

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

MARINA SIQUEIRA PERSEGONA

**AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES ACERCA DA
ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DA ORDEM DO ARGUMENTAR**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2016

MARINA SIQUEIRA PERSEGONA

**AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES ACERCA DA
ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DA ORDEM DO ARGUMENTAR**



Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Letras –
Português/Inglês, do Departamento
de Linguagem e Comunicação e do
Departamento de Línguas
Estrangeiras Modernas, da
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana
Pereira da Silva

CURITIBA

2016

Espaço destinado a elaboração da ficha catalográfica sob responsabilidade exclusiva do Departamento de Biblioteca da UTFPR.

	<p>Ministério da Educação UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ Campus Curitiba Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas Curso de Graduação em Letras Português/Inglês</p>	 <p>UTFPR UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ</p>

TERMO DE APROVAÇÃO

**Avaliação da produção textual: Reflexões acerca da
escrita de gêneros textuais da ordem do argumentar**

por

Marina Siqueira Persegona

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 28 do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. O(a) candidato(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Professora Doutora Luciana Pereira da Silva

Professor orientador

Professora Doutora Maria de Lourdes Rossi Remenche

Membro titular

Professora Doutora Nívea Rohling

Membro titular

A todos aqueles que fizeram ou farão, de alguma forma, parte da minha trajetória, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Após muitos momentos de reflexão, de aprendizagem e, também, às vezes, de cansaço e de dificuldades, finalmente, estamos prestes a concluir um curso de graduação nesta Instituição tão renomada. Dessa forma, não poderíamos concluir tal etapa, sem antes agradecer a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram e apoiaram a realização deste trabalho.

Assim, agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e do conhecimento.

À minha família, em especial meu pai, Ezio Persegona (em memória), minha mãe e meu marido que sempre incentivaram a busca pelo saber, independentemente das circunstâncias.

Aos meus professores e professoras da UTFPR que, com maestria, me ensinaram grandes lições sobre linguística, ensino de língua, literatura (...), enfim, sobre o que, realmente, é ser um professor.

Às minhas queridas orientadoras – Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes e Luciana Pereira da Silva – que sem medir esforços me auxiliaram nesse processo tão importante.

Aos meus colegas que, de inúmeras maneiras, fizeram do curso de Letras algo ainda mais significativo.

Às professoras da rede estadual de ensino – Luci Portela e Sueli Ferreira – as quais atenderam prontamente meu pedido e doaram um pouco de seu tempo para contribuir com minha formação.

E, por fim, a todos os alunos e alunas que já fizeram ou ainda farão parte da minha trajetória enquanto docente.

Entre coisas e palavras – principalmente
entre palavras – circulamos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

PERSEGONA, Marina Siqueira. **Avaliação da produção textual: Reflexões acerca da escrita de gêneros textuais da ordem do argumentar**. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

Este trabalho propõe reflexões sobre o processo de avaliação da escrita de gêneros textuais da ordem do *argumentar* no Ensino Fundamental II. Para tanto, em um primeiro momento, será apresentado um breve panorama sobre o ensino de língua materna, em especial sobre a questão da produção de texto escrito e de sua avaliação na escola. Em seguida, serão investigadas e analisadas algumas propostas de avaliação de textos já elaboradas por outros teóricos, como Passarelli (2012), Abaurre&Abaurre (2012), Antunes (2003) e Wachowicz (2015). A partir dessas discussões, há um aprofundamento da avaliação da escrita de gêneros de base argumentativa e a elaboração de uma tabela de critérios específica para tais gêneros. Tal proposta é embasada nas concepções teóricas estudadas e na investigação, via questionário, com professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Materna. Escrita. Avaliação. Gêneros da ordem do *argumentar*.

ABSTRACT

PERSEGONA, Marina Siqueira. **Avaliação da produção textual: Reflexões acerca da escrita de gêneros textuais da ordem do argumentar**. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, Federal Technology University – Parana. Curitiba, 2016.

This research aims to reflect on the process of evaluating texts of argumentative genres in Primary Education (from 6th to 9th grade). First, a brief overview is presented about mother tongue teaching, with special attention given to the issue of written text production and its evaluation in school. Next, proposals regarding the evaluation of texts previously elaborated by theorists, such as Passarelli (2012), Abaurre&Abaurre (2012), Antunes (2003) and Wachowicz (2015), are investigated and analyzed. Using these discussions as a basis, this study intends to deepen the analysis of evaluating argumentative textual genres and to propose a elaboration of a specific criteria table for these textual genres. To this end, a questionnaire completed by public school teachers from Paraná, Brazil, was applied and analyzed. It is believed that the use of a criteria table supports the process of evaluating argumentative texts.

Key-words: Mother Tongue Teaching. Writing. Evaluation. Argumentative genre.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PANORAMA	13
2.2 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR	15
2.3 PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	20
3. A PROPOSTA	40
3.1 ASPECTOS RELACIONADOS À PROPOSTA.....	43
3.1.1 Compreensão da tarefa	43
3.1.2 Identificação do tema	44
3.1.3 Uso adequado dos textos de apoio	45
3.1.4 Escolha apropriada do título	45
3.2 ASPECTOS RELACIONADOS AO GÊNERO/TIPO TEXTUAL.....	46
3.2.1 Estrutura composicional.....	46
3.2.2 Contextualização (introdução/apresentação da temática).....	46
3.2.3 Apresentação do ponto de vista (tese)	47
3.2.4 Construção de argumentos.....	47
3.2.5 Construção de contra-argumentos	49
3.2.6 Conclusão	49
3.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO	50
3.4 ASPECTOS RELACIONADOS À ESTRUTURA LINGUÍSTICA	51
3.4.1 Modalizadores	51
3.4.2 Operadores argumentativos.....	52
3.4.3 Tempos verbais.....	55
3.4.4 Modalidade de linguagem	56
3.4.5 Coesão	56
3.4.6 Coerência	57
4. EDITORAÇÃO	59
5. APLICAÇÃO	60
5.1 DESCRIÇÃO DAS RESPOSTAS OBTIDAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE - Questionário de pesquisa	69

1. INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1998, que preconiza uma concepção teórica baseada nas perspectivas discursiva e interacional da língua, estabeleceu-se uma mudança nos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Dessa maneira, como explica Antunes (2003, p.22), eles “devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos”.

Dessa forma, essa concepção de ensino é, basicamente, composta por três linhas - a oralidade, a escrita e a leitura, sendo que a análise linguística deveria permear todo o processo. Todavia, as práticas em sala de aula, muitas das vezes, permanecem estagnadas em questões puramente gramaticais e descontextualizadas ou, como pondera Passarelli (2012, p. 41), “atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual”.

Essa tendência também permeia o trabalho com a escrita, visto que muitos professores apresentam dificuldades em desenvolver e estabelecer métodos eficazes no processo de ensino-aprendizagem desse eixo. Assim, as aulas de produção textual passam a serem vistas, simplesmente, como “aulas de redação”, com o foco na escrita enquanto produto final e acabado, ou seja, é uma prática descontextualizada e, aparentemente, sem vínculos com os demais eixos linguísticos.

Com relação ao momento em que o professor lê e aponta as problemáticas presentes na produção do aluno, na maioria das vezes, observa-se a prática da *correção* do texto, o que enfatiza o caráter descontextualizado e acabado dessa atividade. Dessa maneira, o termo *avaliar* nos parece, um tanto quanto, mais apropriado para a abordagem apresentada neste trabalho, visto

que seu âmago não está norteado no erro e, sim, no refletir sobre o processo de produção textual como um todo.

A partir do aporte teórico estudado e de algumas práticas docentes, verificamos que o trabalho com a escrita, na maioria das vezes, não é realizado de maneira satisfatória, isto é, em que o aluno compreenda que a produção de texto é um processo e que ele pode ser levado a refletir e aprender sobre a língua por meio dessa atividade.

