos desses domínios.

Quadro 2– Domínio discursivo e gêneros textuais

Domínio Discursivo	Gêneros Textuais
cotidiano familiar	conversa espontânea, bilhete, receita culinária, oração pessoal, lista de compra de supermercado...
escola/colégio	dissertação ou ensaio escolar, resumo, fichamento, seminário, texto didático-científico, aula presencial...
empresa/comércio/trabalho	currículo de trabalho, carta comercial, nota fiscal, pedido de compra, holerite...
sistema jurídico/justiça	procuração, petição, contrato, audiência, sentença...
religião/teologia	oração do Pai-Nosso, hino, evangelho, parábola, homilia...
jornalismo	notícia, reportagem, editorial, carta do leitor, boletim do tempo...
literatura	conto, crônica, poema, romance, narrativa fantástica...
mídia digital	<i>e-mail</i> , infográfico, comentário <i>online</i> , meme, videoconferência...

Fonte: Autoria própria (2022).

Uma vez que os alunos transitam por diversos domínios discursivos nas suas rotinas diárias, impõe-se como significativo o professor desenvolver projetos de compreensão e/ou produção de gêneros do universo escolar e de outras esferas constituintes da sociedade, a fim de que os estudantes possam avançar progressivamente na sua competência pessoal leitora e produtora de textos importantes para sua efetiva participação social.

Os conceitos de tipo textual e gênero textual às vezes são confundidos até em comandos de solicitação de produção textual em processos avaliativos como vestibulares, Enem e concursos em geral, que trazem comandos como “escreva um texto narrativo” ou “redija um texto dissertativo-argumentativo”, ou seja, pedem a produção de um tipo textual e não um gênero propriamente dito. Como foi visto, o gênero textual apresenta traços enunciativos (nome específico, contexto de produção e recepção, tema, função, organização e linguagem) e há uma vasta quantidade de gêneros. Já o tipo textual consiste em uma categoria teórica, uma

classificação que se baseia na composição/no tipo do processo linguístico, em que entram aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e outros (MARCUSCHI, 2008). Existe um número pequeno de tipos textuais. Os pesquisadores costumam mencionar cinco — narração, descrição, argumentação, exposição, injunção — ou seis, com a inclusão do tipo textual conversação.

Contudo, os tipos textuais não são opostos dos gêneros, nem mesmo caíram em desuso, isso porque tais modos textuais ocorrem dentro do gênero textual, e é muito comum dois ou mais tipos textuais aparecerem associados na construção de um mesmo gênero, podendo predominar um deles, conforme explica Passarelli (2011, p. 23-24):

Tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam. Um gênero pode envolver vários tipos, como uma fábula, gênero em cujo nível textual predominam sequências narrativas, mas também abriga a presença de sequências descritivas (cenário, características das personagens) e do caráter argumentativo instaurado pela sentença moral.

Assim, quando chamamos um texto/gênero de descritivo, narrativo ou argumentativo, não estamos indicando o nome específico do gênero, mas o tipo textual que se destaca nele, conforme a predominância da natureza linguística no interior do gênero. Nesse sentido, torna-se imprescindível o professor realizar mediações pedagógicas de ensino de produção textual escolar centradas no estudo de uma diversidade de gêneros escolares e não escolares relevantes, nos quais predominem diferentes tipos textuais, a fim de possibilitar ampliação da competência estudantil nas relações formais e funcionais entre gêneros e tipos textuais.

3 ENSINO E AVALIAÇÃO DO TEXTO ESTUDANTIL

A tarefa de ensinar a produzir textos ao longo dos anos (e ainda na atualidade) é trabalhosa e muitas vezes sem parâmetros. O ato de “pedir para escrever um texto” sem algum tipo de direcionamento ocorre diariamente nas salas de aula brasileiras. Por causa da predominância do pensamento tradicional de ensino, acredita-se que o professor é quem detém o conhecimento pleno da Língua Portuguesa, isso lhe dá a autoridade de ser autoritário na proposição de momentos de escrita, de modo que somente ele é o leitor ideal, o contexto de produção é sempre o escolar e o nível de escrita é irrestritamente o formal. Acontece que isso resulta em uma visão estereotipada das condições de escrita escolar, segundo Costa Val et al. (2009, p. 85), na qual alunos acreditam que na escola o único gênero aceito é o da “redação escolar” e o professor atua como “censor” apontando os erros e evidenciando a ineficiência do aluno. Contudo esta situação tem sido alvo de muitas reflexões sobre o tema, de modo que, nesta seção, trago algumas delas, a fim de encontrar direcionamentos sobre como alunos e professores podem conviver harmoniosamente com a avaliação do texto escolar escrito.

Bunzen (2006) analisa o contexto atual da disciplina relacionada à produção de textos escritos no âmbito do currículo do Ensino Médio no Brasil e o situa dentro de uma visão fragmentada da pedagogia imposta pelo sistema escolar, que não privilegia a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, ele ressalta o viés utilitarista da escrita, focada em redação temática, com vista a atender às demandas dos vestibulares, dos concursos e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Lógica também presente nos métodos avaliativos predominantes, os quais priorizam *feedbacks* voltados para estrutura e questões normativas do texto. O que, conseqüentemente, deixa para um segundo plano o caráter dialógico da linguagem. Esse tipo de pensamento distancia o estudante dos usos extraescolares da escrita, além disso, prioriza-se o ensino mais transmissivo em detrimento do ensino verdadeiramente reflexivo, “que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal” (BUNZEN, 2006, p. 149).

A produção de textos na escola visa desenvolver a capacidade escrita dos educandos, de modo que esses tenham competência linguística para agir em

diferentes situações sociais (PASSARELLI, 2012, p. 46), principalmente naquelas que diferem de seu convívio pessoal. Para tanto, não basta estimular só o domínio da técnica e da forma, o ensino deve estar focado no papel social do gênero, considerando o caráter funcional e interativo inerente a ele (COSTA VAL et al., 2009).

O ato de escrever, construção e produção de sentidos, está inserido em um tempo, em uma cultura, se escreve em uma determinada língua e segundo uma intenção particular. Passarelli (2012) explica que a escrita precisa fazer sentido para o aluno, por isso, é necessário que tenha alguma ligação com sua realidade e não seja abordada apenas como um exercício escolar, dissociado do mundo existente. Caso contrário, o estudante terá dificuldade de estabelecer uma relação para além das fronteiras da escola.

E é exatamente por ser uma prática social relacionada a processos culturais que a escrita se transforma à medida que a sociedade e sua cultura evoluem (ANDRADE, 2011). Nesse sentido, as tecnologias digitais de informação e comunicação deram um novo destaque à produção de textos. No contexto atual, o antigo sonho de Kant é materializado, isto é, o indivíduo torna-se ao mesmo tempo leitor e produtor de conteúdos (CHARTIER, 1998), de modo que adquire habilidades para receber e analisar informações por meio da leitura e, por intermédio da escrita, transformar e ressignificar esse conhecimento.

Santaella (2013) argumenta que as tecnologias digitais possibilitaram o acesso livre e contínuo não apenas à informação e comunicação, mas principalmente à aquisição de conhecimento de maneira colaborativa, compartilhável, propagada e ubíqua. Com isso, gerou-se um contexto de maior complexidade para a educação, com o pressuposto de uma condição de aprendizagem diferenciada. Assim, os estudantes se deparam com desafios relacionados à leitura e à escrita muito diferentes daqueles enfrentados por gerações anteriores. Por exemplo, hoje crianças e jovens participam de bate-papos, escrevem *e-mails*, se comunicam através de diferentes redes sociais, navegam na internet para buscar informações ou fazer compras por esse meio. Os estudantes são desafiados a desenvolver competências para buscar informações e selecionar fontes adequadas, ler de forma abrangente e crítica, manejar os gêneros textuais atuais e produzir textos que expressem seus próprios pensamentos.

A escola deve proporcionar as condições necessárias para que os alunos adquiram saberes relacionados à leitura e à escrita em concordância com a contemporaneidade. A escrita, conforme ressaltado, não é apenas um dispositivo escolar, mas também um instrumento social. Porém, cabe à escola evidenciar as relações entre seus usos acadêmicos e as perspectivas de utilização em outros contextos, é por intermédio da escola que o estudante compreende as funções da escrita e sua aplicação aos diferentes modos de veiculação na sociedade (PASSARELLI, 2012).

Por outro lado, conforme destacam Mendes e Brunoni (2015), no Brasil ainda há muitos estudantes que apresentam baixos níveis de compreensão e produção de texto. Especificamente, observam-se deficiências tanto no desenvolvimento de ideias como na seleção de vocabulário, elementos centrais para a produção de um texto adequado, coeso e coerente. Assim, alcançar melhor nível de letramento constitui um grande desafio para as práticas de escrita em sala de aula, levando à necessidade de transformações estruturais no ensino de produção textual. Este não pode ocorrer sem que se dê relevância à linguagem oral e leitura e produção de texto extraclasse, ou a partir de propostas que desconsideram os conhecimentos prévios dos estudantes, adquiridos em seus contextos de interações socioculturais. O ensino nesse âmbito, antes de tudo, não deve favorecer uma concepção de escrita enquanto reprodução de signos gráficos, que prioriza o teor estritamente gramatical.

A avaliação invariavelmente faz parte da dinâmica escolar, tanto das situações formativas e processuais diárias (provas, atividades, tarefas) quanto das eliminatórias e classificatórias (Enem, vestibulares, testes seletivos, concursos), além das externas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e dos sistemas particulares de ensino. Assim, o aluno é submetido a situações pontuais que esclarecem seu desempenho individual (com *feedbacks* nem sempre específicos), ou é preparado para encarar aquelas pelas quais conquistará o acesso ao nível superior de ensino, a entrada numa escola específica ou conquistar um emprego público (as quais não fornecem nenhum retorno além do resultado aprovado/reprovado acompanhado de uma nota).

Como se trata de uma ação obrigatória, e geralmente desagradável, vale questionar-se: por que avaliar?. Para essa questão, Costa Val et al. (2009, p. 31) trazem duas respostas contundentes: “porque a avaliação faz parte do processo de

interação linguística”, explicando que, no nosso convívio social, realizamos com frequência avaliações (opiniões, julgamentos, ponderações) a respeito do que lemos ou ouvimos; e “porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino”. Ou seja, tanto pelas vias informais quanto pelas formais, os alunos já convivem com esse processo na escola.

Ao longo das últimas décadas, estratégias alternativas de avaliação tornaram-se uma parte importante do debate sobre a reforma e reestruturação da educação brasileira. Houve um redirecionamento da função dos procedimentos avaliativos, estabelecendo-se uma relação mais próxima entre avaliação e ensino-aprendizagem (LOPES, 2019). Nesse sentido, ganha relevância o conceito de avaliação reflexiva ou mediadora. Tendo suas raízes especialmente nas teorias cognitivista e construtivista de aprendizagem, de acordo com Hoffmann (2014), esse modelo fundamenta-se especialmente no processo formativo por meio do qual os alunos experienciam a avaliação como parte do aprendizado, e não como uma atividade dissociada do todo. Na prática, o estudante é capacitado a assumir maior responsabilidade por sua aprendizagem.

Uma das principais barreiras, no entanto, está na crescente pressão do sistema educacional para a amplificação dos resultados de desempenho em termos de alcance de maior pontuação do aluno nos procedimentos avaliativos, pois o suposto êxito dos estudantes pode alimentar, inclusive, metas quantitativas governamentais de ensino (SOUZA, 2009).

William e Thompson (2008) destacam a importância de garantir que o educando torne-se o usuário final das informações de avaliação em sala de aula, para que a avaliação possa ser internalizada como parte do aprendizado. Os autores apontam, ainda, que as práticas eficazes de avaliação possibilitam ao professor ajustar seus métodos de ensino às necessidades dos educandos.

Antunes (2006) propõe uma reflexão acerca de quem avalia. A autora ressalta que avaliar tem sido uma tarefa destinada majoritariamente ao professor, cabendo ao aluno um papel coadjuvante nesse processo. De maneira geral, tem ficado a cargo do professor selecionar o objeto da avaliação, isto é, o conteúdo e os respectivos elementos que servirão como um parâmetro para a atribuição de valores, conforme o desempenho alcançado pelo estudante. Entretanto, afirma Antunes (2006), a avaliação não pode ser uma responsabilidade exclusiva do docente. Para que o processo avaliativo esteja completo, é necessário dar ao

educando o seu espaço de autoavaliação, para que ele tome consciência de sua própria aprendizagem, possa reconhecer suas competências e também suas dificuldades, oportunizando adequações em seus próprios métodos de estudo.

A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, não está considerando aqui apenas a avaliação feita nas tradicionais provas bimestrais, mas todas as atividades de produção com que se envolve o aluno, cuja avaliação, como ressaltamos, não pode ficar a cargo exclusivo do professor. Não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo (ANTUNES, 2006, p. 164).

Deve-se destacar também a relevância dos pares, da participação do grupo no processo de avaliação. Para Antunes (2006), estimular em cada estudante a percepção relacionada à aprendizagem do outro é também uma forma de consolidar as competências na medida em que o aluno desenvolve um olhar mais especializado em relação aos conteúdos ali envolvidos, ao mesmo tempo em que há um ganho em habilidade social.

Outra questão posta pela autora está relacionada àquilo que exatamente deve ser o objeto da avaliação. Ao rechaçar o tipo de avaliação pontual, conhecida amplamente como “o dia de prova” e atrelada à ideia de “correção”, ela alerta para um aspecto distorcido o qual acabou por atingir um patamar elevado no ambiente escolar: “o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro” (ANTUNES, 2006, p. 165). É como se os olhares se voltassem muito mais para as falhas do que para os acertos, para aquilo que foi aprendido. Algo bastante evidenciado na correção de uma produção textual discente, a qual frequentemente resume-se ao apontamento de erros por parte do docente, em particular aqueles de ordem gramatical. Além disso, o aluno imerge cada vez mais em suas dúvidas, pois esse tipo de correção inibe-o de fazer perguntas ao professor exatamente por receio de incidir em novas incorreções.

Diante disso, fica evidente que toda avaliação tem, pelo menos, dois envolvidos, e, no universo escolar, os principais atores são o docente e o discente. Porém ela não tem como função somente medir o desempenho deste, os resultados obtidos também devem interferir na prática pedagógica daquele. De forma objetiva, Gatti (2003, p. 99) afirma que a

[...] avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de

aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo das atividades de professores e alunos, como para a aferição de graus.

Corroborar esse pensamento Passarelli (2012, p. 171) quando diz que “a avaliação é um recurso metodológico que auxilia o professor a organizar seu trabalho, para reorientar-se quanto ao processo ensino-aprendizagem”.

Como se trata de uma ferramenta essencial para o “planejamento e replanejamento” das atividades docentes, espera-se que esses tenham consciência acerca dos objetivos a serem avaliados nos textos escritos de seus estudantes. Por isso, Gatti (2003) confirma a necessidade da avaliação estar de acordo com a “filosofia de ensino” do professor, enquanto Antunes (2009), Costa Val et al. (2009) e Passarelli (2012) reforçam a necessidade de se saber com clareza qual concepção de língua norteia o trabalho do professor, afinal isso decidirá como será a sua intervenção nos textos estudantis.

Na atualidade, ainda há um predomínio massivo da avaliação focada no quesito gramatical, conforme afirmam Antunes (2009, 2017), Costa Val et al. (2009), Garcez (2001), Marins, Santos e Vieira (2020), Passarelli (2012), Suassuna (2017) e Therezo (1997), e muitos outros. Em especial nesta última referência bibliográfica, os autores observaram nas respostas de um grupo de professores do Ensino Médio que as respostas dadas por alguns deles demonstravam que os fatores de avaliação eram subdivididos de acordo com a transgressão gramatical (ortografia, acentuação gráfica, concordância, pontuação), sem agrupá-las em um único quesito, demonstrando o olhar estritamente “gramatiquero” para a avaliação. Também Suassuna (2017, p. 282) observou na sua pesquisa que “em todas as amostras foram feitas correções no próprio texto do aluno (a maioria delas de ordem gramatical)”, confirmando como o registro formal escrito tem grande peso nas anotações professorais.

Convém esclarecer que estamos neste trabalho diferenciando a noção de avaliar e corrigir. Avaliar, já apresentamos referências anteriormente, trata-se de uma estratégia de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante, e corrigir explica Ruiz (2018, p. 19):

[...] é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por

escrito no [...] texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Assim, consideramos como correção as marcações que o professor faz nos textos (seja com símbolos, bilhetes, anotações etc.) com o objetivo de apontar falhas/ problemas que devem ser ajustados. Já a avaliação está relacionada ao processo de escrita, ponderando as particularidades de cada produção do aluno e seu desempenho, podendo direcionar aspectos que precisam ser revistos na reescrita, pautados em conceitos compartilhados entre os envolvidos e em elementos pré-definidos. Tais aspectos vão além da estruturação semântica e formal, mas também consideram a dimensão sociocomunicativa (situacional) que o autor estabelece com seu texto e seu interlocutor, conforme asseveram Costa Val et al. (2009, p. 94).

Diante de tamanha complexidade, uma das barreiras encontradas na avaliação é o caráter subjetivo que ela possui, sendo esta um grande desafio para o professor. Se ele tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos, precisa “controlar” sua própria subjetividade” e “relativizar seus gostos e suas crenças” (COSTA VAL et al., 2009, p. 86). Isso será possível quando ele compreender sua função de “leitor-cooperador”, daquele que consegue equilibrar o que é trazido pelo aluno nas pistas textuais de acordo com o seu nível de formação, sem interferir a ponto de anular esse conhecimento, nem moldá-lo a algo padronizado – como se a linguagem escrita aceitasse uma forma única de construção.

Não apontar erro algum ou avaliar para punir são procedimentos extremos que não correspondem ao uso da língua na interação social e, portanto, não contribuem positivamente para desenvolver no aluno sua competência linguística (COSTA VAL et al., 2009, p. 32).

Nesse sentido, Passarelli (2012, p. 64) convida-nos a “ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos”. Essa reflexão é importante porque traz um novo papel para o aluno, ele deixa de ser um coadjuvante que “não sabe escrever bem”, para assumir o papel de protagonista, de autor (e de autoridade!) de suas redações. Quando o professor compreender isso, as avaliações deixarão de ser “higienistas”, como diz Passarelli (2012, p. 63), e passarão a ser colaborativas. Para isso, ter critérios claros na avaliação é fundamental.

A “avaliação de competências de escrita na esfera escolar constitui uma das maiores influências na produção do escrito”, segundo Guerra (2006, p. 180), isso ilustra tamanha responsabilidade na definição de critérios e, principalmente, no compartilhamento deles com os alunos. O mesmo autor chama isso de “democratização da correção” (GUERRA, 2006, p. 182), pois o estudante, quando conhecedor dos critérios, pode participar da avaliação final de seu texto, refletindo acerca dos apontamentos e considerações, para de fato compreender o que precisa ser ajustado.

A fim de sair do campo da subjetividade, da imprecisão e da falta de clareza nas avaliações dos textos estudantis, tarefa “morosa e difícil” (GUERRA, 2006, p. 180), torna-se evidente a necessidade do professor reconhecer a importância de definir sua concepção de língua, conhecer as características que formam um bom texto e assumir que os critérios “funcionam como um referencial de construção e reconstrução do texto e contribuem, certamente, para a efetivação da aprendizagem dos discentes” (SUASSUNA, 2017, p. 280). Isso o ajudará a tomar decisões pedagógicas de forma consciente, garantindo maior consistência, eficácia e transparência no seu trabalho (COSTA VAL et al., 2009, p. 89). Conseqüentemente, reduzirá a incidência de alunos com sentimento de incompetência e desestimulados a aprimorar suas produções escritas.

Portanto, é chegado o momento para professores e alunos saberem aonde querem chegar (produtores competentes de bons textos) para poderem escolher o caminho a ser seguido (quais quesitos de avaliação nortearão o processo de ensino-aprendizagem).

4 PROPRIEDADES DE CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Quais são as características que formam um bom texto? Quais categorias de textualidade um escritor precisa conhecer para poder produzir escritos eficientes? E, considerando os objetivos deste estudo: quais propriedades textuais o professor deve conhecer, ou escolher, no momento de ensinar e avaliar as produções de seus alunos? Encontrar respostas adequadas a essas questões foi o maior desafio desta pesquisa, afinal, já há tantos trabalhos de autores consagrados que buscam apresentar aos docentes categorias e, até mesmo, tábuas e quadros de correção apontando caminhos consistentes para a verificação do desempenho da produção textual, que definir um número mínimo de categorias não seria simples.

Diante da variedade de conceitos, estratégias e direcionamentos, verifiquei que o consenso está longe de estar presente quanto aos quesitos de construção textual. As diferenças estão desde a seleção de elementos até a nomenclatura dada a eles. Então, para ilustrar essa diversidade, construí o Quadro 3.

Quadro 3– Levantamento de categorias de elaboração e avaliação de textos

Autores	Categorias										
	Beugrande e Dressler (apud Costa Val, 2016)	Costa Val (2016)	Costa Val et al. (2009)	Passarelli (2012)	Antunes (2017)	Therezo (1997)	Savioli e Fiorin (2003)	Savioli e Fiorin (1995)	Koch e Elias (2011)	Garcez (2001)	
Coerência	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Coesão	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Intencionalidade	x										
Aceitabilidade	x										
Situacionalidade	x								x		
Informatividade	x	x		x	x						
Intertextualidade	x				x				x		
Correção gramatical, Norma culta		x	x	x	x	x		x		x	
Adequação ao tema			x	x		x					
Argumentação			x	x			x	x			
Adequação ao gênero/ Tipo de composição/ Estruturação formal		x		x	x	x		x	x	x	
Linguagem adequada				x		x	x	x		x	
Criticidade, marcas de autoria				x		x					
Objetividade e clareza						x					
Originalidade						x		x			
Sintaxe de construção de frases e períodos										x	
Parágrafo										x	

Fonte: Autoria própria (2022).

Ressalto que agrupei no mesmo item conceitos similares, por exemplo, na obra referenciada Koch e Elias (2011) não tratam de “coesão”, mas sim de Progressão Referencial e Progressão Sequencial. Assim como Passarelli (2012) apresenta uma proposta diferente, com nomenclaturas mais detalhistas em sua sugestão de “tábua de critérios de correção do gênero artigo de opinião” (p. 261). Em suma, meu objetivo com esse panorama foi expor de forma ampla quais quesitos poderiam constar nesta pesquisa.

Ainda sobre o Quadro 3, o quesito gramatical não é uma unanimidade nos materiais sobre construção textual, de modo que Beaugrande e Dressler (apud Costa Val, 2016), Koch e Elias (2011) e Savioli e Fiorin (2003) nem o mencionam, talvez porque é algo que predomina nas aulas de Língua Portuguesa e não carece de lembranças ao professor e ao aluno. Por outro lado, há autores que detalham ou desmembram o quesito gramatical em subitens, a fim de demonstrar a complexidade dentro de uma única categoria, ou frisar como esse quesito interfere na construção argumentativa (COSTA VAL et al., 2009; GARCEZ, 2001; PASSARELLI, 2012; SAVIOLI; FIORIN, 1995).

Longe da pretensão de expor uma resposta definitiva e única às questões iniciais desta seção, ou, até mesmo, de considerar trabalhar com todas as categorias possíveis, decidi delimitar nove propriedades textuais para a elaboração da formação dos professores, levando em conta uma análise reflexiva a partir da variedade de proposições constantes no Quadro 1. Além da análise desse panorama teórico, minha experiência profissional como professora de produção textual direcionou a escolha de categorias que considero fundamentais para a elaboração de diversos gêneros, porém não costumam aparecer nas propostas como elementos de avaliação textual, sendo elas: clareza, concisão e criatividade/autoria.

Diante desse contexto, a seguir apresento no Quadro 4 as nove categorias selecionadas para composição do presente trabalho, as quais serão explicitadas logo na sequência: 1) adequação do gênero à situação sociocomunicativa; 2) coerência; 3) coesão; 4) argumentatividade; 5) informatividade; 6) criatividade; 7) clareza; 8) concisão; 9) destreza linguística.

Quadro 4– Propriedades de construção e avaliação de textos

Propriedades	Conceitos
1 Adequação do gênero textual à situação sociocomunicativa	produção apropriada do gênero textual ao contexto de produção e recepção
2 Coerência	harmonia de sentidos entre os componentes do texto
3 Coesão	ligações adequadas entre as partes do texto: palavras, frases, parágrafos...
4 Argumentatividade	suficiência e consistência dos argumentos
5 Informatividade	suficiência e consistência de informações
6 Criatividade/autoria	elaboração personalizada de conteúdo e linguagem
7 Clareza	facilidade de compreensão do texto
8 Concisão	suficiência de ideias e palavras
9 Destreza linguística	manipulação inteligente e sensível dos recursos da língua

Fonte: Autoria própria (2022).

4.1 ADEQUAÇÃO DO GÊNERO À SITUAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA

A adequação do gênero à situação sociocomunicativa é um quesito basilar para se trabalhar com textos escritos, afinal, escrever é “uma atividade prática, exercida com um propósito definido, dirigido a um leitor específico [...] destinada a cumprir uma finalidade” (PASSARELLI, 2012, p. 70). Isso significa que se trata de uma atividade interacional, histórica e culturalmente constituída (KOCH; ELIAS, 2011).

De fato, esse critério não pode deixar de ser considerado pelo autor nem avaliador, pois tal propriedade se refere a uma série de elementos essenciais esperados que estejam presentes no gênero produzido, em razão de uma situação específica de interação social entre pessoas, particularmente autor e avaliador. No Quadro 5, a seguir, exemplifico alguns desses elementos e sua função.

Quadro 5– Elementos constituintes dos gêneros textuais

o autor e seu perfil social	quem tem algo a dizer
o destinatário e seu perfil social	para quem dizer
função social/o objetivo do autor em relação	para que dizer: informar, persuadir, ensinar,

ao destinatário	demonstrar conhecimento, fazer rir, provocar reflexão...
contexto espaço-temporal	quando dizer? onde dizer?
suporte	objeto físico ou virtual, com formato específico, o qual fixa e mostra o texto
tema/conteúdo	assunto abordado
organização/estrutura	elementos estruturais típicos da construção composicional do gênero
estilo/linguagem	nível formal ou informal e recursos linguísticos adequados ao gênero

Fonte: Autoria própria (2022).

Tal Quadro corresponde, ainda, ao que é a escrita para Koch e Elias (2011, p. 36):

[...] é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/ leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/ leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Portanto, é crucial que todos os relevantes elementos que compõem os parâmetros da situação de produção e avaliação do texto sejam compartilhados e compreendidos por autor e avaliador, por diversos motivos. Primeiramente, apropriar-se da adequação do gênero textual à situação sociocomunicativa garante ao aluno a ampliação de sua capacidade de socialização e de participação eficiente em diferentes práticas sociais possíveis dentro das atividades humanas nas quais eles estão “ininterrupta e inevitavelmente inseridos” (ANTUNES, 2017, p. 40). Ou seja, avaliar esse aspecto nas produções textuais do aluno é trazer à consciência dele a necessidade de refletir a respeito de elementos que compõem o contexto de produção, os quais são fundamentais para o cumprimento do projeto de dizer.

Assim, por exemplo, quando o professor solicita ao aluno a produção do gênero notícia, espera receber um texto com traços de um relato de informações a respeito de um fato significativo recente, contendo manchete, olho, lide, corpo do texto, descrevendo e narrando a respeito do assunto e com uso do padrão formal da modalidade escrita da Língua Portuguesa, para ser publicada em um jornal escolar

físico ou *online*; e não um texto com características do gênero carta pessoal ou história em quadrinhos. Portanto, todo produtor de texto – aluno ou não – deve atender ao critério de adequação do gênero à situação sociocomunicativa, pois o não cumprimento leva à desqualificação da produção textual, com atribuição de nota zero pelo avaliador, uma vez que o gênero produzido não corresponde às orientações de solicitação de produção textual.

Em segundo lugar, como os gêneros textuais são reflexos das construções sociais, avaliar a adequação das produções a um determinado contexto sociointeracional pode ser uma estratégia de observação sobre como o estudante se percebe como sujeito em diferentes domínios discursivos. A partir disso, o professor tem a possibilidade de elaborar estratégias que orientem o educando para a importância do posicionamento enquanto cidadão (ANTUNES, 2009), tornando-o apto para manifestar-se em variadas situações, sejam escolares, laborais, acadêmicas, enfim, aquelas nas quais se fizer necessário expressar suas ideias de forma que alcance seus objetivos.

4.2 COERÊNCIA

Quando falamos em uso da linguagem, um princípio fundamental é que toda produção linguística deve “fazer sentido”, “dizer coisa com coisa”, não deve haver contradição quanto aos conteúdos expressos no texto. E deve fazer sentido, sobretudo, para o interlocutor, aquele que recebe o texto para leitura e pode, dentro do contexto escolar avaliativo, atribuir uma nota com base na rede de significação que consegue (re)construir a partir dos elementos linguísticos (palavras, imagens e outros) e extralinguísticos (tempo, lugar e objetivo da leitura, conhecimento que tem do autor e de outros textos produzidos por ele, expectativas que criou para a leitura e muitos outros).

De fato, nós, autores e avaliadores de textos, não podemos deixar de considerar em nossas ações a propriedade que faz com que um texto seja inteligível, interpretável, a coerência. Aliás, de modo explícito ou implícito, a coerência deve compor as categorias de análise para avaliação de todos os gêneros textuais, pois um bom texto apresenta um sólido sistema de referências cognitivo-conceituais. Sua importância é tamanha, que consta como quesito unânime entre os autores consultados para elaboração do Quadro 1.

Segundo Koch e Travaglia (2018, p. 21), a coerência

[...] é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Diante disso, a construção da coerência é um processo complexo que não depende apenas do autor, o leitor possui papel ativo, logo, essa propriedade do texto exige um trabalho cooperativo entre ambos, o qual envolve o compartilhamento de fatores de diferentes ordens: “linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 71). Para uma melhor organização, neste trabalho, agrupei esses fatores conforme o compartilhamento:

- a) do conhecimento de mundo (está relacionado aos conhecimentos/conceitos científicos e outros tipos de conhecimento);
- b) do conhecimento linguístico (sobre vocabulário, gramática, níveis de linguagem e recursos linguísticos da Língua Portuguesa e outras línguas);
- c) do conhecimento textual (reconhecimento de gêneros textuais, tipos textuais e intertextualidades);
- d) do conhecimento pragmático (reconhecimento das práticas interacionais).

Como se trata de um fator ligado essencialmente à interpretabilidade do texto, e assim como aponta Marcuschi (2008, p. 126), pode ser observada na “sua relação microestrutural (sequência de enunciado), [...] macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas (processos sociointerativos)”, optei por tratar, didaticamente, o conceito de coerência sob dois aspectos. Com isso, a avaliação ficará mais concisa e as orientações ao aluno, mais direta.

1) Coerência interna: compatibilidade, relação e desenvolvimento dos conteúdos (conceitos, argumentos, fatos, afirmações e outros) dentro do texto. Para o leitor compreender a linha de pensamento, o autor precisa garantir a manutenção da ideia central; a renovação e associação de informações a respeito dessa ideia sem ser repetitivo; não se contradizer internamente nem com noções socialmente construídas; manter a relação entre as informações e entre elas e o mundo representado.

Nessa perspectiva, entre outras possibilidades, há problema de coerência interna no gênero narrativo (por exemplo, crônica, conto, história em quadrinhos, entre outros) em que o autor apresenta uma conclusão para a história que não é compatível com os acontecimentos narrados anteriormente. Também, entre outras possibilidades, ocorre problema de coerência interna no gênero argumentativo (por exemplo, dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem ou vestibular, entre outros) em que o autor apresenta uma tese e argumentos que não têm nada a ver com o tema indicado para discussão, ou ainda se confunde e contradiz um argumento anteriormente usado para sustentar sua tese.

2) Coerência externa: compatibilidade entre os conteúdos apresentados no texto e os conhecimentos da realidade externa a ele. O leitor precisa reconhecer como válidos ou compatíveis os conteúdos que vai encontrando no texto, orientando-se por pistas linguísticas e informativas dispostas pelo autor. Nesse quesito, são consideradas não apenas referências argumentativas (dados, citações, fatos), mas também inferências, contextualizações temporais e espaciais, delimitação de um foco discursivo, e quaisquer relações de sentido que, para serem efetivadas, pressupõem conexões lógicas com elementos externos ao texto.

De acordo com essas premissas, entre outras possibilidades, há problema de coerência externa no gênero narrativo em que o autor, ao narrar fatos sobre grandes animais mamíferos, além de citar a baleia, único animal marinho mamífero, também inclui o tubarão, que se classifica cientificamente como peixe, e não mamífero. Também, entre outras possibilidades, ocorre problema de coerência externa no gênero argumentativo em que o autor expõe uma generalização como argumento que não abarca todos os casos do mundo real, ou ainda apresenta como argumento dados estatísticos errôneos, que não têm respaldo em fontes de pesquisa de credibilidade.

Saliento que a avaliação da coerência está atrelada às características do gênero textual produzido, e que as orientações do professor precisam ir além de notificações indicativas dos locais de incoerência. Quanto mais explicativo ficar para o aluno, melhor ele compreenderá o problema. Além disso, a análise de textos/ trechos incoerentes com toda a sala de aula pode ser uma atividade constante que facilitará a compreensão do aluno quanto à importância dessa propriedade que requer habilidades linguísticas e pragmáticas.

Avaliar essa qualidade textual é tanto ajudar o aluno na organização de suas ideias, conhecimentos, intenções antes de iniciar a escrita, quanto orientá-lo na escolha adequada das pistas linguísticas na exposição delas. Esses delineamentos sobre a coerência encontram eco em Antunes (2017, p. 79): “A função da escola é exatamente esta: explicitar e ampliar as habilidades comunicativas que, mesmo intuitivamente, já conseguimos desenvolver”.

4.3 COESÃO

Na construção de um texto, todos os elementos linguísticos – lexicais e gramaticais – que o compõem precisam estar muito bem articulados, a fim de garantir a formação de um todo harmonioso, com as ideias bem encadeadas, de modo a favorecer a compreensão textual pelo leitor. Uma metáfora bastante significativa usada por estudiosos da linguagem compara a atividade de construir um texto com a atividade de tecer um tecido, em que no texto os recursos linguísticos são como os fios no tecido, portanto precisam ser engenhosamente entrelaçados, “costurados”, a fim de formar uma “malha” textual compacta, firme, com relações de sentido estabelecidas adequadamente. Esses elos, vínculos de sentido entre as partes (palavras, orações, parágrafos e outras) do texto constituem a propriedade chamada coesão.

Segundo Koch (2008, p. 18), a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual”. Ou seja, as escolhas linguísticas (gramaticais ou não) que são identificáveis textualmente devem garantir a continuidade das informações que estão subjacentes (ANTUNES, 2005), sem prejudicar a coerência e a intenção do leitor. Para ilustrar como isso ocorre, no texto abaixo, alguns marcadores de coesão estão destacados.

Vida nova e muita saúde após o infarto

Prevenir doenças do coração não é fácil. Muitas são as variáveis que podem provocá-las, desde fatores congênitos àqueles sobre os quais deveríamos ter algum controle, como tabagismo, sedentarismo, obesidade ou estresse, por exemplo. Quem já sofreu um infarto, teoricamente, deveria ter cuidado redobrado. Correto? No entanto nem sempre é o que acontece e – passado o período do susto – o paciente relaxa no acompanhamento da doença e – muitas vezes – retoma hábitos nocivos que precisariam ser abandonados.

Fonte: <http://jblog.com.br/asuasaude/2012/01/10/vida-nova-e-muita-saude-apos-o-infarto/>

- o pronome **-las** retoma a expressão “doenças do coração”, evitando sua repetição;
- a conjunção **como** não retoma outro termo, e sim faz o texto progredir, sequenciar ao produzir relação de sentido de exemplificação dos vocábulos **tabagismo**, **sedentarismo**, **obesidade**, **estresse** referentemente ao conteúdo do termo “fatores congênitos”;
- a conjunção **ou**² estabelece relação de sentido de adição de ideias/exemplos entre o vocábulo “estresse” e os vocábulos “tabagismo, sedentarismo, obesidade”;
- O termo **No entanto** indica a relação de oposição de informações entre a oração iniciada por esse termo e a oração anterior;
- o pronome **que** retoma o termo “hábitos nocivos”.

Podemos verificar que, no texto citado, há elementos linguísticos que retomam outros elementos do próprio texto e elementos linguísticos cuja função não é retomar, mas ligar termos do texto, estabelecendo entre eles relações de sentido. Saliento que todo esse movimento de referenciação entre termos dentro do texto e de ligação entre eles com estabelecimento de relações de sentido são cruciais para que o texto tenha uma unidade de significação e faça sentido para o leitor. Isso significa que, se o autor fizer uma referenciação ou interligação entre termos mal elaborada, muito provavelmente comprometerá a qualificação do texto perante o leitor/avaliador. Por isso mesmo, juntamente com a coerência, a coesão é uma das principais categorias de avaliação dos gêneros textuais, especialmente aqueles de cunho argumentativo e opinativo (KOCH, 2008), por exemplo, carta argumentativa, dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem e do vestibular.

Para este estudo, vou tratar apenas dos conceitos de coesão referencial e coesão sequencial por conexão, pois ambas já contemplam de forma ampla as principais noções dessa propriedade textual. Além disso, trata-se de um direcionamento basilar para professor e aluno considerarem com mais clareza na avaliação o que seria uma falha de coesão, a fim de solucioná-la.

² A conjunção **ou** pode indicar diferentes relações de sentidos conforme o contexto de seu uso, sendo que é muito comum estabelecer sentido de alternância de ideias e ações. Por exemplo, no enunciado “A garota cantava **ou** gritava durante todo o show”, a garota alterna as ações de cantar e gritar.

A coesão referencial consiste na retomada ou antecipação entre termos do texto, nas palavras de Koch (2008, p. 31): “é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Essa referenciação pode ocorrer por anáfora ou catáfora (KOCH, 2008), mas aqui renomeados como:

- a) retomada: O homem está cansado, ele correu para não se atrasar. (“ele” refere-se a “homem”)
- b) antecipação: Ele era tão bom, o meu livro! (“Ele” refere-se a “o meu livro”).

São recursos para a coesão referencial (KOCH, 2008; MARCUSCHI, 2008): pronomes, numerais, advérbios, sinônimos, elipse, expressões nominais, nominalizações, siglas, termos genéricos, hipônimos, hiperônimos, entre outros. O emprego eficiente desses elementos coesivos referenciais serve, entre outros pontos positivos, para evitar a repetição problemática de termos, imprimir clareza nos enunciados e tornar o texto mais conciso.

A coesão sequencial

[...] diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir (KOCH, 2008, p. 53).

Isso significa que a sequenciação promove a progressão temática do texto e marca as relações semânticas (de sentido) e de contexto entre as informações. Ela faz com que o fluxo informacional do texto caminhe, avance, tendo em vista a manutenção do tema central. Neste estudo, vou focalizar a coesão sequencial por conexão, que se caracteriza pelo uso de conectivos, também chamados de conectores (por exemplo, conjunções, advérbios, preposições e palavras denotativas), que estabelecem diversos tipos de relação de sentido entre partes (palavras, orações, parágrafos...) do texto, indicando “a direção argumentativa” dele (ANTUNES, 2005, p. 55).