No que tange à avaliação da produção textual, encontramos barreiras ainda maiores, visto que não temos critérios estabelecidos, de forma específica, para esse momento e cada professor avalia os textos de seus discentes de forma diferente. Isso, necessariamente, não é um problema já que cada docente pode considerar seu público-alvo e avanços. Mas, de qualquer modo, em termos gerais, o que devemos considerar enquanto avaliamos uma produção escrita de, por exemplo, gêneros pertencentes à ordem do *argumentar*?

Alguns pesquisadores buscaram respostas para atender a tal questionamento, como Passarelli (2012) e Abaurre&Abaurre (2012), ao estabelecerem critérios avaliativos a partir, principalmente, da modelização de cada gênero textual. É possível perceber, entretanto, nas propostas citadas, a prioridade de alguns aspectos em detrimento de outros, igualmente importantes. Em vista disso, este trabalho tem como tema geral a questão da produção escrita de gêneros do agrupamento do *argumentar* e a sua avaliação, sendo essa compreendida como um processo retrospectivo (no sentido de observar o desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno) e prospectivo (no sentido de apontar para futuras reflexões a serem trabalhadas em sala de aula). De modo específico, serão analisados critérios já estabelecidos pela literatura para a avaliação da produção textual e será proposta uma tabela avaliativa específica para os gêneros textuais em foco.

Assim, este trabalho tem como objetivo repensar o processo de ensino e os critérios de avaliação da escrita estabelecidos pela literatura, confrontando-os junto aos docentes do ensino fundamental II, a fim de propor uma elaboração de uma tabela avaliativa para os gêneros da ordem do *argumentar*. Para tanto, este trabalho tem como intento:

- Compreender quais são as questões envolvidas nesse processo a partir da investigação direta com docentes do ensino fundamental II da rede pública do Estado do Paraná.
- Analisar as práticas avaliativas da produção de textos indicadas pela literatura da área.
- Revisar e elaborar uma tabela avaliativa para a produção escrita dos gêneros do grupo do *argumentar*.

A partir do cenário apresentado anteriormente, com relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, observamos que os “(...) alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico, e professores que se sentem impotentes por não conseguirem lidar com os conteúdos (...)” (PASSARELLI, 2012, p. 33). Em outras palavras, há um certo descontentamento em relação ao trabalho com a língua materna no ambiente escolar.

Muitos são os fatores que contribuem para esse quadro, dentre eles podemos mencionar a questão da produção textual, visto que, de acordo com os documentos oficiais, é, ou deveria ser, uma atividade processual, ou seja, não poderia ser considerada como um produto final.

Dessa forma, as problemáticas envolvendo a prática da produção de texto perpassam todas as etapas, principalmente no que concerne à sua avaliação. Assim, se fazem necessárias mais reflexões sobre essa prática, visto que são poucos os estudos que discutem possíveis critérios avaliativos

gerais, capazes de nortear os docentes no desenvolvimento desse processo. Portanto, este trabalho almeja contribuir para as pesquisas da área, repensando alguns parâmetros comuns que poderiam ser utilizados na avaliação da escrita de gêneros de tipologia argumentativa no contexto do Ensino Fundamental II.

Assim, em um primeiro momento, um breve panorama sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua relação com a escrita no contexto escolar são apresentados. Na sequência, algumas propostas de tabelas avaliativas já elaboradas por autoras da área, tais como Abaurre&Abaurre (2012), Passarelli (2012) e Wachowicz (2015), também são mencionadas e uma análise comparativa dessas matrizes é realizada. Com base nesse material preexistente e em outras pesquisas, uma tabela foi elaborada e descrita e, por fim, são relatadas práticas, pontuais, executadas por professoras da rede estadual de ensino que aplicaram a tabela reelaborada em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PANORAMA

O ensino de Língua Portuguesa, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, tem apresentado concepções teóricas que privilegiam a perspectiva discursiva da linguagem. Assim, de acordo com os PCNs (1998, p. 19), essa proposta está embasada no “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

Desse modo, a língua é tida como uma prática social, pela qual as pessoas “[...] se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p.19). De acordo com os documentos oficiais, a língua, sucintamente, é “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p.20), assim sendo, observa-se a concepção bahktiniana (Bahktin/Volochínov, 1992) interacionista da linguagem permeando os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse contexto, o papel da escola e, conseqüentemente, dos professores de língua portuguesa, é auxiliar os alunos nesse processo para que cada um “(...) se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p.19). Para tanto, seguindo essa concepção de linguagem, o texto se torna a unidade de ensino, indo muito além da dimensão gramatical da língua, pois aspectos pragmáticos e semânticos também fazem parte desse processo.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa está pautado no trabalho com os gêneros textuais, os quais estão presentes nas diversas esferas sociais e se materializam em textos orais e escritos que circulam socialmente, como os próprios PCNs prescrevem:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

A partir das supracitadas orientações, e em consonância com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs), o ensino de Língua

Portuguesa objetiva “[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p.50).

Portanto, a partir dessa proposta, as práticas discursivas precisam ser consideradas e o ensino deve pautar-se em três eixos (leitura, escrita e oralidade), visto que quanto maior for o contato do aluno com a linguagem, em diferentes esferas da sociedade, mais possibilidades de compreensão do texto ele terá. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem, “precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais”, como também prescrevem as DCEs (PARANÁ, 2008, p.55).

2.2 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentre os eixos definidos para trabalho em sala de aula, a escrita sempre foi a prática mais valorizada, sendo, portanto, a prática mais trabalhada. Isso, entretanto, não quer dizer que o ensino da escrita está ocorrendo de forma significativa, pois ainda se verifica que muitos alunos apresentam dificuldades básicas para interagirem via escrita. Percebe-se, portanto, a necessidade de se refletir sobre esse processo.

Bunzen (2006, p.139) destaca que o professor ainda é “responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações”, que, como menciona o autor, resulta na fragmentação da própria disciplina. Sobre isso, Passarelli (2012, p. 46) também afirma:

[...] possivelmente por herança da forma como muitos de nós aprendemos a escrever com base nas tradicionais “técnicas de redação”: mostravam-nos um texto de autor consagrado e diziam: “Isto é um texto narrativo. Escreva um texto narrativo”.

Daí algumas situações de ensino equivocadas, como as de professores que apenas dizem a seus alunos “faça um texto sobre...”. Esse tipo de prática está calcado numa tradição escolar que adota uma classificação com a qual se pretende ensinar a redigir três tipos de textos - o descritivo, o narrativo e o dissertativo. [...] O ensino-aprendizagem de produção de textos parece restringir-se ao levantamento das características desses tipos textuais [...].

Por tais citações, pode-se observar que os estudos constatam que o ensino da escrita ainda permanece uma atividade descontextualizada, sem objetivo bem definido e programada em termos de tipos e não de gêneros textuais, a despeito das recomendações oficiais.

Aliado a tal situação, é possível encontrar ainda a disciplina de Língua Portuguesa dividida em três grandes áreas: gramática, literatura e redação. Essa separação, muitas vezes, é adotada pelo professor como metodologia de ensino, indicada por eles em razão de métodos tradicionais, por preconização do livro didático escolhido ou até mesmo por falta de conhecimento de outros meios de se trabalhar.

A fragilidade do ensino fica mais evidente quando a questão é aliar os demais eixos (leitura e análise linguística) à prática de escrita. Compreende-se que a escrita está intimamente ligada à leitura, ou seja, são atividades complementares. Também a análise linguística precisa articular-se ao trabalho de produção de texto, com vistas à reflexão dos fatos da língua e à revisão/reescrita. Para essa última relação o professor exerce um importante papel de mediador. Deve ser ele o responsável, via avaliação, de não apenas verificar a aprendizagem do discente, mas também de traçar caminhos e estratégias para o desenvolvimento e melhoria das habilidades textuais do aluno.