A seguir, no Quadro 6, destaco alguns importantes conectivos e as relações de sentido por eles estabelecidas:

Quadro 6– Elementos conectivos e modalizadores e seus sentidos possíveis

Sentidos	Conectivos	Exemplos
----------	------------	----------

Prioridade, relevância	<i>em primeiro lugar, antes de tudo, em princípio, primeiramente, principalmente, primordialmente, sobretudo</i>	Há muitas maneiras de uma pessoa conseguir sucesso na vida, antes de tudo, está a educação.
Tempo	<i>então, enfim, logo depois, imediatamente, a princípio, no momento em que, em seguida, por fim, frequentemente, às vezes, enquanto, quando, desde que, cada vez que</i>	Ele cita a educação, quando é perguntado sobre o segredo de seu sucesso.
Semelhança, comparação, conformidade	<i>igualmente, assim também, do mesmo modo, por analogia, de maneira idêntica, de acordo com, segundo, conforme, tal qual, tanto quanto, como, bem como</i>	A educação pode fazer muita diferença na sua vida, como fez na de muitos brasileiros.
Condição, hipótese	<i>se, caso, eventualmente</i>	Se o exemplo conta para você, olhe a história de luta daquele educador.
Adição, continuação	<i>além disso, ademais, outrossim, ainda mais, por outro lado, também, e, nem, não só... mas também, não apenas... como também, com, ou (quando não for excludente)</i>	É desejável e possível uma educação de qualidade no nosso país!
Dúvida	<i>talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>	Estamos progredindo, provavelmente alcançaremos o nosso objetivo de formação.
Certeza, ênfase	<i>de certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>	Tendo em vista nosso empenho, com certeza desenvolveremos nossa competência para avaliar textos escolares.
Ilustração, esclarecimento	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, a saber, ou seja, aliás.</i>	Há muitos sujeitos sociais responsáveis pela educação, por exemplo, a própria pessoa, sua família e os professores.
Propósito, intenção, finalidade	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>	Esta formação docente é realizada com o intuito de contribuir com a qualificação do ensino.
Resumo, recapitulação, conclusão	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), destarte, assim sendo</i>	A educação é instrumento de transformação, portanto precisamos investir maciçamente nela.
Causa e consequência Explicação	<i>por consequência, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, de tal forma que, haja vista.</i>	Alguns países chegaram a um elevado nível de desenvolvimento social e econômico, porque priorizaram o investimento na educação.
Contraste, oposição,	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no</i>	O discurso político exalta a educação, mas na

restrição, ressalva	<i>entanto, embora, apesar de, se bem que, ainda que, mesmo que</i>	prática as prioridades mostram-se outras.
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>	Vamos colaborar ou não para a formação de senso crítico sobre o modelo de educação no nosso país?

Fonte: Autoria própria (2022).

A avaliação da coesão precisa considerar, inicialmente, as características do gênero textual produzido. A partir disso, o professor observará a presença de elementos de coesão, a diversidade de recursos e a validade deles dentro do texto. E, ainda, é necessário avaliar o emprego dos conectivos quanto ao sentido expresso por eles e o contexto de aplicação, pois são recorrentes falhas de coerência devido à escolha inadequada deles (ANTUNES, 2005). Por isso, torna-se fundamental o professor esclarecer os alunos sobre as estratégias de coesão e a importância dessa propriedade como mecanismo de organização textual.

4.4 ARGUMENTATIVIDADE/ARGUMENTAÇÃO

A argumentação é um elemento fundamental em qualquer situação comunicativa em que o ser humano busque manter um convívio social. De tão importante, Fiorin afirma que viver em sociedade permitiu ao homem compreender que “não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa” (FIORIN, 2020, p. 9).

Nas nossas mais variadas relações interpessoais dentro do amplo corpo social, sejam familiares, escolares, profissionais, entre outras, usamos a linguagem para, essencialmente, produzir textos/gêneros textuais – orais, escritos, multimodais – com a intenção de persuadir nossos interlocutores, isto é, fazê-los aderir às nossas ideias/opiniões/propostas (KOCH, 2011). Essa afirmação concretiza-se, por exemplo, quando produzimos os gêneros pedido de permissão aos pais para dormir na casa de um(a) amigo(a), carta de reclamação por serviço público mal prestado, dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem ou do vestibular, entrevista de emprego e carta de solicitação de estágio em uma empresa. A ação linguístico-discursiva que empregamos nesses e noutros gêneros, para alcançar o objetivo de fazer com que nossos destinatários compartilhem dos mesmos

pensamentos ou posicionamentos que nós ou realizem o que propomos, denomina-se argumentatividade, também chamada argumentação.

Um conceito fundamental sobre o que é a argumentação é apresentado por Koch e Elias (2021, p. 24, grifos das autoras):

A argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

A argumentatividade pode ser compreendida como um conjunto amplo e complexo de elementos lógico-linguístico-discursivos que o autor argumentador utiliza no texto para sustentar suas ideias e convencer seus interlocutores (SAVIOLI; FIORIN, 1995). Nesse sentido, o sucesso na produção de gêneros textuais de cunho predominantemente argumentativo, como aqueles mencionados, depende da habilidade do autor no domínio de elementos fundamentais para gerar a argumentação. Por isso, é imprescindível o entendimento de que a argumentatividade constitui um dos principais quesitos de avaliação dos gêneros argumentativos (COSTA VAL et al., 2009).

São diversos os elementos que compõem a argumentatividade (tipos de argumento, vieses sociodiscursivos de abordagem do tema, movimentos argumentativos, operadores argumentativos, seleção lexical, adjetivação, verbos introdutórios de opinião, figuras de linguagem, entre outros) e é de suma importância que o sujeito argumentador e o avaliador tenham um domínio amplo e crítico sobre cada um desses elementos. Ou, considerando a situação escolar, que haja um compartilhamento de tais estratégias previamente entre professor e estudante. Entre tantas possibilidades indicadas por autoridades no assunto (FIORIN, 2020; KOCH, 2011; KOCH; ELIAS, 2021; PASSARELLI, 2012; SAVIOLI; FIORIN, 1995), neste trabalho tratarei somente dos tipos de argumento e dos vieses sociodiscursivos que podem ser aplicados na construção argumentativa, pois apresentam relevante função persuasiva nos textos.

A) Tipos de argumento

Os tipos de argumento compreendem a natureza das escolhas dos argumentos, concebidos como fundamentos/justificativas/razões que dão sustentação à ideia central defendida no texto. Existe uma variedade de tipos de argumento que produz força de convencimento e dois ou mais tipos podem se

associar num mesmo enunciado, sendo que um deles pode se apresentar de modo mais evidente ou predominante. Ressalto que a escolha dos tipos e a combinação entre eles, com vista à montagem de uma argumentação consistente, deve pautar-se nas condições de produção textual (quem é o autor, quem é o destinatário, qual o objetivo de produção do autor em relação ao destinatário, qual o tema a ser abordado, entre outros parâmetros) (PASSARELLI, 2012).

Apoiando-me na seleção feita por Santos (2013a), descrevo a seguir cinco importantes tipos de argumento, os quais, segundo o autor, compõem “uma espécie de consenso” (SANTOS, 2013a, p. 47) na literatura linguística. Os exemplos que seguem também foram inspirados no referido pesquisador.

a) argumento de prova concreta: exposição de fatos reais, dados estatísticos, exemplos e ilustrações com histórias para comprovar ideia defendida. Este tipo de argumento costuma ter elevada força de persuasão.

Por exemplo, para defender a ideia de que o Brasil tem conserto, o autor pode mencionar o fato recente da prisão de vários políticos e empresários corruptos brasileiros.

b) argumento de raciocínio lógico: estabelecimento de relações lógicas de causa, consequência, conclusão, condição, comparação entre outros. e outras entre proposições e conclusões para abonar um ponto de vista assumido no texto. Este tipo de argumento é muito utilizado e, dependendo do seu potencial de conteúdo semântico-discursivo, pode apresentar alto poder de convencimento.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode arrolar a comparação de que, nas últimas décadas, o crescimento econômico do Brasil foi maior do que alguns países considerados desenvolvidos.

c) argumento de autoridade: citação de especialistas, instituições e documentos de credibilidade para validar afirmações apresentadas no texto. O efeito persuasivo desse tipo de argumento tende a ser forte, quando a autoridade citada tem realmente conhecimento de causa na temática que se está discutindo no texto e quando o destinatário também compartilha com o autor a ideia de apreciação positiva dessa autoridade.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode citar personalidades – políticos, economistas, cientistas, entre outros representantes de campos do conhecimento – ou entidades nacionais ou internacionais gabaritadas que afirmam ser o Brasil um país de futuro promissor.

d) *argumento de consenso*: uso de proposições aceitas como verdadeiras pelas pessoas em geral para sustentar tese no texto. Em outras palavras, constrói-se a persuasão a partir do emprego de informações ou conhecimentos que são de ampla circulação social e incontestados pelas pessoas. Esse tipo de argumento, pela sua natureza mais previsível, portanto menos original, tende a não ser tão forte e eficaz quanto o de prova concreta, de autoridade e raciocínio lógico.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode enunciar no texto que nosso país apresenta clima, solo e geografia favoráveis para o desenvolvimento econômico.

e) *argumento de competência linguística*: demonstração de domínio das variedades da Língua Portuguesa, particularmente da escrita formal, nos casos de textos escritos, e de outras línguas, com adequação ao contexto de produção textual – sobretudo considerando o destinatário e a intenção de convencimento. Esse argumento leva em conta a proficiência linguística apresentada no texto como um todo – macrotextual – e também a destreza do argumentador para empregar em determinados trechos do texto – microtextual – termos sofisticados em português ou vocábulos em outras línguas e construções gramaticais criativas e bem articuladas.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor de uma dissertação escolar ou de um texto dissertativo-argumentativo do Enem deve utilizar a escrita formal da Língua Portuguesa, podendo incluir no texto vocábulos ou expressões mais formais ou sofisticadas e ainda palavras ou expressões em língua estrangeira – inglês, francês ou outras, contanto que todas as inserções se encaixem coerentemente no contexto de uso e contribuam para alcançar o objetivo de persuasão dos leitores, que nos casos dos gêneros citados são, respectivamente, o professor da disciplina de Língua Portuguesa e o avaliador do Enem.

Mesmo com diferentes possibilidades de fundamentar uma tese, a estratégia de empregar na dissertação escolar e no texto dissertativo-argumentativo do Enem ou vestibular diversos tipos de argumento, incluindo entre eles pelo menos uma prova concreta e um argumento de autoridade, tende a qualificar a argumentação e normalmente é bem vista pelos avaliadores. Além disso, estes observarão a organização e a validade de tais argumentos no texto (COSTA VAL et al., 2009; GONZAGA, 2017). Por isso, a próxima estratégia argumentativa que apresentarei torna-se importante, pois ela leva em consideração o viés discursivo do autor diante da situação interativa.

B) Vieses sociodiscursivos

O elemento argumentativo nomeado vieses sociodiscursivos de abordagem do tema diz respeito às escolhas estratégicas das áreas de conhecimento científico ou domínios sociodiscursivos e ideológicos que o autor faz, portanto, prioriza, para construir seus argumentos em defesa da tese no texto, em relação ao tema a ser discutido. Essas escolhas devem ser feitas de modo planejado e consciente para poder ter mais possibilidade de alcançar o objetivo de convencimento (GARCEZ, 2001; SERAFINI, 1989). Conforme o tema, dois ou mais vieses podem ser inter-relacionados para fortalecer a argumentação, embora nada impeça o emprego de um só viés, desde que os argumentos do domínio sociodiscursivo escolhido formem uma sólida persuasão. Exemplos de vieses sociodiscursivos com os quais os argumentos podem apresentar aderência: jurídico, sociológico, filosófico, antropológico, econômico, político, ecológico, científico, religioso, tecnológico, psicológico, literário, artístico, sanitário, entre outros.

Ora, se o gênero textual circula em determinadas esferas discursivas, da mesma forma o autor precisa considerar isso na escolha da sua argumentação. Até mesmo a escolha desses recortes sociodiscursivos revela o posicionamento do autor, demonstrando as “esferas ideológicas” as quais influenciam suas ideias (ROJO; BARBOSA, 2015). A existência de instâncias de autoridade na sociedade é trazida por Bakhtin (2011, p. 294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças etc.

A escolha do viés tem relação direta com o conhecimento de mundo do autor, o contexto histórico em que está inserido, assim como com a situação de produção. Por exemplo, em um texto argumentativo como o elaborado no Enem, espera-se que o aluno realize seu “investimento retórico” (CAVALCANTE, 2017, p. 138) com elementos de esferas filosóficas, sociológicas, científicas, literárias, jornalísticas ou outras que compõem o universo escolar e o cotidiano.

E, ainda, delimitar um viés tem relação com a delimitação do ponto de vista do autor, pois a escolha do recorte argumentativo precisa ter coerência com a forma como interpreta o assunto e quer transmiti-lo ao seu leitor. Diante disso, é

necessário afirmar ao aluno que não há neutralidade na produção de quaisquer discursos (SAVIOLI; FIORIN, 1995).

A fim de demonstrar como se dá o recorte argumentativo por essa estratégia, explícito, no Quadro 7, os vieses sociodiscursivos escolhidos para alguns exemplos de argumentos apresentados anteriormente para a defesa da tese “O Brasil tem conserto”:

Quadro 7– Vieses sociodiscursivos relacionados a argumentos

Tese	Argumentos	Tipos de argumento	Vieses sociodiscursivos
O Brasil tem conserto	o fato recente da prisão de vários políticos e empresários corruptos brasileiros	prova concreta	jurídico
	nas últimas décadas o crescimento econômico do Brasil foi maior do que alguns países considerados desenvolvidos	raciocínio lógico	econômico
	nosso país apresenta clima, solo e geografia favoráveis para o desenvolvimento econômico	consenso	científico

Fonte: Autoria própria (2022).

Friso a importância de o autor argumentador realizar planejamento eficiente dos elementos componentes do texto, incluindo as escolhas dos tipos de argumento e vieses sociodiscursivos de abordagem do tema, a fim de compor uma argumentação firme. Por sua vez, o avaliador poderá averiguar a eficácia dessas escolhas na montagem da força argumentativa.

Reconhecer essas instâncias argumentativas é fundamental para o professor no momento de avaliação do texto, porque reconhecerá a diversidade de estratégias possíveis de serem empregadas pelo aluno, assim como conseguirá mensurar o conhecimento deste, a fim de buscar estratégias para fortalecê-lo ou ampliá-lo. Também contribuirá para que não ocorra uma avaliação subjetiva em excesso, quando há a preferência por um tipo de argumento ou viés sociodiscursivo específico.

4.5 INFORMATIVIDADE

Certamente, produzimos nossos textos para cativar nossos leitores e despertar neles o interesse pelo conteúdo que compartilhamos. Sabemos de experiência própria – como leitores e produtores de textos – que o bom texto é aquele que traz informações, ideias, fatos, conceitos, dados e outros elementos de conteúdo de maneira que seja relevante para o interlocutor, ou seja, para a pessoa que recebe e avalia o grau de relevância do conteúdo textual.

Em geral, o texto que apenas diz o óbvio para o leitor tende a ser desqualificado e rejeitado (ANTUNES, 2017; THEREZO, 1997). Por outro lado, o texto que contém muitas informações e elementos novos, dificultando ou mesmo impossibilitando a compreensão do leitor, também costuma ser desqualificado e rejeitado. Portanto, o ideal é o autor buscar um equilíbrio no grau de novidade do texto, não apresentando apenas o comum, nem focando demais no inusitado. Essa propriedade que se refere ao grau de imprevisibilidade do texto chama-se informatividade.

De acordo com Costa Val (2016, p. 14), essa propriedade “diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não no plano conceitual e no formal”. Assim, a informatividade diz respeito não apenas à presença de informações no texto, ela considera sobretudo se o conteúdo traduz a contribuição pessoal do autor sobre um assunto, mantendo certa harmonia entre apresentar algo novo a partir de algo já conhecido.

O grande desafio é elaborar um texto que não seja totalmente previsível nem totalmente imprevisível. Segundo Antunes (2009), três podem ser os graus de informatividade de um texto:

- Informatividade baixa (Grau elevado de previsibilidade): o autor mantém o discurso no lugar-comum, sustentando-o com clichês, estereótipos e ideias repetidas pelas pessoas em geral, sem surpresas de conteúdo para o leitor.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa.

- Informatividade equilibrada (Grau médio de previsibilidade): o autor mantém um equilíbrio entre o que é previsível e original na apresentação do conteúdo, de modo a trazer elementos conhecidos do leitor e informações novas para ele.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa. Pesquisas realizadas no Brasil demonstram que jovens com ensino superior conseguem melhores empregos e salários que jovens sem formação acadêmica.

– Informatividade alta (Grau baixo de previsibilidade): o autor introduz uma carga elevada de novidades de conteúdo para o leitor, podendo desorientar a compreensão textual ou torná-la impenetrável.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa. *Discipulus magistrum superat*. O futuro visita o passado e vira a ordem das coisas.

A respeito desses níveis de informatividade, cabem algumas observações, conforme pondera Antunes (2009, 2017). Em primeiro lugar, textos com baixa informatividade não significam *a priori* que contêm falhas gramaticais, de coesão, de coerência, ou ausência de dados, pois há situações em que eles são necessários, como é o caso das placas de trânsito (que em geral trazem informações bastante previsíveis), pois a leitura delas deve resultar em um rápido e eficiente processo comunicativo. Em segundo lugar, a maioria dos gêneros/textos se situa em grau médio de informatividade, em que o autor simultaneamente considera o conhecimento prévio do leitor e procura ampliar em certa medida seu repertório de saberes. Em terceiro lugar, as produções com alto grau de informatividade também possuem a sua função, como na literatura, em textos científicos, textos filosóficos, nas peças jurídica, entre outros. Nesses casos, os textos procuram atender a situações sociocomunicativas e interlocutores bem demarcados.

Essas observações levam ao entendimento de que o autor deve imprimir no texto o grau de informatividade, levando em consideração o contexto sociocomunicativo de cada produção textual, pois “pode variar em função da situação em que acontece” (ANTUNES, 2017, p. 108). Ainda sobre o grau de informatividade, Costa Val (2016) afirma que:

[...] o texto com um bom índice de informatividade precisa atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende (COSTA VAL, 2016, p. 14).

Ou seja, que não é a quantidade de informações que será medida nessa categoria, mas a relevância e a suficiência dela no texto.

Portanto, a orientação e a avaliação sobre a informatividade em sala de aula são necessárias, porque esclarecem para o aluno se suas produções escritas refletem sua competência como sujeito autoral, ou se está apenas reproduzindo discursos cristalizados. É necessário orientar o aluno quanto à relevância do que ele

diz, buscando inovar não apenas no conteúdo, mas também na forma e na linguagem, trazendo algum artifício que desperte o interesse do interlocutor (ANTUNES, 2009), sempre levando em consideração a situação de comunicação.

4.6 CRIATIVIDADE/ORIGINALIDADE/AUTORIA

Da mesma forma que um autor escreve buscando cativar seu leitor, este, ao ler um texto, deseja ser cativado. Em uma situação avaliativa, tal desejo é ainda maior, especialmente quando a maioria dos textos parecem ter sido escritos pela mesma pessoa, ou fotocopiados. Assim, é consenso que textos em que o empenho do autor imprime uma boa dose de criatividade/originalidade/autoria costumam ser mais valorizados.

Esse quesito não é comumente tratado como fator de avaliação por ser considerado de teor subjetivo muito alto, também porque é complexo delimitar parâmetros claros para orientação do alunado. Diante disso, reconheço que o conceito de criatividade seja polêmico, relativo, flexível e inacabado. Entretanto, acredito – em consonância com muitos outros estudiosos da linguagem (GARCEZ, 2001; MATA, 2017; MESERANI, 2008; POSSENTI, 2002; SAVIOLI; FIORIN, 1995; SERAFINI, 1989; THEREZO, 1997) – que essa importante qualidade textual não é fruto simplesmente de um dom inato ou inspiração ao acaso do produtor do texto, e sim que ela pode ser compreendida, desenvolvida, atingida e avaliada pelos sujeitos sociais – autores e leitores, de acordo com algumas orientações de ordem teórica e concreta (MESERANI, 2008; THEREZO, 1997).

Meserani assevera que um dos fatores inibidores da criatividade e originalidade é o medo do aluno em fugir “do gosto do professor” (2008, p. 131), dos modelos redacionais lidos nos livros escolares ou porque essas características são necessárias somente em textos literários; conseqüentemente, acabam produzindo “discursos vazios” (MESERANI, 2008, p. 133). O mesmo autor apresenta como estratégia de alteração desse pensamento a ideia de que a “criatividade deve ser ‘original e eficaz’” (MESERANI, 2008, p. 138), isto é, a construção textual, considerando os limites do tema, gênero, finalidade, deve explorar o conteúdo, a forma e a linguagem de maneira original, alcançando a aceitabilidade do leitor.

Savioli e Fiorin (1995, p. 359, grifo dos autores) afirmam que “original é aquele texto que tem origem no indivíduo que o produziu, aquele texto que resulta

de uma elaboração personalizada do enunciador e não uma mera *reprodução* de clichês ou fórmulas pré-fabricadas.

Considerando isso, a criatividade tem estrita relação com a capacidade do produtor do texto identificar-se como sujeito autoral. Sem a intenção de aprofundar essa questão neste trabalho, é importante considerar que é essencial para o leitor-corretor saber identificar indícios (de conteúdo, forma e linguagem) que contribuam na construção da originalidade do texto. Esta é a tese defendida por Possenti (2002, p. 121):

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Uma orientação fundamental para quem produz e avalia textos diz respeito ao entendimento da noção “natureza do grau de autoria dos gêneros textuais”. Nessa linha de pensamento, apoio-me na proposta de Meserani (2008) de delimitação de categorias textuais escolares como: reprodução, paráfrase e criação. Para ele:

A reprodução

[...] é uma expressão usada para indicar um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original. Trata-se, pois, da produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante. A reprodução define-se, portanto, sempre em relação a um outro ato ou produto (MESERANI, 2008, p. 81).

A paráfrase

[sempre se remete a uma obra que lhe é anterior para reafirmá-la, esclarecê-la. A reafirmação parafrástica implica concordância. Às vezes, de tal modo que a aproxima da reprodução. [...] Em razão de seu caráter de esclarecimento de um outro texto, a paráfrase aproxima-se da tradução e da interpretação (MESERANI, 2008, p. 98).

A criação

Em sentido lato indica uma obra original, seja texto escrito, seja qualquer produto intelectual ou material. Dada a abrangência de significado, costuma-se adjetivar o nome do produto para mostrar que não se trata de uma simples criação, mas de uma criação acima da média da originalidade de produtos congêneres. [...] Estou, assim, usando “criação” para indicar textos que em sua originalidade se sobrepõem à média de textos da mesma natureza e gênero (MESERANI, 2008, p. 120).

Com base nisso, é possível analogamente afirmar que os gêneros textuais apresentam ou admitem por natureza na sua construção um grau baixo, médio ou elevado de criatividade/originalidade/autoria. Ou seja, convencionou-se que, na nossa cultura, determinados gêneros sejam produzidos com grau baixo de criatividade, outros com grau médio e um terceiro grupo de gêneros com grau elevado, conforme exemplifico no Quadro 8.

Quadro 8– Grau de autoria/ criatividade dos gêneros

Grau de autoria/criatividade dos gêneros	Exemplos de gêneros
<p>baixo: o plano de conteúdo (o que dizer: informações, argumentos, conceitos, elementos narrativos...) e o plano da expressão/forma (como dizer: organização, vocabulário, estilo de linguagem...) desses gêneros já estão prontos, definidos, e o autor não tem muito o que inventar, criar, inovar; ele é liberado, em considerável medida, dos exercícios de pensar e pesquisar o que e como produzir; nesses gêneros, admite-se mais a repetição de conteúdo e forma do que o emprego de originalidade</p>	<p>ditado escolar, anotações de aula, ficha cadastral, recibo, nota fiscal, contrato de trabalho, lista de convidados, diário de classe, receita médica, entre outros.</p>
<p>médio: o plano de conteúdo está basicamente pronto, definido, e o autor liberado, em boa parte, dos exercícios de pensar e pesquisar o que dizer; porém, o plano da expressão/forma não está pronto, definido, e o autor precisa realizar com mais autonomia os exercícios de pensar, pesquisar, fazer escolhas pessoais e efetivar uma diversidade de aspectos composicionais e linguísticos envolvidos na produção; nesses gêneros espera-se um equilíbrio no uso de repetição e originalidade na elaboração do conteúdo e forma</p>	<p>resumo, fichamento, ata, currículo de trabalho, mapa conceitual, relatório de visita técnica, relato de experimento, plano de aula, notícia jornalística, verbete de dicionário, entre outros.</p>
<p>elevado: o plano de conteúdo e o plano da expressão/forma não estão prontos, definidos, e o autor precisa realizar com nível alto de autonomia os exercícios de pensar, pesquisar, fazer escolhas pessoais e efetivar um conjunto de aspectos relacionados às dimensões conteudística e formal da produção; nesses gêneros espera-se maior exploração da originalidade que da repetição no conteúdo e na forma</p>	<p>poema, resenha, texto dissertativo-argumentativo do vestibular ou Enem, romance, filme, letra de música, artigo científico, anúncio publicitário, história em quadrinhos, entre outros.</p>

Fonte: Autoria própria (2022).

Chamo a atenção para algumas observações quanto à proposta de categorização apresentada no Quadro 8:

- Primeiro, ela se alicerça na noção contemporânea de gênero textual e permite uma visão clara, concreta e funcional tanto para o produtor quanto para o avaliador de textos.
- Segundo, dada a complexidade da noção de gênero textual, admito que nem sempre é fácil definir com exatidão em qual dessas categorias enquadrar um determinado gênero, por isso também admito a possibilidade da não rigidez e da diferença de compreensão de enquadramento de um determinado gênero nessa classificação. Por exemplo, a notícia jornalística e o texto dissertativo-argumentativo podem ser classificados tanto como médio quanto elevado grau de autoria.
- Terceiro, admito a existência de textos mais criativos em comparação a outros textos do mesmo gênero, à medida que esses textos mais criativos apresentam uma dose de originalidade superior à dos outros textos. Por exemplo, podemos ter poemas produzidos no ambiente educacional – em uma mesma turma ou entre turmas de uma mesma série – com diferentes doses de criatividade.

Na escola, é produtivo criar situações específicas para que os alunos possam aprender e produzir gêneros textuais que pressupõem maior grau de autoria/criatividade. É fundamental o professor desenvolver um trabalho didático relevante sobre recursos de criatividade na elaboração de textos, contemplando os planos de conteúdo e expressão, a fim de que os estudantes possam se apropriar desses conhecimentos, e incluir a criatividade/originalidade na grade de critérios de avaliação dos gêneros categorizados com elevado grau de autoria. É necessário derrubar os mitos sobre a criatividade ser algo inato, ou um dom disponível somente a alguns indivíduos (GARCEZ, 2001).

4.7 CLAREZA

Com exceção de determinadas situações sociocomunicativas, produzimos nossos textos para que os leitores entendam com exatidão o conteúdo que expressamos. A ocorrência de falta ou dificuldade de compreensão textual pelos nossos leitores ou avaliadores, muito provavelmente, prejudica a nossa credibilidade

como autor, podendo resultar na desqualificação de nossos textos. Diante disso, concluí a relevância da clareza como propriedade fundamental do bom texto.

A clareza é concebida como a qualidade do texto que se relaciona com a busca do autor por ideias e recursos linguísticos que criem condições favoráveis à rápida e precisa compreensão textual da outra parte envolvida no processo de comunicação, o leitor. Trata-se, segundo Ferreira (1996, p. 109), de “um reflexo direto da organização do pensamento de quem escreve”. Portanto, texto claro é aquele em que o autor comunica ao leitor suas ideias pelo uso de elementos linguísticos bem escolhidos e articulados, deixando-o “inteligível” (GOLD, 2005).

Portanto, a obtenção de clareza textual relaciona-se, em grande medida, com a eficácia da organização de raciocínio e utilização da linguagem pelo autor. Assim, para conseguirmos uma boa compreensão de nossos textos, devemos usar palavras e construções sintáticas que traduzam com precisão aos nossos leitores as ideias que estavam em nossa mente e que queremos comunicar, evitando deixarmos margem para dúvidas de significação ou interpretações errôneas. Embora esteja voltada às dissertações elaboradas para o Enem, a orientação a seguir se aplica em geral à produção de todos gêneros escritos:

Espera-se que um aluno participante do Enem seja capaz, minimamente, de elaborar um texto cujos períodos sejam bem estruturados e cujas ideias sejam transmitidas com clareza. Um texto cuja compreensão seja dificultada em razão de uma estruturação insatisfatória não atende a essa expectativa, uma vez que, em casos assim, a dificuldade de compreensão das ideias do texto reflete problemas mais sérios de estruturação sintática. É possível que o texto de um aluno que corresponde à expectativa mínima de domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa apresente alguns problemas na construção dos períodos (como uma ou outra oração incompleta), mas, de maneira geral, os períodos do texto são bem estruturados e as ideias são transmitidas com clareza (SANDOVAL; ALCÂNTARA; ZANDOMÊNICO, 2017, p. 42).

Também Gold (2005), ao explicar sobre gêneros textuais relativos do domínio sociodiscursivo empresarial, traz como categoria fundamental para o autor a clareza, destacando que “o maior problema é que o emitente da mensagem nem sempre tem a noção de quão inteligível seu texto está para o destinatário” (GOLD, 2005, p. 59). De fato, a clareza constitui um princípio elementar de leitura, pois quem lê quer compreender os enunciados do texto para poder compreender sua rede de sentidos.

Na sequência, considerando minha experiência profissional e apontamentos de autores sobre o assunto (FERREIRA, 1996; GARCIA, 1986; GOLD, 2005), listo e

exemplifico alguns aspectos gramaticais que costumam provocar problemas de clareza e são merecedores de atenção tanto do aluno-autor quanto do professor-avaliador, a fim de evitar a produção de texto com confusão de sentidos.

a) mau uso de elemento coesivo

Preciso entregar um trabalho para o professor que me deixa preocupado.

O uso do coesivo “que” nesse enunciado não deixa claro se a causa da preocupação é o trabalho a ser entregue ou o professor.

b) inversões sintáticas

Apresentou o diretor o professor aos alunos.

Nessa construção sintática, o sujeito vem posposto ao verbo, confundindo com o objeto direto, então não fica claro quem apresentou quem aos alunos.

c) períodos longos

Aqueles vestibulandos tiveram um desempenho excepcional na redação, porque, primeiramente, procuraram compreender bem o comando de produção textual, depois fizeram um rascunho bem qualificado e ainda revisaram conteúdo e linguagem antes de passarem a limpo suas produções, e porque consideraram o trabalho de elaboração textual como um processo constituído de diversas etapas importantes, como compreensão, planejamento execução e revisão, e não como uma atividade estática configurada unicamente na execução.

Este período, embora esteja correto e seja aceitável, está um tanto extenso e isso pode provocar uma certa sobrecarga mental no leitor e prejudicar o entendimento global da mensagem. Aconselho a segmentação em dois períodos, com certo equilíbrio no volume de palavras e ideias, de modo a favorecer a clareza:

Aqueles vestibulandos tiveram um desempenho excepcional na redação, porque, primeiramente, procuraram compreender bem o comando de produção textual, depois fizeram um rascunho bem qualificado e ainda revisaram conteúdo e linguagem antes de passarem a limpo suas produções. Também porque consideraram o trabalho de elaboração textual como um processo constituído de diversas etapas importantes, como compreensão, planejamento execução e revisão, e não como uma atividade estática configurada unicamente na execução.

d) emprego excessivo de forma verbal no gerúndio

A imprecisão no que tange o conjunto de ações a serem adotadas, visando o combate ao uso de drogas, tem como produto a emergência de intervenções pontuais, rasas e violentas, direcionando esforços em enfrentamentos com traficantes, produtores e atravessadores, gerando resultados irrisórios. A ausência de uma perspectiva holística do problema, que reconheça no indivíduo a engrenagem mestra para manutenção do tráfico, bem como, a incapacidade em questionar relações sociais estabelecidas que trazem em seu bojo a instrumentalização do consumo de drogas, como forma de aceitação, se traduzem em prejuízos no trato desta problemática favorecendo sua continuidade. (ESCREVER É PRATICAR, 2020).

e) má utilização da vírgula

Os alunos que praticam bastante a escrita, dominam com mais proficiência o uso da vírgula.

Nesse enunciado, o uso da vírgula está inadequado, porque está separando, sem justificativa, o sujeito oracional “Os alunos que praticam bastante a escrita” do seu verbo “dominam”. Nesse caso, existem duas possibilidades de reconstrução:

- ou se tira a vírgula para expressar a ideia de exceção, produzindo o sentido de que somente os alunos que redigem com muita constância sabem usar a vírgula.

Os alunos que praticam bastante a escrita dominam com mais proficiência o uso da vírgula.

- ou se colocam duas vírgulas para isolar uma explicação e dar ideia de não exceção, produzindo o sentido de que se está falando de todos os alunos dedicados a escrever e que têm bons desempenhos na utilização da vírgula:

Os alunos, que praticam bastante a escrita, dominam com mais proficiência o uso da vírgula.

Trabalhar com esses e outros aspectos que comprometam a clareza, assim como considerar como quesito específico de avaliação, é fundamental para esclarecer ao aluno que ele precisa produzir um texto para que um outro

compreenda. Portanto, na avaliação destacar a organização mental materializada pelo aluno, no papel, utilizando os recursos linguísticos disponíveis, torna-se essencial.

4.8 CONCISÃO

Um dos grandes desafios na produção de um bom texto é conseguir materializá-lo com suficiência de ideias e palavras, isto é, “comunicar o essencial empregando uma quantidade reduzida de palavras” (FERREIRA, 1996, p. 110). Essa premissa justifica-se porque, em geral, nós leitores temos a tendência a sentir desinteresse ou insatisfação quando nos vemos diante de textos – não importa se de pequena, média ou longa extensão – com teor informacional e volume de linguagem desnecessários, por exemplo, com excesso de repetição ou detalhamentos.

“Para despertar o interesse do leitor e entretê-lo até o último parágrafo” (SQUARISI; SALVADOR, 2009, p. 17), o autor deve priorizar as ideias mais importantes e indispensáveis, usando um estilo linguístico sintético, resumido. Ressalto que, para o autor atingir o objetivo de produzir um texto conciso e eficaz, precisará avaliar criteriosamente quais informações são, de fato, relevantes para compor o conteúdo a ser comunicado.

A concisão também está relacionada à unidade informacional tanto do texto como um todo quanto de cada um dos parágrafos. Isso significa saber delimitar as ideias centrais e, sobre estas, selecionar o que é essencial para o desenvolvimento delas, evitando “digressões descabidas” (GARCIA, 2010, p. 288) e garantindo as devidas conexões entre o que é principal e os seus desdobramentos. Nessa perspectiva, é válida a observação de Gold (2005, p. 45):

“Apesar de o conceito de concisão se relacionar com uma ideia utilitarista da mensagem, ele não deve significar um empobrecimento, mas uma forma mais enxuta e condensada de apresentação, em que cada informação é valorizada”.

A decisão por um texto conciso também deve se ajustar ao objetivo e gênero a ser produzido, afinal o uso de mais espaço ou tempo na produção do texto pode significar mais custo financeiro para o autor, como acontece com o gênero classificado. Nesse gênero normalmente o anunciante paga pela quantidade de

caracteres ou segundos para divulgar a venda de um produto ou serviço em veículos de comunicação social. Portanto, em situação como essa relatada, o autor pode até lucrar ao produzir um texto mais sucinto, conciso.

A mesma necessidade ocorre em comunicações do domínio discursivo empresarial (*e-mail*, memorandos, cartas, ofícios, declarações etc.) (FERREIRA, 1996; GOLD, 2005), também naquelas que circulam na esfera da Administração Pública, de modo que nesta a concisão não é apenas uma característica, mas “uma qualidade” (BRASIL, 2018, p. 18).

Considerando os exemplos anteriores, reafirmo ser essencial tratar de tal propriedade nas avaliações e, previamente, no ensino de produção textual. Analisando a diversidade de gêneros textuais que são produzidos nos vários domínios discursivos, verificamos que determinados gêneros são, por natureza, concisos, assim, em relação a esses gêneros, o critério da concisão deve ser considerado tanto por quem produz quanto pelo leitor ou avaliador. Igualmente são exemplos de gêneros concisos: resumo, sumário, classificado, bilhete, telegrama, letreiro de loja, *slogan*, provérbios, frases de caminhão, mensagem escrita de WhatsApp, verbete de dicionário, haicai, mapa conceitual, cartum, dedicatória, súmula, receita médica, comercial de rádio, tevê ou veiculado na Internet, comentário *online*, *podcast* e outros.

Apresento a seguir alguns procedimentos que servem para auxiliar o autor a condensar o texto e imprimir concisão e para orientar o avaliador. As estratégias foram levantadas de autores que tratam do assunto e também de minhas experiências profissionais.

- a) eliminação de informações desnecessárias ou dispensáveis, por exemplo, sinônimos, exemplificações, explicações, apostos, adjetivações, expressões adverbiais, entre outras.
- b) redução de termo pela utilização de siglas, abreviação vocabular e símbolos;
- c) troca de termo por palavra ou expressão de sentido equivalente de menor extensão, pelo emprego de sinônimos, nomes genéricos, pronomes, advérbios e outros recursos.

Saliento que na avaliação de gêneros tipicamente concisos, o critério da concisão aplica-se, de certa forma, de maneira mais categórica, no entanto, a

propriedade da concisão – dizer o máximo com o mínimo de palavras – acaba sendo importante na elaboração dos gêneros em geral, sendo mais flexível naqueles gêneros que admitem ou pressupõem uma elaboração mais detalhada e extensa, por exemplo, artigo científico, romance, relatório profissional de estágio, projeto pedagógico da escola ou de um curso superior, dicionário, entre outros. Portanto, ter consciência dessa propriedade textual contribuirá no direcionamento de uma avaliação mais pertinente acerca de características linguísticas e argumentativas da produção escolar.

4.9 DESTREZA LINGUÍSTICA

Por muito tempo predominou (ou ainda predomina?) a ideia que de para escrever um bom texto o domínio gramatical era o fator principal, de modo que “atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos” (PASSARELLI, 2012, p. 41) nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisas mostram que a primeira qualidade textual apontada – e muitas vezes também a única – é a demonstração de destreza linguística do autor, isto é, o aproveitamento inteligente e sensível dos recursos linguísticos referentes, principalmente, ao adequado uso do vocabulário e de aspectos gramaticais da língua – ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal, entre outros (MARINS; SANTOS; VIEIRA, 2020). De fato, essa propriedade textual é extremamente relevante e deve ser mesmo motivo de muita atenção de autores e avaliadores de textos, pois ela se efetiva na superfície do texto e a ocorrência de inadequações linguísticas compromete a qualificação textual diante os leitores, revelando fragilidade de domínio da língua pelo autor. No entanto, é essencial destacar que o uso adequado dos recursos linguísticos é apenas um dos quesitos de um bom texto, não consiste no principal, muito menos no único (ANTUNES, 2009, 2017; COSTA VAL et al., 2009; GARCEZ, 2001; PASSARELLI, 2012).

Ressalto que a busca pelo emprego proficiente da língua deve ser um cuidado fundamental do autor na sua atividade de produção textual, afinal, é essencialmente por intermédio das palavras e dos recursos gramaticais que as ideias são transmitidas (aqui considerando a produção textual escrita) e os sentidos produzidos. Prezar pelo cumprimento das regras gramaticais é “uma atitude

colaborativa” também demonstra “atenção e consideração dispensadas ao leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 37). Portanto, problemas no uso do nível de formalidade da língua, na seleção de vocabulário e na utilização de aspectos gramaticais afetam o conteúdo do texto, com conseqüente prejuízo para a compreensão do leitor e para a credibilidade do autor.

Por exemplo, na produção de uma dissertação escolar ou um texto dissertativo-argumentativo do vestibular ou do Enem – gêneros típicos de emprego da língua formal – o uso de gírias ou outras marcas linguísticas informais será considerado falha e passível de desconto de nota, a não ser que haja uma adequação do uso em razão de um contexto específico criado no texto. Da mesma maneira, tendo em vista esses mesmos gêneros citados, problemas de ortografia, pontuação, acentuação, entre outros, também serão avaliados como falhas e interferirão negativamente na nota ou conceito.