Desse modo, correção de textos e análise linguística precisam caminhar juntas no cenário escolar. Não se faz um texto e o deixa esquecido. Assim como não se trabalha análise linguística de forma desconectada do texto. Entretanto, a tarefa de corrigir um texto visando uma reflexão linguística

não tem sido uma tarefa fácil. Que aspectos o docente precisa destacar na produção do aluno para que haja possibilidades de reflexão e ampliação das capacidades linguísticas?

No que tange a esse assunto, muitos são os embates, visto que a produção textual dos estudantes apresenta uma parcela de subjetivismo, ou seja, os docentes encontram dificuldades em estabelecer determinados critérios para avaliar os textos.

Portanto, faz-se necessário um repensar sobre o ensino e a avaliação da produção textual, pois "(...) não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino" (ANTUNES, 2003, p.155). Conseqüentemente, o processo de avaliação do texto produzido pelos discentes sofre por alguns paradigmas corriqueiros mas, extremamente, errôneos, em outros termos, quando pensamos em correção de textos o que nos remete, inicialmente, são as tradicionais marcações em vermelho dos erros cometidos e os comentários laterais que disponibilizam a opção correta (ANTUNES, 2003, p.158), além disso, a avaliação, tradicionalmente, também é vista como um simples meio de obter-se notas e garantir o sucesso escolar.

Tal prática não evidencia, realmente, o aprendizado do aluno, visto que a ele não é oportunizado o refletir sobre sua própria produção e, em muitas das ocasiões, não lhe é possibilitado também o devido momento para reescrita. Sobre esse assunto Antunes (2003, p.158) escreve:

[...] O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve.

Dessa maneira, para Antunes (2003, p.162), a avaliação da produção de texto precisa ser o espaço apropriado para a aprendizagem; assim, "o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto

não está adequado”. Todavia, mesmo com tantas reflexões e teorias sobre o assunto, muitos professores se sentem inseguros ao avaliar os textos de seu alunado, pois não sabem, empiricamente, como o fazer.

A resposta precisa ser encontrada nos fundamentos que subjazem a prática docente na atualidade, ou seja, é necessário que o docente faça valer a concepção de linguagem enquanto interação, prática social que se estrutura em gêneros textuais e materializa-se em textos. Para atender a tal demanda, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), em sua obra *Gêneros orais e escritos na escola*, propuseram um “agrupamento de gêneros”, o qual foi pensado a partir da divisão das características e das capacidades de linguagem que predominam em cada gênero em uma tentativa de sistematizar e de facilitar o trabalho com os textos no ambiente escolar.

Dessa forma, os autores organizaram os gêneros em grandes grupos observando os *domínios sociais de comunicação*; as *capacidades de linguagem dominantes* e *exemplos de gêneros orais e escritos* de cada tipo textual, que nesse caso, basicamente, são: narrativos; argumentativos; expositivos e injuntivos. Como elucida a seguinte tabela formulada pelos teóricos:

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia

		Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogos Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ. NOVERRAZ. SCHNEUWLY, 2004, p. 121

Há, portanto, ainda um trabalho para o professor/pesquisador que precisa pensar em como desenvolver suas práticas nessa direção. Pelo agrupamento anterior, verifica-se o conjunto de gêneros que compartilha características relativamente estáveis. É preciso, contudo, auxiliar de algum modo o docente no sentido de mostrar como ele pode intervir junto às produções textuais escritas dos alunos. Já existem algumas propostas, mas ainda são necessárias mais reflexões sobre todos os agrupamentos.

Entendendo tal necessidade, este trabalho, tem como foco a capacidade de linguagem argumentativa devido ao seu grande alcance social. Os gêneros integrantes desse grupo - texto de opinião e carta do leitor, por

exemplo - apresentam determinadas especificidades da argumentação, como é posto por Passarelli (2012, p. 240): “[...] entendida como um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito”.

À vista disso, o professor precisa compreender como se constituem os gêneros do grupo do argumentar para poder preparar suas aulas, trabalhar com produções de textos e encaminhar a reescrita, por meio da avaliação. Bem como, o docente precisa considerar as modelizações dos gêneros a partir da capacidade de linguagem argumentativa para preparar o trabalho com o texto, ou seja, alguns conceitos como convencer *versus* persuadir devem ser discutidos. Outros aspectos como linguagem metafórica; diferentes tipos de argumentos; escolha lexical; intertextualidade; coesão e coerência; alusão; ironia; entre outros, também necessitam ser trabalhados em sala de aula, segundo Passarelli (2012, p. 250-254). Assim, na próxima seção, algumas propostas de avaliação da produção textual serão apresentadas.

2.3 PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O que o professor precisa considerar quando está avaliando os textos produzidos pelos alunos? Quais critérios devem ser ponderados? Para responder a esses questionamentos, alguns pesquisadores (PASSARELLI, 2012; ABAURRE&ABAURRE, 2012 e WACHOWICZ, 2015) propuseram tabelas de critérios que podem servir de referência aos avaliadores.

Como há um grande número de gêneros textuais, as autoras optaram por trabalhar com os tipos textuais aliados ao ensino de língua portuguesa, para proporem suas considerações sobre os critérios avaliativos. Portanto, para cada tipo textual há diferentes exemplificações e meios de avaliar as produções

dos alunos, sendo que atividades antes da produção e também após a produção são consideradas, extremamente, necessárias.

Dessa forma, os subsídios para o trabalho com textos em sala de aula elaborados por Abaurre&Abaurre (2012, p.22) apresentam um modelo de “elaboração de propostas de textos a partir de uma perspectiva discursiva”, pois a grade de correção demonstrada na obra é embasada em situações discursivas específicas. Assim sendo, a proposta de produção textual que o professor almeja desenvolver com seus alunos precisa, necessariamente, estar atrelada à maneira como o docente irá avaliar os textos, devido à escolha dos critérios avaliativos a serem analisados.

Com relação a esses aspectos, as escritoras também salientam a importância desses critérios para serem contemplados nos comentários anexos à produção dos alunos, visto que observações genéricas tais como “procure desenvolver mais suas ideias” ou “articule melhor seus argumentos”, como explicitam Abaurre&Abaurre (2012, p.22), são consideradas vagas. Essas expressões, mesmo sendo utilizadas com grande frequência, não são adequadas para a avaliação de textos, visto que oferecem poucas informações relevantes para a reescrita, além de serem comentários subjetivos.

De acordo com a obra apresentada, uma proposta de produção textual precisa apresentar algumas características predeterminadas. Assim, ela deve ser motivadora, ou seja, o perfil dos alunos e seus interesses também são pontos relevantes a serem considerados na realização da proposta. Além de ser uma atividade significativa para o discente, o professor precisa definir claramente uma tarefa, especificar um gênero e um contexto discursivo e fornecer uma coletânea de textos de apoio (verbais e/ou não verbais), ou seja, um trabalho prévio antes da produção textual se faz necessário.

Abaurre&Abaurre (2012, p.45) salientam também a importância dos critérios de correção previamente estabelecidos, na tentativa de garantir, no

momento da leitura e da avaliação, os “diferentes aspectos de uma estrutura e desenvolvimento temático” a serem observados. O estabelecimento de critérios evita a avaliação focada somente em um aspecto, além de auxiliar o professor na orientação dos alunos com relação à reescrita de textos.

Não obstante, as pesquisadoras enfatizam que os elementos constitutivos do texto, a partir da modalização do gênero em questão, devem ser considerados no momento da escolha dos critérios avaliativos. Tais parâmetros precisam ser conhecidos e, até mesmo, definidos com a participação dos alunos, como apontam Abaurre&Abaurre (2012, p.46 e 47), visto que eles terão conhecimento prévio dos critérios que serão utilizados na avaliação de suas produções. Na obra analisada, a partir dessa perspectiva, há a menção da relevância de “(...) um conjunto de **parâmetros comuns** - referentes ao uso da língua, à estrutura do texto e à articulação das ideias (...)”, nos quais alunos e professores estão, estreitamente, ligados ao processo. Com relação à tal concepção temos que

Em lugar de dizer “melhore sua redação”, o professor dirá algo a respeito da organização de argumentos ou indicará problemas nas estruturas sintáticas ou coesivas que possam estar perturbando a compreensão do texto. O aluno lerá o comentário e saberá, por exemplo, que os problemas de coesão comprometem as estruturas de referência e as unidades de ligação do texto - e saberá porque aprendeu em aula! - , podendo identificar com mais precisão o que precisa ser modificado em seu texto. (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.47).