Em termos de produção textual escrita na escola, advogamos a ideia de que o professor precisa conscientizar o estudante da importância de fazer revisão linguística nas produções antes de entregar para avaliação e da necessidade de buscar aprimorar a competência linguística – ampliar o domínio das variedades linguísticas, aumentar o repertório de vocabulário e desenvolver o conhecimento e uso do sistema gramatical. A partir de minhas variadas experiências de trabalho com produção textual em ambiente escolar e em outros espaços sociais, buscando manter a consonância com outros pesquisadores desse campo de estudos da linguagem, exponho a seguir alguns dos mais recorrentes problemas linguísticos que afetam os textos escritos, a fim de demonstrar possibilidades de discussão em sala de aula, considerando como tais falhas interferem na apresentação do sentido das ideias.

a) Inadequação ao nível da linguagem (formal ou informal): A escolha adequada do nível de linguagem está associada ao gênero textual, ao interlocutor e ao conteúdo do texto. Portanto, em gêneros que exigem escrita formal, por exemplo, dissertação escolar e texto dissertativo-argumentativo do vestibular e Enem, o autor deve evitar gírias, expressões populares, expressões típicas da internet, onomatopeias, abreviações, formas contraídas, dando preferência a registros mais formais:

- Botar em prática o projeto. / Aplicar o projeto.

- Não é bem assim que se resolve o problema. / Essa não é a maneira adequada de resolver o problema.
- O talento não é inerente ao ser humano, daí a necessidade de estudar constantemente. / O talento não é inerente ao ser humano, por isso, faz-se necessário estudar constantemente.

b) Falha na pontuação: A incorreta utilização da vírgula, principalmente, colocando-a onde não era para pôr, costuma ser o mais recorrente deslize gramatical constatado nos textos escolares e de vestibulandos. Já esclareci, quando tratei da propriedade da clareza, como o mau emprego da vírgula pode prejudicar a progressão de sentido e a compreensão textual. Esse problema linguístico ocorre pela falta de desconhecimento e domínio da estrutura sintática da língua: não se usa vírgula entre sujeito e o verbo com o qual concorda, nem entre o verbo e seus complementos, a não ser que haja uma justificativa; emprega-se a vírgula, por exemplo, para separar vocativo, aposto, enumerações, expressões e orações intercaladas, inversões sintáticas e realces estilístico-semânticos. Por outro lado, o excesso de vírgulas também é prejudicial à compreensão das ideias.

Portanto, a diminuição da carga tributária, traria mais competitividade ao produto nacional e ao produto que entra legalmente no país, diminuindo assim, a compra de produtos contrabandeados. Também, é necessário maiores investimentos nas operações das fronteiras, como a ‘Operação Agata’ e ‘Operação Sentinela’, que tem tido efeito direto para a arrecadação de impostos e repressão a crimes em áreas de fronteira, assim como o aumento do efetivo de policiais nos portos e aeroportos, em uma ação integrada com os demais órgãos de Segurança Pública. (ESCREVER É PRATICAR, 2020).

Neste parágrafo, há o uso incorreto da vírgula: na separação do sujeito “a diminuição da carga tributária,” do seu verbo correspondente “traria”; na separação do verbo “diminuindo assim,” com o seu complemento “a compra de...” (nesse caso, admite-se o uso de duas vírgulas para destacar o elemento coesivo “diminuindo, assim, a compra de...”, mas não apenas uma vírgula); na separação do elemento coesivo introdutório de acréscimo de nova informação “Também, é necessário maiores investimentos nas operações das fronteiras...”

c) Inadequação de regência verbal e falta do sinal indicativo de crase: Os verbos transitivos indiretos exigem o uso de preposições específicas, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira, para se ligarem aos seus complementos, uma delas é a preposição *a*. O emprego inadequado de uma preposição após o verbo ou

a ausência de sinal indicativo de crase, além de constituírem em desvio gramatical, podem gerar uma mudança de sentido, comprometendo a compreensão das ideias.

O aluno ficou em dúvida sobre como deveria comunicar ao professor o modo como usou as mãos para elaborar sua produção escrita: 'Escrevi na mão meu

texto', 'Escrevi por meio da mão meu texto', 'Escrevi a mão meu texto', 'Escrevi à mão meu texto'. A forma correta seria esta última.

d) Erro de concordância verbal: Quando não há concordância correta do verbo com o sujeito oracional ao qual se refere, as relações de sentido podem ficar comprometidas. É preciso atenção especial quando sujeito e verbo correspondente estão distantes, invertidos, quando o período é longo ou com muitas intercalações.

- A queda nas bolsas de valores brasileiras **mostram** o tamanho da crise. (A queda...mostra)
- A história econômica, política e trabalhista sempre nos **induzem** a essas versões. (A história...induz)
- “A penitenciária é um local não só para punir a pessoa que comete crimes, mas também para ajudá-**las** a se **recuperarem**.” (o referente é “pessoa”: ajudá-**la** a se **recuperar**). (ESCREVER É PRATICAR, 2020).

e) Falha de conjugação verbal: A devida manutenção do tempo verbal, a adequada correlação entre tempos e a padronização dos verbos na pessoa do discurso escolhida para construção textual são necessárias para assegurar clareza e coerência. Falhas de conjugação verbal comprometem a qualidade textual, como ocorre com o texto abaixo.

Maria estava saindo com um garoto chamado Ricardo, de quem gostava muito.

Mas Maria tem uma ‘amiga’ não muito confiável, que dava em cima de todos os seus namorados’.

Certo dia surge um problema, Maria tem que ir a uma festa familiar, na qual não poderia levar Ricardo.

Então Maria liga para ele e diz que tem que ir à essa festa e que seria uma pena, porque não poderia levá-lo. [...] (THEREZO, 1997, p. 90).

Com esta propriedade textual finalizo esta etapa de apresentação dos quesitos de construção e avaliação do texto e do porquê os considero importantes para serem compreendidos tanto por professores-avaliadores de produções textuais quanto pelos alunos-autores.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como foco fornecer um material didático a professores de Língua Portuguesa, que trabalham com o conteúdo de produção textual, visando à otimização da avaliação dos textos estudantis, trazendo clareza acerca das principais propriedades que precisam ser avaliadas para que os docentes compartilhem com os estudantes quais são as qualidades que precisam estar em um bom texto, livrando-os de uma escrita “às cegas”. Diante disso, elaborei um *e-book* contendo uma breve fundamentação teórica de conceitos básicos de texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual, também a explicação, acompanhada de atividades práticas, a respeito de nove propriedades textuais comuns a diferentes gêneros textuais.

A elaboração do Produto Educacional (Apêndice B), material desenvolvido para realização da pesquisa de campo, visando levantamento de dados para análise e discussão da relevância do presente estudo, ocorreu entre 2020 e 2021, período em que havia muita insegurança para encontros presenciais devido à pandemia de Covid-19, que estava em crescimento vertiginoso, particularmente no Brasil. Com isso, a fim de preservar a segurança de todos, usei do ensejo para a utilização de recursos tecnológicos para aplicação do material. Ressalto que, durante aquela fase da doença, todas as escolas estavam sem aulas presenciais e todos os professores precisaram aprender a manipular diferentes ferramentas para ministrar suas aulas de forma *online*. Tal cenário também permeou, então, meus estudos.

Diante desse contexto social, embora preferisse a discussão pessoal para coletar o material de pesquisa, decidi por fazer os encontros de maneira remota, utilizando a plataforma Google Meet. Com isso, deparei-me com uma possibilidade que antes parecia inviável, ter como participantes pessoas de diferentes cidades. Isso permitiu que, dos 11 inscritos, houvesse não apenas professores de Londrina (6) e região (Cambé, 1; Ibiporã, 1), mas também de cidades mais distantes como Maringá (2) e Brasília (1). Tudo isso graças a outro recurso tecnológico importante para a divulgação: grupos de professores no Whastapp compartilhados por amigos meus e conhecidos. Acho importante destacar isso, pois diante dos desafios acabei encontrando um modo de alcançar as pessoas para dar continuidade à pesquisa

Em relação ao nível de formação dos participantes, tinha somente a graduação (4), especialização (1), mestrado (6). Dos 11 inscritos, informaram atuar

apenas no Ensino Fundamental II (3), apenas no Ensino Médio (2) e nos dois níveis (6). Atuavam só na rede particular de ensino (6), só na rede pública (4) e em ambas (1). Todos esses dados foram coletados por meio de formulário do Google, o qual se mostra uma forma confiável de registro tanto para o pesquisador quanto para os participantes.

Conforme indiquei anteriormente, o convite foi divulgado de forma ampla, mas foi imposto um limite para 20 participantes e a exigência que já tivessem experiência em sala de aula, portanto, num primeiro momento, pensei em formar um grupo de participantes já graduados. Contudo, por causa surpreendente procura de graduandos, acabei aceitando cinco deles, sendo que somente um informou previamente que ainda estava no primeiro ano do curso, por isso participou somente como ouvinte e seus dados não foram utilizados na análise. Os demais informaram durante os encontros, que já haviam tido alguma experiência com a sala de aula nos estágios, de modo que suas respostas puderam fazer parte da análise. Destaco que perceber o interesse de professores ainda em formação é animador, pois demonstram preocupação de que suas atuações futuras sejam ainda mais eficientes nas aulas de produção textual. Da mesma forma que a grande participação de professores com mestrado evidenciou o quanto o conteúdo de produção textual ainda gera o interesse por aprimoramento.

A aplicação do produto aconteceu em três encontros *online*, sempre aos sábados pela manhã, das 8h30min. às 11h30min, nos dias 7, 14, 21 de agosto de 2021. O *link* para acesso à sala no Google Meet, assim como informações sobre as datas dos encontros e cronograma do conteúdo de cada encontro, foi encaminhado via *e-mail* informado no cadastro de inscrição somente para aqueles que encaminharam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, único critério para participação da formação (Apêndice A). Da mesma forma, foi enviado o material do produto educacional que seria utilizado em cada encontro. Optei por disponibilizar de forma segmentada o material para estimular a participação de todos em todos os encontros. Ou seja, quem participou do primeiro e não do segundo, sem apresentar justificativa, não recebeu o material do último dia.

Os participantes também foram informados de que, ao final de cada encontro, seria disponibilizado um *link* – por *e-mail* e por WhatsApp – para um formulário do Google para que respondessem a respeito do material discutido. A ratificação dessa informação foi constante para reforçar a importância da coleta

desses dados para a pesquisa, e não houve nenhuma objeção por parte dos participantes, pelo contrário, demonstraram-se interessados com a troca de conhecimento. Ainda para garantir as respostas, manifestei aos participantes que preferencialmente respondessem durante os momentos finais de cada encontro, e aqueles que não conseguissem fazê-lo enviassem suas respostas em momento posterior ao término do encontro. Destaco que nenhum participante tinha acesso à resposta dos outros.

Diante desse delineamento de ambiente de pesquisa, seleção de participantes e definição de instrumentos para coleta de dados, o presente trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo, ainda que não tenha ocorrido dentro do ambiente formal escolar. A respeito disso, apoio-me na reflexão de Tozoni-Reis (2009, p. 28):

[...] a riqueza dos processos educativos ocorridos em outros espaços além da escola fez com que o campo de investigação sobre a educação se expandisse também para fora da escola. Consideremos, assim, como campo de pesquisa em educação os espaços educativos escolares e não-escolares.

Eu, enquanto pesquisadora, exerci a função de “observadora participante” (TOZONI-REIS, 2009, p. 29), uma vez que atuei como professora para a realização da coleta de dados e impressões. Ressalto que realizar uma pesquisa de campo durante um período pandêmico trouxe um novo olhar para as formas existentes de classificação de metodologias de pesquisa, trazendo uma amplitude ainda maior para a noção de que

A pesquisa em educação, no Brasil, está numa situação de pleno desenvolvimento. Nossa produção acadêmica e científica é vigorosa e profícua. Isso nos leva a reconhecer que temos já muitas escolas e, junto com elas, a responsabilidade de fazer dessa atividade algo sério e criativo no sentido de produzir conhecimentos para uma tão rica e diversa área. São muitos os caminhos possíveis, mas temos assistido a uma tendência geral de abrigar, nas metodologias qualitativas, as pesquisas em educação. [...] Entre tão importantes e necessárias escolhas estão as modalidades de pesquisa a serem empregadas. Não há necessidade de fechar nossos trabalhos numa ‘camisa de força’ da metodologia e das modalidades de pesquisa (TOZONI-REIS, 2009, p. 33).

A técnica para coleta de dados que adotei foi a entrevista estruturada, pois disponibilizei aos participantes em cada encontro um roteiro de questões, as quais permitiam respostas abertas E para análise e interpretação dos dados empreguei o método analítico de pesquisa.

Portanto, a partir do suporte teórico apresentado nas seções 2, 3 e 4 deste trabalho, bem como considerando as respostas obtidas dos participantes na pesquisa de campo, procedi à interpretação dos dados e construção da seção seguinte.

6 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentarei as descrições dos três encontros realizados para aplicação do produto educacional, assim como as respostas dos participantes aos questionários aplicados e a análise delas. O cronograma de aplicação está apresentado no quadro 9 e serve como sugestão para novos trabalhos com este material, com possibilidade de flexibilização conforme as necessidades do professor e de seus alunos.

Quadro 9– Cronograma de aplicação do produto educacional

Encontro	Conteúdo	Objetivos
1 07/08	Conceitos Básicos; Propriedades textuais: Adequação do gênero à situação comunicativa, Coerência.	a) Apresentar os conceitos que fundamentam o trabalho; b) Aplicar atividade diagnóstica; c) Discutir a respeito das categorias de avaliação: Adequação do gênero à situação comunicativa, Coerência; d) Aplicar formulário de avaliação do encontro e material apresentado.
2 14/08	Propriedades textuais: Coesão, Argumentatividade, Informatividade.	a) Discutir a respeito das categorias de avaliação: Coesão, Argumentatividade, Informatividade; b) Aplicar formulário de avaliação do encontro e material apresentado.
3 21/08	Propriedades textuais: Criatividade/ originalidade/autoria, Clareza, Concisão, Destreza Linguística/ Aproveitamento linguístico.	a) Discutir a respeito das categorias de avaliação: Criatividade/ originalidade/autoria, Clareza, Concisão, Destreza linguística/ Aproveitamento linguístico; b) Aplicar formulário de avaliação do encontro e material apresentado; c) Reaplicar atividade diagnóstica.

Fonte: Autoria própria (2022).

6.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro aconteceu no dia 7 de agosto de 2021, sábado, das 8h30min às 11h30min da manhã, de forma *online* na plataforma Google Meet. O *link* para a sala foi enviado ao *e-mail* dos inscitos, que devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE devidamente preenchido.

Por ser uma aplicação num ambiente virtual, senti grande apreensão quanto à participação dos professores, afinal todos eles estavam trabalhando 100% dessa forma e poderiam estar enfadados. No entanto, fui surpreendida com a animação daqueles que foram entrando na sala virtual, todos sinalizaram disposição e curiosidade com o material. Acredito, então, que a oportunidade de “ser aluno” e reabastecer-se de conhecimentos tenha sido um alento em meio ao contexto turbulento do cotidiano escolar vivido integralmente dentro de casa por causa da pandemia.

O material para o primeiro encontro foi enviado para o *e-mail* dos participantes e certifiquei-me de que todos receberam, perguntando no grupo criado no WhatsApp. A ideia era que já tivessem um primeiro contato para participarem mais ativamente da formação, até mesmo estimulando que não faltassem.

Para o primeiro encontro, selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) para trabalho os conteúdos: conceitos básicos e as propriedades textuais adequação do gênero à situação sociocomunicativa e coerência. Implementei basicamente a seguinte dinâmica pedagógica: exposição do conceito da propriedade em estudo; explicação da importância dela para a avaliação textual; apresentação e resolução de atividades propostas, comentando sua relevância e como podem ser trabalhadas com os alunos. Para otimizar a exploração do conteúdo, elaborei uma sequência de *slides*, os quais seriam os guias das discussões, e a partir deles discorri o que consta no produto educacional e instiguei a conversa com os participantes.

Antes de iniciar a exposição propriamente dita do conteúdo do material, fiz uma apresentação profissional e acadêmica, bem como a apresentação do PPGEN, como estratégia de aproximar os participantes ao Programa. Em seguida, meu orientador e minha coorientadora desta dissertação de mestrado fizeram algumas considerações iniciais, e destaco a fala do professor Dr. Givan Ferreira dos Santos a respeito de que não estávamos propondo uma receita ou uma fórmula ideal para trabalhar com produção e avaliação textual na escola, e que este estudo era fruto não apenas de nossos conhecimentos teóricos, mas sobretudo de nossas experiências profissionais de muitos anos com essas temáticas foco do trabalho. A professora Dra. Alcioni Galdino Vieira destacou a importância da busca de um método para realizar as avaliações de textos estudantis, de modo a sistematizar o olhar do professor que geralmente apoia-se somente na intuição. A professora

também destacou a importância de trazer uma consciência maior ao aluno a respeito do processo social que envolve a produção de textos.

Ressaltei, ainda, que ao longo da formação não seriam apresentadas estratégias de correção e marcações nos textos dos alunos, mas sim que o foco seria na explicitação de propriedades textuais relevantes para avaliar as produções estudantis, a fim de estabelecer uma comunicação mais efetiva entre professor e aluno. Acrescentei que isso também otimizaria o tempo de correção, considerando que o professor terá as competências de avaliação internalizadas e não precisará apoiar-se em ponderações subjetivas e sem direcionamentos claros. Como pano de fundo para subsidiar essas ponderações iniciais, reproduzi na tela o seguinte *slide*:

Figura 1– Slide ilustrativo sobre desafios da avaliação da produção escolar e um caminho possível para otimizar essa tarefa



Fonte: Autoria própria (2022).

Essa interação preliminar do encontro foi muito produtiva, pois tracei junto com os participantes os rumos do trabalho e eles se manifestaram bem receptivos e interessados na proposta de formação que apresentei. Então, dei início à discussão sobre os conceitos básicos da pesquisa, dialogando com os participantes num primeiro momento a respeito das questões: o que é, por que e como avaliar a produção dos textos dos alunos.

Em resumo, como resposta para essas perguntas, chegamos ao acordo de que o ato docente de avaliar a produção textual do aluno consiste em o professor

realizar uma leitura analítico-crítica do texto, com base no processo de ensino que foi realizado, e apontar com precisão e clareza ao escolar as qualidades/propriedades textuais – referentes a um conjunto de aspectos funcionais e formais – que foram efetivadas com bom grau de satisfação e as que precisam de aprimoramento, tendo em vista o alcance em maior medida possível do objetivo de produção textual e o progressivo desenvolvimento da competência autoral para produzir aquele texto específico em questão.

Na sequência, dialoguei com os participantes sobre os conceitos de texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual. Em relação à conceituação de texto apresentada no material, disseram em suas falas ter considerado uma “estratégia bastante eficiente” a explicação através de pequena narrativa e “bastante completa” a definição, com inclusão de aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos e interacionais. Afirmaram que o entendimento amplo e reflexivo dessa noção auxiliaria muito no trabalho de ensino e avaliação de textos junto aos alunos. Essa ideia ressoa as proposições de Antunes (2017) e Koch e Elias (2011), citadas anteriormente, e que defendo neste trabalho, quanto à importância da compreensão crítica e adoção de uma concepção sociointeracional e cognitiva para o projeto didático de produção textual na escola.

Os participantes destacaram que quando perguntam aos alunos o que entendem por texto, geralmente recebem como resposta a noção de texto escrito relacionado a aspectos gramaticais e estruturais e vinculado àquela produção escrita dissertativo-argumentativa solicitada no vestibular. Salientaram a necessidade de ampliação da visão no ambiente escolar – por professor e alunos – do conceito de texto, envolvendo o verbal, não verbal e multimodal.

A partir desse momento do encontro, passamos a focalizar três tópicos correlacionados e primordiais para as intervenções de ensino e avaliação da produção textual dos estudantes: gênero textual, domínio discursivo e tipo textual. Os participantes disseram que, embora tenham considerado resumida no produto educacional a explicitação desses pressupostos teóricos, avaliaram como clara e pertinente a distinção apresentada. Apontaram que, apesar de documentos oficiais parametrizadores do ensino de produção de texto na Educação Básica (BRASIL, 1998, 2017) venham há mais de duas décadas trazendo diretrizes no tocante a essa questão, muitos professores não incluíram – ou incluíram com inconsistências – em

suas práticas em sala de aula esses conceitos científicos da Linguística Textual e Linguística Aplicada.

Então reafirmei aos participantes a minha intenção mesmo de revisão e instrumentalização analítica deles ao propor uma discussão sobre esses três referenciais teóricos e seus impactos nas atividades didáticas com textos na esfera escolar. Um participante ressaltou a necessidade de se repensar o processo educacional e ponderar que os conceitos de gênero, domínio discursivo e tipo textual ainda são relativamente recentes em materiais escolares e na formação dos professores. E acrescentou que formações como esta, da qual estava participando, são importantes para contribuir com o processo de incorporação de tendências inovadoras científicas no estudo de textos na educação.

Finalizada essa primeira parte de discussão teórica do encontro, disponibilizei no *chat* da sala virtual um *link* para os participantes responderem uma atividade diagnóstica composta de duas perguntas: uma sobre quais categorias aplicam na avaliação de determinados gêneros estudados no ambiente escolar e outra se compartilham com seus alunos os critérios avaliativos das produções textuais. Essa atividade visava levar os participantes a refletirem a respeito de suas práticas e ainda levantar respostas a serem cotejadas no final da formação, após o estudo das propriedades textuais abordadas no produto educacional.

Dos 11 participantes, somente 8 responderam a atividade, embora eu os tenha incentivado a dar uma resposta e dado um tempo aproximado de 15 minutos para responderem. Para não os identificar, utilizarei como código a letra P (participante) seguido de numeração, a qual sempre será correspondente ao mesmo indivíduo em todas as atividades. A fim de compor um panorama das respostas apresentadas à primeira pergunta, compilei-as no Quadro 9, a seguir:

Quadro 10– Respostas dos participantes na atividade diagnóstica referente à primeira pergunta

1. Quais critérios (por exemplo: correção da linguagem) você emprega – ou empregaria – para avaliar os seguintes gêneros textuais, no caso de solicitação de produção a seus alunos?	
a) dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião	<p>P1- Linguagem, estrutura, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao tema, adequação ao gênero, argumentação sólida, estrutura textual, domínio da variação padrão da língua portuguesa.</p> <p>P3- Correção ortográfica/ Análise da estrutura textual (presença de tese/ argumentação)/ Organização do parágrafo/ Elementos coesivos (presença de conectivos)/ Análise da proposta de intervenção ou da síntese.</p> <p>P4- Utilização da norma culta, coesão e coerência</p>

	<p>P5- Domínio da norma padrão e conhecimento da estrutura do texto.</p> <p>P6- Uso de norma culta; coesão e coerência; nível de legitimidade para argumentação; presença de Proposta de Intervenção (Enem); uso de conectivos (sic) interparágrafos.</p> <p>P7- Texto claro e coerente, obedecendo as estruturas do gênero.</p> <p>P8- Estrutura, coesão, coerência, linguagem formal, gênero.</p>
b) resumo escolar de texto didático-científico	<p>P1- linguagem, compreensão do texto base e conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, objetividade.</p> <p>P3- Adequação à proposta/ correção ortográfica e linguagem/ Adequação das paráfrases/ Adequação do discurso indireto.</p> <p>P4- Utilização da norma culta, capacidade de captar a ideia central do texto.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão.</p> <p>P6- Boa organização dos elementos informativos; manutenção dos elementos de forma fiel ao texto original; uso de progressão temática.</p> <p>P7- Informações mais relevantes do conteúdo. Clareza e coerência.</p> <p>P8- Estrutura, coerência.</p>
c) autobiografia	<p>P1- linguagem, coerência e coesão.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, relevância das informações.</p> <p>P3- Adequação da voz verbal/ correção ortográfica/ Adequação do tempo verbal/ Análise da estrutura textual.</p> <p>P4- coerência.</p> <p>P5- Conhecimento do gênero textual.</p> <p>P6- uso da norma culta; coesão e coerência; presença de elementos narrativos.</p> <p>P7- Texto coeso e clareza das informações.</p> <p>P8- estrutura, coerência.</p>
d) conto	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero e domínio da variação padrão da língua portuguesa.</p> <p>P3- Análise progressão textual/ Domínio linguístico/ Uso de elementos coesivos.</p> <p>P4- adequação da linguagem à proposta temática.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão e do gênero textual.</p> <p>P6- elementos de coesão e coerência; progressão textual e adesão do tema proposto.</p> <p>P7- Clareza de ideias e coesão, texto dentro das estruturas propostas.</p> <p>P8- estrutura, linguagem culta.</p>
e) poema	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero.</p> <p>P3- Análise progressão textual/ Domínio linguístico/ Adequação à proposta.</p> <p>P4- métrica e rima.</p> <p>P5- Por se tratar de poema e ser um gênero mais livre levaria em consideração o contexto de escrita do aluno.</p> <p>P6- adesão do tema proposto; elementos relacionados ao gênero textual (metrificação, rimas, versos livres).</p> <p>P7- Ainda não tenho condições de avaliar poemas.</p> <p>P8- estrutura.</p>
f) propaganda social/anúncio de	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, objetividade, criatividade.</p>

campanha comunitária	<p>P3- Análise progressão textual/ Domínio linguístico/ Adequação à proposta.</p> <p>P4- utilização das referências coerente com o público alvo da campanha.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão e do gênero textual.</p> <p>P6- Elementos visuais da composição (extralinguísticos); capacidade de comunicar as informações apresentadas; uso da norma culta; coesão e coerência.</p> <p>P7- Perceber se a ideia central foi transmitida.</p> <p>P8- estrutura, ideias ambíguas.</p>
----------------------	---

Fonte: Autoria própria (2022).

Tendo em vista a amplitude das respostas dos participantes e as inúmeras possibilidades de análise que poderiam derivar delas, vou me deter em algumas que considero significativas para este trabalho. Um primeiro achado significativo nas respostas mostra que há prevalência do critério linguagem/variação padrão/norma culta/domínio linguístico/correção ortográfica com 26 menções. Esse achado corrobora os posicionamentos de estudiosos do ensino de produção de textos na escola, como já expus em seções anteriores, de que a atenção majoritária no trabalho com a linguagem na escola concentra-se em aspectos linguísticos e gramaticais:

Temos assistido a procedimentos de rotina calçados em moldes de ensino que têm como base a gramática normativa, tanto para o ensino de produção de textos como para sua avaliação. A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando gramática era ensinada sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática (PASSARELLI, 2012, p. 41).

Embora nenhum dos participantes tenha usado o termo “gramática” e somente P3 indicado três vezes “correção ortográfica”, para os gêneros dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião, resumo escolar de texto didático-científico e autobiografia, a preocupação com o domínio de tópicos da gramática mostrou-se a tônica da avaliação dos participantes.

Outro achado pertinente revela a recorrência de 13 menções ao quesito “estrutura” e 13 menções ao quesito “adequação ao gênero/gênero/à proposta”. Destaco isso porque demonstra o quanto o quesito da forma/organização estrutural ainda tem forte presença nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa, também porque ao sondar com os participantes o que queriam dizer com “adequação ao gênero/gênero/à proposta”, não responderam que estavam considerando traços sociocomunicativos e pragmáticos das produções escolares,

mas sim as suas marcas canônicas de construção composicional, ou seja, aspectos da forma do texto. Essa postura didática mais voltada à forma é típica do ensino que enfatiza os tipos textuais nas aulas de produção textual, conforme explica Santos (2013b):

Tradicionalmente, até meados da década de 1990, o ensino e a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa no Brasil, no tocante ao trabalho com a produção escrita, baseou-se na perspectiva estruturalista do conceito de tipologia textual, entendida como sequência ou estrutura linguística caracterizada por aspectos lexicais, sintáticos, organizacionais, tempos verbais, relações lógicas, entre outros. As sequências linguísticas clássicas descrições, narração e dissertação/argumentação eram concebidas e denominadas como se fossem textos e não como propriedades, elementos constitutivos ou partes do texto. A adoção dessa perspectiva formal e fragmentada de texto atravessou décadas e está presente em uma extensa produção bibliográfica destinada ao ensino escolar de expressão escrita (SANTOS, 2013b, p. 130).

A respeito do gênero dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião, nas respostas de P3 e P6 ficou evidente o quão forte é a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como modelo de avaliação: P3 descreve a sequência das competências avaliadas no Enem, P6 usa termos específicos da grade de correção (“nível de legitimidade”) e ambos citam a proposta de intervenção, característica que é marcante nesta prova. Em outra perspectiva de análise, esse achado vem ao encontro da proposição de Haag et al. (2020), apresentada no Quadro 1 deste trabalho, sobre a necessidade de diferenciação na esfera escolar de traços enunciativos relevantes entre três gêneros do argumentar: ensaio/dissertação escolar/artigo de opinião, texto dissertativo-argumentativo/redação do vestibular e texto dissertativo-argumentativo/redação do Enem.

Outro achado relevante expõe que somente três participantes (P2, P3, P6) elencaram a propriedade argumentação como fator de avaliação do gênero dissertação escolar, dado surpreendente, afinal, “esse gênero pertence à ordem do *argumentar*, porque é lançado intencionalmente por parte do sujeito com o objetivo de persuadir o interlocutor” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO; 2021, p. 87).

Quanto ao gênero resumo escolar de texto didático-científico, as respostas se referem, em sua maioria, a quesitos indicativos de características mais específicas desse gênero, como: “compreensão do texto base” (P1), “objetividade” (P2), “adequação das paráfrases/ Adequação do discurso indireto” (P3), “capacidade de captar a ideia central do texto” (P4), “Boa organização dos elementos informativos; manutenção dos elementos de forma fiel ao texto original. uso de

progressão temática” (P6), “Informações mais relevantes do conteúdo” (P7). Ou seja, tanto o objetivo de produção do gênero quanto às estratégias de apresentação das informações foram consideradas pelos participantes como fundamentais na avaliação.

Nas respostas relacionadas ao gênero autobiografia, foi o momento em que mais foi mencionado o critério coerência (P1, P4, P6, P8), possivelmente por esta ser uma categoria bem abrangente e amplamente divulgada em processos seletivos e exames como vestibulares e prova do Enem, a qual pode ser utilizada quando não se sabe ao certo as características e funções do gênero. Por outro lado, algumas respostas indicam que há um direcionamento mais claro sobre o que se espera precisamente encontrar: “relevância das informações” (P2), clareza das informações (P7) e “presença de elementos narrativos” (P6). Em especial nesta última, o participante explicita os traços da tipologia textual predominante, o que ajuda a nortear a avaliação.

As respostas referentes dos quesitos de avaliação do gênero conto surpreenderam por não mencionarem explicitamente uma característica fundamental dos textos essencialmente narrativos, que são os elementos da narrativa: “narrador, personagem, espaço, tempo e enredo” (THEREZO, 1997, p. 26). É possível que essa menção esteja implícita nas respostas de P2, P5, P7, P8 ao indicarem, respectivamente, “Adequação ao gênero”, “gênero textual”, “texto dentro das estruturas propostas”, e “estrutura”, se considerarmos que agruparam em uma única nomenclatura esses elementos narrativos junto com outros traços composicionais típicos de textos com predomínio do tipo textual narração, por exemplo, “[...] transformação de situações concretas, figuratividade, relações de posterioridade, concomitância e anterioridade entre os episódios relatados e utilização preferencial do subsistema temporal do passado” (SAVIOLI; FIORIN, 2003, p. 231).

Destaco a menção do fator “progressão textual” (P3, P6), aspecto importante para a coerência (também citada por P6) e coesão (P3, P6, P7) do texto, pois condiz com as características de texto narrativo apresentadas por Savioli e Fiorin (2003) anteriormente. Outro destaque é a recorrente preocupação com a linguagem (P1, P2, P5, P8), especialmente relacionado à norma padrão, sendo que os contos permitem uma flexibilidade maior nesse quesito devido à possibilidade de construção com discurso direto, ou ainda retratar um enredo de domínio discursivo específico, como o campo ou periferia urbana. Observo ainda que o critério

criatividade/originalidade não foi citado por ninguém, embora seja uma propriedade textual fundamental na criação de um conto, pois esse gênero requer um “aproveitamento inteligente e sensível” (THEREZO, 1997, p. 26) dos elementos narrativos e linguísticos.

A respeito dos critérios de avaliação do gênero poema, foram dadas respostas de caráter geral, envolvendo linguagem (P1, P2), conteúdo (P1), estrutura/elementos estruturais (P4, P6, P7), resposta com falta de clareza de especificação de critério (P5: “Por se tratar de poema e ser um gênero mais livre levaria em consideração o contexto de escrita do aluno”) e resposta com apontamento de falta de preparo para avaliar (P7: “Ainda não tenho condições de avaliar poemas”). Embora seja muito comum materiais didáticos enfatizarem as propriedades da criatividade e concisão nas propostas de produção escolar do gênero poema, nenhum participante citou essas propriedades como importantes na avaliação desse gênero.

Como o poema exige um alto grau de autoria, mesmo que seja uma “paráfrase criativa” (MESERANI, 2008, p. 108), espera-se que os professores estimulem seus alunos a fugirem do lugar-comum e de fórmulas prontas e a se esforçarem para buscar uma boa medida de criação textual subjetiva, pois:

Sujeitar-se a esquemas prontos é revelar uma percepção de mundo feita através dos olhos alheios e não dos próprios olhos. O resultado disso é um texto despersonalizado, sem marca do sujeito que o produziu, sem originalidade (SAVIOLI; FIORIN, 1995, p. 360).

O último gênero da primeira pergunta da atividade diagnóstico foi a propaganda social/anúncio de campanha comunitária. Nas respostas, continua o destaque para os quesitos linguagem (P1, P3, P5, P6) e estrutura (P7). Contudo, três participantes mencionaram fatores pragmáticos: “utilização das referências coerente com o público alvo da campanha” (P4); “Elementos visuais da composição (extralinguísticos); capacidade de comunicar as informações apresentadas” (P6); “Perceber se a ideia central foi transmitida” (P7). E um participante (P2) considerou a “criatividade” e outro (P7) “ideias ambíguas” – que é um recurso de criatividade – como fator de avaliação desse gênero.

Essas duas alusões à categoria criatividade foram atribuídas exclusivamente como critério de avaliação para a propaganda social e não foi citada para os outros cinco gêneros. Essa categoria é fundamental na criação do gênero propaganda, que

requer elaboração bastante original em termos de conteúdo e forma, assim como a propriedade argumentação também é essencial nesse gênero, cuja função primordial é levar o interlocutor à mudança de opinião e comportamento, mas não foi mencionada pelos participantes.

Por fim, no contexto geral das respostas dos participantes à primeira pergunta, um achado chamou a atenção: a propriedade adequação do gênero à situação sociocomunicativa foi mencionada só três vezes por apenas um dos participantes (P3) como quesito avaliativo dos gêneros resumo de texto didático-científico, poema e propaganda social, se considerarmos que sua resposta “adequação à proposta” corresponde à tal propriedade. Por isso, reitero a importância de se trabalhar com professores e alunos sobre a propriedade textual adequação do gênero à situação sociocomunicativa na elaboração e avaliação de qualquer gênero.

Exponho a seguir as respostas dos participantes para a segunda pergunta da atividade diagnóstico, com o intuito de apresentar algumas considerações.

Quadro 11– Respostas dos participantes na atividade diagnóstico referente à segunda pergunta

2. Você esclarece seus alunos a respeito dos critérios de avaliação que utilizará para avaliar a produção textual solicitada? Por quê?

P1- Sim, é interessante que ele saiba quais serão os pontos avaliados no texto antes de produzi-los para que possa escrever atendo a eles.

P2- Sim, normalmente está escrito no enunciado da atividade, pois facilita na hora da correção e o aluno/pais compreendem o feedback.

P3- Sim, acredito na importância em esclarecer os critérios e que eles conheçam a forma como serão avaliados.

P4- Acredito que é necessário informar ao aluno sobre os critérios de avaliação para que ele defina mais claramente os seus objetivos na hora da escrita e também para que não se sinta injustiçado em relação à nota

P5- Ainda não.

P6- Esclareço os critérios da avaliação, pois permite a justificação dos motivos para o aluno e permitem ao professor uma melhor metodologia no processo de correção.

P7- Sim, é importante mostrar aos alunos o que se espera de cada atividade com cada gênero.

P8- sim, pois o aluno conhecendo o que será cobrado irá se preparar adequadamente.

Fonte: Autoria própria (2022).

Das oito respostas, somente um dos participantes (P5) afirmou não esclarecer seus alunos a respeito dos fatores que servirão de base da avaliação e não apresentou justificativa para essa sua postura. A resposta de P5, de alguma forma, corrobora as respostas que esse participante deu para a pergunta 01, as quais foram, com frequência, respostas incluindo quesitos gerais, ligados à

linguagem e estrutura. Uma suposição em relação a essa resposta de P5 é que, como não sabe exatamente o que precisa ser avaliado na produção de cada gênero específico que solicita aos alunos, não comunica as categorias avaliativas aos estudantes, conforme Santos (2001) que já sinalizou a existência de professor que “não esclarece nem explicita os critérios qualitativos e quantitativos que adotará para avaliar o texto solicitado” (SANTOS, 2001, p. 109).

Os demais participantes afirmaram compartilhar com seus alunos os critérios de avaliação. As justificativas variam: preocupação com o direcionamento da escrita pelo discente (P1, P3, P4, P7, P8); reconhecimento do auxílio na correção pelo professor (P2, P6); preocupação com o olhar dos pais (P2). Assim, a maioria dos participantes demonstrou a importância de haver conhecimento partilhado entre professor e alunos sobre os quesitos aos quais as produções textuais escolares serão submetidas, pois, conforme eles mesmos argumentaram, essa atitude favorecerá a atividade de elaboração pelo aluno e a atividade de avaliação das produções pelo professor, possibilitando em alguma medida aumento de comunicabilidade entre quem produz e quem avalia o texto. Nesse sentido, coadunome com estas ideias: “Sim, dizer se um texto é bom ou não implica em estabelecer critérios, distinguir os mais relevantes. Não é, portanto, uma questão de gosto, mas sim de entender claramente o que está em jogo na escrita que se pratica” (RANGEL, 2004, p. 10).

Então, ao chegarmos mais ou menos na metade do tempo total previsto para o encontro – estabelecido em três horas, paramos para um breve intervalo de aproximadamente quinze minutos. Ao retornarmos, primeiramente em um momento de conversa informal, alguns participantes compartilharam suas angústias na função de corretores e avaliadores de textos, expressando o sentimento de nunca saber o suficiente e o medo de fazer um julgamento equivocado ou injusto. Esse sentimento é verdadeiro, pois conforme destaca Costa Val et al. (2009, p. 86), essa posição de avaliador quase sempre é desconfortável por exigir “‘jogo de cintura’ e sensibilidade, se não quiser assumir um papel autoritário e castrador em relação aos alunos”.

Aproveitando essas manifestações dos participantes, reforcei-lhes a importância de termos clareza e consciência das características que esperamos encontrar em um bom texto, e como isso tem norteado a minha experiência profissional também, à medida que me esforço para evitar excesso de subjetivação, buscando suportes sólidos que fundamentem a minha avaliação, a fim de apresentar

devolutivas mais precisas aos alunos, indicando as qualificações dos textos e necessidades de melhorias. E, na tônica dessa conversa, reiterei para eles que o produto educacional por mim desenvolvido e em aplicação naquela formação tinha como propósito propiciar maior subsídio e segurança aos professores, aliviando, em alguma proporção, tais angústias.

Em outro comentário, os participantes levantaram a questão da correção com base na comparação do desempenho textual dos alunos, traçando um perfil do melhor-pior com base nos textos produzidos naquele gênero ou proposta. Na minha fala, novamente ressaltai que a avaliação não deve focar numa disputa entre os alunos, mas em diagnosticar o desempenho de cada aluno, tendo em vista o processo implementado para aprendizagem do gênero produzido, incluindo essencialmente apresentação e discussão dos fatores estabelecidos para avaliação. Destaquei a importância de o professor apresentar aos alunos um exemplar bem qualificado do gênero em estudo, elaborado por um estudante, a fim de mostrar aos alunos que é possível produzir um bom texto no âmbito escolar, a partir de parâmetros bem delineados.

Também defendi que o professor-avaliador precisa ter como norte perguntas como: O que espero do texto do meu aluno, com base no trabalho pedagógico realizado? Em que medida de qualidade o aluno atendeu tais expectativas? Disse-lhes que tais respostas, aliadas ao conhecimento dos critérios, contribuem consideravelmente para a redução de problemas ou dúvidas, além de otimizar o tempo gasto nas avaliações.

Voltando ao foco da formação, iniciei a discussão a respeito da primeira propriedade/categoria textual de avaliação: adequação do gênero à situação sociocomunicativa. Essa propriedade foi escolhida intencionalmente como primeira porque ela é a primeira propriedade que deve ser efetivada pelo autor do texto e a primeira a ser avaliada pelo destinatário. Ela contempla os traços enunciativos do gênero esperado (perfil social do autor e do destinatário, objetivo de produção, tema e outros) e as demais propriedades textuais (coerência, coesão, argumentação e outras) são inerentes a ela, isto é, estão intrinsecamente vinculadas a essa propriedade textual mais abrangente. Se algum dos elementos enunciativos não for cumprido de forma satisfatória, o texto como um todo pode ser desqualificado, afinal, trata-se de um “aspecto decisivo” de avaliação, segundo Costa Val et al. (2009, p. 94):

[...] dimensão comunicativa [...] *quem escreve, para quem, para quê, onde e quando escreve* [...] é um aspecto decisivo, pois, em princípio, a partir dele é que o produtor do texto define qual o gênero textual mais adequado para a situação, quais informações incluir ou deixar de lado, como organizar essas informações, por onde começar, que estilo adotar.

Para direcionar quais elementos devem ser observados nesse quesito, apresentei a Figura 2, expliquei item a item e os exemplifiquei com situações práticas de produção de gêneros textuais pelos alunos em contexto escolar e em outras esferas sociais.

Ressaltei na minha fala que esses elementos enunciativos de cada gênero em estudo precisam ser explorados de modo amplo e crítico com os alunos previamente, a fim de que os estudantes possam alcançar bom domínio deles, para depois o professor levar em conta tais elementos na avaliação. Frisei aos participantes que o trabalho em sala de aula com a propriedade adequação do gênero à situação sociocomunicativa conscientiza os alunos sobre a natureza funcional e discursiva dos gêneros produzidos nos diversos ambientes sociais, entre os quais se inclui a escola, e isso poderá tornar mais significativas as atividades de produção de textos para os estudantes, afinal,

[...] a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. Por exemplo, uma notícia de jornal é produzida segundo certos esquemas discursivos em voga numa determinada agência midiática; uma carta de recomendação é feita conforme as normas da instituição a que se destina. Existe, para qualquer situação de intervenção verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos. Essa rotina discursiva é cultural; faz parte dos 'costumes' em voga num determinado espaço e tempo. Conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social (ANTUNES, 2009, p. 36, grifos da autora).

Figura 2– *Slide* reproduzindo quadro dos elementos constituintes da propriedade de avaliação Adequação do gênero à situação sociocomunicativa

ADEQUAÇÃO DO GÊNERO À SITUAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA	
o autor e seu perfil social	quem tem algo a dizer
o destinatário e seu perfil social	para quem dizer
função social/o objetivo do autor em relação ao destinatário	para que dizer: informar, persuadir, ensinar, demonstrar conhecimento, fazer rir, provocar reflexão...
contexto espaço-temporal	quando dizer? onde dizer?
suporte	objeto físico ou virtual, com formato específico, o qual fixa e mostra o texto
tema/conteúdo	assunto abordado
organização/estrutura	elementos estruturais típicos da construção composicional do gênero
estilo/linguagem	nível formal ou informal e recursos linguísticos adequados ao gênero

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Fonte: Autoria própria (2022).

Após essa interação mais teórica com os participantes, passamos a analisar duas atividades possíveis de aplicação junto aos alunos, com vista a despertar para a importância da propriedade adequação do gênero à situação sociocomunicativa. A primeira atividade solicitava o estabelecimento de relação entre duas colunas, em uma havia uma lista com nomes de dez gêneros textuais, na outra constava a descrição das situações sociocomunicativas em que os gêneros ocorriam, priorizando, na descrição de cada gênero, seus traços enunciativos, perfil social do autor e do destinatário e o objetivo de produção do autor.

Para envolver mais os participantes, compartilhei na tela o *slide* com a atividade, li as descrições e solicitei que eles indicassem voluntariamente qual era o gênero adequado a ser produzido em cada situação. Responderam de modo rápido e correto e disseram que as indicações dos elementos enunciativos de cada gênero facilitaram na identificação.

Em seguida, poste na tela o *slide* com a segunda atividade, com a proposta de os participantes refletirem e se manifestarem oralmente sobre o que acontece na avaliação com o texto que não atende aos parâmetros específicos de uma determinada situação de interação social, ou seja, o gênero produzido não é adequado àquela situação sociocomunicativa. De imediato, um dos participantes (P3) respondeu que, muito provavelmente, o texto será desqualificado, invalidado na

avaliação, porque o autor não cumpriu as exigências/expectativas em relação ao gênero esperado.

Então, complementei, reforçando a ideia de que, se a propriedade textual adequação do gênero à situação sociocomunicativa não for efetivada na produção, não tem sentido continuar a avaliação, submetendo-o ao crivo de outras propriedades textuais. Um exemplo disso é a grade de avaliação do Enem (a principal referência de avaliação de textos na atualidade), em que um dos fatores de anulação é o não atendimento ao gênero texto dissertativo-argumentativo, mesmo que o texto produzido pelo candidato tenha relação com o tema proposto e esteja redigido em escrita formal (FRANCISCO, 2017).

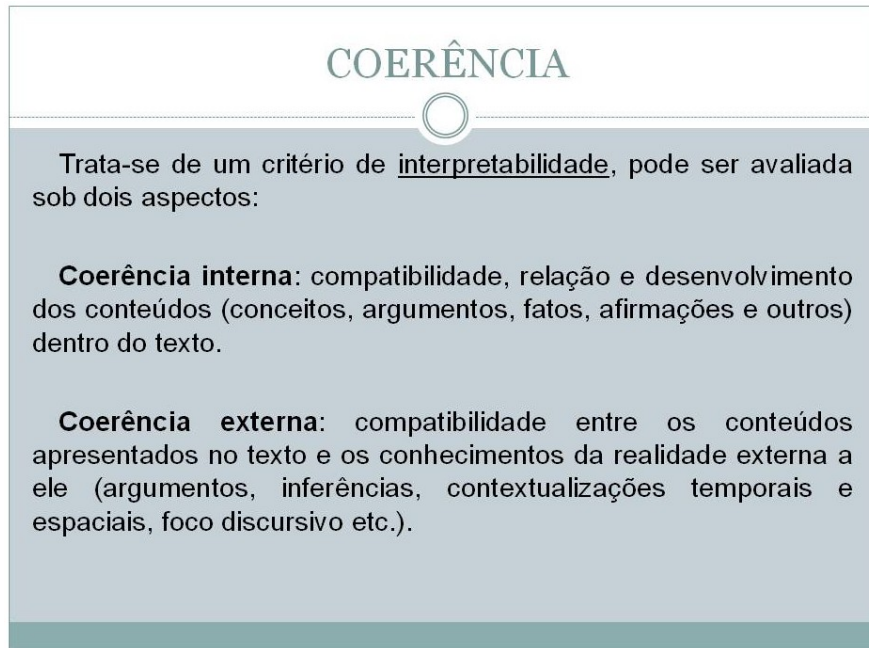
Prosseguindo com o encontro, iniciei a abordagem sobre a segunda propriedade textual, a coerência. Esclareci que a escolha desta categoria como a segunda foi pelo fato de ser uma das mais citadas quando professores são questionados quanto aos quesitos de avaliação (MARINS; SANTOS; VIEIRA, 2020), e, principalmente, porque, de uma maneira ou de outra, todas as demais propriedades textuais, que iríamos tratar na formação, trabalham em função da coerência. Pois, a boa escolha de argumentos deve levar em conta a aderência conceitual com o tema e a tese; a escolha de conectivos deve gerar sentidos apropriados entre os termos inter-relacionados; e a escolha de elementos linguísticos deve ser compatível com o gênero, leitor, conteúdo e contexto.

Expliquei que esta propriedade faz o texto ser “inteligível” para o leitor, e se não for satisfatoriamente atendida, também é motivo de desqualificação na avaliação. Ressaltei a importância do leitor para o alcance da coerência, a qual exige um trabalho cooperativo envolvendo diferentes conhecimentos que precisam ser compartilhados, (conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, conhecimento textual, conhecimento pragmático), entre produtor e leitor, de modo que aquele deixe pistas no texto para este, conforme preconizado por Koch e Travaglia (2018).

Esclareci que, por ser uma propriedade textual ampla e complexa, não iríamos entrar em muitos desdobramentos teóricos, e sim trabalhar com dois conceitos pertinentes – coerência interna e externa – que podem ser compartilhados com os alunos e auxiliam na avaliação. Exibi o *slide* reproduzido na Figura 3 e explanei esses dois tipos de coerência, com apresentação de exemplos constantes no material didático. Depois dessas considerações, abri espaço para perguntas ou

complementações e, como não houve manifestações, prossegui com discussão da atividade proposta para trabalhar a categoria com os alunos.

Figura 3– Slide reproduzindo conceitos de tipos de coerência



Fonte: Autoria própria (2022).

Primeiramente, expliquei que passaríamos a utilizar nas atividades textos produzidos em situações reais de escrita, visando praticar o olhar analítico de avaliador. Algumas produções foram selecionadas de alunos do meu curso de redação *online* Escrever é Praticar e a maioria das produções elaboradas por candidatos ao vestibular da Universidade Estadual de Londrina/UEL, Paraná, que disponibiliza anualmente a revista virtual Diálogos Pedagógicos³, com análises de redações acima da média, medianas e insuficientes produzidas por vestibulandos.

A atividade proposta tinha como direcionamento dois textos para identificação e análise de problemas de coerência. O primeiro deles, de autoria de um aluno do curso Escrever é Praticar, produzido a partir da solicitação para se produzir uma breve narração abordando um fato significativo vivido; o segundo foi elaborado no vestibular da UEL de 2018, de acordo com o comando: “[...] elabore um texto de até 14 linhas, no qual as dificuldades com a leitura no Brasil sejam discutidas, e iniciativas para reverter esse quadro sejam propostas”.

Assim, compartilhei a tela com a narração, li oralmente o texto e pedi que os participantes identificassem e comentassem pontos em que havia alguma

³ Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/>

incoerência, seja ela interna ou externa. Um participante logo identificou a incoerência interna entre as ideias “não gostar de cheiro de peixe” e “ter comido a melhor moqueca da vida”. Depois outro participante complementou que também ocorria incoerência externa em relação aos ingredientes do prato, isso porque, de acordo com seu conhecimento de mundo, há moqueca de peixes de água doce e outra de peixe de água salgada. Também outro participante afirmou que sua mãe é da região indicada no relato (estado do Espírito Santo) e por isso conhecia a autêntica moqueca capixaba. Assim desenvolveu-se uma discussão interessante acerca do quanto o conhecimento de mundo do leitor interfere, de fato, no alcance da coerência e sobre o limite da interpretabilidade do texto.

Essa discussão não é exclusiva deste grupo de participantes, ela permeia os próprios estudos da Linguística Textual sobre a coerência, por esta categoria envolver elementos linguísticos, psicológicos, cognitivos, pragmáticos e socioculturais, como se verifica nas afirmações de Charolles (1987 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 70):

[...] cabe aos linguistas ‘delimitar, na constituição e composição textuais, qual é a parte e a natureza das determinações [...] que resultam dos diferentes meios que existem nas diferentes línguas, para exprimir continuidade ou a sequência do discurso.’ O linguista deve, assim, fazer ‘a análise das marcas de relação entre as unidades de composição textual que a língua usa para resolver, o melhor possível, os problemas de interpretação que seu uso possa gerar. Isto para além da generalidade dos processos psico e sociocognitivos que intervêm na interpretação (da coerência) do discurso’.

Ainda outros apontamentos foram feitos pelos participantes sobre falhas de coesão e linguagem que não afetavam a coerência, o que extrapolava o objetivo da atividade. Com isso, destaquei o quão é importante o avaliador conhecer bem cada propriedade textual para manter-se atento ao limiar delas.

A partir deste momento, entramos na análise do texto do vestibular. Compartilhei o texto, procedi à leitura e os instiguei a apontar incoerências. Inicialmente um participante levantou a possibilidade de anulação do texto por fuga ou tangenciamento do tema, então lancei como pergunta ao grupo se todos consideraram que o texto fugia do tema. Gerada a polêmica, nem todos concordavam, diante disso, e por causa do curto tempo restante para o fim do encontro, intervimos notificando que o texto não foi anulado na prova (conforme consta nos Diálogos Pedagógicos, 2019), isso porque o candidato, embora precariamente, toca o tema utilizando argumentos relativos a ele.

Voltando à análise da coerência, estimulei os participantes a sinalizarem trechos incoerentes. Então destacaram no conjunto do texto diversos casos de incoerência externa, por exemplo, no trecho “nos anos anteriores, não era obrigado estudar, principalmente populações sem fins lucrativos e que em alguns casos, moravam em sítios e não tinham condições de se locomover até a escola”: o uso de “populações sem fins lucrativos”, ideia/classificação inexistente na realidade social, pois o que existe é “instituição/organização jurídica sem fins lucrativos”; a afirmação de que pessoas que moravam em sítios, por não terem condições de locomoção, não eram obrigados a frequentar a escola é incoerente externamente, uma vez que no Brasil o ensino básico é obrigatório desde a Constituição Federal de 1934. Outra incoerência externa evidenciada foi a generalização indevida “a globalização nos deixou mais preguiçosos, pois conseguimos quase tudo o que queremos saber apenas com aparelhos tecnológicos”.

Considerando as respostas dos participantes às análises das duas produções textuais, é possível afirmar que conseguiram ser pontuais na identificação de problemas de coerência. Com isso, percebi o quão produtivo foi trabalhar essa atividade a respeito da coerência. Até comentei com eles como faz a diferença na avaliação, quando conseguimos focar em cada competência, como isso contribui para ponderações mais assertivas, otimizando o processo.

Já ultrapassado em alguns minutos o tempo previsto para o encontro, finalizei agradecendo a presença e a participação de todos e informei que iria disponibilizar um *link* via *e-mail* e no grupo do WhatsApp para avaliação do primeiro encontro, e ressaltai que precisavam preenchê-lo antes do próximo.

O formulário de avaliação, além do nome e *e-mail* do participante, continha apenas uma questão que exigia resposta discursiva a respeito do trabalho implementado no primeiro encontro. Esperava que cada um detalhasse suas impressões, porém não foi o que aconteceu. Apresento no Quadro 11 as respostas recebidas e exponho algumas ponderações a partir delas.

Quadro 12– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 1

Comente suas percepções a respeito de aspectos do material apresentado neste encontro – sobre cada propriedade trabalhada ou o conjunto delas (por exemplo, relevância e consistência do aporte teórico, adequação do encaminhamento metodológico, entre outros).	
Participante	Respostas

P1	O material apresentado traz os conceitos básicos e todo o conteúdo bem detalhados, as tabelas simplificam o material, munindo o professor com as ferramentas adequadas para que este possa fazer uma correção mais assertiva.
P2	Acredito que para o professor de produção textual é essencial pensar e repensar os critérios de avaliação. O curso está sendo válido e proveitoso.
P3	O material apresentado para o primeiro encontro está bem organizado, abordando todos os elementos básicos para que aquele profissional que esteja um pouco desatualizado consiga fazer uma revisão dos conceitos antes de embarcar nas correções. Eu realmente gostei de toda a estrutura. Obrigada por compartilhar seu conhecimento!
P4	Foi muito bom, bem equilibrado teoria e prática, espaço para debates, bons exemplos e bom material didático.
P5	Excelente abordagem metodológica, curso correspondeu minhas expectativas. Consistência no desenvolvimento dos conteúdos abordados.
P6	Houve um trabalho interessante de como abordar o texto em sala de aula. Os pontos positivos são a estrutura do material que facilita a compreensão conjuntamente com a apresentação e a dinâmica de certas atividades. Algumas ressalvas dizem do tempo utilizado em algumas dessas atividades, que podem acabar tomando tempo demais do curso.
P7	A separação e apresentação dos conceitos básicos ao iniciar a explanação foi interessante para nos situar no universo do tema e retomar os conceitos que já conhecemos mais profundamente. Foi legal não haver uma insistência na teoria dura de cada conceito, mas uma exemplificação mais prática, essa metodologia ajuda a compreender melhor as ideias pretendidas.
P8	Boa noite Mariana, como sou calouro de Letras, essa é minha primeira semana de aula ainda, acredito não possuir embasamento para analisar com profundidade o seu trabalho, mas já li e achei bem fluido e esclarecedor.

Fonte: Autoria própria (2022).

De forma geral, as impressões foram positivas sobre o conteúdo do material didático trabalhado, não houve avaliação negativa. Já em relação à dinâmica de encaminhamento da interação, P6 apontou necessidade de otimização do tempo na realização de determinadas atividades. Essa observação ocorreu por causa do prolongamento das discussões a respeito dos critérios de correção do Enem no retorno do intervalo, em que permitiu a fala de diferentes participantes. Por outro lado, P4 considerou pertinente o espaço para debate.

A respeito da organização do material, houve destaque positivo para a presença de uma seção de conceitos básicos (P1, P3, P6, P7) e o uso de tabelas como recursos para apresentação do conteúdo facilitou o entendimento, “simplificam o material”, segundo P1. Também a apresentação dos conceitos básicos iniciais foi considerada pertinente para atualização e/ou revisão do profissional, conforme afirmaram P3 e P7. Ademais, o equilíbrio entre teoria e prática também foi afirmado

como relevante por P4, P6, P7. Uma resposta que ilustra bem isso foi de P7: “Foi legal não haver uma insistência na teoria dura de cada conceito, mas uma exemplificação mais prática”. Ou seja, não sentiram falta de um aprofundamento do conteúdo teórico disposto, o qual mostrou-se suficiente para ampliar conhecimentos, tanto para o participante que apresentava algum conhecimento do conteúdo, quanto para o participante que estava tendo uma noção inicial a respeito dele.

E ainda houve manifestações pessoais demonstrando a expectativa que existia a respeito da participação da formação (P2, P3, P5), indicando a necessidade que os professores sentem de materiais que contribuam para o aprimoramento de sua prática profissional, particularmente no que se refere às diretrizes para o ensino e a avaliação de textos. Diante de todas essas manifestações, considerei válidas as inspirações desse primeiro encontro e fiquei com o sentimento de estar trilhando caminho sensato para alcançar os objetivos projetados para este trabalho, em concordância com estudiosos da linguagem: “O texto e suas propriedades deveriam ser o ‘eixo’ do ensino de língua [...]” (ANTUNES, 2017, p. 48).

6.2 SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro aconteceu no dia 14/08/2021, sábado, das 8h30 às 11h30. da manhã, de forma *online* na plataforma Google Meet pelo mesmo link do primeiro encontro, o qual foi reenviado aos participantes via *e-mail* e pelo grupo no WhatsApp.

Ao dar as boas-vindas, confirmei que o material a ser estudado neste encontro foi enviado previamente para que todos pudessem ter um contato antecipado com o conteúdo e assim ter melhor aproveitamento na interação. Também recapitulei o que estudamos no encontro anterior: os conceitos básicos de texto, gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, além das duas primeiras categorias de avaliação: Adequação do gênero à situação sociodiscursiva e Coerência.

Iniciei a abordagem da terceira categoria: Coesão. Justifiquei a escolha pelo fato de ser uma das categorias mais presentes nas avaliações e mencionadas por professores, pois ela é comumente estudada junto das conjunções, embora contemple muito mais elementos e objetivos que a categoria gramatical. Para

ilustrar, li um pequeno texto no qual estão destacados alguns elementos e estratégias coesivas, conforme figura 04.

Figura 4– Slide ilustrativo, demonstrando o texto exemplificativo de mecanismos de coesão

COESÃO

Na construção de um texto, todos os elementos linguísticos - lexicais e gramaticais - que o compõem precisam estar muito bem articulados, a fim de garantir a formação de um todo harmonioso, com as ideias bem encadeadas, de modo a favorecer a compreensão textual pelo leitor.

Vida nova e muita saúde após o infarto

Prevenir doenças do coração não é fácil. Muitas são as variáveis que podem provocá-las, desde fatores congênitos àqueles sobre os quais deveríamos ter algum controle, **como** tabagismo, sedentarismo, obesidade **ou** estresse, por exemplo. Quem já sofreu um infarto, teoricamente, deveria ter cuidado redobrado. Correto? **No entanto** nem sempre é o que acontece e - passado o período do susto - o paciente relaxa no acompanhamento da doença e - muitas vezes - retoma hábitos nocivos **que** precisariam ser abandonados.

(Disponível em: <http://jblog.com.br/asuosaude/2012/01/10/vida-nova-e-muita-saude-apos-o-infarto/>)

Fonte: Autoria própria (2022).

Durante a leitura fui instigando os participantes a analisarem a função dos termos destacados, a fim de perceberem as relações de retomada e de sentido. As respostas foram tímidas, porém assertivas. Aproveitei para reforçar que fazer essa atividade com os alunos pode ajudá-los a compreender as movimentações de sentido dentro do texto, o quão importante é fazer as escolhas linguísticas adequadas para garantir a progressão das ideias. Salientei que, embora a coesão seja uma categoria vista em sala de aula praticamente só quando se estuda textos argumentativos, é fundamental que, em quaisquer gêneros textuais, ela seja alvo de estudo e avaliação, uma vez que contribui para a progressão textual e, portanto, para a coerência.

Para otimizar o estudo da coesão neste trabalho e torná-la mais acessível, uma vez que se trata de uma categoria amplamente esquadrihada por diversos pesquisadores (ANTUNES, 2005; KOCH, 2008; MARCUSCHI, 2008), anunciei que veríamos coesão referencial e coesão sequencial por conexão. Então, explanei os conceitos fundamentais de coesão referencial de retomada e antecipação de informações, assim como quais elementos gramaticais e linguísticos podem ser utilizados. Nesse momento, um participante expôs sua observação a respeito da

pertinência na escolha das estratégias de coesão, sobre a necessidade de considerar contexto e gênero. Diante disso, reforço a importância da primeira categoria discutida neste estudo (adequação do gênero à situação sociodiscursiva), ressaltando a comunicação entre as propriedades textuais escolhidas para a minha pesquisa e formação proposta.

Em seguida, expliquei a coesão sequencial por conexão, a qual é responsável pela progressão temática e marca as relações semânticas e contextuais entre as informações. Justifiquei a limitação ao estudo de conexão, porque é a mais vista em sala de aula, dando ênfase à mera classificação sintática entre orações (ANTUNES, 2005), e normalmente são cobradas por avaliadores de provas e concursos públicos, recebendo categoria específica, como no Enem. Ainda frisei que é essa a característica fundamental da coesão: deixar marcas visíveis na superfície textual. Finalizando a explanação sobre esses conceitos e visando contribuir para a compreensão das possibilidades de sentido na conexão, compartilhei a imagem de uma parte do quadro 06 (Apêndice B), contendo conectivos, sentidos e exemplos, e fiz comentários complementares.

No curso da exposição, os participantes se mostraram atentos e não expressaram dificuldade de compreensão dos conteúdos tratados. Um participante manifestou sua insatisfação com o baixo repertório de conectivos de seus alunos, dizendo que eles usam sempre os mesmos ou fazem substituições simplistas, geralmente com termos sinônimos (por exemplo: em primeiro lugar, primeiramente, a priori; em segundo lugar, em segundo plano, a posteriori). Por isso, tomei a iniciativa de sugerir que trabalhe com seus alunos o quadro 6, de modo a possibilitar ampliação de repertório de elementos coesivos, e também os oriente a escolher e a usar os coesivos de sequenciação e conexão de ideias, priorizando a direção e força persuasiva que quer imprimir aos seus textos, afinal, de acordo com as reflexões de Antunes, “o mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de *indicar a orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto” (ANTUNES, 2005, p. 144).

Após essas ponderações, apresentei as atividades elaboradas para discussão. A primeira é a respeito da coesão referencial, na qual há um texto, elaborado por um aluno do meu curso *online* de produção textual, com repetição de vocábulos, e, como solicitação, a identificação e apontamento de estratégias de coesão que podem ser utilizadas para solucionar. Expus a proposta da produção,

depois compartilhei a imagem do texto para fazer a leitura coletiva somente dos primeiros parágrafos por causa do tempo. Também reiterei que o foco era a identificação da repetição de palavras, ou seja, não era necessário considerar falhas gramaticais ou de conteúdo.

Após a leitura, solicitei aos participantes que identificassem algumas repetições, justificassem porque tais palavras eram recorrentes e sugerissem como ajustar. Rapidamente alguns responderam que o texto continha repetições excessivas dos vocábulos “trabalho”, “criança” e “sociedade” e como sugestão de ajuste citaram uso de sinônimos e a elipse – a menção desta estratégia foi uma surpresa, pois é mais esperado que haja um elemento no texto, até mesmo é ensinado isso, do que se oriente sua omissão, inclusive, uma participante afirmou que os estudantes têm receio de usar a elipse.

Finalizei a atividade com a observação de que o professor precisa ficar atento para verificar se a repetição de mesma palavra configura uma questão de falta de variedade de vocabulário ou intenção de enfatizar uma ideia relevante na discussão do tema. Ademais, afirmei como uma atividade com esse tipo de observação, se realizada com os alunos, ajuda a apurar-lhes o olhar para compreender quando a repetição de palavras é problemática ou estratégica, afinal, concordando com Antunes (2005), muitas vezes, a repetição é inevitável, ou ainda, é um recurso necessário de acordo com as intenções do autor ou o gênero textual.

A segunda atividade tem como ênfase a coesão sequencial, nela, também a partir de um texto, agora produzido no vestibular, deve-se observar os problemas de sentido desencadeados pela ausência de elementos conectivos que estabeleçam a conexão. Após leitura do texto, os participantes apontaram que ele precisava de inclusão de conectivos, ora dentro de mesmo parágrafo, ora entre parágrafos, para estabelecer relações de sentido adequadas e favoráveis a uma melhor compreensão textual. Aproveitei para ressaltar a ideia de que, mais importante do que entender a ausência de conectivo como falha, é compreender que a presença de um conector ajuda a evidenciar os sentidos pretendidos pelo autor e a organização das ideias para o leitor.

Ao encerrar a explanação sobre a coesão, sugeri aos participantes a utilização do aplicativo “Redação e Coesão”⁴, o qual é resultado de uma atividade

⁴ Disponível no Google Play:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.escreverpraticar.appcoesao&hl=pt_BR&gl=US

realizada em uma das disciplinas do mestrado, juntamente com a professora Alessandra Dutra, ministrante da disciplina, e o professor Givan Santos, orientador desta dissertação.

Na sequência, tratei da quarta propriedade de avaliação: Argumentatividade/Argumentação. Destaquei que esta categoria é geralmente considerada em textos dissertativos, especialmente os cobrados em provas de vestibulares e no Enem, no entanto, a argumentação é essencial em boa parte dos gêneros que produzimos, como convencer alguém na escolha do sabor de uma pizza, pedir algo aos pais, solicitar uma melhoria a algum órgão público, discutir em redes sociais, entre outros. Após essa reflexão, apresentei o conceito acompanhado de uma imagem, ilustrando a ideia de que argumentar é convencer, é “vencer uma batalha discursiva”, conforme consta na figura 05.

Figura 5– Slíde ilustrativo apresentando o conceito de argumentatividade/argumentação

ARGUMENTATIVIDADE/ARGUMENTAÇÃO

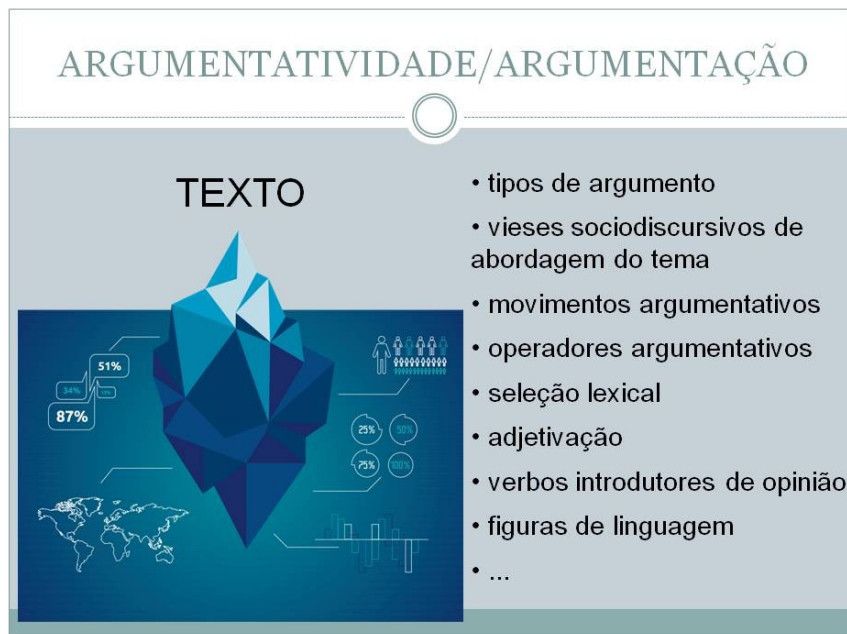
Conjunto amplo e complexo de elementos lógico-linguístico-discursivos que o autor argumentador utiliza no texto para sustentar suas ideias e convencer seus interlocutores.

Fonte: Autoria própria (2022).

Comentei com os participantes que também é comum os alunos demonstrarem grande preocupação em como ampliar seu repertório argumentativo, pois, de fato, é uma atividade bem abstrata. Por isso, salientei aos participantes como é importante conscientizar os alunos do quanto é necessário estar não apenas atento aos fatos do cenário nacional e internacional ou ler bastante, é fundamental ter consciência do objetivo da leitura, interagir de alguma maneira com a informação, utilizando recursos adequados, a fim de realizar uma “leitura produtiva”, consoante

orienta Garcez (2001, p.27). Assumir uma atitude ativa diante do conhecimento ajudará o estudante a criar uma base mais sólida de conhecimento e ele ficará mais bem preparado para diferentes situações. Para ilustrar isso, compartilhei a imagem de um *iceberg*, a qual é bem representativa quanto ao conhecimento de mundo que cada um carrega e o que, de fato, é apresentado no texto, conforme represento na figura 06.

Figura 6– Slide ilustrativo listando algumas estratégias de argumentação



Fonte: Autoria própria (2022).

Essas reflexões foram importantes para poder contextualizar as estratégias escolhidas para tratar da argumentação/argumentatividade de forma mais didática, trabalhando primeiramente com tipos de argumento, depois com vieses sociodiscursivos de abordagem do tema. Essa organização didática permite mostrar ao aluno um repertório diversificado de possibilidades argumentativas, e, ao professor, a capacidade de identificar e avaliar com maior precisão as estratégias presentes no texto, reconhecendo tanto lacunas quanto uma boa seleção argumentativa, coerente com o tema e com o posicionamento defendido.

Os tipos de argumento selecionados e apresentados foram: a) argumento de prova concreta; b) argumento de raciocínio lógico; c) argumento de autoridade; d) argumento de consenso; e) argumento de competência linguística. Expliquei que esta é apenas uma lista de possibilidades e nomenclaturas, mas outros tipos podem

ser estudados. Na explanação, apresentei o conceito de cada tipo de argumento e exemplifiquei seu emprego mantendo sempre a mesma tese “O Brasil tem conserto”.

A respeito dos tipos de argumento apresentados, ressaltai aos participantes algumas observações importantes que eles poderiam discutir com seus alunos: a) o argumento de prova concreta e de autoridade são considerados de elevada força persuasiva por estudiosos da argumentação (SAVIOLI; FIORIN, 1995; PASSARELLI, 2012; SANTOS, 2013a; GONZAGA, 2017; KÖCHE; BOFF, 2021), conseqüentemente recomendam seus usos em textos de cunho argumentativo, como o texto dissertativo-argumentativo de vestibular ou Enem; b) o argumento de competência linguística também é uma eficiente estratégia, mas não deve ser confundido com o uso meramente rebuscado de vocabulário, a ponto de ferir a adequação de linguagem do gênero ou clareza.

Após essas reflexões, entramos na análise de texto a respeito dos tipos de argumento. Expliquei que utilizaríamos o mesmo texto nas duas atividades desta propriedade, alterando apenas o foco de cada uma.

Na primeira atividade, havia cinco questões: era preciso identificar a tese defendida; informar os tipos de argumento utilizados pelo candidato do vestibular para construir a argumentação e sustentar a tese; indicar quais tipos de argumento era mais persuasivo; comentar se acreditava que o autor foi suficientemente persuasivo a ponto de merecer uma nota elevada; por fim, pesquisar e apresentar três tipos de argumento que pudessem ser empregados no texto dissertativo-argumentativo.

Fizemos uma leitura do texto e, em vez de discutir uma a uma as questões e respostas, o que demandaria bastante tempo, pedi que manifestassem uma avaliação global com base nas questões. Foram unânimes em dizer que consideraram consistente a argumentação e encontraram os cinco tipos de argumento. Então comentei que suas percepções estavam de acordo com a avaliação dos avaliadores do vestibular que deram nota máxima ao texto analisado. Depois disso, fizemos uma pausa para intervalo.

Ao voltarmos à interação, passamos para a discussão da estratégia argumentativa vieses sociodiscursivos de abordagem do tema. Por se tratar de um olhar pouco explorado nos estudos tradicionais da argumentação, e portanto pouco ou nada conhecido dos professores de produção de textos, comecei explicando que essa perspectiva tem relação com as estratégias de escolha de argumento de

acordo com a área de conhecimento em que ele se encontra. Reforcei o quão importante é ter clareza a respeito do conceito de domínio discursivo visto no início do material didático em aplicação. Destaquei que essa perspectiva contribui para que professor e aluno percebam outros olhares para construção da argumentação, por exemplo, indo além de argumentos de domínio somente sociológico ou filosófico. Até mesmo no momento da avaliação, identificar o viés sociodiscursivo do argumento ajuda o corretor na análise da pertinência dele com o tema e a tese.

A fim de exemplificar como seria essa categorização, exibi o *slide* reproduzido na Figura 7, contendo um quadro com a tese usada na explanação do conceito anterior, os argumentos, os tipos de argumento e os vieses sociodiscursivos.

Figura 7– *Slide* ilustrativo do quadro correlacionando tese, argumentos, tipos de argumento e vieses sociodiscursivos

ARGUMENTATIVIDADE/ARGUMENTAÇÃO			
Tese	Argumentos	Tipos de argumento	Vieses sociodiscursivos
O Brasil tem conserto	o fato recente da prisão de vários políticos e empresários corruptos brasileiros	prova concreta	jurídico
	nas últimas décadas o crescimento econômico do Brasil foi maior do que alguns países considerados desenvolvidos	raciocínio lógico	econômico
	nosso país apresenta clima, solo e geografia favoráveis para o desenvolvimento econômico	consenso	científico

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Fonte: Autoria própria (2022).

Visando provocar a contribuição dos participantes, questionei se já conheciam essa proposta, ou se trabalham de forma parecida com seus alunos. As respostas foram de que não conheciam tal estratégia, e acharam-na interessante, pois deixa mais clara e precisa a orientação sobre como diversificar o repertório. Também colocaram que o trabalho com essa estratégia pode ser um caminho para diferenciar o que seria um texto expositivo de um argumentativo.

Nesse sentido, uma reflexão pertinente de um participante foi quanto à importância de instrumentalizar o aluno, assim ele conseguirá produzir melhores textos. Diante disso, reforcei que a ideia principal do material didático que eu estava propondo era mesmo capacitar o professor, dando-lhe um maior repertório de possibilidades de avaliação, de modo que evite comentários simplistas como “argumento fraco”, “incoerente”, até mesmo “para não cair na ingenuidade e para não se deixar levar pela malícia do produtor do texto” (SAVIOLI; FIORIN, 1995, p.253). Ele poderá justificar sua avaliação com maior segurança, ancorado em critérios claros e coerentes, percebendo a pertinência não só dos tipos de argumento, mas também do viés discursivo dele.

Em seguida, apresentei a segunda atividade sobre argumentação, a qual consistia em classificar os vieses sociodiscursivos dos argumentos identificados no texto da atividade anterior. Ressaltei que, à primeira vista, poderia parecer uma atividade complexa, porém com os direcionamentos vistos, ela não seria difícil de realizar e seria muito frutífera para professor e aluno. Numa análise coletiva, os participantes tiveram certa facilidade em responder e consideraram eficazes as escolhas dos vieses sociodiscursivos contidos na argumentação do texto, pois envolviam argumentos do campo sociológico, antropológico e jurídico, por exemplo.


A última propriedade textual discutida no segundo encontro foi a informatividade, categoria que não costuma ser abordada em materiais didáticos de produção textual, tampouco pelos professores de Língua Portuguesa com seus alunos. De imediato, expliquei que a informatividade não se trata meramente da presença de informações no texto, mas está relacionada essencialmente ao nível de contribuição pessoal do autor na discussão do tema, isto é, diz respeito ao grau de novidade de informações que o autor compartilha com o leitor. Destaquei que, em geral, para ser bem-sucedido na produção textual, o autor precisa buscar equilíbrio entre informações conhecidas e novas do leitor. Para ajudar nessa explicação, exibi o conceito de informatividade na tela, conforme representa a Figura 8.

Figura 8– Slide ilustrativo com o conceito e informatividade

INFORMATIVIDADE

A informatividade diz respeito não apenas à presença de informações no texto, ela considera sobretudo se o conteúdo traduz a contribuição pessoal do autor sobre um assunto, mantendo certa harmonia entre apresentar algo novo a partir de algo já conhecido.

AUTOR
|
NOVO



LEITOR
|
CONHECIDO

O ideal é o autor buscar um equilíbrio no grau de novidade das informações do texto, não apresentando apenas o óbvio, nem focando demais no inusitado.

Fonte: Autoria própria (2022).

Na sequência, apresentei as gradações de informatividade baixa, média e elevada, explicando que elas variam de acordo com o grau de previsibilidade do conteúdo. Ter consciência dessas variações ajudará na progressão das informações, evitando redundâncias e o excesso de novidades, assim como ajuda o aluno a marcar a sua autoria no texto. Destaquei que não existe uma fórmula única de informatividade para todos os gêneros textuais, pois isso variará conforme o gênero textual e o contexto de produção, e, visando esclarecer, citei alguns exemplos que constam no material em estudo.

Perguntei aos participantes a respeito de seus conhecimentos e experiências de trabalho com os alunos sobre essa categoria e me responderam com um silêncio geral, sinalizando que a proposta vista há pouco era novidade para eles. Após um instante sem manifestações, os participantes expuseram ser fundamental explorar a informatividade com os alunos para a qualificação dos textos estudantis. Assim, dei continuidade à explanação, apresentando a atividade a ser realizada com o grupo.