Na sequência, é apresentada uma proposta específica de critérios avaliativos a serem considerados e, posteriormente, adotados pelos docentes. Tais elementos foram pensados, de acordo com as autoras, buscando o equilíbrio entre aspectos referentes ao conteúdo e à forma. Isso posto, os parâmetros propostos pelas autoras são:

Tabela 1: Proposta de parâmetros/critérios.

1. Leitura e desenvolvimento da proposta
2. Uso da coletânea de textos
3. Desenvolvimento do gênero discursivo proposto
4. Aspectos gramaticais
5. Coesão
6. Coerência

Fonte: ABAURRE&ABAURRE, 2012, p. 48

Dessa maneira, a partir de uma análise mais relevante a respeito dos supracitados critérios, verifica-se a relação entre tais elementos e as etapas iniciais da produção de textos, já citadas pelas pesquisadoras. Assim sendo, os critérios 1 e 2, nesse caso *Leitura e desenvolvimento da proposta* e *Uso da coletânea de texto*, estão vinculados ao conteúdo. Para problematizar e exemplificar tais critérios, alguns questionamentos são registrados na obra: “Como o aluno leu a proposta a ser desenvolvida e que caminho escolheu seguir para desenvolvê-la? Como o aluno leu os textos verbais/não verbais que acompanham a proposta e que uso fez desse material?” (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.48 e 49).

Já o terceiro critério (*Desenvolvimento do gênero discursivo proposto*) avalia a estrutura do gênero discursivo em questão. Para tanto, a seguinte questão é posta para reflexão sobre a temática: “É possível identificar, no texto do aluno, as características (estruturais e de linguagem) do gênero proposto? O perfil de interlocutor preferencial desse gênero foi levado em consideração no momento de produção do texto?” (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.49).

No que tange aos critérios quatro e cinco (*Aspectos gramaticais* e *Coesão*), temos elementos relacionados aos aspectos formais, os quais ultrapassam as questões referentes a simples correção de aspectos

gramaticais. Assim, como nos critérios anteriores, algumas considerações são observadas e precisam ser analisadas pelos professores:

O grau de formalidade da linguagem corresponde ao esperado para o gênero proposto? O aluno demonstrou conhecimento e domínio das estruturas gramaticais da língua e da sua ortografia de modo a atender às exigências associadas ao gênero discursivo proposto? Que uso o aluno faz de recursos de linguagem de modo a tornar mais claras suas ideias? Os elementos linguísticos característicos do gênero discursivo desenvolvido encontram-se no texto? O uso dos recursos coesivos (referenciais e sequenciais) foi feito de modo correto? (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.49).

Com relação ao critério *Coerência*, verifica-se o modo como os alunos fazem as conexões e as articulações dos elementos em sua produção textual. Ao longo da leitura e avaliação dos textos, no que refere-se a tal parâmetro, o docente precisa refletir a respeito do seguinte questionamento:

A maneira como o aluno encadeou as ideias no texto resulta em uma apresentação articulada daquilo que pretendeu escrever, ou existem momentos de incoerência ou de desarticulação que promovem rupturas no encadeamento lógico das ideias? (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.50).

A partir da explanação, um pouco mais detalhada, sobre critérios de avaliação da produção textual, há a proposta da elaboração de uma “grade de correção”, como denominam as autoras, para viabilizar esse processo. Dessa forma, tal grade de correção “(...) associa a descrição de algumas características gerais observáveis com relação a cada um dos critérios estabelecidos a um conjunto de pontos ou a diferentes faixas de notas” (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.52).

Por conseguinte, observamos a referência comum atribuída a cada pontuação, ou seja, há uma correspondência entre os conceitos instituídos pelas pesquisadoras e uma dada pontuação, como verificamos na tabela apresentada na sequência.

Tabela 2: Correspondência entre pontos e conceito.

PONTOS	CONCEITO
1	Muito fraco (muitos problemas com relação ao aspecto analisado)
2	Fraco (alguns problemas com relação ao aspecto analisado)
3	Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)
4	Bom (desempenho acima da média com relação ao aspecto analisado)
5	Muito bom (excelente desempenho com relação ao aspecto analisado)

Fonte: ABAURRE&ABAURRE, 2012, p. 53

Portanto, adotando tais conceitos e pontos, temos uma escala de zero a cinco (0-5) atendendo a cada critério estabelecido anteriormente. Dessa forma, a pontuação total dessa grade é trinta (30) - o que torna possível a quantificação em notas ou médias atribuídas nas escolas. No que tange à conversão, pode ser feita por meio do cálculo da regra de três, como exemplificado pelas autoras:

Quadro 1: Conversão.

Pontos totais na escala 0 – 30: 18	
Conversão para a escala 0 - 10	
30	10 (número total de pontos nas duas escalas)
18	x (número de pontos obtidos - pontos equivalentes na nova escala)
30x = 180	
x = 180/30	
x = 6	

Fonte: ABAURRE&ABAURRE, 2012, p. 55

Assim, de acordo com as pesquisadoras, “(...) um texto que obteve 18 pontos na escala 0-30, deverá receber nota 6 na escala 0-10. Caso a escala

utilizada fosse 0-100, o mesmo texto obteria 60 pontos”. (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p. 55).

Além do aspecto da correspondência entre conceitos e pontuação, o professor avaliador precisa estar atento também aos descritores específicos voltados para cada critério de correção. Assim, o avaliador deve selecionar, dentre os descritores elencados, qual deles melhor se adequa aos elementos observados na produção textual do aluno. Para tanto, temos as seguintes tabelas demonstrando a distribuição e a descrição sistematizada de cada descritor e sua relação com o critério de correção.

Tabela 3 a 8: Descritores específicos para cada critério de correção.

LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ausência de um projeto de texto; ideias dispersas, desconexas.
2	Identificação de um projeto de texto cujo desenvolvimento apresenta problemas, truncamentos, desarticulações localizadas.
3	Projeto de texto claro, ainda que ingênuo e próximo do senso comum.
4	Projeto de texto mais amadurecido: indícios de autoria.
5	Projeto de texto amadurecido: autoria plena.

USO DA COLETÂNEA DE TEXTOS	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Mera paráfrase/colagem desarticulada de informações da coletânea e/ou leitura incorreta das informações fornecidas.
2	Uso parafrástico de informações da coletânea associadas ao projeto de texto e/ou algum problema localizado de leitura das informações fornecidas.
3	Integração das informações da coletânea ao projeto de texto; leitura correta das informações fornecidas.
4	Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto ao qual são integradas.
5	Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto; integração de informações/perspectivas externas à coletânea.

DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO ⁶	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

ASPECTOS GRAMATICAIS	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados e em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas da oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismos, uso de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.

COESÃO	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Muitos problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação no interior do parágrafo e entre os parágrafos do texto.
2	Alguns problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação localizada.
3	Ocorrência mínima de problemas coesivos. Correta articulação dos parágrafos.
4	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
5	Uso sofisticado dos recursos coesivos que beneficia de modo evidente a articulação textual.

COERÊNCIA	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ideias desarticuladas e/ou presença de contradições graves que afetam o sentido geral do texto.
2	Momentos de desarticulação das ideias e/ou presença de contradições leves que afetam localmente o sentido do texto.
3	Articulação correta das ideias. Ausência de contradições.
4	Indícios de articulação intencional das ideias para beneficiar o desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
5	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.