A atividade consistia em classificar três textos produzidos no vestibular, referentes à mesma proposta de dar continuidade a um trecho narrativo. Para tanto, compartilhei na tela o tema da redação, fiz a leitura oral do primeiro texto a ser classificado e perguntei aos participantes o que acharam e como classificariam. De modo geral, todos demonstraram contentamento com a qualidade do texto (o qual foi

avaliado como satisfatório pela banca COPS/UEL), especialmente com a novidade na seleção de informações. Avançando, realizei a leitura oral do terceiro texto, classificado como insatisfatório pela banca, assim teríamos um bom contraste de grau de informatividade, pois, enquanto o primeiro tem um bom equilíbrio entre informações dadas e novas, o terceiro foge ao recorte temático da proposta e, portanto, não traz informação nova ligada ao conteúdo proposto para produção textual.

Tal estratégia de comparação do grau de informatividade entre os dois textos foi assertiva, pois possibilitou dissolver análises tangenciais e subjetivas de alguns participantes que focaram mais na inventividade do autor do primeiro texto para dar sequência à narrativa do que na pertinência das informações para cumprimento do tema e coerência na continuidade narrativa. Chamei mais uma vez a atenção dos participantes para a conveniência de discutirem com seus alunos a respeito do fato da variação do grau de informatividade do texto, isso porque as situações de produção e as interações são diferentes, assim como os propósitos e as necessidades de comunicação também diferem — e em um contexto de avaliação do vestibular, corresponder à proposta é fundamental. É nesse sentido que “decidir pela maior ou menor informatividade é uma questão contextual, pragmática” (ANTUNES, 2009, p.126).

Após essa discussão, apresentei a atividade dois, sem realizá-la por causa do tempo avançado do encontro. Nesta atividade, é preciso identificar trechos em que há problemas de informatividade, especialmente clichês, e apresentar estratégias de reconstrução para alcançar o esperado em uma prova de vestibular. Finalizei o encontro agradecendo a participação de todos e ratificando que o próximo será o último.

A seguir, mostro o quadro 12 com as respostas dos participantes à atividade de avaliação do encontro 2, respondida no formulário *online* cujo *link* foi disponibilizado no *chat*, *e-mail* e WhatsApp. Com o objetivo de obter respostas mais específicas, subdividi as perguntas de acordo com cada propriedade textual abordada. Dessa vez somente seis participantes responderam às questões, os demais não justificaram, embora tenham participado ativamente das discussões.

Quadro 13– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2

A respeito da COESÃO, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu

para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	Assim como o material do encontro 1, o material do encontro 2 segue a mesma linha de organização do conteúdo, com os tópicos bem claros e a tabela que simplifica e facilita para o professor a correção dos textos.
P2	Para mim, um dos tópicos mais necessários, afinal, muitas vezes ao corrigir os textos dos alunos, sinto que os parágrafos não conversam entre si. Elucidou de que forma posso exemplificar isso para os alunos.
P3	SEM RESPOSTA
P4	a coesão, acho que era o elemento sobre o qual eu tinha mais conhecimento teórico e considero que é o mais fácil de apontar para o aluno, pois é mais concreto, mas sempre é bom aprender mais e relembrar teorias.
P5	Material e curso muito elucidativos quanto à essa competência.
P6	É necessário que o professor reveja constantemente o texto do aluno como uma trama, um tecido construído e que o professor possui importância no processo de aprendizagem do aluno para estabelecer relações cada vez mais complexas dentro do texto.
P7	SEM RESPOSTA
P8	Para analisar a sequencialidade das ideias apresentadas.

Fonte: Autoria própria (2022).

As respostas quanto ao material de coesão foram positivas, com destaque para a tabela (de conectivos), segundo P1. Enquanto P2 ressaltou ser a coesão uma categoria muito importante para conseguir avaliar a conexão entre os parágrafos, de modo que contribuam para a progressão, destacando que o material ajudou na “elucidação” para conseguir explicar aos alunos essa qualidade, opinião compartilhada por P5. Ainda sobre a resposta de P2, torna-se pertinente apontar que a coesão concorre para a coerência (assim como já afirmei em outros momentos que todas as categorias voltam-se a ela), desse modo, assevera Costa Val (2016, p.29) que: “avaliar a coesão será verificar se os mecanismos linguísticos utilizados no texto servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não contradição e da articulação.”

Já P6 apontou a responsabilidade do professor no direcionamento do aluno para que ele consiga utilizar relações “cada vez mais complexas dentro do texto”, possivelmente fazendo menção às discussões quanto às dificuldades que os professores sentem na diversificação do repertório de conectivos dos alunos. Somente P4 referiu que se trata de categoria com maior domínio, o que confirma a

tese de é a propriedade textual mais trabalhada em sala de aula e como quesito de avaliação, corroborando o levantamento exposto no quadro 3, seção 4, no qual todos os autores mencionam a coesão (ANTUNES, 2017; COSTA VAL, 2016; GARCEZ, 2001; KOCH; ELIAS, 2011; PASSARELLI, 2012; SAVIOLI; FIORIN, 1995; SAVIOLI; FIORIN, 2003; THEREZO, 1997).

Quadro 14– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2

A respeito da ARGUMENTATIVIDADE/ARGUMENTAÇÃO, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	A disposição do conteúdo da argumentatividade, assim como no tópico coesão, está muito organizado e claro, o quadro da página 30 é de muita ajuda na hora da correção, achei de muito interessante, pois até então, eu desconhecia os vieses sociodiscursivos para a correção dos textos.
P2	Consegui visualizar de que forma podemos avaliá-la na produção dos alunos.
P3	SEM RESPOSTA
P4	os itens da argumentatividade (consenso, raciocínio lógico etc) foram bons apontamentos e servirão de base para apoiar a correção de forma mais palpável
P5	Tal competência, de suma importância para o texto, foram exploradas no curso de maneira clara, auxiliou-me principalmente a orientar meus alunos no momento da escrita.
P6	A argumentatividade/argumentação nos possibilita categorizar e desenvolver linhas de raciocínio por meio do texto. Entender os argumentos utilizados e como eles possuem "fraquezas" permite ao professor dar tutoria e um retorno mais eficiente.
P7	SEM RESPOSTA
P8	Analisando a plausibilidade das referências.

Fonte: Autoria própria (2022).

O material sobre a argumentação/argumentatividade também se mostrou pertinente para os participantes. A resposta de P1 traz duas considerações importantes, a primeira é a respeito do uso de quadro na explicação sobre a relação entre tese, argumentos, tipos de argumentos e vieses sociodiscursivos, e a segunda é quanto à ideia de trabalhar a competência a partir dos vieses sociodiscursivos, proposta diferencial nesta pesquisa. Já P2, P4, P5 e P6 destacaram como o material e os apontamentos contribuirão para as estratégias de orientação dos alunos e correção dos textos, tornando-a “mais palpável”, nas palavras de P4. E P6 também ressalta a indicação no material de que os argumentos podem ser inadequados (ele

chama de “fraquezas”), e ter essa noção ajuda na aplicação de um “retorno mais eficiente”. É possível que essa consideração se dê por causa da explicação a respeito dos vieses sociodiscursivos, quando destaquei que saber identificar o viés ajuda na escolha de argumentos mais fortes e coerentes para defesa do ponto de vista. Também confirma a noção de eficácia da argumentação, em consonância com Passarelli (2012, p. 241):

As duas características básicas do ato de argumentar são a eficácia e o caráter utilitário. A eficácia do discurso pode ser compreendida na medida em que é capaz de suscitar a adesão àquilo que se apresenta como tese, ou seja, conseguir que o interlocutor adote um certo comportamento ou compartilhe de determinada opinião, sempre mantendo a coerência argumentativa que diz respeito a três condições: de ser admissível, de ser verossimilhante e de ser aceitável.

Quadro 15– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 2

A respeito da INFORMATIVIDADE, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	Achei o material muito bom, está muito organizado e os quadros ajudam muito a entender melhor os níveis de informatividade dos textos a serem corrigidos.
P2	Não consegui acompanhar esse tópico
P3	SEM RESPOSTA
P4	creio que foram bons apontamentos, ampliaram a teoria que eu já tinha, mostrou sob um novo prisma. Acho que nesse tópico, houve uma demora na parte da teoria, acabou ficando um pouco repetitivo e, assim, faltou tempo para trabalhar mais exemplos práticos, o que eu, particularmente, gostaria que tivesse ocorrido, pois creio que nos exemplos a teoria pode ser explicitada de forma ainda mais clara e pontual. Como avaliação geral, todos os conhecimentos apresentados trouxeram/acrescentaram algo novo ao conhecimento prévio e foi uma experiência muito produtiva.
P5	Excelentes exemplos do material. Certamente serão muito válidos na minha prática pedagógica.
P6	A ideia de informatividade ajuda na avaliação de produções escolares pois, enquanto avaliadores de pessoas competentes na produção textual, o texto deve ser relevante para a comunidade em que está incluída.
P7	SEM RESPOSTA
P8	Se há clareza nas informações apresentadas, acredito que caiba aqui também, termos ambíguos.

Fonte: Autoria própria (2022).

Por ter sido a propriedade textual declaradamente menos trabalhada pelos participantes e que gerou muitas dúvidas e conclusões diversificadas nas atividades,

surpreendeu-me não haver comentários negativos ou que apontassem alguma lacuna no conteúdo. O material mostrou-se até extenso para P4, pois pontuou que a parte teórica prolongou-se, prejudicando o tempo para a realização de mais atividades. Acredito que tenha sentido tal necessidade justamente porque as discussões foram amplas nesse momento do encontro, o que exigiu um maior cuidado e reafirmação de conceitos nas minhas falas. Ainda quanto ao comentário de P4, verifiquei a assimilação do conceito de informatividade por usar a noção de informação dada e informação nova: “todos os conhecimentos apresentados trouxeram/acrescentaram algo novo ao conhecimento prévio”. Isso indica que explorar a teoria foi eficiente.

Na resposta de P5, há destaque aos exemplos, mostrando-se uma ferramenta importante, assim como são os quadros, conforme afirmou P1. Ou seja, os recursos visuais e práticos foram bem aceitos pelos participantes.

A respeito das respostas de P8 em todas as perguntas, infiro que o participante não compreendeu o objetivo do formulário que era avaliar o material e o seu conteúdo, uma vez que todas elas parecem indicar o sentido de cada categoria, como se fosse um questionário verificando a compreensão dele do conteúdo.

Em suma, o material elaborado para discussão das categorias apresentadas e discutidas no segundo encontro mostrou-se produtivo, e as estratégias escolhidas para sua apresentação confirmam-se válidas, especialmente a construção dos quadros e as atividades práticas.

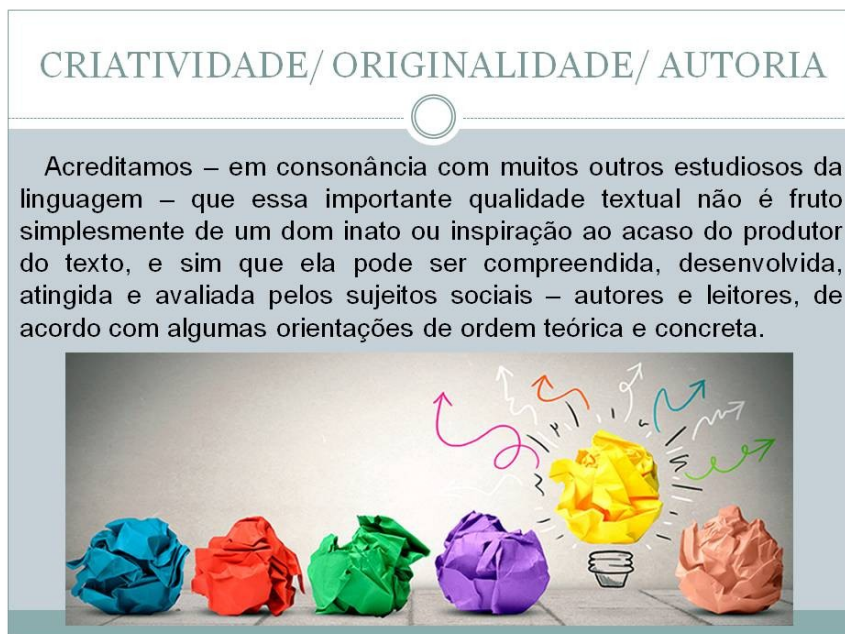
6.3 TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro e último encontro aconteceu no dia 21/08/2022, sábado, das 8h30 às 11h30 da manhã, de forma *online* na plataforma Google Meet pelo mesmo *link* dos encontros anteriores, o qual foi reenviado aos participantes via *e-mail* e pelo grupo no WhatsApp.

Iniciei dando as boas-vindas e relembrei as categorias trabalhadas nos momentos anteriores, a fim de reforçá-las. Então comecei a discussão da propriedade Criatividade. Como introdução, afirmei que, pelo caráter subjetivo dessa categoria, dificilmente ela é considerada fator de avaliação, por ser um desafio afastar-se de uma avaliação subjetiva. No entanto, ela é uma característica essencial em diversos gêneros textuais, de modo que não pode ser negligenciada.

Para esclarecer melhor, apresentei o conceito que adotei para a criatividade, o qual reproduzi na Figura 9. Também a ilustração que acompanha o conceito contribuiu para explicação.

Figura 9– *Slide* ilustrativo com o conceito de criatividade/originalidade/autoria



Fonte: Autoria própria (2022).

Expliquei que a criatividade está diretamente associada ao conhecimento de mundo e ao desenvolvimento de outras habilidades pessoais relacionadas à arte, ao esporte, à música, à literatura, entre outras, por isso não se trata de algo inato, disponível apenas para a natureza de alguns indivíduos, conforme assevera Garcez (2001). Pensar assim ajuda o professor a ser responsável por estimular a reflexão dos alunos, elaborando aulas e materiais que também contribuam para este desenvolvimento.

E comentei afirmando que a criatividade, quando analisada sob o prisma da produção de gêneros textuais, tem relação direta com o grau de autoria, pois envolve a capacidade do produtor em selecionar e aplicar recursos linguísticos, de conteúdo e de construção que denotem sua marca pessoal. Isso é fundamental em situações como concurso de redação e em provas avaliativas de vestibular e Enem, quando não se espera ler meras reproduções, mas sim textos mais personalizados, ou seja, originais, conforme o plano discursivo possível de se ajustar naquela produção (conteúdo ou expressão/forma). Tal cobrança gera medo nos

estudantes, os quais, em fase de preparação, buscam, com frequência, fórmulas prontas, ou modelos fixos.

Objetivando didatizar a avaliação desta propriedade, apresentei aos participantes o quadro elaborado a respeito dos graus de criatividade (baixo, médio e alto), considerando o plano do conteúdo e o plano de expressão/forma. Além das características de cada grau, no mesmo quadro, há uma pequena lista dos gêneros textuais que se enquadram nas descrições. A proposta de subdividir em níveis visa contribuir com aluno e professor a terem um guia para equilibrar a criatividade, assim aluno/autor não ultrapassa os limites do gênero, do conteúdo ou da forma, nem professor/avaliador pune ou valoriza de forma demasiada a produção textual.

Também expus que é comum alunos do Ensino Médio reclamarem de falta de criatividade, com medo, geralmente, de serem constrangidos. Por isso reforcei que trabalhar a criatividade/originalidade em graus ajudará a fazer o aluno pensar em possibilidades de flexibilização de algum componente textual para alcançar o propósito do texto.

Neste momento, um participante apresentou dúvida quanto à liberdade de criatividade na estrutura, uma vez que essa é uma característica canônica dos gêneros; ou, quando trabalhar com o gênero poesia e houver o direcionamento das características de construção, como a criatividade pode ser avaliada; e, ainda, se quanto maior a limitação na proposta a respeito do conteúdo e da forma, não será mais fácil a avaliação da criatividade/ originalidade/ autoria.

Respondi afirmando que, embora a proposta dê os direcionamentos estruturais, o autor poderá flexibilizar outros elementos do texto, de acordo com as possibilidades do gênero. Além disso, por mais que todo gênero textual tenha suas convenções de forma, aqueles que se enquadram em um grau elevado de originalidade, como o poema, são mais livres. Assim, mesmo que a proposta seja de construção de um soneto, o aluno poderá explorar de forma autoral o conteúdo e a linguagem. Por isso, é necessário o docente ter consciência de que é característica de alguns gêneros serem mais inventivos, pois, sabendo isso, terá parâmetros mais seguros para avaliar. Finalizei, afirmando a importância de exploração junto aos alunos das primeiras categorias estudadas, Adequação ao gênero textual e Coerência, afinal elas permeiam as demais propriedades e ajudam na compreensão das suas relações, distinções, fronteiras e limites.

Perguntei aos participantes se eles já haviam pensado ou visto a respeito da proposta de graus de criatividade/autoria dos gêneros e como, ou se, trabalhavam com os alunos essa propriedade. Um participante respondeu que estava ansioso pela discussão dessa categoria, uma vez que a considera muito difícil de ser trabalhada com os alunos, especialmente quando é preciso prepará-los para vestibulares que cobram gêneros textuais, como a Universidade Estadual de Maringá/UEM. Ele afirmou que, para estimular os alunos a desenvolver essa habilidade, leva jogos e outras estratégias lúdicas à sala de aula; ainda, observou que os alunos mais leitores apresentam maior disposição criativa.

Corroborei essa fala, complementando que estimular o potencial criativo dos alunos é realmente essencial, até porque, como afirmei anteriormente, não se trata de uma habilidade inata, pode e deve ser desenvolvida, estimulada. Também o professor pode aproveitar dos estudantes seus conhecimentos de outros vieses sociodiscursivos, como filmes/séries, esportes, artes plásticas, jogo, entre outros. Essa reflexão está atrelada à importância da leitura destacada por Garcez (2001), isto é, se a leitura já promove tantos benefícios, certamente a amplitude de “leituras” fortalecerá o repertório do aluno.

[...] a leitura é a forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se pode escrever (GARCEZ, 2001, p. 23).

Dando continuidade à discussão do material elaborado, apresentei observações importantes a respeito da categoria criatividade, quanto à noção de gênero, à possibilidade de não rigidez e que há textos mais criativos em relação a outros. Também apresentei sugestões/possibilidades de como imprimir originalidade nos textos dissertativos e narrativos, reforçando que se trata de alguns apontamentos que podem ajudar em um trabalho inicial, não é uma lista fechada.

Por fim, apresentei as atividades, expliquei seus objetivos e possibilidades de aplicação, reforçando sempre que elas visam ajudar o aluno na escolha das estratégias, assim como apurar o olhar do avaliador, buscando ter mais segurança e clareza no seu julgamento. Devido ao volume de conteúdos ainda a ser discutido neste encontro, fiz comentários gerais sobre os exercícios e não os realizamos.

A partir deste momento do encontro, iniciei a explanação a respeito da propriedade Clareza. Expliquei que esta qualidade é comum ser avaliada junto de outras competências textuais, por exemplo, a adequação de linguagem, porém é

importante trabalhá-la de forma específica para que o alunado perceba o quanto problemas com ela afetam outras características textuais. Então apresentei o conceito de clareza conforme *slide* reproduzido na imagem 10. A escolha de dois personagens para ilustrar este momento reforçou a ideia de que a clareza envolve os dois sujeitos envolvidos na atividade de produção textual.

Figura 10– *Slide* ilustrativo com o conceito de clareza

The slide is titled "CLAREZA" in a large, blue, serif font at the top center. Below the title is a decorative circle. On the left side, there is a light blue rectangular box containing the following text: "A clareza é concebida como a qualidade do texto que se relaciona com a busca do autor por ideias e recursos linguísticos que criem condições favoráveis à rápida e precisa compreensão textual da outra parte envolvida no processo de comunicação, o leitor." On the right side, there is a comic strip featuring two elderly characters. The top panel shows a man in a red shirt saying "É pra evitar aglomeração" and a woman in a brown jacket saying "Ahh pra passear no calçadão". The bottom panel shows the man saying "Não! Tem que ficar em casa durante epidemia" and the woman saying "Ahh, bar e praia todo diaaa".

Fonte: Autoria própria (2022).

Como é também uma qualidade concretizada linguisticamente na superfície do texto, apontei alguns aspectos que interferem na clareza, li os exemplos e explorei outras situações similares. De forma geral, são os problemas de natureza gramatical que causam confusão de sentido e interferem na clareza, por isso, é comum avaliá-la em fatores como coerência, ou domínio linguístico. Mas esclareci que, no material elaborado, o foco é aguçar o olhar do corretor para detalhes mais específicos e assim otimizar sua avaliação e orientação dos alunos, evitando apontamentos imprecisos e injustiças nas apreciações.

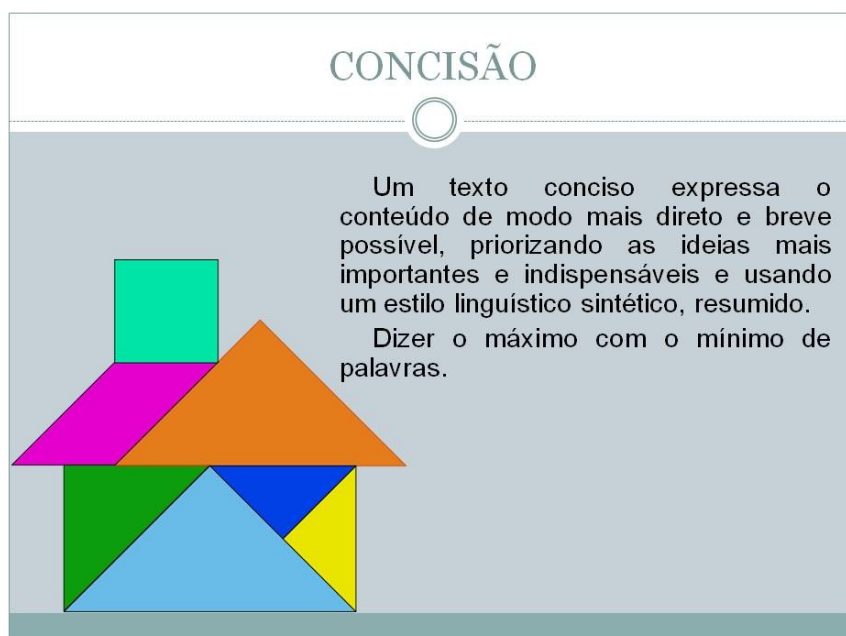
Perguntei aos participantes se eles já avaliavam assim, se havia alguma dúvida ou complemento para a lista apresentada, porém não obtive respostas. Diante disso, infiro que a estratégia exposta foi, em certa medida, uma novidade.

Para finalizar, apresentei as atividades, esclarecendo como elas se complementam, seus objetivos e estratégias de aplicação. Li os enunciados e dei direcionamentos sobre como otimizar o estudo da clareza em sala de aula com o

material elaborado. Em razão do tempo limitado, também não pude realizar a atividade com os participantes.

Após 15 minutos de intervalo, voltamos com discussão da categoria Concisão. Esclareci que, embora todo leitor goste de textos que apresentam somente o necessário, não se trata de uma categoria específica em avaliações. Justifico a escolha, pois é necessário que o avaliador saiba identificar com maior precisão nos textos dos alunos quando alguma informação é excessiva ou quando é insuficiente. Com isso, apresentei o conceito da propriedade, conforme reproduz a figura 11.

Figura 11– Slide ilustrativo com o conceito de concisão



Fonte: Autoria própria (2022).

Expliquei que a escolha da imagem justifica-se, porque, para montar qualquer desenho com o Tangram (quebra-cabeça geométrico chinês), não pode haver peça faltando nem sobrando. O mesmo ocorre com um texto conciso, tudo que é usado deve ser essencial e bem ajustado.

Assim como na categoria criatividade, afirmo que também existem gêneros textuais naturalmente concisos, portanto saber reconhecê-los é importante para uma avaliação equilibrada, e apresentei uma lista de alguns para ilustrar — por exemplo, resumo, classificado de jornal, *slogan* —, citando ainda alguns vestibulares que costumemente exigem textos concisos, como a Universidade Federal do Paraná/UFPR e a Universidade Estadual de Londrina/UEL. Com isso, demonstrei

aos participantes o quão necessário é compreender esse fator e trabalhá-lo com os alunos.

Na sequência, expus algumas estratégias possíveis para imprimir concisão nos textos, afinal, não basta apontar na avaliação que faltou concisão, como professores, devemos ter caminhos para orientar os alunos com assertividade na construção de um bom texto. Essa necessidade esclarece as expectativas docentes a serem atendidas, e o professor terá “suportes mais concretos e objetivos para avaliar” (SANTOS, 2001, p.110).

Após eu perguntar aos participantes se/como trabalhavam esta propriedade com os alunos, e se a consideravam importante para ser trabalhada de forma particular, um participante disse acreditar que o olhar específico para esta propriedade pode contribuir para que os alunos sejam mais objetivos na produção textual, principalmente no texto dissertativo, pois é comum repetirem informações ao longo do texto. Eu acrescentei que isso ocorre também quando o autor prolonga demais alguma explicação, expondo detalhes desnecessários, tanto em textos dissertativos quanto narrativos, possivelmente porque presumem terem colocado quantidade de informações insuficiente para o leitor.

O mesmo participante ressaltou o quão importante são esses momentos de reflexão e de formação, pois contribuem, de maneira significativa, para a melhora das práticas docentes, dando mais ferramentas para os professores explicarem aos estudantes que as aulas de produção textual não são apenas para escrever, mas também para refletir e buscar estratégias diferentes para construir, de fato, bons textos.

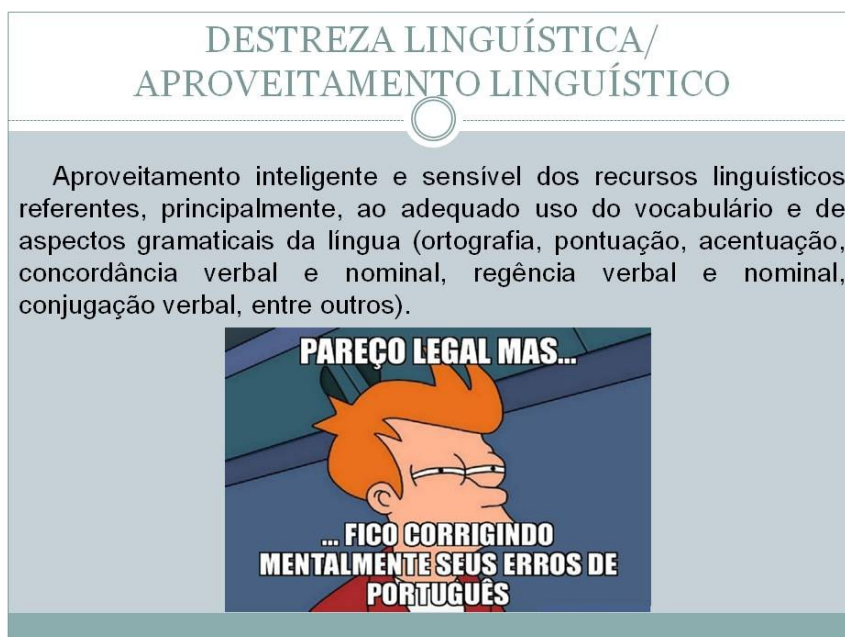
Ainda outro participante afirmou a importância da concisão para gêneros que envolvem a oralidade, como o seminário, pois é comum alunos não planejarem a fala, extrapolarem o tempo, ou, ainda, serem repetitivos na apresentação do conteúdo.

Essas participações deixaram-me muito satisfeita, afinal são sinais da ampliação das reflexões, do olhar dos professores às possibilidades de observação das categorias, aqui, em especial, a concisão, para diferentes gêneros textuais. Isso indica que tem sido relevante a abertura para discussões a partir do conteúdo apresentado no material.

Para finalizar, apresentei as atividades, explicando seus objetivos e estratégias de aplicação. Da mesma forma que nas propriedades anteriores, em vista da exiguidade de tempo, as atividades não foram realizadas durante o encontro.

Por fim, dei início à exposição da última categoria de avaliação: Destreza linguística/ Aproveitamento linguístico. Minha primeira observação foi quanto à prevalência dessa propriedade nas avaliações, muitas vezes suprimindo a importância das demais. Por isso, reafirmei aos participantes que o quesito gramatical é apenas uma das categorias, não é a principal, nem mesmo a menos importante. E para esclarecer a abordagem, compartilhei o conceito, o qual está reproduzido na figura 12.

Figura 12– Slide ilustrativo com o conceito de destreza linguística/ aproveitamento linguístico



Fonte: Autoria própria (2022).

Expliquei que a escolha da imagem é justamente para expor a visão que se tem do professor de Língua Portuguesa, como um mero “fiscal da língua”, ideia que remete aos apontamentos puramente gramaticais na correção. Diante disso, afirmo que o propósito deve ser orientar o aluno a usar com consciência os recursos linguísticos, evitando falhas que possam comprometer outros quesitos textuais. Por exemplo, ao discorrer sobre a propriedade “clareza”, apresentei como a má utilização das vírgulas ou o uso desmedido do gerúndio pode feri-la.

Prossigui apresentando alguns aspectos gramaticais importantes ou recorrentes nas produções textuais escritas (inadequação ao nível da linguagem — formal ou informal; falha na pontuação, inadequação de regência verbal e falta do sinal indicativo de crase; erro de concordância verbal; falha de conjugação verbal), segundo minha observação profissional, visando explicar de que maneira eles prejudicam a construção textual. Ressaltei que é uma pequena lista, pois muitos outros problemas podem ser levantados, até mesmo fazendo levantamento das falhas recorrentes de uma determinada turma de alunos, por exemplo.

Nesse momento, um participante compartilhou que, em sua prática de sala de aula, procura não dar tanta ênfase às correções gramaticais, e tranquiliza seus alunos afirmando que esta é somente uma das competências de avaliação, a qual pode ser sanada texto a texto, ou conforme a necessidade, que não precisa ser o único foco dos estudantes. Além disso, reforçou o qual limitado tem se apresentado o conhecimento gramatical de alunos do Ensino Médio nos últimos anos, podendo ser resultado de fragilidades escolares de séries anteriores.

Enfatizei aos participantes que a minha intenção era lançar um novo olhar, no qual se valoriza o bom uso linguístico, em como o aluno consegue efetivar de forma satisfatória seus propósitos textuais, e considerar em qual medida uma falha gramatical interfere no objetivo da produção textual. Tendo como base as ideias de Savioli e Fiorin (1995), afirmei que um texto com muitos problemas linguísticos também cai em descrédito diante do interlocutor.

Nesse momento, um participante corroborou meu raciocínio, afirmando ser preciso o professor ter sensibilidade de que nem toda falha linguística interfere substancialmente no sentido do texto, observando de que forma ela interfere em outra categoria textual. Ainda, outro participante afirmou que o propósito da produção textual não pode ser simplesmente treinar o conhecimento gramatical.

Essas últimas considerações deixaram-me animada, pois indicam sinais de mudança na formação e atuação dos professores, assim como a abordagem do material desenvolvido vai ao encontro dessas transformações na forma de trabalhar e avaliar o quesito gramatical nas produções textuais, conforme vem apregoando Antunes (2009, 2017). Na sequência, fiz a apresentação da atividade, expliquei seu objetivo e indiquei estratégias de aplicação aos alunos.

Após a explanação das nove propriedades avaliativas, apresentei uma imagem com um resumo geral de todo o conteúdo desenvolvido para elaboração do

material e discutido ao longo dos três encontros. Ressaltei a importância de o professor ter um olhar holístico para as produções escritas, tendo em vista que isso otimizará as avaliações, se compartilhadas previamente com os alunos, reduzindo as subjetividades e tensões.

Então solicitei aos participantes responderem novamente a atividade aplicada no início do primeiro encontro, pois é por meio dela que poderei avaliar a compreensão das propriedades e em como os professores consideram utilizá-las em cada um dos gêneros. Com isso, será possível verificar o que pode ser ajustado no material desenvolvido. Finalizado o tempo para resposta da atividade, solicitei, ainda, que acessassem o formulário de avaliação do terceiro encontro, cujas respostas estão reproduzidas nos quadros 16, 17 e 18. Dessa vez, obtive respostas de apenas 5 de um total de 8 participantes, 2 não justificaram e 1 do grupo não participou do encontro. Na sequência, apresento a análise.

Quadro 16– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3

A respeito da CRIATIVIDADE, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	A exposição do quadro (Figura 13 - Grau de autoria/ criatividade dos gêneros), muni o corretor dos textos com clareza e objetividade para uma correção mais assertiva e objetiva.
P2	Para meu trabalho em sala de aula, e também para meus estudos, o item criatividade foi essencial, principalmente pelo fato de que não sabia que era possível avaliá-lo
P3	AUSENTE
P4	Por mais que o texto seja criativo, deve estar alinhado com a proposta, não pode extrapolar, pois perde-se o ponto de referência para a avaliação
P5	Material disponibilizado muito bem elaborado e trabalhado durante o curso.
P6	SEM RESPOSTA
P7	A tabela que apresentou os graus de criatividade esperados em cada gênero textual é uma ótima ideia, sendo um material útil e que poderá auxiliar o professor em sala de aula, principalmente no momento de explicar para os alunos o que pode ser fruto da criatividade e o que precisa ter compromisso com o real.
P8	SEM RESPOSTA

Fonte: Autoria própria (2022).

As estratégias escolhidas e aplicadas para avaliação da criatividade em textos escritos foram bem recebidas pelos participantes, com destaque para o quadro que indica os graus de criatividade, o qual foi apontado por P1 e P7, e indiretamente por P5. Cabe ressaltar que P7 afirmou ser “uma ótima ideia” a elaboração do quadro, “principalmente no momento de explicar aos alunos”, isto é, o participante compreendeu a importância de compartilhamento com os estudantes dos fatores de avaliação.

Também foi interessante a resposta de P2 quanto à pertinência do material não apenas para sua atuação profissional, como também para seus estudos, ou seja, é um professor em busca de aprimoramento acadêmico. Ainda P2 surpreendeu ao afirmar que “não sabia que era possível avaliá-lo”, ou seja, o fator criatividade não compunha suas estratégias de avaliação, embora tenha mencionado como resposta na atividade diagnóstica que avalia a criatividade no gênero textual propaganda social/anúncio de campanha comunitária. É possível, então, que, de forma geral, ou até mesmo consciente, esse fator não esteja presente nas suas propriedades avaliativas.

Essa resposta de P2 vai ao encontro de Therezzo (1997, p. 43), ao dizer que originalidade “ingenuamente é considerada por muitos apenas uma questão de estilística”. Portanto, ao invés de ter seu olhar específico, ela acaba fazendo parte de outros critérios ou mesmo nenhum critério.

Outra observação importante é quanto às respostas que sugerem a delimitação de certos limites tanto na aplicação na construção do texto quanto na avaliação, isso foi destacado tanto por P4 (“Por mais que o texto seja criativo, deve estar alinhado com a proposta, não pode extrapolar, pois perde-se o ponto de referência para a avaliação”), quanto por P7 (“principalmente no momento de explicar para os alunos o que pode ser fruto da criatividade e o que precisa ter compromisso com o real.”). Esse receio dos professores de manter um certo controle da produção textual confirma a noção arraigada no ensino da escrita de predomínio do “gosto do professor” ou a manutenção de “modelos escolares”, como bem critica Meserani (2008, p.130).

Quadro 17– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3

A respeito da CLAREZA, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?

Participante	Respostas
P1	No item: "Clareza", entendo que o material tanto na teoria como os exemplos nas atividades contribuem a favor da objetividade na correção dos textos, todo o material é bem didático e explicativo.
P2	Esclareceu de que forma esse item pode ser avaliado nas produções dos alunos.
P3	AUSENTE
P4	O material apresentou os aspectos de forma pontual, o que possibilita ao professor apontar para o aluno o que exatamente faltou no texto para que ele ficasse claro
P5	Acredito que por ser um critério importante, mais exemplos podem trazer riqueza ao material.
P6	SEM RESPOSTA
P7	O material explicitou bem a questão da clareza necessária para a apresentação das ideias em um texto, o que ajudará os professores à identificar nos textos dos alunos quais são os pontos que dificultam a clareza. Os professores poderiam recorrer ao material como um "check list".
P8	SEM RESPOSTA

Fonte: Autoria própria (2022).

O material elaborado a respeito da propriedade clareza agradou os participantes, conforme explicitaram P1, P4, P7, e ressaltou a classificação de P1: "bem didático e explicativo". A estratégia de apresentar mecanismos que podem contribuir para a clareza textual também foi importante, com destaque para P7 que sugere: "Os professores poderiam recorrer ao material como um 'check list'", isto é, servindo como uma ferramenta de consulta.

Também P5 apresenta como sugestão a ampliação da quantidade de exemplos, pois "podem trazer riqueza ao material". Essa solicitação é pertinente porque, como o texto é dialógico, e a clareza depende, muito mais, do leitor do que do autor, conforme afirma Gold (2005, p. 59), torna-se um problema o escritor calcular "o quão inteligível está seu texto para o destinatário". Então, com uma diversificação de situações, é possível ter maior segurança na avaliação.

A resposta de P2 é oportuna, pois ela indica que, embora se saiba da necessidade de avaliar a clareza, não havia, até então, subsídios específicos sobre "como" realizá-la. Isso reforça, ainda mais, a pertinência da escolha da categoria e das estratégias práticas para elaboração do material.

Quadro 18– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3

A respeito da CONCISÃO, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	No item "Concisão" tanto o material teórico como a atividade proposta foram muito bem elaboradas, gostei muito do material como um todo.
P2	Esse tópico foi bem importante, ao meu ver, pois muitos alunos pensam que ser prolixos, ou escrever de uma forma muito rebusca é necessário para desenvolver uma boa dissertação. Isso foi desmistificado no curso.
P3	AUSENTE
P4	Dependendo do gênero textual, a concisão é um elemento fundamental e até necessário, pois, em alguns casos, o espaço é delimitado, além do fato de outras informações importantes acabarem se perdendo no meio de outras desnecessárias.
P5	Conceitos e atividades muito bem desenvolvidas. Muito práticas para o trabalho docente.
P6	SEM RESPOSTA
P7	A questão da concisão parece ser mais difícil de ser ensinada pelo professor, uma vez que varia mais o modo como ela pode acontecer ou não no texto. Acredito que o material pode ser útil, mas que o processo da concisão é mais difícil de ser compreendido pelo aluno, pois ele pode julgar as informações que estiverem em excesso como necessárias e vice-versa.
P8	SEM RESPOSTA

Fonte: Autoria própria (2022).

O material e a forma de orientação da propriedade concisão não receberam críticas negativas, portanto houve boa recepção pelos professores. Na ponderação de P2, percebi a sua angústia manifestada durante o encontro sobre como os estudantes complicam a sua escrita, seja sendo prolixo ou usando linguagem inadequada, mas também ele afirma que, na formação, “isso foi desmistificado”, portanto tanto o material quanto as explicações foram pertinentes. Tal consideração a respeito de estratégias fixadas pelos alunos em escrever demais foi apontada por Gold (2005):

Muitas vezes os excessos são provenientes do hábito já interiorizado de uma linguagem prolixa; em outras, é decorrência da impressão de que é necessário sempre um esforço para tornar a idéia mais eficaz. Ambas as situações são equivocadas, pois os excessos, em vez de tornarem reforços esclarecedores positivos, prejudicam a concentração na mensagem que realmente interessa (GOLD, 2005, p.51).

Já P4 destaca o quão necessária é a concisão e acrescenta o que foi falado diversas vezes durante a formação quanto à observação do contexto de produção,

quando afirma “em alguns casos, o espaço é delimitado”, ou seja, as situações de escrita vão direcionar também a importância dessa qualidade textual.

E P7 traz um apontamento muito interessante, pois, embora tenha considerado o material “útil”, ele destaca que, ainda assim, é uma propriedade muito complexa, uma vez que depende da percepção pessoal de autor e leitor, afinal aquele “pode julgar as informações que estiverem em excesso como necessárias e vice-versa.” Isso sugere que é importante reforçar, ou até mesmo ampliar, as orientações a respeito da concisão para dar um maior suporte aos avaliadores.

Quadro 19– Respostas obtidas na atividade de avaliação do Encontro 3

A respeito da DESTREZA LINGUÍSTICA, de que maneira o material desenvolvido (teoria e atividades) contribuiu para sua compreensão de como avaliá-la nas produções escritas escolares?	
Participante	Respostas
P1	Todo o material apresentado é muito rico e claro na teoria e atividades apresentadas. Creio que esse material será muito bem recebido e consultado por professores, alunos e toda a comunidade acadêmica.
P2	Além de trazer uma explicação mais aprofundada acerca desse tópico, também trouxe ideias de como avaliá-lo nas produções textuais.
P3	AUSENTE
P4	É um dos elementos de avaliação, não sendo o único, porém pode afetar a avaliação como um todo, uma vez que são elementos que ficam bem evidentes no texto e podem comprometer o sentido do texto. Estão relacionados ao uso da gramática, podendo assim ser facilmente detectados e apontados para o aluno reavaliar sua produção.
P5	Neste quesito, acredito que muitos alunos precisarão de aulas de gramática em consonância com as aulas de produção. Caberá ao professor orientar a teoria e prática. Acredito que o material possa trazer métodos mais detalhados ao professor. Por exemplo: fazer ou não sistema de correção com símbolos, cor da caneta, etc...
P6	SEM RESPOSTA
P7	O material sobre a destreza linguística é bem útil e claro, que pode ser usado pelo professor como um apoio para saber e reafirmar o que precisa ser avaliado no texto do aluno. Claramente esses pontos precisam ser trabalhados exteriormente em outras aulas do professor, para que os pontos ressaltados no texto do aluno não fiquem subjetivos para ele e que podem ser uma dúvida de mais alunos.
P8	SEM RESPOSTA

Fonte: Autoria própria (2022).

Nas considerações a respeito da categoria destreza linguística, apenas o comentário de P2 leva em conta a noção proposta de trabalho com o quesito

linguístico com um olhar mais global, em que um desvio gramatical pode afetar outras qualidades textuais, quando afirma: “É um dos elementos de avaliação, não sendo o único, porém pode afetar a avaliação como um todo, uma vez que são elementos que ficam bem evidentes no texto e podem comprometer o sentido do texto”. Esse comentário é muito importante, porque reflete a compreensão do participante de avaliação da linguagem não como um mecanismo rígido, mas entrelaçado às demais propriedades textuais.

Por outro lado, nas respostas de P5 e P7 ainda é possível observar a preocupação com o ensino gramatical dissociado do ensino da escrita, ou da necessidade de haver um momento específico para trabalho com as regras. Isso foi percebido nos seguintes trechos: “acredito que muitos alunos precisarão de aulas de gramática em consonância com as aulas de produção” (P5); “Claramente esses pontos precisam ser trabalhados exteriormente em outras aulas do professor” (P7). Tais considerações demonstram o que Passarelli (2012) afirma a respeito da insegurança dos docentes em se distanciar dos manuais para orientarem seus alunos a “corrigirem” seus “erros”. Isso é um problema, pois deixa-se de trabalhar com a língua em uso, e esquece-se do que tão bem ressaltou Antunes (2009, p. 174): “Logo, *falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua. Não há outro jeito!*” Isto é, o debruçamento à norma não pode ser dissociado do caráter dialógico da língua.

Também saliento a sugestão de P5: “Acredito que o material possa trazer métodos mais detalhados ao professor. Por exemplo: fazer ou não sistema de correção com símbolos, cor da caneta, etc...”. Ela não tem uma relação direta com o que foi discutido na formação, uma vez, que em nenhum momento, foram apresentadas estratégias de anotação nos textos dos alunos, no entanto, ainda é uma dúvida dos professores sobre como fazer as anotações de forma clara e otimizada.

A seguir, apresento o quadro 20 com as respostas à primeira pergunta da atividade inicial reaplicada. Porém, como não foram todos os participantes que responderam pela segunda vez, inserirei apenas as respostas daqueles que contribuíram nos dois momentos.

Antes da análise, é necessário ressaltar que, em certa medida, todas as nove categorias estudadas podem ser objetos de avaliação em quaisquer gêneros, uma vez que elas foram consideradas fundamentais para a construção de um bom

texto. O que se espera observar, então, é se houve uma mudança nas escolhas dos participantes e de que maneira as escolhas parecem pertinentes de acordo com o material desenvolvido e as discussões realizadas.

Quadro 20 – Respostas comparativas dos participantes na reaplicação da atividade inicial referente à primeira pergunta

1. Quais critérios (por exemplo: correção da linguagem) você emprega – ou empregaria – para avaliar os seguintes gêneros textuais, no caso de solicitação de produção a seus alunos?		
a) dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião	<p>P1- Linguagem, estrutura, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao tema, adequação ao gênero, argumentação sólida, estrutura textual, domínio da variação padrão da língua portuguesa.</p> <p>P4- Utilização da norma culta, coesão e coerência</p> <p>P5- Domínio da norma padrão e conhecimento da estrutura do texto.</p> <p>P6- Uso de norma culta; coesão e coerência; nível de legitimidade para argumentação; presença de Proposta de Intervenção (Enem); uso de conectivos interparágrafos.</p> <p>P8- Estrutura, coesão, coerência, linguagem formal, gênero.</p>	<p>P1- A coesão, coerência, argumentação e clareza e respeito as regras do gênero textual.</p> <p>P2 - adequação ao gênero textual, argumentação, estrutura textual, adequação à norma padrão, autoria, criatividade, clareza, concisão.</p> <p>P4- argumentatividade, informatividade, clareza, coesão e coerência.</p> <p>P5 - Adequação ao gênero, Adequação ao tema/ Concisão/ Coesão/ Coerência/ Argumentação/ Domínio Linguístico/ Clareza/</p> <p>P6- Adesão do gênero/ coesão/ coerência/ argumentatividade/ clareza/ concisão/ destreza linguística</p> <p>P8- coesão, fundamentação, linguagem formal, estrutura.</p>
b) resumo escolar de texto didático-científico	<p>P1- linguagem, compreensão do texto base e conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, objetividade.</p> <p>P4- Utilização da normal culta, capacidade de captar a ideia central do texto.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão.</p> <p>P6- Boa organização dos elementos informativos; manutenção dos elementos de forma fiel ao texto original; uso de progressão temática.</p> <p>P8- Estrutura, coerência.</p>	<p>P1- A concisão é muito importante nesse tipo textual.</p> <p>P2 - adequação ao gênero textual, concisão, clareza, estrutura textual, informatividade.</p> <p>P4- coesão e concisão.</p> <p>P5 - Clareza/ Adequação ao gênero/ Adequação ao tema/ Concisão.</p> <p>P6- coerência/ coesão/ informatividade/ clareza/ concisão.</p> <p>P8- coesão, fundamentação, linguagem formal, estrutura.</p>

c) autobiografia	<p>P1- linguagem, coerência e coesão.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, relevância das informações.</p> <p>P4- coerência.</p> <p>P5- Conhecimento do gênero textual.</p> <p>P6- uso da norma culta; coesão e coerência; presença de elementos narrativos.</p> <p>P8- estrutura, coerência.</p>	<p>P1- Assim como em outros tipos textuais, obedecer as regras gramaticais e de estrutura.</p> <p>P2 - adequação ao gênero textual, clareza, concisão, criatividade, autoria.</p> <p>P4- criatividade, coerência e coesão.</p> <p>P5 - Adequação ao gênero/ Adequação ao tema/Criatividade/ Coesão/ Coerência/Domínio Linguístico/ Clareza/.</p> <p>P6- adequação do gênero/ coerência/ coesão/ informatividade/ autoria/ clareza/ concisão.</p> <p>P8- linguagem formal, clareza, destreza linguística.</p>
d) conto	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero e domínio da variação padrão da língua portuguesa.</p> <p>P4- adequação da linguagem à proposta temática.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão e do gênero textual.</p> <p>P6- elementos de coesão e coerência; progressão textual e adesão do tema proposto.</p> <p>P8- estrutura, linguagem culta.</p>	<p>P1- No conto a criatividade é muito importante para o sucesso do texto.</p> <p>P2- adequação ao gênero textual, criatividade, clareza, concisão, autoria.</p> <p>P4- autoria, linguagem, adequação.</p> <p>P5- Criatividade/ Adequação ao gênero/ Adequação ao tema/ Criatividade/ Domínio Linguístico.</p> <p>P6- coerência/ coesão/ criatividade/ clareza/ concisão/ destreza linguística.</p> <p>P8- clareza, destreza linguística.</p>
e) poema	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero.</p> <p>P4- métrica e rima.</p> <p>P5- Por se tratar de poema e ser um gênero mais livre levaria em consideração o contexto de escrita do aluno.</p> <p>P6- adesão do tema proposto; elementos relacionados ao gênero textual (metrificação, rimas, versos livres).</p> <p>P8- estrutura.</p>	<p>P1- Fazer o texto de acordo com que foi pedido pelo professor e também observar a destreza linguística empregada no texto.</p> <p>P2- adequação ao gênero textual, criatividade, clareza, autoria.</p> <p>P4- criatividade, autoria.</p> <p>P5- Criatividade/ Adequação ao gênero/ Adequação ao tema/ Criatividade/ Domínio Linguístico.</p> <p>P6- criatividade/ coerência/ coesão/ correção da linguagem/ estruturação adequada.</p> <p>P8- criatividade.</p>

f) propaganda social/anúncio de campanha de iniciativa comunitária	<p>P1- linguagem, conteúdo.</p> <p>P2- Adequação ao gênero, objetividade, criatividade.</p> <p>P4- utilização das referências coerente com o público alvo da campanha.</p> <p>P5- Conhecimento da norma padrão e do gênero textual.</p> <p>P6- Elementos visuais da composição (extralinguísticos); capacidade de comunicar as informações apresentadas; uso da norma culta; coesão e coerência.</p> <p>P8- estrutura, ideias ambíguas.</p>	<p>P1- A concisão e a capacidade de inserir no texto a subjetividade e o não verbal.</p> <p>P2- adequação ao gênero textual, clareza, autoria, criatividade, concisão, informatividade.</p> <p>P4- informatividade, concisão, clareza, destreza linguística.</p> <p>P5- Concisão/ Clareza/Adequação ao gênero</p> <p>P6- informatividade/ criatividade/ clareza/ concisão/ adequação do gênero à situação sociocomunicativa</p> <p>P8- concisão.</p>
--	---	--

Fonte: Autoria própria (2022).

De forma geral, as novas respostas efetivam alterações significativas em comparação com as registradas no início do primeiro encontro formativo, pois apresentam novos quesitos para avaliação, considerando o material elaborado e discutido. Isso mostra que os participantes incorporaram a proposta didática aplicada.

A respeito do gênero dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião, todos mencionaram as propriedades adequação ao gênero (sendo que P2 e P8 citaram “estrutura”), assim como a argumentatividade (por ser a característica fundamental do gênero). Em segundo lugar, a clareza predominou (P1, P2, P4, P5), o que é um aspecto positivo, uma vez que não se trata de um critério usual.

Também dominou as respostas a referência à linguagem, mas com indícios de privilégio gramatical com o uso de “adequação à norma padrão” (P2), “Domínio Linguístico” (P5), “linguagem formal” (P8); somente P6 usou “destreza linguística”. Portanto, repetiu-se o padrão da primeira resposta.

Essas respostas recorrentes, no gênero dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião, demonstram o quanto estão associadas ao histórico ensino dos tipos textuais, em que predomina o olhar “formal”, e não o “operacional”, voltado às “sequências linguísticas típicas” norteadoras do tipo argumentativo (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Vale destacar a resposta de P2, porque manteve as propriedades citadas na primeira vez e acrescentou novas, indicando que o material elaborado foi ao encontro das suas estratégias de avaliação, ampliando-as.

As categorias que apresentei e não haviam sido citadas anteriormente são, além da clareza: autoria, criatividade (P2); concisão (P2, P5); informatividade (P4). Interessante observar que apenas um participante citou a criatividade, afinal, foi um momento de intensa discussão no segundo encontro, especialmente por remeter ao texto dissertativo do Enem, no qual a autoria é critério avaliativo explícito. Também se mantiveram as categorias coesão e coerência (P1, P4, P5, P6, P8).

Quanto às respostas ao gênero resumo escolar de texto didático-científico, predominou a qualidade da concisão (P1, P2, P4, P5, P6), elemento que só havia sido sugerido anteriormente por P2, como objetividade. Chamou minha atenção P2 e P6 mencionarem informatividade, afinal se trata de uma propriedade em que se observa a relevância do que o autor diz sobre algo, em qual medida isso é suficiente para o texto, enquanto no resumo as ideias apresentadas são de uma terceira pessoa, autora do texto que foi resumido. Isso demonstra que, embora tenha sido uma das categorias mais discutidas na teoria e na prática, ainda é preciso abordá-la em diferentes gêneros, ou, ainda, relacionar essa competência a outras, como a criatividade/autoria/originalidade e argumentação/argumentatividade.

Para o gênero textual autobiografia, o qual, em um primeiro momento, não havia muitas categorias nas respostas, agora predominou a menção à criatividade/autoria (P2, P5, P6), e adequação ao gênero (P2, P5, P6) e clareza (P2, P5, P6, P8). É importante ter referência à criatividade/autoria, uma vez que se trata de um texto mais livre quanto ao seu conteúdo e forma, corroborando o que foi discutido no encontro e a avaliação dos participantes a respeito do quadro de graus de criatividade. No tocante às respostas a esse gênero, na primeira aplicação havia a menção à coesão e coerência (P1, P4, P6, P8); todavia, somente P4, P5, P6 repetiram tais propriedades.

Referentemente ao gênero conto, predominou como resposta a propriedade criatividade/autoria, porém mencionada como itens distintos, como ocorreu nas respostas de P2 e P5, embora tenham sido abordadas como uma mesma categoria. Já P1 destacou somente esta categoria em sua resposta. Também clareza e concisão foram mencionadas desta vez (P2, P6), possivelmente por eu ter reforçado na fala o excesso de descrições em textos narrativos que ferem a concisão. E, assim

como na primeira aplicação do formulário, predominou a importância ao quesito gramatical, mas dessa vez sob o nome de “destreza linguística” (P6, P8) conforme o material propõe, ou de “domínio linguístico” (P5) e “linguagem” (P4). É interessante como os dois gêneros apresentados (texto dissertativo-argumentativo, conto) que mais se aproximam de uma tipologia (dissertação e narração) atraem a necessidade do olhar para a linguagem.

Uma observação relevante é quanto à necessidade de pensar o gênero narrativo em sua estrutura canônica, o que força o estudo de sua forma em detrimento da originalidade na construção. Isso pode ocorrer porque, em uma situação analítica, como é em uma avaliação, torna-se difícil identificar alterações na ordem dos elementos da narrativa, ou se algum não está explícito. É considerando tal situação que Savioli e Platão (1995, p.58) afirmam a necessidade de “levar em conta que os elementos [...] pressupõem-se logicamente”, portanto, um olhar diferenciado por parte do professor é fundamental.

Para o gênero textual poema, o qual gerou discussões interessantes, teve como predomínio a menção à criatividade (P2, P4, P5, P6, P8). Somente P1 não mencionou essa categoria, porém deu ênfase ao direcionamento do professor para a elaboração do texto: “Fazer o texto de acordo com que foi pedido pelo professor”, e apresentando como segundo fator de avaliação a “destreza linguística”. Tal resposta demonstra que as explicações apresentadas durante a aplicação do material não foram suficientes para fazer o participante sentir-se seguro na avaliação da criatividade como algo livre do aluno, isso me indica a necessidade de ajustar o material a respeito desta categoria, ampliando a exemplificação ou, então, construindo atividades que explorem diferentes gêneros.

Ainda sobre as respostas de fatores de avaliação do poema, foi recorrente a menção à linguagem, mas sob diferentes nomes: destreza linguística (P1), domínio linguístico (P5), correção da linguagem (P6). Isso sinaliza o quão difícil é para o professor pensar em critérios de avaliação para um gênero textual flexível quanto à forma e ao conteúdo, pois, sem ter um conhecimento mais aprofundado das propriedades fundamentais desse gênero, acaba pesando para a linguagem. Também indica a persistência da dificuldade de conciliar o ensino de produção textual e de gramática nas aulas de Língua, e corroboro aqui as palavras de Mendonça (2006, p.201-2):

Isso parece indicar que muitos professores não encontram razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos.

Os participantes poderiam ter mencionado a coerência (somente P6 citou) e a concisão, afinal, é preciso que todos os elementos presentes no texto concorram para a construção da unidade de sentido, assim como a presença deles deve ser extremamente concisa, direta. Ainda há uma citação à coesão (P6). E, por fim, não se repetiram nas respostas a rima e a métrica, características presentes nas respostas do primeiro encontro.

No último gênero, propaganda social/anúncio de campanha comunitária, predominou desta vez a concisão como propriedade textual, sendo citada por todos os participantes (P1, P2, P4, P5, P6, P8). E, assim, como na primeira resposta, a indicação de “adequação do gênero à situação sociocomunicativa” esteve bem presente (P2, P5, P6), porém agora com uma nomenclatura mais específica. Ainda, a clareza está presente de forma mais específica (P2, P4, P5, P6) quanto ao nome, pois já fora mencionada nas respostas anteriores (P2, P6, P8), contudo somente P6 repetiu. Cabe ressaltar que, para este gênero, só P4 indicou a destreza linguística como fator de avaliação, o que é interessante, afinal, uma falha nela pode comprometer o objetivo do texto, então se esperava que mais professores a indicassem.

A informatividade apareceu em duas respostas (P4 e P6), um sinal positivo para a aplicabilidade do fator, especialmente considerando os graus de informatividade propostos. Por outro lado, também em duas respostas, apareceu a criatividade, qualidade que seria mais esperada neste gênero, afinal, é preciso um alto grau de originalidade para atrair a atenção do leitor. E, por fim, não houve referência à argumentação neste gênero, sendo que se trata de um texto altamente persuasivo, portanto, essa propriedade textual precisa ser bem edificada pelo autor e avaliada pelo leitor.

Em uma análise global das novas respostas dos participantes, constatei que houve um avanço quantitativo e qualitativo comparativamente às primeiras respostas em termos de propriedades textuais a serem consideradas na avaliação dos gêneros produzidos pelos alunos. Esse registro demonstra que minha proposta para que passem a olhar mais especificamente para as qualidades que compõem um bom

texto foi bem assimilada. Contudo, ainda parece haver confusão quanto à característica e à aplicabilidade de algumas categorias, como informatividade, criatividade e destreza linguística. Esse achado aponta para a necessidade de reflexão sobre partes específicas do produto educacional, a fim de ajustes e aprimoramentos que possam favorecer a eficácia da proposta. Diante disso, cito Geraldi (2002), ao compartilhar os anseios e compreender a necessidade de manter-se em constante movimento de atualização das práticas de ensino, com ênfase, neste trabalho, às propriedades fundamentais de avaliação dos textos escolares escritos. Portanto, essas breves análises

[...] resultam tanto da vontade de compreender o que está ocorrendo em sala de aula [...] quanto da vontade de contribuir para a construção da mudança (GERALDI, 2002, p. 23).

7 PONTO DE CHEGADA QUE NÃO É UM FIM

Quando me lancei ao desafio de construir caminhos que contribuíssem para atuação do professor de produção de textos na árdua tarefa da avaliação dos textos de seus alunos, sabia que seria uma tarefa complexa, mas também tinha convicção de que esse deslindamento seria gratificante. E, realmente, este é o sentimento que me vem. Como na atualidade tal ação tem ganhado grandes proporções, haja vista a notoriedade dos resultados do Enem e dos principais vestibulares do Brasil, ter um olhar atento e pormenorizado à construção do texto torna-se cada vez mais fundamental, pois tem sido exigência de alunos, pais e sociedade que sempre buscam por resultados palpáveis.

Considerarei como questão central deste trabalho: Quais referenciais teóricos e sugestões de atividades um material didático pode trazer para elucidar ao professor e ao aluno os fundamentos que norteiam a produção e avaliação de um bom texto? E posso afirmar que a resposta a ela é satisfatória.

Para alcançá-la, primeiramente, realizei o levantamento bibliográfico, buscando as principais referências teóricas na área de Linguística Textual a respeito dos conceitos de texto, gênero, domínio discursivo, tipo textual, os quais foram alicerces de toda a pesquisa. Eles subsidiaram a seleção e fundamentação das nove propriedades de avaliação que compõem um texto considerado bom, as quais são: Adequação do gênero à situação sociocomunicativa, coerência, coesão, argumentatividade/argumentação, informatividade, criatividade/originalidade/autoria, clareza, concisão, destreza linguística.

Para cada uma das propriedades selecionadas, foram elaboradas atividades voltadas à aplicação em sala de aula pelos professores, a fim de que compartilhassem com seus alunos tais categorias e assim tornem mais eficazes a comunicação entre avaliador e avaliado. Todo esse conteúdo teórico e prático foi organizado em um produto educacional em formato *e-book*.

Mas só era possível saber se todo esse material desenvolvido teria relevância aos professores após a aplicação dele em um momento de formação. Para tanto, cumpri os seguintes objetivos específicos: a) apresentar o produto educacional que elaborei para o professor identificar e avaliar o bom texto escolar; b) reportar a aplicação que fiz – de forma remota - desse protótipo junto a um grupo de

professores da região de Londrina, Paraná, em 2021; c) analisar os resultados dessa aplicação.

O produto educacional foi aplicado a um grupo de 11 professores em três encontros de 3 horas de duração, o qual parecia que não seria possível, pois teve de ser realizado de forma remota em decorrência da pandemia da Covid-19. Até essa estratégia compulsória demonstrou ser positiva, afinal, permitiu que participantes de diferentes cidades pudessem aprimorar seus conhecimentos mesmo em meio aos impedimentos de circulação social. Assim como permitiu que as respostas fossem recebidas de forma instantânea por meio de formulários *online*. Por outro lado, a disponibilidade de tempo pode ter interferido na disposição de responder a todas as atividades, uma vez que variaram a quantidade de respostas nos três encontros.

As respostas recebidas na atividade inicial, de diagnóstico, deu um parâmetro preliminar do olhar dos professores para a avaliação, de modo que alguns demonstraram dificuldade em variar as categorias, ou, ainda, limitação em reconhecer características essenciais de um gênero textual específico que precise ser considerada na avaliação. Mas ao longo da apresentação do produto educacional, foi possível minorar dúvidas por meio de fecundas discussões com os participantes, os quais foram participativos e interessados, especialmente sobre categorias como informatividade, criatividade/autoria/originalidade e concisão. Essa impressão positiva se confirmou nas respostas aos formulários de avaliação de cada encontro, em que muitos consideraram relevante tanto o conteúdo quanto o encaminhamento didático do material.

Por causa da limitação de tempo, nem todas as atividades puderam ser realizadas durante os encontros *online*, embora a minha proposta não era considerar cada participante como se fosse um aluno em sala de aula e sim orientar os participantes para poderem realizar um trabalho frutífero com produção e avaliação de textos dos estudantes. De qualquer modo, essa não resolução de determinadas atividades interferiu para que os participantes alcançassem melhores esclarecimentos em propriedades como criatividade/autoria/originalidade e destreza linguística/aprimoramento linguístico. Isso ficou perceptível na aplicação da atividade final, a qual foi uma reaplicação da questão número um da atividade diagnóstica, em que era preciso descrever categorias de avaliação para seis gêneros textuais específicos: dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião, resumo escolar de texto

didático-científico, autobiografia, conto, poema, propaganda social/anúncio de campanha comunitária.

Nessa análise comparativa, ficou evidente a mudança nas respostas dos professores a respeito dos fatores de avaliação, sendo que alguns ampliaram suas respostas, e outros as modificaram ao apontar categorias mais específicas e explorando as que foram apresentadas no *e-book*. Embora algumas escolhas a mim pareceram inadequadas, foi interessante identificar a tentativa de mudança de postura.

Portanto, ouseo destacar a relevância do material desenvolvido e a necessidade de continuar a desenvolvê-lo, aprimorando nos quesitos indicados diretamente pelos participantes e em outros que identifiquei a partir das respostas às atividades. Não há dúvidas de que este assunto não pode ser encerrado aqui, assim como não houve a pretensão de resolver em definitivo as dificuldades na avaliação de produções escritas escolares. Por isso, este é apenas um ponto de chegada, o fechamento desta pesquisa constitui um lumiar na busca por proposições estratégicas e eficazes para construir e avaliar bons textos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e letramento**: o desvelar de dois caminhos possíveis. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

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

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República**. 3. ed. rev. atual. e ampl. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A argumentação persuasiva. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017. p. 137-142. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (julho 2019) – Londrina: UEL, 2019. v.11. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=16>. Acesso em: 03 ago. 2021.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ESCREVER É PRATICAR. **Material de aula**. [Uso autorizado pelos estudantes do curso Escrever é Praticar]. Disponível em: <https://escreverepraticar.com.br/>. Vários acessos.

FERREIRA, Mauro. **Redação comercial e Administrativa**. São Paulo: FTD, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2020.

FRANCISCO, Denis Leandro. A avaliação de redações do ENEM quanto às situações que levam à anulação. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: INEP, 2017. p. 221-230. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./ jun. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2179>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLD, Miriam. **Redação empresarial: escrevendo com sucesso na era da globalização**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

GONZAGA, Elen de Sousa. Seleção e avaliação de argumentos. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-**

- argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017. p. 173-184. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.
- GUERRA, Joaquim. A avaliação do escrito. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 179-187, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/516>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto: 2021.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e do expor. 6. ed. 4. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- LOPES, Silmara A. **Avaliação, ensino e aprendizagem:** uma relação dialética. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINS, Mariana Alves de Santana; SANTOS, Givan José Ferreira dos; VIEIRA, Alcione Galdino. Categorias de avaliação de textos escritos utilizadas por um grupo de professores do Ensino Médio da cidade de Londrina-PR: uma análise. In: SANTOS, Givan José Ferreira dos et al. (Org). **Letramento e ensino:** sujeitos, conhecimentos e significações sociais. Maringá: Vox Littera, 2020. p. 166-192.
- MATA, Anderson Luís Nunes da. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017. p. 95-100.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza; BRUNONI, Decio. **Competência em leitura**: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

MENDONÇA, Márcia Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, Renato Júdice. **Avaliação de competências na educação básica**: um marco referencial para a prática. São Paulo: Moderna, 2011. p. 15-55.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan/jun. 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 9-11.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SANDOVAL, Alzira Neves; ALCÂNTARA Simone Silveira de; ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. de R. Notas sobre a avaliação dos desvios gramaticais e de convenção da escrita. A argumentação persuasiva. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017. p. 23-28.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013a.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 128-146, jul./dez. 2013b.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, Mariana A. Bologna Soares de; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia (Org.). **Proposta didática inovadora**: as TIC no ensino de ciências. Maringá: Massoni, 2014. p. 11-20.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Produção escolar de textos**: parâmetros para um trabalho significativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SANTOS, Givan José Ferreira. Anotações de aula da disciplina Produção Textual e Novas Tecnologias, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza/PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, no primeiro semestre de 2019.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. Adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. **Escrever melhor**: guia para passar os textos a limpo. São Paulo: Contexto: 2009.

SUASSUNA, Livia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./ dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50676/33984>. Acesso em: 10 nov. 2021.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Alínea, 1997.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

WILIAM, Dylan; THOMPSON, Marnie. Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In: **The Future of assessment**: shaping teaching and learning. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 53-82.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: O bom texto: fundamentos para produzir e avaliar

Pesquisadora: Mariana Alves de Santana Marins

Endereço e telefone da pesquisadora.

Orientador: Givan José Ferreira dos Santos

Local de realização da pesquisa: Google Meet

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Apresentação da pesquisa.

A pesquisa baseia-se no uso de um *e-book* com conteúdo teórico e atividades práticas acerca das principais propriedades de um texto por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio como suporte para viabilizar avaliações mais eficientes de produções escolares.

Objetivos da pesquisa.

A pesquisa visa identificar a facilidade, funcionalidade e utilidade do referido *e-book*.

Participação na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa participarão de 3 encontros de 3 horas de duração cada, via Google Meet, nos quais desenvolverão atividades que verificarão a validade do produto educacional *E-book* O bom texto: fundamentos para produzir e avaliar.

Confidencialidade.

Os resultados da pesquisa são sigilosos garantindo-se o anonimato na divulgação e apresentação dos resultados.

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Fica garantido o direito do participante para pedir esclarecimentos sobre os procedimentos e/ ou sair da pesquisa a qualquer momento sem qualquer penalização.

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e

benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____

Telefone: _____

Endereço: _____

_____ CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura:

Data: __/__/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador:

Data: 26/07/2021

Nome completo: Mariana Alves de Santana Marins

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar dele, poderão se comunicar com Mariana Alves de Santana Marins, via e-mail: xxxxxxx@xxxxxxx.com.br telefone: (XX) XXXX-XXXX.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito

pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone:
3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.

APÊNDICE B: PRODUTO EDUCACIONAL



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ**
CÂMPUS LONDRINA E CORNÉLIO PROCÓPIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN

**O BOM TEXTO:
FUNDAMENTOS PARA PRODUZIR E AVALIAR**

**LONDRINA
2022**

MARIANA ALVES DE SANTANA MARINS

O BOM TEXTO: FUNDAMENTOS PARA PRODUZIR E AVALIAR

THE GOOD TEXT: FUNDAMENTALS TO PRODUCE AND EVALUATE IT

Produto educacional apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Alcioni Galdino Vieira

LONDRINA
2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO INICIAL	3
CONCEITOS BÁSICOS	3
O que é, por que e como avaliar a produção de textos dos alunos?	3
O que é texto?	5
O que é gênero textual?	5
O que é domínio discursivo?	6
O que é tipo textual?	6
Atividade diagnóstico	7
PROPRIEDADES TEXTUAIS	8
1 Adequação do gênero à situação sociocomunicativa	9
Atividades	10
2 Coerência	13
Atividades	15
3 Coesão	17
Atividades	20
4 Argumentatividade/argumentação	24
Atividade I	27
Atividade II	30
5 Informatividade	30
Atividades	32
6 Criatividade/ originalidade/ autoria	36
Atividades	39
7 Clareza	44
Atividades	46
8 Concisão	48
Atividades	49
9 Destreza linguística/Aproveitamento linguístico	51
Atividades	54
REFERÊNCIAS	56

APRESENTAÇÃO INICIAL

O trabalho do professor de produção textual vai além do que o docente realiza em sala de aula. Na verdade, tem início muito antes, em momentos de estudo de conteúdos, preparação de atividades, seleção de textos para explorar com os alunos, pesquisa de temas, planejamento de avaliações... Quanto a esse último ponto, pesquisas e experiências divulgadas indicam que nem sempre o docente consegue definir com facilidade e proficiência os critérios para orientação e avaliação das produções dos alunos e, quando isso acontece, frequentemente instaura-se situação desagradável entre professor e aluno, em que este questiona aquele sobre detalhamento dos critérios utilizados na avaliação do texto e se não recebe explicações contundentes, criam-se incompreensões para o aluno entre o que será avaliado e o que ele, de fato, cumpriu. Por isso, é recorrente o professor ouvir: “Ah, você me deu nota baixa porque não gosta de mim”. Ou ainda, “Meu texto só tem marcação de erros, eu não sei escrever mesmo!”

Com o intuito de propiciar aos professores aprofundamento de compreensão sobre relevantes critérios de avaliação do texto estudantil e ajudá-los a definir com maior grau de precisão e eficiência os quesitos avaliativos para cada produção, criamos este projeto de formação docente configurado em *e-book*. Com adaptações necessárias e pertinentes, os docentes poderão aplicar este material didático junto a seus alunos, a fim de construir com eles uma avaliação textual que seja orientativa e dialógica.

Ao longo dos encontros, promoveremos discussões a respeito dos conceitos cruciais para a avaliação de textos e propor muitas atividades para aplicação e consolidação de conhecimentos. Esperamos que participe ativamente desta formação, com apresentação de dúvidas, sugestões, contraposições, o que desejar, enfim.

Agradecemos por estar conosco!

CONCEITOS BÁSICOS

O que é, por que e como avaliar a produção de textos dos alunos?

Tratamos aqui, particularmente, da avaliação do professor em relação à produção textual do aluno, e não da avaliação em geral do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos na educação. Acreditamos que o professor de produção de textos precisa construir respostas consistentes para as três questões correlacionadas na pergunta apresentada acima, a fim de que possa se sentir mais preparado e seguro para a importante

e complexa tarefa de avaliar textos escolares. Não pretendemos esgotar o assunto, que é polêmico, cheio de variáveis e continua em discussão no mundo todo por estudiosos, tampouco queremos apresentar receita ideal. **Nossa intenção é disponibilizar aos professores suporte teórico-prático com abordagem de critérios/qualidades/categorias de análise que os auxiliem a avaliar, com parâmetros mais claros, precisos e eficazes, a produção escolar de textos.**

Assim, concebemos a avaliação de textos escolares numa perspectiva sociointeracionista e processual, em que, de posse das produções dos alunos, o professor realiza, essencialmente, atividade de leitura analítico-crítica para verificar o alcance de desempenho de cada estudante em relação aos critérios avaliativos estabelecidos. Respalado nessa verificação, o professor informa ao aluno, através de parecer crítico, quais e em que nível de qualidade esses critérios foram efetivados na produção. E, quando necessário, em razão de normas escolares, o docente emite conceito ou nota ao texto avaliado. Numa fase posterior, o professor replaneja atividades para que o aluno possa se apropriar daqueles conhecimentos ainda não consolidados e possibilita a reelaboração do texto para verificar novamente se houve progresso quanto aos critérios avaliativos e altera o conceito ou nota, se for o caso.

Consideramos importante frisar que nossa proposta aqui não é discutir formas ou estratégias de correção ou intervenção do texto do aluno nem apresentar grades de mensuração de notas de avaliação. Como afirmamos anteriormente, nosso objetivo nuclear é desenvolver a competência avaliativa dos professores por intermédio de diretrizes que explicitam como selecionar critérios eficientes para avaliar textos produzidos pelos alunos.

Para a avaliação das produções textuais estudantis, é essencial o professor ter uma compreensão ampla e crítica das propriedades que contribuem para a construção de sentidos do texto, a fim de criar um projeto norteador do que será ensinado e avaliado e ir além de correções com ênfase no caráter linguístico e gramatical. Defendemos que, com a delimitação de critérios mais específicos de avaliação, tanto professor quanto aluno estarão aptos para alcançar resultados mais satisfatórios no que tange a seus trabalhos de ensino e aprendizagem de textos, respectivamente.

Diante desse contexto, nesta formação apresentaremos critérios/qualidades/categorias de textualidade levantados e estruturados em um produto educacional desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN, discutindo seus conceitos e propondo estratégias de

trabalho em sala de aula com o intuito de torná-los componentes de um instrumento avaliativo dialógico de produções escolares.

O que é texto?

Uma questão fundamental quando discutimos avaliação de textos é a compreensão que temos do conceito de texto. Para chegarmos a uma conceituação, vamos construir uma pequena narrativa. Imaginemos a seguinte situação: uma pessoa A está inserida em um contexto social (agrupamento de pessoas) e histórico (situado no tempo e espaço), tem conhecimentos guardados na memória que compartilha com outras pessoas do seu convívio (cognição), sabe usar a língua/linguagem para se comunicar e quer alcançar algum objetivo em relação a uma pessoa B. Então, quando A usa a linguagem (verbal, não verbal ou mista) para entrar em contato com B, temos a produção de um texto.

Diante das diversas perspectivas de conceito de texto, assumimos uma concepção que considera aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos e interacionais. Então, resumidamente, podemos definir texto como:

atividade em que um sujeito humano, situado em um determinado contexto social e histórico, usa a linguagem para expressar conhecimentos ativados na memória a outro sujeito humano, em relação ao qual pretende atingir alguma intenção.

Salientamos que, em nossa formação, enfatizaremos as propriedades do bom texto, isto é, os elementos constituintes ou fatores de textualidade, que se transformam em critérios avaliativos da produção textual dos alunos.

O que é gênero textual?

É cada texto específico - verbal, não verbal ou multimodal (verbal associado ao não verbal) - que produzimos ou do qual somos destinatário desde a hora que acordamos de manhã até a hora em que vamos dormir à noite. Em outras palavras, é cada realização linguística concreta que usamos para nos comunicar e interagir com as outras pessoas com as quais queremos estabelecer contato e provocar alguma reação ou resposta. Cada gênero textual apresenta traços enunciativos identificadores e diferenciadores de outros gêneros. Principais traços: nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/ conteúdo; função social/objetivo de produção; linguagem/estilo; organização/estrutura.

São exemplos de gênero textual: conversa espontânea, pedido de informação, bilhete, receita culinária, notícia jornalística, ata de reunião de trabalho, piada, cardápio de restaurante, inquérito policial, poema, fábula, nota fiscal, história em quadrinhos, requerimento, peça teatral, salmo, questionário escolar, resenha, meme, edital, comentário *online*, letra de música, infográfico, lista de compras, manual de instruções, *e-mail*, mensagem escrita de WhatsApp, aula virtual e muitos outros.

O que é domínio discursivo?

Trata-se de cada esfera de atividade humana, também concebido como ambiente social ou comunidade sociodiscursiva, em que os gêneros são produzidos. Cada domínio discursivo produz um conjunto de gêneros textuais que são determinados por fatores convencionados pelo grupo de pessoas componentes do próprio domínio, por exemplo: assuntos de interesse, objetivos profissionais, conhecimentos científicos da área, linguagem típica e relações de poder.

Quadro 1 – Domínio discursivo e Gêneros textuais

Domínio discursivo	Gêneros textuais
cotidiano familiar	conversa espontânea, bilhete, receita culinária, oração pessoal, lista de compra de supermercado...
escola/colégio	dissertação ou ensaio escolar, resumo, fichamento, seminário, texto didático-científico, aula presencial...
empresa/comércio/trabalho	currículo de trabalho, carta comercial, nota fiscal, pedido de compra, holerite...
sistema jurídico/justiça	procuração, petição, contrato, audiência, sentença...
religião/teologia	oração do Pai-Nosso, hino, evangelho, parábola, homilia...
jornalismo	notícia, reportagem, editorial, carta do leitor, boletim do tempo...
literatura	conto, crônica, poema, romance, narrativa fantástica...
mídia digital	<i>e-mail</i> , infográfico, comentário <i>online</i> , meme, videoconferência...

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

O que é tipo textual?

Consiste em uma categoria teórica, uma classificação que se baseia na composição/no tipo do processo linguístico (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e outros) que ocorre dentro do gênero textual. Portanto, não é o gênero textual, e sim uma classificação conforme a predominância da natureza linguística no interior do gênero. Exemplos de tipos textuais: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção, conversação. Assim, quando chamamos um texto/gênero de descritivo, narrativo ou argumentativo, não estamos indicando o nome específico do gênero, mas o tipo textual que predomina nele. É muito comum aparecerem dois ou mais tipos textuais aparecem associados na construção de um mesmo gênero, podendo predominar um deles.

Tendo em vista esses apontamentos iniciais, agora é importante observar a sua prática de avaliador(a) de produções escolares. Para tanto, nas atividades a seguir, faremos um diagnóstico, a fim de lhe ajudar a reconhecer-se nessa função.

⇒ ATIVIDADE DIAGNÓSTICO

Com base no trabalho que você realiza a respeito da avaliação dos textos produzidos por seus alunos, apresente respostas para as questões a seguir. Se possível, não deixe itens sem respostas, pois elas são importantes para esta formação sobre avaliação do texto escolar.