Fonte: ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.56 e 57

Ainda se referindo aos critérios de avaliação, as autoras dedicam um capítulo de seu livro a explorar tais critérios de correção aplicados a textos do

tipo argumentativo, os quais são foco do presente trabalho. Com tal intuito, os parâmetros estipulados anteriormente são organizados em, basicamente, dois eixos: um mais relacionado com a tarefa a ser realizada em si e ao gênero discursivo, sendo idealizado a partir da “(...) leitura da proposta, das informações oferecidas na coletânea e ao desenvolvimento do conteúdo do texto e engloba quatro critérios específicos” (ABAURRE&ABAURRE, 2012, p.59). Com relação ao segundo eixo, observa-se a preocupação com questões mais formais – *aspectos gramaticais e coesão*.

No exemplo trazido na obra, o gênero trabalhado em sala de aula era o artigo de opinião, no qual os alunos deveriam elaborar uma produção de texto a partir da contextualização apresentada previamente, sendo que, para atingir tal objetivo, precisavam, em seus textos, refletir sobre os seguintes aspectos:

Quem é Laurence Hurst e que posição ele defende; O que é a teoria da conspiração dos pombos e quais suas implicações para o trabalho coletivo; Com base em que pesquisa Hurst contesta a ideia de que a eficiência de um grupo só é alcançada quando “todos os seus integrantes colaboram e dão o melhor de si”; Quais argumentos o cientista apresenta para defender a ideia de que “os preguiçosos são importantíssimos para o aumento da produtividade”. (ABAURRE& ABAURRE, 2012, p.62)

Também no exemplo ofertado, há a preocupação, por parte dos leitores e avaliadores, em esclarecer que o texto produzido será publicado em uma revista científica, sendo assim essas informações mostram aos alunos qual será o público alvo e o suporte de circulação do artigo de opinião. Além disso, a partir desses conhecimentos, o critério 4 (*Aspecto gramatical*) pode ser melhor desenvolvido, visto que é conhecido o grau de formalidade que precisa ser preservado ao longo do texto.

No que tange à elaboração de uma proposta de tabela para avaliação de textos, também podemos mencionar a obra de Passarelli (*Ensino e correção na produção de textos escolares*, 2012). Nessa obra a autora inicia sua

explicação refletindo sobre os desafios na produção – entendendo como momento de escrita – de um texto, principalmente, no contexto escolar. Ao longo dos capítulos são apresentadas algumas concepções que norteiam o processo de produção de textos na escola, as quais perpassam os conceitos de “interação construtiva”¹ (PASSARELLI, 2012, p.65) relacionando-se a importância da afetividade e ludicidade, o que torna a ação de escrever algo prazeroso.

Na sequência, a autora delimita seu objeto de trabalho, o qual irá nortear as práticas de produção de textos, explicitando as funções da escrita de acordo com os diferentes gêneros textuais, como por exemplo, os gêneros do tipo argumentativo que têm como principal função social “reivindicar, manifestar e/ou formar opinião” (PASSARELLI, 2012, p.118). Dessa forma, os critérios de avaliação de textos serão embasados no trabalho com e a partir de gêneros textuais, sendo que, para operacionalizar os conteúdos referentes a eles, de maneira mais significativa, a pesquisadora organizou uma tabela elencando os seguintes aspectos a serem analisados: “*domínio discursivo; suporte; função social ou propósitos; natureza da informação ou conteúdo; tipo(s) textual(is) em predominância; veiculação ou tipo de situação em que o gênero se situa; relação entre participantes da situação comunicativa e registro linguístico em uso na situação interlocutiva*” (PASSARELLI, 2012, p.132 e 131).

Assim, após algumas reflexões a respeito da linguagem e de seu funcionamento, a autora afirma que

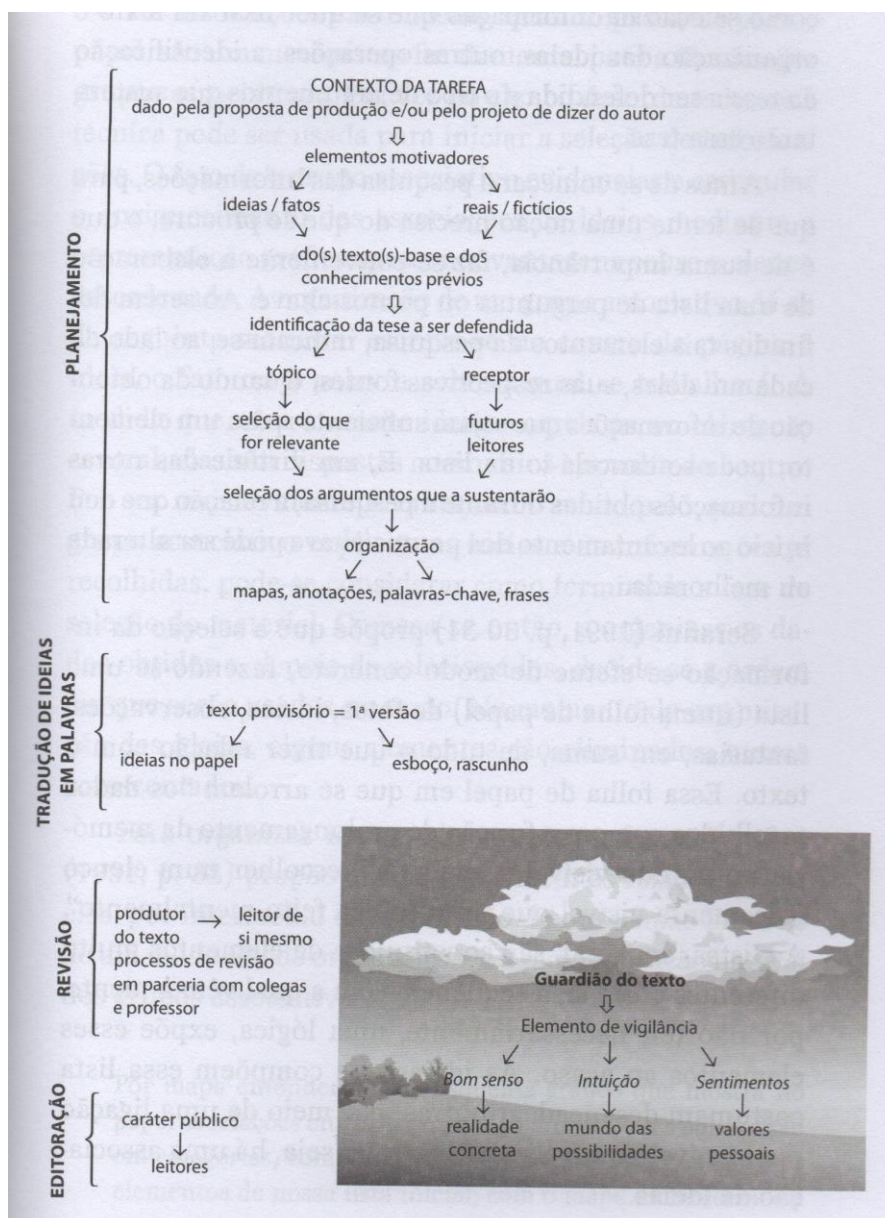
Se os alunos tiverem acesso aos critérios de avaliação adotados pelo professor, eles poderão canalizar suas energias produtivamente. Tais critérios estão diretamente relacionados aos elementos anteriores e variam de proposta para proposta, podendo variar, também, conforme o gênero de texto solicitado. Estabelecidos com bastante clareza pelo professor,

¹De acordo com a autora, o enfoque da interação construtiva “(...) centra-se no educando, na vida, na atividade, ou seja, os alunos são acolhidos em sua individualidade, e o professor é agente facilitador do ensino da escrita”. (PASSARELLI, 2012, p.69)

devem servir como norteadores tanto para ele próprio como para o aluno. Observá-los é papel do professor que deseja criar um clima favorável de trabalho, compatível com a natureza da tarefa de escrever. (PASSARELLI, 2012, p.140)

Desse modo, de acordo com a obra analisada, o processo de escrita é dividido em etapas: planejamento; tradução de ideias em palavras; revisão e reescrita e editoração, as quais são voltadas para uma avaliação formativa. No capítulo 7 da obra mencionada, esse processo foi aplicado e descrito a partir da produção de textos do tipo argumentativo. Assim, um dos primeiros passos para formar opinião – argumentar – sobre um dado tema é ter/obter conhecimento a respeito dele, ou seja, conhecer, a partir da leitura e pesquisa, o assunto. Para sistematizar todos os passos da produção textual, a autora propôs o seguinte roteiro:

Quadro 2: Roteiro para produzir o texto argumentativo.



Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 245

Além da disponibilização do roteiro anteriormente apresentado, alguns aspectos do tipo argumentativo precisam ser trabalhados em sala de aula pelo professor, os quais são, basicamente, “os diferentes tipos de argumentos; linguagem metafórica; escolha lexical; intertextualidade; coesão; coerência; alusão; expressão de valor fixo; ironia e instâncias gramaticais” (PASSARELLI, 2012, p.250-254).

Dessa forma, a autora retrata algumas experiências a partir dessa metodologia processual de produção escrita, nas quais, ao final de cada uma

delas, é apresentada uma tabela de critérios – como intitulado no subsídio teórico – explicitando os parâmetros avaliativos analisados. Nesse caso, duas tabelas foram utilizadas: uma para o gênero textual artigo de opinião e outra para o gênero carta (pessoal, de leitor, de reclamação etc).

Tabela 9: Tábua de critérios de correção do gênero artigo de opinião.

Eixo	Crítérios
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.2 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado.
	1.3 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicação de ideias apresentadas/conclusão).
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.
5. Realização de proposta de intervenção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 261

Tabela 10: Tábua de critérios de correção do gênero carta.

Eixo	Crítérios
1. Estrutura e elementos composicionais do gênero carta	1.1 Vocativo como forma linguística para chamamento ao interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento de modo a estabelecer maior ou menor distanciamento entre interlocutores.
	1.2 Propósito comunicativo da carta — exposição do assunto que motivou o emitente a entrar em contato com o interlocutor.
	1.3 Fecho: conclusão com fórmula ou frase de despedida para fechamento do texto, pode ser uma síntese das ideias, uma recomendação ou sugestão, uma proposta. Local e data: podem estar tanto no início como no fim da carta.
	1.4 Assinatura: todo documento, para ser válido, deve ser assinado [tanto o nome real do aluno como um nome fictício são válidos, dependendo dos ajustes que o professor atribuir à proposta].
2. Organização da argumentação	2.1 Abordagem ao tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	2.2 Qualidade da tomada de posição do locutor em relação à crueldade do dono do cachorrinho.
	2.3 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos interlocutores (registro de acordo com o grau de formalidade exigido pela situação comunicativa).
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação. Obs.: Cartas redigidas com um parágrafo não devem receber baixa pontuação, uma vez que o gênero carta de leitor costuma ser exemplificado nas escolas com textos de apenas um parágrafo. Além disso, também nos jornais predomina a publicação de cartas com esse mesmo padrão.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 271

Uma terceira proposta de critérios para avaliação de textos é exposta no livro de Teresa Cristina Wachowicz, *Avaliação de textos na escola* (2015). Nessa obra, são, inicialmente, apresentadas e esclarecidas questões referentes aos tipos de avaliação (de sistema, de sala de aula e a seletiva), porém, trataremos da avaliação de sala de aula, visto que esse é o foco da presente pesquisa. Assim, como denomina a autora, tal avaliação pode

também ser intitulada como *avaliação de processo* ou *avaliação de aprendizagem*, na qual o professor está diretamente envolvido.

Portanto, a partir dessas concepções, Wachowicz (2015, p.34) argumenta que a avaliação, realizada no contexto escolar, está estreitamente relacionada com as práticas metodológicas; em outros termos, o docente precisa avaliar aquilo que foi trabalhado com o aluno ao longo do período, pois a concepção de avaliação empregada é a processual.

Na sequência, algumas situações envolvendo a temática “avaliação na escola” são expostas, dentre elas elencamos a questão de que os professores consideram o ato de avaliar algo trabalhoso e, muitas das vezes, até difícil. Em diversos casos, essas dificuldades são decorrentes da ausência de objetivos esclarecidos, ou seja, é de extrema importância que tanto o professor quanto o aluno saibam exatamente o porquê e, principalmente, de que forma estão sendo avaliados.

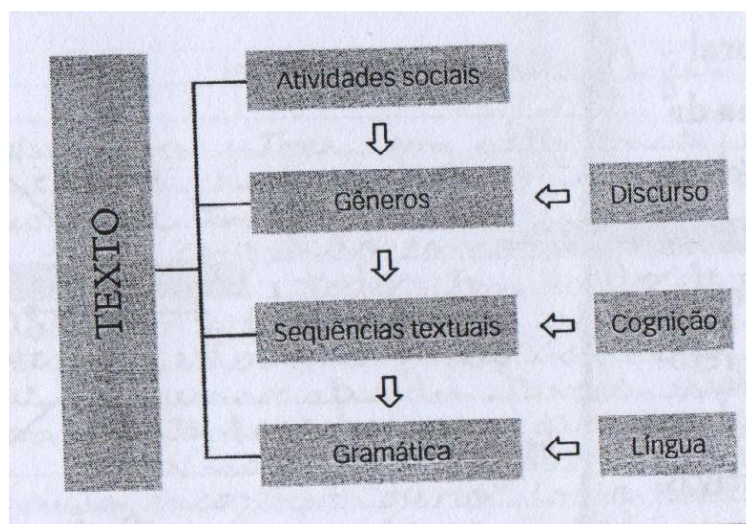
Além disso, Wachowicz (2015, p.79) declara que “(...) o professor precisa ter o domínio da teoria do texto (e de gramática!), pois isso vai definir a sua lente de análise”, isto é, o docente deve conhecer as práticas discursivas voltadas para o ensino de gêneros textuais na escola e, principalmente, centrar na “(...) leitura dos contextos sócio-históricos” (WACHOWICZ, 2015, p.85). Tal tendência também é observada nas Diretrizes Curriculares do Paraná (Paraná, 2008, p.50):

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões.

Para tanto, a pesquisadora faz considerações a respeito do trabalho com sequências textuais como uma das formas de atender a essas demandas.

No que tange a esse assunto, é apresentada uma proposta de percurso teórico para a atividade de avaliação (WACHOWICZ, 2015, p.122)

Quadro 3: Proposta de percurso teórico para a atividade de avaliação.



Fonte: WACHOWICZ, 2015, p. 122

Com relação à argumentação (tipo textual analisado nesta pesquisa), podemos resumir as ideias de Wachowicz, de modo geral, como sendo opiniões a serem defendidas, as quais, por meio de embates ideológicos, resultam na construção de argumentos. De acordo com a autora, os componentes da sequência argumentativa são: a antítese, um fato relevante (para estimular o posicionamento), a tese e os argumentos (WACHOWICZ, 2015, p.135).

No tocante, especificamente, à correção dos textos produzidos a partir dessa sequência, tem-se uma preocupação a respeito das anotações que o professor faz na própria produção na tentativa de orientar o aluno no momento da reescrita ou da reelaboração do texto. Essas anotações podem ser feitas de formas diferenciadas, ou seja, apresentam-se ao final da produção do aluno, nas margens, de maneira codificada ou como lembretes “coringa” (WACHOWICZ, 2015, p.199). A grande problemática envolvendo esses

apontamentos são as dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão e localização dos itens a serem verificados e a motivação que levará à reflexão sobre a produção (WACHOWICZ, 2015, p.201).

Na sequência, a autora define o que é avaliação de aprendizagem:

a) formal, pois delimita recorte de objeto, objetivos e parâmetros valorativos; b) de julgamento, pois de alguma forma leva a algum resultado, na asserção de que o aluno está apto ou inapto a passar de ano, por exemplo; c) de transação. Pois os dados estão focados no processo de aprendizagem, e não no histórico anterior do aluno e nem nos resultados que se esperam dele após o tempo de sala de aula; d) de forte proximidade entre objetivos e realidade de sala de aula, pois aqui a realidade é palpável e factível, ao passo que na avaliação de sistema esse hiato é inevitável; e) de movimentos contingentes e congruentes, pois o professor, na observação empírica em sala de aula, aproveita-se das duas situações para formular processos avaliativos. (WACHOWICZ, 2015, p.227).