1. Quais critérios (por exemplo: correção da linguagem) você emprega - ou empregaria - para avaliar os seguintes gêneros textuais, no caso de solicitação de produção a seus alunos?

a) dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião: _____

b) resumo escolar de texto didático-científico: _____

c) autobiografia: _____

d) conto: _____

e) poema: _____

f) propaganda social/anúncio de campanha comunitária: _____

2. Você esclarece seus alunos acerca dos critérios de avaliação que utilizará para avaliar a produção textual solicitada? Por quê?

PROPRIEDADES TEXTUAIS

1 Adequação do gênero à situação sociocomunicativa

Começamos afirmando que o bom texto é aquele que atende, com elevado nível de satisfação e eficiência, a um conjunto de critérios, fundamentos ou propriedades da construção e avaliação textual. Por isso, o primeiro critério a ser trabalhado pelo professor junto a seus alunos é a adequação do gênero à situação sociocomunicativa. De fato, esse critério não pode deixar de ser considerado pelo autor nem avaliador, pois tal propriedade se refere a uma série de elementos essenciais esperados que estejam presentes no gênero produzido, em razão de uma situação específica de interação social entre pessoas, particularmente autor e avaliador. Exemplos desses elementos:

Quadro 2 - Elementos constituintes dos gêneros textuais

o autor e seu perfil social	quem tem algo a dizer
o destinatário e seu perfil social	para quem dizer
função social/o objetivo do autor em relação ao destinatário	para que dizer: informar, persuadir, ensinar, demonstrar conhecimento, fazer rir, provocar reflexão...
contexto espaço-temporal	quando dizer? onde dizer?
suporte	objeto físico ou virtual, com formato específico, o qual fixa e mostra o texto
tema/conteúdo	assunto abordado
organização/estrutura	elementos estruturais típicos da construção composicional do gênero
estilo/linguagem	nível formal ou informal e recursos linguísticos adequados ao gênero

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Assim, por exemplo, quando o professor solicita ao aluno a produção do gênero notícia, espera receber um texto com traços de um relato de informações a respeito de um fato significativo recente, contendo manchete, olho, lide, corpo do texto, descrevendo e narrando a respeito do assunto e com uso do padrão formal da modalidade escrita da Língua Portuguesa, para ser publicada em um jornal escolar físico ou *online*; e não um texto com características do gênero carta pessoal ou história em quadrinhos.

Portanto, é crucial que todos os relevantes elementos que compõem os parâmetros da situação de produção e avaliação do texto sejam compartilhados e compreendidos por autor e avaliador, por diversos motivos. Primeiramente, apropriar-se da adequação do gênero textual à situação sociocomunicativa garante ao aluno a ampliação de sua capacidade de socialização e de participação eficiente em diferentes práticas sociais possíveis dentro das atividades humanas. Ou seja, avaliar esse aspecto nas produções textuais do aluno é trazer à consciência dele a necessidade de refletir a respeito de elementos que compõem o contexto de produção, os quais são fundamentais para o cumprimento do projeto de dizer.

Em segundo lugar, como os gêneros textuais são reflexos das construções sociais, avaliar a adequação das produções a um determinado gênero textual pode ser uma estratégia de observação de como o estudante se percebe como sujeito em diferentes domínios discursivos. A partir disso, o professor tem a possibilidade de elaborar estratégias que orientem o educando para a importância do posicionamento enquanto cidadão, tornando-o apto para manifestar-se em variadas situações, sejam escolares, laborais, acadêmicas, enfim, aquelas nas quais se fizer necessário expressar suas ideias de forma que alcance seus objetivos.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da adequação do gênero.

⇒ **ATIVIDADES**

1. Relacione corretamente cada situação sociocomunicativa apresentada, de acordo com o gênero textual que deve ser produzido.

Gêneros textuais

- (a) texto dissertativo-argumentativo (do Enem)
- (b) resumo escolar de texto didático-científico
- (c) nota fiscal de venda de produto
- (d) currículo de trabalho
- (e) bilhete (de patroa para diarista)
- (f) carta de reclamação do consumidor

- (g) mensagem escrita de WhatsApp
- (h) ficha de cadastro do paciente médico
- (i) declaração de imposto de renda
- (j) convite de casamento

Situações sociocomunicativas

- () gênero produzido geralmente por um empregado de uma empresa e dirigido ao consumidor / comprador para fins de comprovação de compra e venda de produto.
- () gênero produzido por uma pessoa pretendente à vaga de emprego, que o destina à pessoa responsável da empresa pela análise dos documentos enviados pelos candidatos à vaga.
- () gênero produzido pelo candidato participante a uma banca de avaliadores, no qual deve apresentar argumentação sólida, a fim de defender um ponto de vista sobre um tema controverso e propor uma solução para um problema sem ferir os direitos humanos.
- () gênero produzido, por exemplo, por uma patroa que, antes de sair cedo de casa para o trabalho, registra por escrito em poucas palavras orientações, recado ou tarefas para sua diarista.
- () gênero produzido por um consumidor que expõe problemas e se sente lesado na compra de algo ou de serviço pago e reivindica seus direitos a uma pessoa responsável pela empresa ou instituição ou, ainda, a um profissional liberal.
- () gênero produzido por um casal - normalmente com o suporte de um profissional, como um designer gráfico -, a fim de convidar uma pessoa amiga ou uma família para participação de cerimônia matrimonial, em cujo texto apresenta informações sobre o evento, por exemplo, local, data e hora, e, geralmente, o nome dos pais dos noivos.
- () gênero bastante flexível, produzido por uma pessoa a outra (familiar ou não), por intermédio de aparelho celular, usualmente com escrita curta e tom informal, para partilhar vivências, substituir o contato face a face, obter ou compartilhar informações e outros propósitos.

() gênero produzido por uma pessoa que busca solução para algum problema de saúde, assim dirige o texto a um profissional médico, geralmente por intermédio de um atendente, fornecendo informações pessoais e do seu estado físico.

() gênero produzido por um estudante do Ensino Fundamental, o qual foi solicitado pelo professor para demonstração da capacidade de compreensão, síntese, estilo próprio e registro escrito a respeito de um texto de ciências.

() gênero produzido pelo contribuinte – geralmente com apoio de contabilista – e recepcionado por analista da Receita Federal, em que o contribuinte apresenta informações financeiras sobre entradas e saídas no decorrer do ano em exercício.

2. A adequação do gênero produzido à situação sociocomunicativa é um dos principais critérios de avaliação da produção textual. Portanto, o avaliador realiza uma análise do grau de satisfação/eficiência com que o autor do texto atendeu os parâmetros gerais esperados para a situação e, com base nessa análise, se necessário, atribui nota ou conceito. Então, o que acontece com o objetivo do autor do texto, se ele não produzir o gênero adequado à situação sociocomunicativa?

2 Coerência

Quando falamos em uso da linguagem, um princípio fundamental é que toda produção linguística deve “fazer sentido”, “dizer coisa com coisa”, não deve haver contradição quanto aos conteúdos expressos no texto. E deve fazer sentido, sobretudo, para o interlocutor, aquele que recebe o texto para leitura e, conforme a situação, atribui uma nota com base na rede de significação que consegue (re)construir a partir dos elementos linguísticos (palavras, imagens e outros) e extralinguísticos (tempo, lugar e objetivo da leitura, conhecimento que tem do autor e de outros textos produzidos por ele, expectativas que criou para a leitura e muitos outros).

De fato, nós autores e avaliadores de textos, não podemos deixar de considerar em nossas ações a propriedade que faz com que um texto seja inteligível, interpretável: a **coerência**. Aliás, de modo explícito ou implícito, a coerência deve compor as categorias de análise para avaliação de todos os gêneros textuais, pois um bom texto apresenta um sólido sistema de referências cognitivo-conceituais.

Portanto, a construção da coerência é um processo complexo que não depende apenas do autor, o leitor possui papel ativo, ou seja, essa propriedade do texto exige um trabalho cooperativo entre ambos, que envolve o compartilhamento:

- a) do conhecimento de mundo (está relacionado aos conhecimentos/conceitos científicos e outros tipos de conhecimento);
- b) do conhecimento linguístico (sobre vocabulário, gramática, níveis de linguagem e recursos linguísticos da Língua Portuguesa e outras línguas);
- c) do conhecimento textual (reconhecimento de gêneros textuais, tipos textuais e intertextualidades)
- d) do conhecimento pragmático (reconhecimento das práticas interacionais)

Como se trata de um fator ligado essencialmente à interpretabilidade do texto, didaticamente a coerência deve ser observada sob dois aspectos pelo autor e leitor/avaliador:

- **Coerência interna:** compatibilidade, relação e desenvolvimento dos conteúdos (conceitos, argumentos, fatos, afirmações e outros) dentro do texto. Para o leitor compreender a linha de pensamento, o autor precisa garantir a manutenção da ideia

central; a renovação e associação de informações a respeito dessa ideia sem ser repetitivo; não se contradizer internamente nem com noções socialmente construídas; manter a relação entre as informações e entre elas e o mundo representado.

Nessa perspectiva, entre outras possibilidades, há problema de coerência interna no gênero narrativo (crônica, conto, história em quadrinhos, entre outros) em que o autor apresenta uma conclusão para a história que não é compatível com os acontecimentos narrados anteriormente. Também, entre outras possibilidades, ocorre problema de coerência interna no gênero argumentativo (dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem ou vestibular, entre outros) em que o autor apresenta uma tese e argumentos que não têm nada a ver com o tema indicado para discussão, ou ainda se confunde e contradiz um argumento anteriormente usado para sustentar sua tese.

- **Coerência externa:** compatibilidade entre os conteúdos apresentados no texto e os conhecimentos da realidade externa a ele. O leitor precisa reconhecer como válidos ou compatíveis os conteúdos que vai encontrando no texto, orientando-se por pistas linguísticas e informativas dispostas pelo autor. Nesse quesito, são consideradas não apenas referências argumentativas (dados, citações, fatos), mas também inferências, contextualizações temporais e espaciais, delimitação de um foco discursivo, e quaisquer relações de sentido que, para serem efetivadas, pressupõem conexões lógicas com elementos externos ao texto.

De acordo com essas premissas, entre outras possibilidades, há problema de coerência externa no gênero narrativo em que o autor, ao narrar fatos sobre grandes animais mamíferos, além de citar a baleia, único animal marinho mamífero, também inclui o tubarão, que se classifica cientificamente como peixe, e não mamífero. Também, entre outras possibilidades, ocorre problema de coerência externa no gênero argumentativo em que o autor expõe uma generalização como argumento que não abarca todos os casos do mundo real, ou ainda apresenta como argumento dados estatísticos errôneos, que não têm respaldo em fontes de pesquisa de credibilidade.

Salientamos que a avaliação da coerência está atrelada às características do gênero textual produzido, e que as orientações do professor precisam ir além de notificações que indicam os locais de incoerência. Quanto mais explicativo ficar para o aluno, melhor ele

compreenderá o problema. Além disso, a análise de textos/ trechos incoerentes com toda a sala de aula pode ser uma atividade constante que facilitará a compreensão do aluno quanto à importância dessa propriedade que requer habilidades linguísticas e pragmáticas.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da coerência.

⇒ **ATIVIDADE**

1. Leia atentamente os textos a seguir e identifique os trechos em que há incoerência interna ou externa.

- a) Proposta de produção textual: narre um acontecimento de sua vida.

Vitória inesquecível

Morei a vida toda longe do mar, por isso nunca gostei do cheiro de peixe ou alimentos originários do mar.

Em uma viagem de férias, fui visitar um amigo que morava na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Ele estava empolgadíssimo para me apresentar a cultura da região, especialmente a culinária. Depois de um dia todo percorrendo praias encantadoras, fomos a um restaurante típico e lá comi a melhor muqueca da minha vida. Até hoje me recordo com saudade de todos os sabores daquele prato.

(Produção textual de alunos do curso Escrever é Praticar)
(Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes, 2020)

b) Proposta de produção textual: [...] elabore um texto de até 14 linhas, no qual as dificuldades com a leitura no Brasil sejam discutidas, e iniciativas para reverter esse quadro sejam propostas.

Figura 1 - Texto de vestibular

REDAÇÃO 1

Escola para todos.
TÍTULO

1 A sociedade anda com pouco foco de alfabetização em vista
2 que nos anos anteriores, não era obrigatória estudar, principal-
3 mente populações sem fins lucrativos e que em algumas casas,
4 moravam em situações e não tinham condições de se deslocar até
5 a escola. Comforme o mundo foi se globalizando, isso nos deixou
6 mais preguiçosos, pois temos e conseguimos quase tudo e que
7 queremos saber apenas com aparelhos tecnológicos. A globalização
8 tem que ser entendido como um meio de nos ensinar coisas
9 que não sabemos, com isso também nos auxiliar. Temos que
10 ter melhorias mas nessas instituições de ensino, mas
11 também temos que nos esforçar para aprender. Com melhorias
12 nos ensinos, melhoramos a nós mesmos perante a sociedade.
13 _____
14 _____

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2019, p. 59)

3 Coesão

Na construção de um texto, todos os elementos linguísticos - lexicais e gramaticais - que o compõem precisam estar muito bem articulados, a fim de garantir a formação de um todo harmonioso, com as ideias bem encadeadas, de modo a favorecer a compreensão textual pelo leitor. Uma metáfora bastante significativa usada por estudiosos da linguagem compara a atividade de construir um texto com a atividade de tecer um tecido, em que no texto os recursos linguísticos são como os fios no tecido, portanto precisam ser engenhosamente entrelaçados, “costurados”, a fim de formar uma “malha” textual compacta, firme, com relações de sentido estabelecidas adequadamente. Esses elos, vínculos de sentido entre as partes (palavras, orações, parágrafos e outras) do texto constituem a propriedade chamada **coesão**. Para compreendermos como isso ocorre, observemos no texto abaixo alguns marcadores de coesão destacados.

Vida nova e muita saúde após o infarto

Prevenir doenças do coração não é fácil. Muitas são as variáveis que podem provocá-las, desde fatores congênitos àqueles sobre os quais deveríamos ter algum controle, **como** tabagismo, sedentarismo, obesidade **ou** estresse, por exemplo. Quem já sofreu um infarto, teoricamente, deveria ter cuidado redobrado. Correto? **No entanto** nem sempre é o que acontece e – passado o período do susto – o paciente relaxa no acompanhamento da doença e – muitas vezes – retoma hábitos nocivos **que** precisariam ser abandonados.

(Disponível em: <http://jblog.com.br/asuasaude/2012/01/10/vida-nova-e-muita-saude-apos-o-infarto/>)

- o pronome **-las** retoma a expressão “doenças do coração”, evitando sua repetição;
- a conjunção **como** não retoma outro termo, e sim faz o texto progredir, sequenciar ao produzir relação de sentido de exemplificação dos vocábulos **tabagismo, sedentarismo, obesidade, estresse** referentemente ao conteúdo do termo “fatores congênitos”;
- a conjunção **ou**¹ estabelece relação de sentido de adição de ideias/exemplos entre o vocábulo “estresse” e os vocábulos “tabagismo, sedentarismo, obesidade”;
- O termo **No entanto** indica a relação de oposição de informações entre a oração iniciada por esse termo e a oração anterior;
- o pronome **que** retoma o termo “hábitos nocivos”.

¹ A conjunção **ou** pode indicar diferentes relações de sentidos conforme o contexto de seu uso, sendo que é muito comum estabelecer sentido de alternância de ideias e ações. Por exemplo, no enunciado, “A garota cantava **ou** gritava durante todo o show”, a garota alterna as ações de cantar e gritar.

Podemos verificar, no texto acima, que há elementos linguísticos que retomam outros elementos do próprio texto e elementos linguísticos cuja função não é retomar, mas ligar termos do texto, estabelecendo entre eles relações de sentido. Salientamos que todo esse movimento de referenciação entre termos dentro do texto e de ligação entre eles com estabelecimento de relações de sentido são cruciais para que o texto tenha uma unidade de significação e faça sentido para o leitor. Isso significa que se o autor fizer uma referenciação ou interligação entre termos mal elaborada, provavelmente comprometerá a qualificação do texto perante o leitor/avaliador. Por isso mesmo, juntamente com a coerência, a coesão é uma das principais categorias de avaliação dos gêneros textuais, especialmente aqueles de cunho argumentativo, por exemplo, carta argumentativa, dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem e do vestibular. Para o nosso estudo, destacaremos dois tipos de coesão: referencial e sequencial.

A **coesão referencial** consiste na retomada ou antecipação entre termos do texto.

- retomada:

O homem está cansado, ele correu para não se atrasar. (“ele” refere-se a “homem”)

- antecipação:

Ele era tão bom, o meu livro! (“Ele” refere-se a “o meu livro”)

São recursos para a coesão referencial: pronomes, numerais, advérbios, sinônimos, elipse, expressões nominais, nominalizações, siglas, termos genéricos, hipônimos, hiperônimos, entre outros. O emprego eficiente desses elementos coesivos referenciais serve, entre outros pontos positivos, para evitar a repetição problemática de termos, imprimir clareza nos enunciados e tornar o texto mais conciso.

A **coesão sequencial** diz respeito à progressão temática do texto e marca as relações semânticas (de sentido) e de contexto entre as informações. Ela faz com que o fluxo informacional do texto caminhe, avance, tendo em vista a manutenção do tema central. Em nosso estudo, focalizaremos a coesão sequencial por conexão, caracterizada pelo uso de conectivos, também chamados de conectores (por exemplo, conjunções, advérbios, preposições e palavras denotativas), que estabelecem diversos tipos de relação de sentido entre partes (palavras, orações, parágrafos...) do texto. A seguir, destacamos alguns importantes conectivos e relações de sentido por eles estabelecidas:

Quadro 3 - Quadro de elementos conectivos e seus sentidos possíveis

Sentidos	Conectivos	Exemplos
Prioridade, relevância	<i>em primeiro lugar, antes de tudo, em princípio, primeiramente, principalmente, primordialmente, sobretudo</i>	Há muitas maneiras de uma pessoa conseguir sucesso na vida, antes de tudo, está a educação.
Tempo	<i>então, enfim, logo depois, imediatamente, a princípio, no momento em que, em seguida, por fim, frequentemente, às vezes, enquanto, quando, desde que, cada vez que</i>	Ele cita a educação, quando é perguntado sobre o segredo de seu sucesso.
Semelhança, comparação, conformidade	<i>igualmente, assim também, do mesmo modo, por analogia, de maneira idêntica, de acordo com, segundo, conforme, tal qual, tanto quanto, como, bem como</i>	A educação pode fazer muita diferença na sua vida, como fez na de muitos brasileiros.
Condição, hipótese	<i>se, caso, eventualmente</i>	Se o exemplo conta para você, olhe a história de luta daquele educador.
Adição, continuação	<i>além disso, ademais, outrossim, ainda mais, por outro lado, também, e, nem, não só... mas também, não apenas... como também, com, ou (quando não for excludente)</i>	É desejável e possível uma educação de qualidade no nosso país!
Dúvida	<i>talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>	Estamos progredindo, provavelmente alcançaremos o nosso objetivo de formação.
Certeza, ênfase	<i>de certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>	Tendo em vista nosso empenho, com certeza desenvolveremos nossa competência para avaliar textos escolares.
Ilustração, esclarecimento	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, a saber, ou seja, aliás.</i>	Há muitos sujeitos sociais responsáveis pela educação, por exemplo, a própria pessoa, sua família e os professores.
Propósito, intenção, finalidade	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>	Esta formação docente é realizada com o intuito de contribuir com a qualificação do ensino.
Resumo, recapitulação, conclusão	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), destarte, assim sendo</i>	A educação é instrumento de transformação, portanto precisamos investir maciçamente nela.

Continuação quadro 3 - Quadro de elementos conectivos e seus sentidos possíveis

Causa e consequência Explicação	<i>por consequência, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, de tal forma que, haja vista.</i>	Alguns países chegaram a um elevado nível de desenvolvimento social e econômico, porque priorizaram o investimento na educação.
Contraste, oposição, restrição, ressalva	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, se bem que, ainda que, mesmo que</i>	O discurso político exalta a educação, mas na prática as prioridades mostram-se outras.
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>	Vamos colaborar ou não para a formação de senso crítico sobre o modelo de educação no nosso país?

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A avaliação da coesão precisa considerar, inicialmente, as características do gênero textual produzido. A partir disso, o professor observará a presença de elementos de coesão, a diversidade de recursos e a validade deles dentro do texto. Por isso, é importante o recorrente esclarecimento das estratégias de coesão e da importância dessa propriedade como mecanismo de organização textual.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da coesão.

⇒ ATIVIDADES

1. O texto abaixo apresenta problema de coesão referencial relacionado à repetição de vocábulos. Identifique os termos repetidos e aponte quais estratégias de coesão podem ser utilizadas para solucionar inadequação.

Proposta de produção textual: Em todo o país, crianças são força de trabalho em funções que deveriam ser responsabilidade de adultos. Considerando esse contexto, responda: É aceitável a participação da mão de obra infantil na sociedade brasileira? Desenvolva suas ideias num texto dissertativo, utilizando argumentos pertinentes na defesa de seu ponto de vista.

Figura 2 - Texto dissertativo-argumentativo de aluno do curso Escrever é Praticar

1	Não é aceitável a participação de mão-de-obra infantil na so-
2	ciiedade Brasileira. O trabalho infantil é prejudicial na formação da ciência.
3	Atrapalha o desenvolvimento intelectual, como limita o lazer e o convívio
4	com outras crianças. O Brasil é comprometido com organizações internac-
5	ionais para combater esse tipo de trabalho.
6	A criança que trabalha não consegue frequentar a escola regularmente,
7	por estar trabalhando no horário ou porque trabalhou e está esgotada fís-
8	icamente, prejudicando seu desenvolvimento psic intelectual. O desgrate
9	que o trabalho acarreta, acaba influenciando em seu desempenho na sala
10	de aula, tendo como consequência a perda de ano letivo e o desinter-
11	se pela escola.
12	Conforme dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, 67%
13	das crianças que trabalham abandonaram a escola. Isso reflete no
14	futuro dessas crianças que sem qualificação para o mercado de trabalho
15	não conseguem empregar, ficando propícias a criminalidade.
16	Outro sério prejuízo desencadeado pelo trabalho infantil é a priva
17	restrição ao lazer e ao convívio com outras crianças. O trabalho
18	ocupa o tempo da criança e o direito de brincar, que todas têm
19	ficar prejudicada, portanto não observando o Estatuto da Criança e do
20	Adolescente, que os regulam e resguarda.
21	Faz-se necessário ressaltar que o Brasil cumpre com rigor as
22	determinações para combater ao trabalho infantil. São feitas ações de
23	combate por meio dos auditores fiscais do trabalho, bem como conscienti-
24	zação da sociedade através de demonstrações reais dos prejuízos de
25	tal trabalho.
26	Assim sendo, é inaceitável a mão-de-obra infantil na socie-
27	dade Brasileira. Pois, este compromete a integridade da criança,
28	trazendo prejuízos para sua formação física e mental, que poderiam
29	refletir no seu futuro e da sociedade. Por isso, o Brasil combate
30	essa forma de trabalho.

Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes (2020)

2. O texto a seguir apresenta problemas de sentido pela ausência de elementos de coesão sequencial que estabeleçam a conexão entre as informações, além de outras inadequações. Leia-o atentamente e aponte quais ajustes podem ser realizados quanto à coesão sequencial por conexão, observando o contexto para a escolha adequada de conectivos.

Proposta de produção textual: Escreva um texto opinativo, abordando os benefícios e os riscos oferecidos pela tecnologia digital.

Figura 3 – Texto de vestibular

REDAÇÃO 1

1 jovens e crianças de hoje vivem cercados por informações
2 e inovações tecnológicas que evoluem muito rápido, ao mesmo
3 tempo que são boas para os estudos e aprendizagem, elas acabam
4 causando riscos à saúde do usuário.
5 A tecnologia proporciona um maior desenvolvimento em
6 estudos para o mesmo desenvolvimento, ajudam a entender como
7 vírus e bactérias atacam nosso organismo e isso facilita na
8 criação de remédios e técnicas de cura.
9 Já se presentes as crianças muito cedo pode gerar o vício
10 e o sedentarismo, as crianças de hoje aprendem a usar em
11 celular antes mesmo de conseguir se vestir sozinho, ficam a dia
12 inteira em jogos eletrônicos e não praticam atividade física.
13 Portanto devemos saber administrar a forma e o tempo de uso
14 desses aparelhos para não prejudicar o futuro dessas jovens.
15
16

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2016, p. 63).

4 Argumentatividade/argumentação

Nas nossas mais variadas relações interpessoais dentro do amplo corpo social, sejam familiares, escolares, profissionais, entre outras, usamos a linguagem para, essencialmente, produzir textos/gêneros textuais – orais, escritos, multimodais – com a intenção de persuadir nossos interlocutores, isto é, fazê-los aderir às nossas ideias/opiniões/propostas. Essa afirmação concretiza-se, por exemplo, quando produzimos os gêneros pedido de permissão aos pais para dormir na casa de um(a) amigo(a), carta de reclamação por serviço público mal prestado, dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem ou do vestibular, entrevista de emprego e carta de solicitação de estágio em uma empresa. E o que empregamos nesses e em outros gêneros para que possamos alcançar nosso objetivo de fazer com que nossos destinatários compartilhem conosco dos mesmos pensamentos ou posicionamentos ou realizem o que propomos? Empregamos a ação linguístico-discursiva denominada argumentatividade, também chamada argumentação.

A argumentatividade pode ser compreendida como um conjunto amplo e complexo de elementos lógico-linguístico-discursivos que o autor argumentador utiliza no texto para sustentar suas ideias e convencer seus interlocutores. Nesse sentido, o nosso sucesso na produção de gêneros textuais de cunho predominantemente argumentativo, como aqueles mencionados, depende da nossa habilidade no domínio de elementos fundamentais para gerar a argumentação. Dito de outra forma, para obtermos êxito na defesa de nossas ideias e posições, precisamos construir uma argumentação sólida, e não nos pautarmos em subjetivismos do tipo “eu acho”, que revela uma argumentação fraca, frágil. Por isso, é imprescindível termos claro entendimento de que a argumentatividade constitui um dos principais quesitos de avaliação dos gêneros argumentativos.

E quais elementos compõem a argumentatividade, trabalhando para formação e efeito da persuasão no texto? São diversos e é de suma importância que o sujeito argumentador e o avaliador tenham um domínio amplo e crítico sobre cada um desses elementos: tipos de argumento, vieses sociodiscursivos de abordagem do tema, movimentos argumentativos, operadores argumentativos, seleção lexical, adjetivação, verbos introdutórios de opinião, figuras de linguagem, entre outros. Desses elementos, abordaremos os dois primeiros citados e que apresentam relevante função persuasiva nos textos.

- **Tipos de argumento:** Esse elemento de argumentação compreende a natureza das escolhas dos argumentos, concebidos como fundamentos/justificativas/razões que

dão sustentação à ideia central defendida no texto. Existe uma variedade de tipos de argumento que produz força de convencimento e dois ou mais tipos podem se associar em um mesmo enunciado, sendo que um dos tipos pode se apresentar de modo mais evidente ou predominante. Ressaltamos que a escolha dos tipos e a combinação entre eles, com vista à montagem de uma argumentação consistente, deve pautar-se nas condições de produção textual (quem é o autor, quem é o destinatário, qual o objetivo de produção do autor em relação ao destinatário, qual o tema a ser abordado, entre outros parâmetros). A seguir, descreveremos cinco importantes tipos.

a) argumento de prova concreta: exposição de fatos reais, dados estatísticos, exemplos e ilustrações com histórias para comprovar ideia defendida. Este tipo de argumento costuma ter elevada força de persuasão, por isso, recomendamos que, no seu conjunto, a argumentação tenha, pelo menos, uma prova concreta.

Por exemplo, para defender a ideia de que o Brasil tem conserto, o autor pode mencionar o fato recente da prisão de vários políticos e empresários corruptos brasileiros.

b) argumento de raciocínio lógico: estabelecimento de relações lógicas de causa, consequência, conclusão, condição, comparação etc. e outras entre proposições e conclusões para abonar um ponto de vista assumido no texto. Este tipo de argumento é muito utilizado e, dependendo do seu potencial de conteúdo semântico-discursivo, pode apresentar alto poder de convencimento.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode arrolar a comparação de que, nas últimas décadas, o crescimento econômico do Brasil foi maior do que alguns países considerados desenvolvidos.

c) argumento de autoridade: citação de especialistas, instituições e documentos de credibilidade para validar afirmações apresentadas no texto. O efeito persuasivo desse tipo de argumento tende a ser forte, quando a autoridade citada tem realmente conhecimento de causa na temática que se está discutindo no texto e quando o destinatário também compartilha com o autor a ideia de apreciação positiva dessa autoridade.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode citar personalidades — políticos, economistas, cientistas, entre outros representantes de campos do conhecimento — ou entidades nacionais ou internacionais gabaritadas que afirmam ser o Brasil um país de futuro promissor.

d) argumento de consenso: uso de proposições aceitas como verdadeiras pelas pessoas em geral para sustentar tese no texto. Em outras palavras, constrói-se a persuasão a partir do emprego de informações ou conhecimentos que são de ampla circulação social e incontestados pelas pessoas. Esse tipo de argumento, pela sua natureza mais previsível, portanto menos original, tende a não ser tão forte e eficaz quanto o de prova concreta, de autoridade e raciocínio lógico. Assim, aconselhamos moderação no seu uso e que não seja o único tipo utilizado.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor pode enunciar no texto que nosso país apresenta clima, solo e geografia favoráveis para o desenvolvimento econômico.

e) argumento de competência linguística: demonstração de domínio das variedades da Língua Portuguesa, particularmente da escrita formal, nos casos de textos escritos, e de outras línguas, com adequação ao contexto de produção textual – sobretudo considerando o destinatário e a intenção de convencimento. Esse argumento leva em conta a proficiência linguística apresentada no texto como um todo – macrotextual - e também a destreza do argumentador para empregar em determinados trechos do texto – microtextual - termos eruditos ou não muito usuais em português ou vocábulos em outras línguas e construções gramaticais criativas e bem articuladas.

Por exemplo, para defender a tese de que o Brasil tem conserto, o autor de uma dissertação escolar ou de um texto dissertativo-argumentativo do Enem deve utilizar a escrita formal da Língua Portuguesa, podendo incluir no texto vocábulos ou expressões mais formais ou eruditas e ainda palavras ou expressões em língua estrangeira – inglês, francês ou outras, contanto que todas as inserções se encaixem coerentemente no contexto de uso e contribuam para alcançar o objetivo de persuasão dos leitores, que nos casos dos gêneros citados são, respectivamente, o professor da disciplina de Língua Portuguesa e o avaliador do Enem.

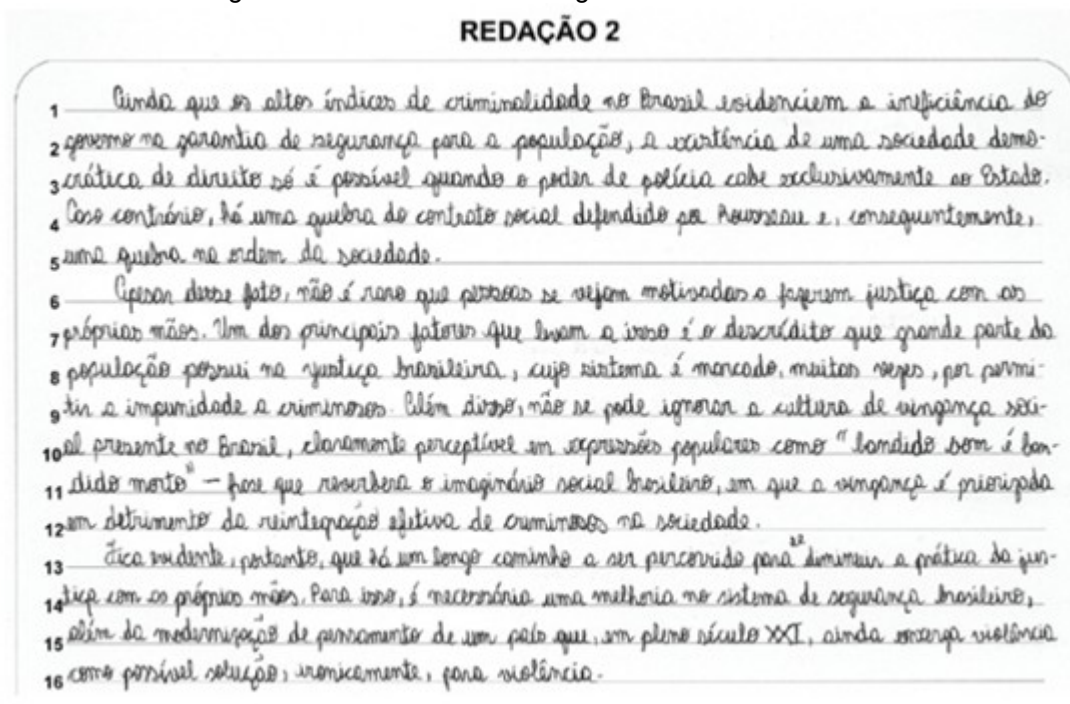
Salientamos que a estratégia de empregar na dissertação escolar e no texto dissertativo-argumentativo do Enem ou vestibular diversos tipos de argumento, incluindo entre eles pelo menos uma prova concreta e um argumento de autoridade, tende a qualificar a argumentação e normalmente é bem vista pelos avaliadores.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da argumentatividade/ argumentação.

⇒ **ATIVIDADE I**

O texto dissertativo-argumentativo apresentado a seguir foi produzido no Vestibular/2018 da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a partir do tema “As motivações que levam as pessoas a fazerem justiça com as próprias mãos”. Leia-o para responder às questões propostas sobre ele.

Figura 4 – Texto dissertativo-argumentativo de vestibular



Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2018, p. 10).

a) Qual a tese defendida no texto?

b) Que tipos de argumento o autor utiliza para construir a argumentação e sustentar a tese?

c) Na sua avaliação, quais tipos de argumento empregados têm efeito mais persuasivo? Justifique sua resposta.

d) Analise a argumentação do texto (a força dos tipos de argumento, a sequência em que aparecem, a articulação entre eles) e comente se você acredita que o autor conseguiu o objetivo de convencer o leitor avaliador de que elaborou um texto dissertativo-argumentativo proficiente e por isso demonstrou merecer uma nota elevada.

e) Pense, pesquise e apresente um exemplo de argumento de prova concreta, de raciocínio lógico e de autoridade que poderiam ser usados para compor um consistente esquema de argumentação de texto dissertativo-argumentativo do Vestibular/2018 da UEL.

Vieses sociodiscursivos de abordagem do tema: Esse elemento argumentativo diz respeito às escolhas estratégicas das áreas de conhecimento científico ou domínios sociodiscursivos e ideológicos que o autor faz, portanto, prioriza, para construir seus argumentos em defesa da tese no texto, em relação ao tema a ser discutido. Essas escolhas devem ser feitas de modo planejado e consciente para poder ter mais possibilidade de alcançar o objetivo de convencimento. Conforme o tema, dois ou mais vieses podem ser inter-relacionados para fortalecer a argumentação, embora nada impeça o emprego de um só viés, desde que os argumentos do domínio sociodiscursivo escolhido formem uma sólida persuasão. Exemplos de vieses sociodiscursivos com os quais os argumentos podem apresentar aderência: jurídico, sociológico, filosófico, antropológico, econômico, político, ecológico, científico, religioso, tecnológico, psicológico, literário, artístico, sanitário, entre outros.

Observemos os vieses sociodiscursivos escolhidos para alguns exemplos de argumentos apresentados anteriormente para a defesa da tese “O Brasil tem conserto”:

Quadro 4 - Vieses sociodiscursivos relacionados a argumentos

Tese	Argumentos	Tipos de argumento	Vieses sociodiscursivos
O Brasil tem conserto	o fato recente da prisão de vários políticos e empresários corruptos brasileiros	prova concreta	jurídico
	nas últimas décadas o crescimento econômico do Brasil foi maior do que alguns países considerados desenvolvidos	raciocínio lógico	econômico
	nosso país apresenta clima, solo e geografia favoráveis para o desenvolvimento econômico	consenso	científico

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Frisamos a importância de o autor argumentador realizar planejamento eficiente dos elementos componentes do texto, incluindo as escolhas dos tipos de argumento e vieses sociodiscursivos de abordagem do tema, a fim de compor uma argumentação firme. Por sua vez, o avaliador verificará a eficácia dessas escolhas na montagem da força argumentativa.

5 Informatividade

Certamente, produzimos nossos textos para cativar nossos leitores e despertar neles o interesse pelo conteúdo que compartilhamos. Sabemos de experiência própria — como leitores e produtores de textos — que o bom texto é aquele que traz informações, ideias, fatos, conceitos, dados e outros elementos de conteúdo relevantes para o interlocutor, ou seja, para a pessoa que recebe e avalia o grau de relevância do conteúdo textual. Em geral, o texto que não acrescenta nenhuma informação nova para o leitor tende a ser desqualificado e rejeitado. Por outro lado, o texto que contém muitas informações novas, dificultando ou mesmo impossibilitando a compreensão do leitor, também costuma ser desqualificado e rejeitado. Portanto, o ideal é o autor buscar um equilíbrio no grau de novidade das informações do texto, não apresentando apenas o óbvio, nem focando demais no inusitado. Essa propriedade que se refere ao grau de novidade do conteúdo do texto chama-se **informatividade**.

A informatividade diz respeito não apenas à presença de informações no texto, ela considera sobretudo se o conteúdo traduz a contribuição pessoal do autor sobre um assunto, mantendo certa harmonia entre apresentar algo novo a partir de algo já conhecido. O grande desafio é elaborar um texto que não seja totalmente previsível nem totalmente imprevisível. Observemos, então, quais podem ser os graus de informatividade de um texto:

- **Informatividade baixa (Grau elevado de previsibilidade):** o autor mantém o discurso no lugar-comum, sustentando-o com clichês, estereótipos e ideias repetidas pelas pessoas em geral, sem surpresas de conteúdo para o leitor.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa.

- **Informatividade equilibrada (Grau médio de previsibilidade):** o autor mantém um equilíbrio entre o que é previsível e original na apresentação do conteúdo, de modo a trazer elementos conhecidos do leitor e informações novas para ele.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa. Pesquisas realizadas no Brasil demonstram que jovens com ensino superior conseguem melhores empregos e salários que jovens sem formação acadêmica.

- **Informatividade alta (Grau baixo de previsibilidade):** o autor introduz uma carga elevada de novidades de conteúdo para o leitor, podendo desorientar a compreensão textual ou torná-la impenetrável.

Ex: A educação pode mudar a vida de uma pessoa. *Discipulus magistrum superat*. O futuro visita o passado e vira a ordem das coisas.

Quanto a esses níveis de informatividade, cabem algumas observações. Em primeiro lugar, textos com baixa informatividade não significam *a priori* que contêm falhas gramaticais, de coesão, de coerência, ou ausência de dados, pois há situações em que eles são necessários, como é o caso das placas de trânsito (que em geral trazem informações bastante previsíveis), pois a leitura delas deve resultar em um rápido e eficiente processo comunicativo. Em segundo lugar, a maioria dos gêneros/textos se situa em grau médio de informatividade, em que o autor simultaneamente considera o conhecimento prévio do leitor e procura ampliar seu repertório de saberes. Em terceiro lugar, as produções com alto grau de informatividade também possuem a sua função, como na literatura, em textos de teor reflexivo, textos filosóficos, nas peças jurídicas etc. Nesses casos, os textos procuram atender a situações sociocomunicativas e interlocutores bem demarcados. Essas observações levam ao entendimento de que o autor deve imprimir no texto grau de informatividade levando em consideração o contexto sociocomunicativo de cada produção textual, em particular o conhecimento partilhado com o leitor/avaliador.

A orientação e a avaliação da informatividade em sala de aula são necessárias, porque esclarecem para o aluno se suas produções escritas refletem sua competência como sujeito autoral, ou se está apenas reproduzindo discursos cristalizados.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da informatividade.

⇒ ATIVIDADE

1. Os textos abaixo têm como objetivo dar sequência a uma pequena narrativa, portanto, é preciso observar os elementos dados para garantir a devida continuidade temática, apresentando informações novas. Considerando que se trata de uma narração, classifique os textos de acordo com o grau de informatividade deles:

- a) Baixo nível de informatividade: predominância de informações previsíveis, incompletas ou que prejudiquem a continuidade textual.
- b) Bom nível de informatividade: apresenta informações relevantes, suficientes e não esperadas quanto à informação anterior.

Trecho narrativo para o qual deveria ser elaborada a continuidade:

Certa manhã, pintou-se um quadro negro: uma palavra-caminhão, dessas que trafegam ameaçadoramente inclinadas, carregadas de letras garrafais, atropelou um ponto em uma esquina de frases e fugiu. Revoltada, a pontuação, que a tudo assistira, aglomerou-se no local do acidente. (Adaptado de: MOSER, S. Uma Fábula Gramatical. *Gazeta do POVO*. Curitiba. 29 jun. 2014. Caderno G. p.3.)

()

Figura 5 – Texto de vestibular

1 Houve uma pausa de tensão e oração. O ponto, após minutos apagado e
 2 tendo virado uma vírgula com o sangue que escorria, levantou-se com
 3 dificuldade. Não obstante a calma do ponto, um grupo de exclamações e
 4 interrogações raiosos saiu armado com barras atrás do criminoso. Acharam-no
 5 e, após julgamento, condenaram-no à morte, mas sua pena foi abreviada
 6 para obscuridade perpétua, de onde foi forçado a assistir um grupo de
 7 estrangeirismos se firmar na ponta da língua de seus convivas mais
 8 austeros.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2015, p. 67).

()

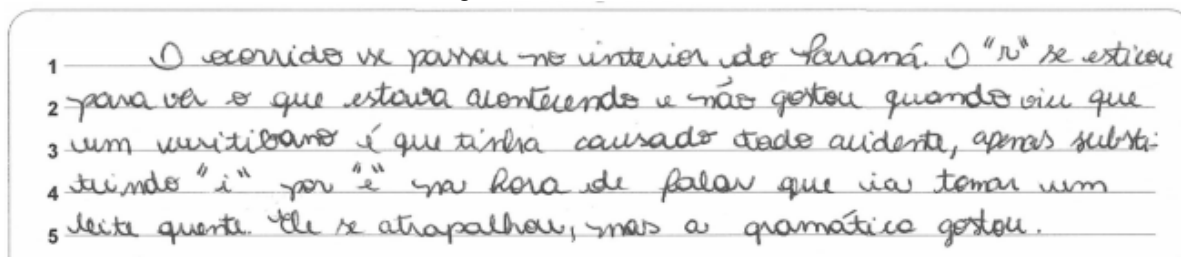
Figura 6 – Texto de vestibular

1 A pontuação se dirigiu para perto da vítima afim de saber se o
 2 erro foi grave. E o erro era pior que o imaginável, pois o caminhão
 3 continuava a atropelar o que estava à sua frente, deixando uma ví-
 4 gula quase que ferida e desulbande suas letras garrafais por en-
 5 de passara. Foi então que a ~~seg~~ exclamação adoeceu um fim no desagra-
 6 namento do caminhão mas já era tarde, e por causa dos desastres e
 7 meteorista receberia uma multa.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2015, p. 68).

()

Figura 7 – texto de vestibular



1 O ocorrido se passou no interior de Paraná. O "n" se esticou
2 para ver o que estava acontecendo e não gostou quando viu que
3 um veritabano é que tinha causado todo acidente, apenas substitui
4 tendo "i" por "e" na hora de falar que ia tomar um
5 leite quente. Ele se atrapalhou, mas a gramática gostou.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2015, p. 68).

2. Analise a produção textual de vestibulando, apresentada abaixo, quanto ao grau de informatividade. Escolha um ou mais trechos que justifiquem a classificação dada e aponte como é possível ajustá-los para que a redação alcance o grau esperado nessa situação de escrita de prova de vestibular.

Texto motivador:

Leia a notícia a seguir.

Pokémon Go vira febre global e faz disparar valor da Nintendo

Cinco anos em cinco dias. Esse foi o tempo necessário para que as ações da Nintendo retornasse aos patamares de preço que haviam sido registrados pela última vez em 2011. A explicação para a escalada sem precedentes é o jogo virtual Pokémon Go. O *game*, instalado por meio de aplicativo em celulares que operam os sistemas Android e iOS, tornou-se uma febre sem precedentes. O jogo faz uso da chamada realidade aumentada: é preciso sair para as ruas e colocar o celular à frente dos olhos para encontrar e caçar pokémons que estão escondidos em diferentes locais. Especialistas dizem que o sucesso inesperado do Pokémon Go pode abrir uma nova era da computação, com a popularização de games que utilizam a mesma tecnologia e buscam explorar a interação dos usuários com o mundo real.

(Adaptado de: <www.veja.abril.com.br/economia/pokemon-go-vira-febre-global-e-faz-disparar-valor-da-nintendo/>. Acesso em: 26 jul. 2016.



Charge disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/charges/>. Acesso em: 5 ago. 2016.)

Com base na notícia e na charge, redija um texto dissertativo-argumentativo, de 10 a 12 linhas, abordando os avanços científicos e tecnológicos e seus impactos na vida e no cotidiano da população.

Figura 8 – Texto de vestibular

1 O ser humano sempre foi diretamente influenciado pelas diversas
 2 diferentes tecnologias que ele foi capaz de produzir. Isso se deve ao fato
 3 de que as tecnologias facilitam muito o desenvolvimento de atividades comuns
 4 do cotidiano, e na contemporaneidade isso foi amplamente intensificado, com os
 5 diversos tipos de nanotecnologia e tecnologia informacional.
 6 Culturalmente, a população mundial foi impactada em larga escala.
 7 Os novos meios proporcionados pelos recentes avanços permitiram um acesso
 8 mais rápido à informação, além de uma maior praticidade
 9 em atividades cotidianas, que geram a automação, tomam muito menos tempo
 10 para serem efetivadas. Logo é inegável uma forte influência dos novos avanços
 11 científicos e tecnológicos na vida e no cotidiano da população.
 12

Fonte: Universidade Estadual de Londrina/ UEL (2017, p. 71).

6 Criatividade/ originalidade/ autoria

Não é sem sentido que todos nós autores de textos – na escola e fora dela – almejamos elaborar textos expressivos, criativos, que alcancem a nossa expectativa e que satisfaçam também a expectativa de nossos destinatários, sejam eles mais ou menos exigentes. Isso decorre de uma razão bastante clara: pessoas em geral e avaliadores das produções escolares, vestibulares, exames do Enem, só para citar alguns grupos sociais, costumam valorizar muito o texto em que é bem perceptível o esforço do autor para imprimir boa dose de criatividade/originalidade.

Não ignoramos que o conceito de criatividade é polêmico, relativo, flexível e inacabado. Entretanto, acreditamos – em consonância com muitos outros estudiosos da linguagem - que essa importante qualidade textual não é fruto simplesmente de um dom inato ou inspiração ao acaso do produtor do texto, e sim que ela pode ser compreendida, desenvolvida, atingida e avaliada pelos sujeitos sociais – autores e leitores, de acordo com algumas orientações de ordem teórica e concreta. Nesse sentido, abordaremos alguns elementos sobre criatividade que podem servir de suporte para autores e avaliadores de textos/gêneros textuais.

Uma orientação fundamental para quem produz e avalia textos diz respeito ao entendimento da noção “natureza do grau de autoria dos gêneros textuais”. Explicando resumidamente, os gêneros textuais apresentam ou admitem por natureza na sua construção um grau baixo, médio ou elevado de criatividade/originalidade/autoria. Ou seja, na nossa cultura, convencionou-se que determinados gêneros sejam produzidos com grau baixo de criatividade, outros com grau médio e um terceiro grupo de gêneros com grau elevado, conforme exemplificamos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Grau de autoria/ criatividade dos gêneros

Grau de autoria/criatividade dos gêneros	Exemplos de gêneros
<p>baixo: o plano de conteúdo (o que dizer: informações, argumentos, conceitos, elementos narrativos...) e o plano da expressão/forma (como dizer: organização, vocabulário, estilo de linguagem...) desses gêneros já estão prontos, definidos, e o autor não tem muito o que inventar, criar, inovar; ele é liberado, em considerável medida, dos exercícios de pensar e pesquisar o que e como produzir; nesses gêneros, admite-se mais a repetição de conteúdo e forma do que o emprego de originalidade</p>	<p>ditado escolar, anotações de aula, ficha cadastral, recibo, nota fiscal, contrato de trabalho, lista de convidados, diário de classe, receita médica, entre outros.</p>
<p>médio: o plano de conteúdo está basicamente pronto, definido, e o autor liberado, em boa parte, dos exercícios de pensar e pesquisar o que dizer; porém, o plano da expressão/forma não está pronto, definido, e o autor precisa realizar com mais autonomia os exercícios de pensar, pesquisar, fazer escolhas pessoais e efetivar uma diversidade de aspectos composicionais e linguísticos envolvidos na produção; nesses gêneros espera-se um equilíbrio no uso de repetição e originalidade na elaboração do conteúdo e forma</p>	<p>resumo, fichamento, ata, currículo de trabalho, mapa conceitual, relatório de visita técnica, relato de experimento, plano de aula, notícia jornalística, verbete de dicionário, entre outros.</p>
<p>elevado: o plano de conteúdo e o plano da expressão/forma não estão prontos, definidos, e o autor precisa realizar com nível alto de autonomia os exercícios de pensar, pesquisar, fazer escolhas pessoais e efetivar um conjunto de aspectos relacionados às dimensões conteudística e formal da produção; nesses gêneros espera-se maior exploração da originalidade que da repetição no conteúdo e na forma</p>	<p>poema, resenha, texto dissertativo-argumentativo do vestibular ou Enem, romance, filme, letra de música, artigo científico, anúncio publicitário, história em quadrinhos, entre outros.</p>

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Chamamos a atenção para algumas observações quanto à proposta de categorização apresentada acima:

- Primeiro, ela se alicerça na noção contemporânea de gênero textual e permite uma visão clara, concreta e funcional tanto para o produtor quanto para o avaliador de textos.
- Segundo, dada a complexidade da noção de gênero textual, admitimos que nem sempre é fácil definir com exatidão em qual dessas categorias enquadrar um determinado gênero, por isso também admitimos a possibilidade da não rigidez e da diferença de compreensão de enquadramento de um determinado gênero nessa classificação. Por exemplo, a notícia jornalística e o texto dissertativo-argumentativo podem ser classificados tanto como médio quanto elevado grau de autoria.
- Terceiro, admitimos a existência de textos mais criativos em comparação a outros textos do mesmo gênero, à medida que esses textos mais criativos apresentam uma dose de originalidade superior à dos outros textos. Por exemplo, podemos ter poemas produzidos no ambiente educacional – em uma mesma turma ou entre turmas de uma mesma série - com diferentes doses de criatividade.

Na escola, é produtivo criar situações específicas para que os alunos possam aprender e produzir gêneros textuais que pressupõem maior grau de autoria/criatividade. Recomendamos ao professor desenvolver um trabalho didático relevante sobre recursos de criatividade na elaboração de textos, contemplando os planos de conteúdo e expressão, a fim de que os estudantes possam se apropriar desses conhecimentos, e incluir a criatividade/originalidade na grade de critérios de avaliação dos gêneros categorizados com elevado grau de autoria.

Apresentamos a seguir sugestões/possibilidades de imprimir singularidade/originalidade em gêneros com predomínio dos tipos textuais argumentativo e narrativo:

❖ **Argumentativo:**

- a) criar um título expressivo, não comum, para o texto;
- b) desenvolver a argumentação no processo de raciocínio indutivo (do particular para o geral), que é menos previsível que o raciocínio dedutivo (do geral para o particular);
- c) variar os tipos de argumento e vieses de abordagem do tema escolhidos e articulá-los de modo singular;
- d) iniciar a parte da introdução do texto com uma estratégia linguístico-discursiva diferente daquela mais prevista que é fazer uma afirmação positiva ou negativa; começar com estratégias mais originais: citação, informação de grande impacto, breve história

relevante, pergunta intrigante, comparação, ponto de vista oposto ao que se vai defender, entre outras;

e) na parte do desenvolvimento/argumentação, priorizar a qualidade/força dos argumentos e não a quantidade; estabelecer vínculos inusitados e consistentes entre os argumentos;

f) na parte da conclusão, expor um argumento novo e forte, não repetir ideias; empregar uma estratégia linguístico-discursiva diferente daquelas usadas na introdução ou no desenvolvimento;

g) utilizar estilo de linguagem personalizado e adequado ao nível mais formal ou coloquial do gênero;

❖ **Narrativo:**

a) criar um título chamativo e condizente com a história e o gênero;

b) projetar e construir um texto com aproveitamento inteligente e sensível dos elementos constituintes da narrativa: narrador, personagem, espaço, tempo, enredo; por exemplo, uma forma de potencializar a originalidade de uma história é usar um tempo psicológico em vez de cronológico para sequenciar os fatos e ações ou ainda usar o recurso de temporalidade do flashback, começando com fatos passados e encadeá-los numa sequência que leve ao tempo presente; outro exemplo é dar um arranjo peculiar ao enredo, despertando o interesse do leitor pelo modo como os fatos estão articulados e são narrados;

c) trabalhar a linguagem com demonstração de estilo pessoal e engenhoso, através do uso de recursos apropriados à história e ao gênero: figuras de linguagem, polissemia, regionalismos, gírias, jargões socioprofissionais, estrangeirismos, arcaísmos, entre outros;

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da criatividade/ originalidade/ autoria.

⇒ **ATIVIDADES**

1. Para cada categoria descrita abaixo, pense e pesquise mais três gêneros – produzidos em qualquer domínio discursivo – que não foram citados no quadro anterior e que podem ser encaixados:

a) baixo grau de autoria: _____

b) médio grau de autoria: _____

c) elevado grau de autoria: _____

2. A partir de sua experiência na educação, como aluno e/ou professor, tente citar dois importantes gêneros textuais de elevado grau de autoria que podem ser estudados com os alunos em cada uma das seguintes séries escolares:

a) 6º ano: _____

b) 7º ano: _____

c) 8º ano: _____

d) 9º ano: _____

e) 1º ano do Ensino Médio: _____

f) 2º ano do Ensino Médio: _____

g) 3º ano do Ensino Médio: _____

3. A seguir, você vai ler dois textos: o primeiro foi produzido por aluno do Ensino Fundamental e o segundo por participante do Enem/2018 (cujo tema da redação era “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados da internet”). Depois da leitura, procure explicar por que podem ser considerados exemplos de produções com elevada dose de originalidade.

Texto I

O show

O cartaz
O desejo

O pai

O dinheiro
O ingresso

O dia
A preparação
A ida

O estádio
A multidão
A expectativa

A música
A vibração
A participação

O fim
A volta
O vazio

Aluno do Ensino Fundamental. *In*: KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1996. p.12.

Texto II

No livro "1984" de George Orwell, é retratado um futuro distópico em que um Estado totalitário controla e manipula toda forma de registro histórico e contemporâneo, a fim de moldar a opinião pública a favor dos governantes. Nesse sentido, a narrativa foca na trajetória de Winston, um funcionário do contraditório Ministério da Verdade que diariamente analisa e altera notícias e conteúdos midiáticos para favorecer a imagem do Partido e formar a população através de tal ótica. Fora da ficção, é fato que a realidade apresentada por Orwell pode ser relacionada ao mundo cibernético do século XXI: gradativamente, os algoritmos e sistemas de inteligência artificial corroboram para a restrição de informações disponíveis e para a influência comportamental do público, preso em uma grande bolha sociocultural.

Em primeiro lugar, é importante destacar que, em função das novas tecnologias, internautas são cada vez mais expostos à uma gama limitada de dados e conteúdos na internet, consequência do desenvolvimento de mecanismos filtrados de informações a partir do uso diário individual. De acordo com o filósofo Zygmund Baüman, vive-se atualmente um período de liberdade ilusória, já que o mundo globalizado não só possibilitou novas formas de interação com o conhecimento, mas também abriu portas para a manipulação e alienação semelhantes vistas em “1984”. Assim, os usuários são inconscientemente analisados pelos sistemas e lhes é apresentado apenas o mais atrativo para o consumo pessoal.

Por conseguinte, presencia-se um forte poder de influência desses algoritmos no comportamento da coletividade cibernética: ao observar somente o que lhe interessa e o que foi escolhido para ele, o indivíduo tende a continuar consumindo as mesmas coisas e fechar os olhos para a diversidade de opções disponíveis. Em um episódio da série televisiva Black Mirror, por exemplo, um aplicativo pareava pessoas para relacionamentos com base em estatísticas e restringia as possibilidades para apenas as que a máquina indicava – tornando o usuário passivo na escolha. Paralelamente, esse é o objetivo da indústria cultural para os pensadores da Escola de Frankfurt: produzir conteúdos a partir do padrão de gosto do público, para direcioná-lo, torná-lo homogêneo e, logo, facilmente atingível.

Portanto, é mister que o Estado tome providências para amenizar o quadro atual. Para a conscientização da população brasileira a respeito do problema, urge que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) crie, por meio de verbas governamentais, campanhas publicitárias nas redes sociais que detalham o funcionamento dos algoritmos inteligentes nessas ferramentas e advirtam os internautas do perigo da alienação, sugerindo ao interlocutor criar o hábito de buscar informações de fontes variadas e manter em mente o filtro a que ele é submetido. Somente assim, será possível combater a passividade de muitos dos que utilizam a internet no país e, ademais, estourar a bolha que, da mesma forma que o Ministério da Verdade construiu em Winston de “1984”, as novas tecnologias estão construindo nos cidadãos do século XXI.

Texto de autoria de Lucas Felpi, 17 anos, no Enem/2018

7 Clareza

Com exceção de determinadas situações sociocomunicativas, produzimos nossos textos para que os leitores entendam com exatidão o conteúdo que expressamos. A ocorrência de falta ou dificuldade de compreensão textual pelos nossos leitores ou avaliadores, provavelmente, prejudica a nossa credibilidade como autor, podendo resultar na desqualificação de nossos textos. Daí, concluímos a relevância da clareza como propriedade fundamental do bom texto.

A clareza é concebida como a qualidade do texto que se relaciona com a busca do autor por ideias e recursos linguísticos que criem condições favoráveis à rápida e precisa compreensão textual da outra parte envolvida no processo de comunicação, o leitor. Portanto, texto claro é aquele em que o autor comunica ao leitor suas ideias pelo uso de elementos linguísticos bem escolhidos e articulados.

Dessa forma, podemos afirmar que a obtenção de clareza textual relaciona-se, em grande medida, com a eficácia da organização de raciocínio e utilização da linguagem pelo autor. Assim, para conseguirmos uma boa compreensão de nossos textos, devemos usar palavras e construções sintáticas que traduzam com precisão aos nossos leitores as ideias que estão em nossa mente e queremos comunicar, evitando deixarmos margem para dúvidas de significação ou interpretações errôneas.

De fato, a clareza constitui um princípio elementar de leitura, pois quem lê quer compreender os enunciados do texto para poder entender sua rede de sentidos. Na sequência, listamos e exemplificamos alguns aspectos gramaticais que costumam provocar problemas de clareza e são merecedores de atenção do autor, a fim de evitar a produção de texto com confusão de sentidos. Essas anotações poderão nortear também a visão analítica do avaliador.

a) mau uso de elemento coesivo:

Exemplo: *Preciso entregar um trabalho para o professor que me deixa preocupado.*

O uso do coesivo “que” nesse enunciado não deixa claro se a causa da preocupação é o trabalho a ser entregue ou o professor.

b) inversões sintáticas:

Exemplo: *Apresentou o diretor o professor aos alunos.*

Nessa construção sintática, o sujeito vem posposto ao verbo, confundindo com o objeto direto, então não fica claro quem apresentou quem aos alunos.

c) períodos longos:

Exemplo: *Aqueles vestibulandos tiveram um desempenho excepcional na redação, porque, primeiramente, procuraram compreender bem o comando de produção textual, depois fizeram um rascunho bem qualificado e ainda revisaram conteúdo e linguagem antes de passarem a limpo suas produções, e porque consideraram o trabalho de elaboração textual como um processo constituído de diversas etapas importantes, como compreensão, planejamento execução e revisão, e não como uma atividade estática configurada unicamente na execução.*

O período acima, embora esteja correto e seja aceitável, está um tanto extenso e isso pode provocar uma certa sobrecarga mental no leitor e prejudicar o entendimento global da mensagem. Aconselhamos a segmentação em dois períodos, com certo equilíbrio no volume de palavras e ideias, de modo a favorecer a clareza:

Exemplo (reescrita): *Aqueles vestibulandos tiveram um desempenho excepcional na redação, porque, primeiramente, procuraram compreender bem o comando de produção textual, depois fizeram um rascunho bem qualificado e ainda revisaram conteúdo e linguagem antes de passarem a limpo suas produções. Também porque consideraram o trabalho de elaboração textual como um processo constituído de diversas etapas importantes, como compreensão, planejamento execução e revisão, e não como uma atividade estática configurada unicamente na execução.*

d) emprego excessivo de forma verbal no gerúndio:

Exemplo: A imprecisão no que tange o conjunto de ações a serem adotadas, **visando** o combate ao uso de drogas, tem como produto a emergência de intervenções pontuais, rasas e violentas, **direcionando** esforços em enfrentamentos com traficantes, produtores e atravessadores, **gerando** resultados irrisórios. A ausência de uma perspectiva holística do problema, que reconheça no indivíduo a engrenagem mestra para manutenção do tráfico, bem como, a incapacidade em questionar relações sociais estabelecidas que trazem em seu bojo a instrumentalização do consumo de drogas, como forma de aceitação, se traduzem em prejuízos no trato desta problemática favorecendo **seu** sua continuidade.

Fonte: Material de aula autorizado pelos estudantes do curso Escrever é Praticar (2020)

e) má utilização da vírgula:

Exemplo: *Os alunos que praticam bastante a escrita, dominam com mais proficiência o uso da vírgula.*

Nesse enunciado, o uso da vírgula está inadequado, porque está separando, sem justificativa, o sujeito oracional “Os alunos que praticam bastante a escrita” do seu verbo “dominam”. Nesse caso, existem duas possibilidades de reconstrução:

- ou se tira a vírgula para expressar a ideia de exceção, produzindo o sentido de que somente os alunos que redigem com muita constância sabem usar a vírgula.

Exemplo: *Os alunos que praticam bastante a escrita dominam com mais proficiência o uso da vírgula.*

- ou se colocam duas vírgulas para isolar uma explicação e dar ideia de não exceção, produzindo o sentido de que se está falando de todos os alunos dedicados a escrever e que têm bons desempenhos na utilização da vírgula:

Exemplo: *Os alunos, que praticam bastante a escrita, dominam com mais proficiência o uso da vírgula.*

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da clareza.

⇒ ATIVIDADES

1. Quais enunciados abaixo têm problema de clareza, isto é, provocam confusão de sentidos?

- a) Trata-se de uma biblioteca com um acervo valioso, que é preciso salvar.
- b) A aluna apresentou a análise sobre a obra poética, cuja leitura recomendo.
- c) Estou elaborando uma resenha a respeito de uma peça teatral e esta, a meu ver, é bastante complexa.
- d) Encontrei meu professor e o criativo livro de que lhe falei.

8 Concisão

Ninguém discorda de que um dos grandes desafios para produzirmos um bom texto é conseguirmos materializá-lo com suficiência de ideias e palavras, isto é, colocarmos no texto o conteúdo realmente essencial, usando a menor quantidade de vocábulos. Essa premissa se justifica porque, em geral, nós, leitores, temos a tendência a sentir desinteresse ou insatisfação quando nos vemos diante de textos – não importa se de pequena, média ou longa extensão – com teor informacional e volume de linguagem desnecessários, por exemplo, com excesso de repetição ou detalhamentos.

Em uma outra perspectiva, o uso de mais espaço ou tempo na produção do texto pode significar mais custo financeiro para o autor, como acontece com o gênero classificado, em que normalmente o autor paga pela quantidade de caracteres ou segundos para anunciar a venda de um produto ou serviço em veículos de comunicação social. Portanto, em situação como essa relatada, o autor pode até lucrar ao produzir um texto mais sucinto, conciso.

Fizemos essa introdução para dizer que o bom texto efetiva a propriedade textual-discursiva chamada de concisão, que consiste em expressar o conteúdo de modo mais direto e breve possível, priorizando as ideias mais importantes e indispensáveis e usando um estilo linguístico sintético, resumido. Ressaltamos que, para o autor alcançar o objetivo de produzir um texto conciso e eficaz, precisará avaliar criteriosamente quais informações são, de fato, relevantes para compor o conteúdo a ser comunicado.

Ao analisar a diversidade de gêneros textuais que é produzida nos vários domínios discursivos, verificamos que determinados gêneros são, por natureza, concisos, assim, nesses casos, o critério da concisão deve ser considerado tanto por quem produz quanto pelo leitor ou avaliador. Exemplo de gêneros concisos: resumo, sumário, classificado, bilhete, telegrama, letreiro de loja, *slogan*, provérbios, frases de caminhão, mensagem escrita de WhatsApp, verbete de dicionário, haicai, mapa conceitual, cartum, dedicatória, súmula, receita médica, comercial de rádio, tevê ou veiculado na Internet, comentário *online*, *podcast* e outros.

Salientamos que, na produção e avaliação desses gêneros tipicamente concisos, o critério da concisão aplica-se, de maneira mais categórica, no entanto, a propriedade da concisão — dizer o máximo com o mínimo de palavras — acaba sendo importante na elaboração dos gêneros em geral, sendo mais flexível nos gêneros que admitem ou pressupõem uma elaboração mais detalhada e extensa, por exemplo, artigo científico,

romance, relatório profissional de estágio, projeto pedagógico da escola ou de um curso superior, dicionário, entre outros.

Apresentamos a seguir alguns procedimentos que servem para auxiliar o autor a condensar o texto e imprimir concisão e para orientar o avaliador:

a) eliminação de informações desnecessárias ou dispensáveis, por exemplo, sinônimos, exemplificações, explicações, apostos, adjetivações, expressões adverbiais, entre outras;

b) redução de termo pela utilização de siglas, abreviação vocabular e símbolos;

c) troca de termo por palavra ou expressão de sentido equivalente de menor extensão, pelo emprego de sinônimos, nomes genéricos, pronomes, advérbios e outros recursos.

Considerando essas reflexões, veremos algumas atividades que podem contribuir para a construção de estratégias de avaliação da concisão.

⇒ **ATIVIDADE**

1. Reescreva o seguinte texto produzido por aluno, imprimindo-lhe uma redação mais concisa, de modo a eliminar informações secundárias e desnecessárias.

“O assassinio do Presidente Kennedy, naquela triste tarde de novembro, quando percorria a cidade de Dallas, aclamado por numerosa multidão, cercado pela simpatia do povo do grande Estado do Texas, terra natal, aliás, do seu sucessor, o Presidente Johnson, chocou a humanidade inteira não só pelo impacto emocional provocado pelo sacrifício do jovem estadista americano, tão cedo roubado à vida, mas também por uma espécie de sentimento de culpa coletiva, que nos fazia, por assim dizer, como que responsáveis por esse crime estúpido, que a História, sem dúvida, gravará como o mais abominável do século.”

(GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 270-271)

9 Destreza linguística/ Aproveitamento linguístico

Diversas pesquisas e nossas experiências mostram que a primeira qualidade apontada — e muitas vezes considerada única — é a demonstração de **destreza linguística** do autor, isto é, o aproveitamento inteligente e sensível dos recursos linguísticos referentes, principalmente, ao adequado uso do vocabulário e de aspectos gramaticais da língua (ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal, entre outros). De fato, essa propriedade textual é extremamente relevante e deve ser mesmo motivo de muita atenção de autores e avaliadores de textos, pois ela se efetiva na superfície do texto e a ocorrência de inadequações linguísticas compromete a qualificação textual diante os leitores, revelando fragilidade de domínio da língua pelo autor. No entanto, como podemos estudar até aqui, o uso adequado dos recursos linguísticos é apenas um dos quesitos de um bom texto, não consiste no principal, muito menos no único.

Ressaltamos que a busca pelo emprego proficiente da língua deve ser um cuidado fundamental do autor na sua atividade de produção textual, afinal, é essencialmente por intermédio das palavras e dos recursos gramaticais que as ideias são transmitidas (aqui considerando a produção textual escrita) e os sentidos produzidos. Portanto, problemas no uso do nível de formalidade da língua, na seleção de vocabulário e na utilização de aspectos gramaticais afetam o conteúdo do texto, com conseqüente prejuízo para a compreensão do leitor e para a credibilidade do autor. Por exemplo, na produção de uma dissertação escolar ou um texto dissertativo-argumentativo do vestibular ou do Enem — gêneros típicos de emprego da língua formal — o uso de gírias ou outras marcas linguísticas informais será considerado falha e passível de desconto de nota, a não ser que haja uma adequação do uso em razão de um contexto específico criado no texto; problemas de ortografia, pontuação, acentuação, entre outros, também serão avaliados como falhas e interferirão negativamente na nota ou conceito.

Em termos de produção textual escrita na escola, advogamos a ideia de que o professor precisa conscientizar o estudante da importância de fazer revisão linguística nas produções antes de entregar para avaliação e da necessidade de buscar aprimorar a competência linguística — ampliar o domínio das variedades linguísticas, aumentar o repertório de vocabulário e desenvolver o conhecimento e uso do sistema gramatical. A partir de nossas diversas experiências de trabalho com produção textual em ambiente escolar e em outros espaços sociais, e em consonância com outros pesquisadores desse campo de estudos, apresentamos alguns dos mais recorrentes problemas linguísticos que afetam os textos escritos:

a) Inadequação ao nível da linguagem (formal ou informal): A escolha adequada do nível de linguagem está associada ao gênero textual, ao interlocutor e ao conteúdo do texto. Portanto, em gêneros que exigem escrita formal, por exemplo, dissertação escolar e texto dissertativo-argumentativo do vestibular e Enem, o autor deve evitar gírias, expressões populares, expressões típicas da internet, onomatopéias, abreviações, formas contraídas, dando preferência a registros mais formais:

- *Botar em prática o projeto. / Aplicar o projeto.*

- *Não é bem assim que se resolve o problema. / Essa não é a maneira adequada de resolver o problema.*

- *O talento não é inerente ao ser humano, daí a necessidade de estudar constantemente. / O talento não é inerente ao ser humano, por isso, faz-se necessário estudar constantemente.*

b) Falha na pontuação: A incorreta utilização da vírgula costuma ser o mais recorrente desliz gramatical constatado nos textos escolares e de vestibulandos. Já esclarecemos, quando tratamos da propriedade da clareza, como o mau emprego da vírgula pode prejudicar a progressão de sentido e a compreensão textual. Esse problema linguístico ocorre pela falta de desconhecimento e domínio da estrutura sintática da língua: não se usa vírgula entre sujeito e o verbo com o qual concorda nem entre o verbo e seus complementos, a não ser que haja uma justificativa; emprega-se a vírgula, por exemplo, para separar vocativo, aposto, enumerações, expressões e orações intercaladas, inversões sintáticas e realces estilístico-semânticos. Por outro lado, o excesso de vírgulas também é prejudicial à compreensão das ideias.

“Portanto, a diminuição da carga tributária, traria mais competitividade ao produto nacional e ao produto que entra legalmente no país, diminuindo assim, a compra de produtos contrabandeados. Também, é necessário maiores investimentos nas operações das fronteiras, como a “Operação Agata” e “Operação Sentinela”, que tem tido efeito direto para a arrecadação de impostos e repressão a crimes em áreas de fronteira, assim como o aumento do efetivo de policiais nos portos e aeroportos, em uma ação integrada com os demais órgãos de Segurança Pública.”

No parágrafo acima, há o uso incorreto da vírgula: na separação do sujeito “a diminuição da carga tributária,” do seu verbo correspondente “traria”; na separação do verbo “diminuindo assim,” com o seu complemento “a compra de ...” (nesse caso,

admite-se o uso de duas vírgulas para destacar o elemento coesivo “diminuindo, assim, a compra de...”, mas não apenas uma vírgula); na separação do elemento coesivo introdutório de acréscimo de nova informação “Também, é necessário maiores investimentos nas operações das fronteiras...”

- c) Inadequação de regência verbal e falta do sinal indicativo de crase:** Os verbos transitivos indiretos exigem o uso de preposições específicas, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira, para se ligarem aos seus complementos, uma delas é a preposição *a*. O emprego inadequado de uma preposição após o verbo ou a ausência de sinal indicativo de crase, além de constituírem em desvio gramatical, podem gerar uma mudança de sentido, comprometendo a compreensão das ideias.

Não vou na aula hoje, porque estou gripado.

Não vou à aula hoje, porque estou gripado. (o verbo ir exige a preposição a)

Vou analisar se adquiero a vista ou não.

Vou analisar se adquiero à vista ou não. (o uso de sinal indicativo de crase é necessário para não confundir com o órgão da visão)

- d) Erro de concordância verbal:** Quando não há concordância correta do verbo com o sujeito oracional ao qual se refere, as relações de sentido podem ficar comprometidas. É preciso atenção especial quando sujeito e verbo correspondente estão distantes, invertidos, quando o período é longo ou com muitas intercalações.

- *A queda nas bolsas de valores brasileiras **mostram** o tamanho da crise. (A queda...mostra)*

- *A história econômica, política e trabalhista sempre nos **induzem** a essas versões. (A história...induz)*

- *“A penitenciária é um local não só para punir a pessoa que comete crimes, mas também para ajudá-las a se **recuperarem**.” (o referente é “pessoa”: ajudá-la a se **recuperar**)*

- e) Falha de conjugação verbal:** A devida manutenção do tempo verbal, a adequada correlação entre tempos e a padronização dos verbos na pessoa do discurso

escolhida para construção textual são necessárias para assegurar clareza e coerência. Falhas de conjugação verbal comprometem a qualidade textual.

“Maria **estava** saindo com um garoto chamado Ricardo, de quem **gostava** muito.

Mas Maria **tem** uma “amiga” não muito confiável, que **dava** em cima de todos os seus namorados”.

Certo dia **surge** um problema, Maria **tem que ir** a uma festa familiar, na qual não **poderia** levar Ricardo.

Então Maria **liga** para ele e **diz** que **tem que ir** à essa festa e que **seria** uma pena, porque não **poderia** levá-lo. [...]”

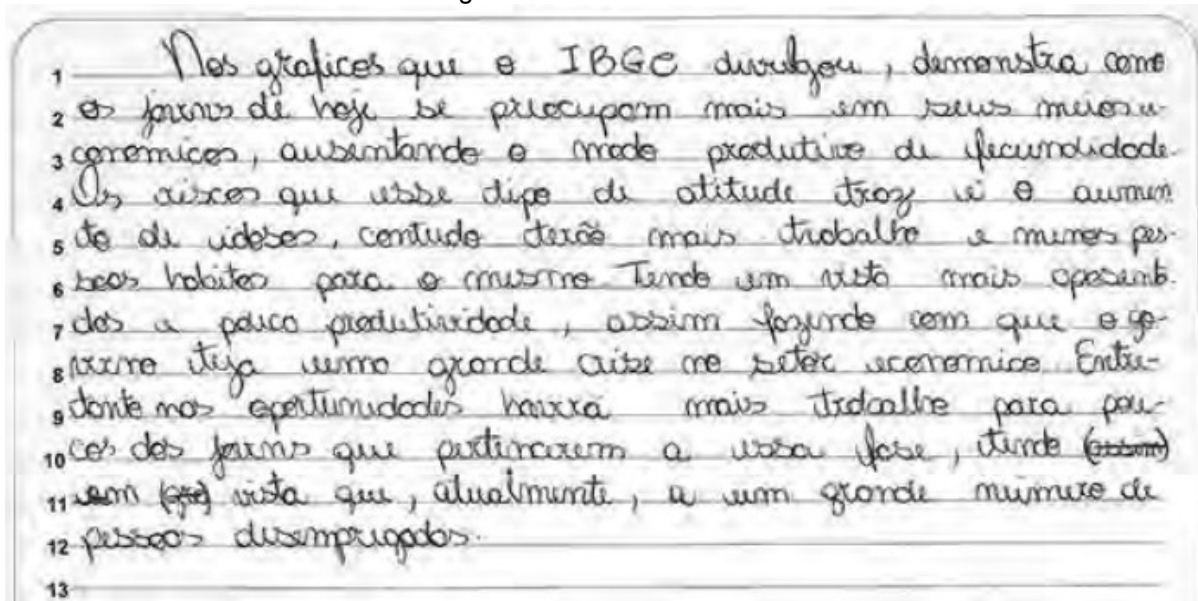
(THEREZO, Graciema P. **Como corrigir redação**. 2ª edição. Campinas: Editora Alínea, 1997, p. 90)

A partir dessas ponderações, a atividade a seguir visa contribuir para a construção de estratégias de avaliação da destreza linguística, considerando não apenas a correção de inadequações gramaticais, mas sim também promovendo a reflexão da interferência delas em outras propriedades textuais.

⇒ ATIVIDADES

1. O texto abaixo apresenta falhas gramaticais e de linguagem. Identifique-as e corrija-as. Em seguida, escolha apenas uma das falhas para explicar como ela interfere em outros fatores de competência textual.

Figura 9 – texto de vestibular



2. Estamos chegando ao final desta formação sobre fundamentos para produzir e avaliar textos. Em uma das atividades lá no começo, você indicou propriedades que elegeria para avaliar determinados gêneros que foram apresentados. Agora, depois da participação neste estudo, indique quais propriedades você elegeria para avaliar os mesmos gêneros. Posteriormente, compare suas duas respostas para verificar se houve diferenças.

a) dissertação ou ensaio escolar/artigo de opinião: _____

b) resumo escolar de texto didático-científico: _____

c) autobiografia: _____

d) conto: _____

e) poema: _____

f) propaganda social/anúncio de campanha comunitária: _____

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FELPI, Lucas (Compilador). **Cartilha redação a mil**. Disponível em: <https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1995.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (organizadoras). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação**: Enem Redações 2019. Módulo 3, Competência I, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINS, Mariana Alves de Santana, SANTOS, Givan José Ferreira dos; VIEIRA, Alcione Galdino. Categorias de avaliação de textos escritos utilizadas por um grupo de professores do Ensino Médio da cidade de Londrina-PR: uma análise. In: SANTOS, Givan José Ferreira dos et al (org). **Letramento e ensino: sujeitos, conhecimentos e significações sociais**. Maringá, PR: Vox Littera Publicações, 2020, p. 166-192.

PASSARELLI, Lílian Maria. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2001.

SANTOS, Givan José Ferreira et al (org). **Letramento e ensino: sujeitos, conhecimentos e significações sociais**. Maringá, PR: Vox Littera Publicações, 2020.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Alínea, 1997.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (jun. 2014) – Londrina: UEL, 2014. v.6. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=6>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (set. 2015) – Londrina: UEL, 2015. v.7. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=7>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (jun. 2016) – Londrina: UEL, 2016. v.8. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=9>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (maio 2017) – Londrina: UEL, 2017. v.9. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=10>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (julho 2018) – Londrina: UEL, 2018. v.10. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=14>. Acesso em: 03 ago. 2021.

Universidade Estadual de Londrina. Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL. **Diálogos Pedagógicos** (julho 2019) – Londrina: UEL, 2019. v.11. Disponível em: <https://www.COPS.uel.br/v2/documento.php?id=16>. Acesso em: 03 ago. 2021.