Além disso, é exposta a questão da avaliação de texto possuir caráter de exercício comparativo, visto que ao avaliar a produção textual de um aluno, o professor, necessariamente, está valorando-o em comparação aos demais textos produzidos na mesma turma. Nesse sentido, surge a relação entre a unidade (o aluno) e a totalidade (a turma).

Após realizar várias ponderações a respeito do que é avaliar no contexto escolar, Wachovicz (2015) apresenta um método gráfico que estabelece alguns critérios de avaliação de textos, o qual denomina de “tabela avaliativa”. Tal tabela propõe os itens *discurso – sequências – gramática* como itens básicos, sendo que os conceitos nesse caso “precário”, “razoável” e “satisfatório” e as notas de “1” a “10” são termos fixos; em outros termos, aplicam-se a qualquer gênero textual, como na tabela abaixo:

Tabela 11: Tabela avaliativa de textos com critérios essenciais.

Critérios relativos a	Conceitos/notas									
	Precário				Razoável			Satisfatório		
Discurso										
Sequência textual										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Opções gramaticais										
Nota final										

Fonte: WACHOWICZ, 2015, p. 230

Os demais parâmetros referentes ao discurso, sequências textuais e aspectos gramaticais serão elencados a partir da situação de produção de cada texto, ficando a critério do professor, e até mesmo dos próprios alunos, definir as peculiaridades de cada proposta de produção textual. A autora também salienta que a direção da avaliação precisa ocorrer de cima para baixo, isto é, na “base de orientação teórica da área, a ideia é que o discurso e as modulações cognitivas vêm antes e as escolhas linguísticas vêm depois” (WACHOWICZ, 2015, p.233).

Para exemplificar o funcionamento dessas tabelas avaliativas, a pesquisadora apresenta propostas de sequências textuais, algumas produções de texto elaboradas por alunos e a tabela utilizada para avaliar. Dessa forma, a matriz aplicada em textos do tipo argumentativo é a seguinte:

Tabela 12: Tabela avaliativa: Avaliações de texto opinativo-argumentativo.

Critérios relativos a	Conceitos/notas									
	Precário				Razoável			Satisfatório		
Discurso: citação da fonte da pesquisa e controle da voz opinativa	1 4				2 3					
Formulação de uma avaliação					1 3 4			2		
Construção de argumentos	3				1 2 4					
Construção da contravérsia argumentativa	1 2 3 4									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Articulação dos posicionamentos				4	1 3		2			
Articulação de argumentos				4	1 3		2			
Pontuação				1		3 4	2			
Regras gramaticais (concordância, ortografia etc.)				1	3 4		2			
Nota final					1 4	3		2		

Fonte: WACHOWICZ, 2015, p. 251

Assim, a partir da apresentação das três propostas de avaliação da produção de textos, podemos apontar aspectos comparativos entre tais matrizes. Dessa maneira, verificou-se que o ensino por meio de gêneros textuais é comum em todas, isto é, as autoras mencionadas propõem a produção e a avaliação de textos atreladas à metodologia adotada em sala de aula. Portanto, a avaliação enquanto processo é salientada, visto que são utilizadas sequências didáticas para trabalhar o gênero em questão. Assim sendo, Abaurre&Abaurre (2012, p. 9 a 20) discutem questões sobre a concepção discursiva da leitura e escrita, além da relação entre os textos e seus contextos de circulação.

No que diz respeito à contextualização da proposta, observamos que as pesquisadoras se propuseram a refletir sobre a realidade vivenciada na escola; ou seja, para delinear suas tabelas avaliativas foi, primeiramente, considerado o contexto de produção dos textos, uma vez que existem desafios

enfrentados pelos alunos, no que tange ao processo de escrita. Entretanto, Passarelli (2012, p.33 a 46) aborda, mais profundamente, esse cenário, pois se preocupa também com a interação entre aluno *versus* produção textual e questões relacionadas à afetividade nesse processo.

Tratando-se mais especificamente dos critérios avaliativos, observa-se que todas as autoras elencam uma tabela base, porém, para atender às especificidades de cada gênero textual, essa matriz é expandida. Dessa forma, essas tabelas apresentam pontos em comum, como, por exemplo, eixos direcionados aos aspectos mais formais da língua (gramática, coesão e coerência) e outro voltado às características do gênero em questão.

Assim sendo, as três obras apresentadas exploram o tema da avaliação da produção textual de forma processual, aliando-a à metodologia de ensino e fazendo as contextualizações necessárias. Todavia, os critérios elencados na elaboração das matrizes são pouco explorados, dessa maneira, este trabalho objetiva a reelaboração de uma tabela avaliativa para gêneros textuais do tipo argumentativo.

3. A PROPOSTA

A tarefa de avaliar a produção textual, muitas das vezes, é considerada árdua e trabalhosa, visto que essa atividade pode ser considerada com teor de subjetividade. Além disso, cada docente tem autonomia para estabelecer critérios específicos para avaliar o texto dos alunos.

Assim, na tentativa de atender a tal demanda, buscou-se, a partir da análise de matrizes já existentes, reelaborar uma tabela para avaliar a produção de textos do tipo argumentativo no contexto escolar, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, para alcançarmos uma avaliação efetiva, faz-se necessária a adoção de critérios

preestabelecidos, os quais precisam perpassar o âmbito estrutural da língua, as demandas do gênero em questão e a progressão temática.

O estabelecimento de critérios é de extrema importância para que se possa ter um olhar mais criterioso sob o texto, verificando os mais variados aspectos, sejam eles textuais ou até mesmo discursivos. Além de que, a tabela avaliativa auxilia o professor na elaboração de comentários, os quais serão de grande valia, para o aluno, no momento de reescrita.

Assim, na reelaboração de uma matriz avaliativa, algumas questões precisam ser consideradas. Dentre elas, pensar a produção textual como integrante de um processo de ensino-aprendizagem, em outros termos, os aspectos trabalhados em sala de aula precisam, necessariamente, ser os mesmos avaliados no texto produzido pelo aluno, como sugerem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar. (PARANÁ, 2008, p. 32)

Dessa maneira, sugere-se a prática da sequência didática como metodologia para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Desse modo, um dos primeiros aspectos a serem analisados para inclusão na tabela avaliativa é com relação aos aspectos provenientes do gênero textual - nesse caso, pensarmos em uma matriz focada no tipo argumentativo, que será a base para gêneros textuais dessa ordem.

Para melhor estruturar a tabela avaliativa, foram elencados eixos (nota de rodapé) principais dos quais alguns critérios foram elencados. Assim, temos o eixo relacionado, diretamente, à proposta de gênero textual desenvolvida em sala de aula, o qual avalia a compreensão da proposta de produção textual, bem como a modelização do gênero ou do tipo textual em questão.

Tabela 13: Proposta de tabela avaliativa para textos de base argumentativa

EIXOS	CRITÉRIOS	CONCEITOS				
1. Aspectos relacionados à proposta	1.1 Compreensão da tarefa	A	B	C	D	E
	1.2 Identificação do tema	A	B	C	D	E
	1.3 Uso adequado dos textos de apoio	A	B	C	D	E
	1.4 Escolha apropriada do título	A	B	C	D	E
2. Aspectos relacionados ao gênero/tipo textual	2.1 Estrutura composicional					
	2.1.1 Contextualização	A	B	C	D	E
	2.1.2 Apresentação do ponto de vista	A	B	C	D	E
	2.1.3 Construção de argumentos	A	B	C	D	E
	2.1.4 Construção de contra-argumentos	A	B	C	D	E
	2.1.5 Conclusão	A	B	C	D	E
	2.2 Contexto de produção	A	B	C	D	E
	2.3 Estrutura linguística					
	2.3.1 Conectivos	A	B	C	D	E
	2.3.2 Modalizadores	A	B	C	D	E
	2.3.3 Operadores argumentativos	A	B	C	D	E
	2.3.4 Tempo verbais	A	B	C	D	E
	2.3.5 Modalidade de linguagem	A	B	C	D	E
	2.4 Coesão	A	B	C	D	E
	2.5 Coerência	A	B	C	D	E
3. Editoração	3.1 Pontuação	A	B	C	D	E
	3.2 Acentuação	A	B	C	D	E
	3.3 Ortografia	A	B	C	D	E

Conceitos:

A= Atende plenamente

B= Suficiente

C= Atende parcialmente

D= Insuficiente

E= Não atende

A partir da apresentação da tabela avaliativa, se faz necessária a descrição de cada critério para avaliação da produção de textos e a relação desses critérios aos eixos principais, como observaremos na seção seguinte.

3.1 ASPECTOS RELACIONADOS À PROPOSTA

3.1.1 Compreensão da tarefa

Um dos primeiros aspectos a serem observados nos textos dos alunos é com relação à proposta de produção, a qual está atrelada aos elementos trabalhados em sala de aula durante o processo e são direcionados pelo gênero textual em questão. Além disso, espera-se que esse momento seja significativo para o aluno, sendo que para alcançar tal objetivo a proposta precisa levar em consideração o perfil de cada sujeito. Nesse sentido, como sugere Abaurre&Abaurre (2012, p.23), o professor pode realizar uma sondagem na turma para identificar os temas/assuntos que despertam mais interesse. De acordo com Abaurre&Abaurre (2012, p.24), uma proposta que pode ser considerada boa precisa, necessariamente: “1. Ser motivadora; 2. Definir claramente uma tarefa; 3. Especificar um gênero e um contexto discursivo; 4. Fornecer uma coletânea de textos de apoio (verbais e/ou não verbais).”

Além disso, Souza (2003, p.82) também salienta a importância do trabalho prévio com os gêneros textuais do tipo argumentativo e sua

adequação à situação discursiva. Para tanto, a autora retrata que a preparação para a produção textual deve priorizar:

O tema deve ser significativo e oferecer possibilidade para solucionar problemas vividos pelos alunos, seja para esclarecer, seja para resolver uma questão; O debate sobre o tema tem por objetivo provocar posições diferentes; é importante que o professor respeite as oposições existentes; O reconhecimento do destinatário; A preparação da produção do texto deve ser feita em relação ao tema, considerando os conhecimentos enciclopédicos/ideológicos dos alunos e suas aprendizagens anteriores; O ensino da forma deve priorizar as características textuais e discursivas dos textos, para que o aluno se aproprie da estrutura prototípica (argumentos, conclusão ou tese, pressupostos doxológicos), e dos mecanismos argumentativos (refutação, exposição, demonstração, deliberação). (SOUZA, 2003, p.82)

Assim, com fins didáticos e de organização da tabela, denominaremos o primeiro eixo de *Compreensão da tarefa*, visto que será nesse tópico que o professor analisará o domínio dos alunos com relação ao assunto apresentado, ou seja, o que entenderam do que foi solicitado a eles. Esse eixo foi desmembrado em três critérios avaliativos para auxiliar na identificação dos aspectos a serem observados: *Identificação do tema; Uso adequado dos textos de apoio e Escolha apropriada do título.*

3.1.2 Identificação do tema

Assim, ao analisar o critério *Identificação do tema*, o docente precisa verificar se a temática apresentada na proposta está sendo contemplada no texto do aluno, pois é a partir dela que o texto será direcionado. Além disso, a aplicação da sequência didática pressupõe o trabalho antecipado com a apresentação e contextualização do tema a ser desenvolvido na produção de texto. Ainda nos referindo às características da proposta, faz-se necessário explicitar aspectos do contexto discursivo em que o gênero trabalhado está

inserido, visto que tais elementos precisam ser considerados pelo aluno no momento da produção textual, em outros termos, qual será o suporte em que o texto pretende ser veiculado, qual será o público alvo e, principalmente, quais recursos subsidiarão a construção da argumentação e produção dos textos pelos alunos.

3.1.3 Uso adequado dos textos de apoio

Já o critério intitulado como *Uso adequado dos textos de apoio* está estreitamente relacionado com os materiais fornecidos para auxiliar o discente, os quais podem ser utilizados no suporte à produção textual. Esses materiais apresentam questões controversas ou polêmicas por serem relacionados aos gêneros do tipo argumentativo; dessa maneira, o aluno poderá se posicionar a respeito da temática, como aponta Abaurre&Abaurre (2012, p.26)

Para que possa se posicionar com relação a um tema, o aluno precisa ter consciência de qual ponto de vista ele tem sobre uma determinada questão. É por essa razão que os temas polêmicos favorecem a produção (...): sua natureza provocativa desperta nas pessoas a vontade de defender um ponto de vista.

Ao analisar a utilização desses recursos na produção dos alunos, o professor precisa verificar como as informações estão sendo empregadas e de que maneira os alunos estão articulando esses elementos aos dados trazidos por eles, ou seja, como articulam o repertório dos textos de apoio ao conhecimento oferecido por eles.

3.1.4 Escolha apropriada do título

O critério *Escolha apropriada do título* pode ser considerado como opcional, visto que dependerá da proposta de produção textual apresentada. Portanto, cabe ao professor e ao aluno decidir se um dos critérios avaliativos

será a escolha de um título para o texto. Assim, se a opção for adotada, cabe ao professor avaliar se o título é adequado ao contexto e explicar, previamente, a função desse recurso textual e a forma de produzi-lo.

3.2 ASPECTOS RELACIONADOS AO GÊNERO/TIPO TEXTUAL

3.2.1 Estrutura composicional

Os gêneros textuais de base argumentativa, como exposto anteriormente, têm como premissa a defesa de um ponto de vista, na tentativa de conduzir o interlocutor a adotar um determinado posicionamento por meio do uso de argumentos. Para atingir esse objetivo, textos argumentativos são, basicamente, constituídos de três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

3.2.2 Contextualização (introdução/apresentação da temática)

Isso posto, utilizaremos a definição desses itens a partir do caderno do professor da coleção da *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro* (2014, p.86 e 87), o qual descreve a introdução, em um texto argumentativo, como aquela que exerce várias funções:

(...) apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; situa essa questão no tempo e no espaço (contextualização); especifica o âmbito do debate (...); indica, direta ou indiretamente, quem são os interlocutores; esclarece as motivações do articulista (...) etc.

No que tange à avaliação desse item, o professor precisa observar se o aluno apresentou ao seu interlocutor a contextualização do tema, ou seja, verificar se na produção do aluno a questão discutida está presente, se ele situa a temática e de que maneira o faz. Nessa etapa, o docente pode

direcionar-se pelos seguintes questionamentos: o assunto, presente também nos textos de apoio, foi apresentado? A temática foi contextualizada pelo aluno? O ponto de vista escolhido foi apontado?

3.2.3 Apresentação do ponto de vista (tese)

A apresentação da tese, geralmente, é feita no primeiro parágrafo de um texto – na introdução. Nesse caso, a tese é a opinião ou o ponto de vista a ser defendido ao longo do texto por meio dos argumentos elaborados pelo autor. Assim, para avaliar esse tópico, o professor deve verificar se o aluno apresentou a sua tese de maneira articulada com o texto, em que momento ela foi exposta e se ela, realmente, demonstra a opinião a ser defendida.

3.2.4 Construção de argumentos

Com relação ao desenvolvimento, temos que é nesse segmento do texto que o aluno irá explicar seu posicionamento com relação à temática. Para atingir tal objetivo, ele deve apresentar argumentos que estejam de acordo com o tema e relevantes para o público/suporte ao qual o texto está sendo direcionado.

Portanto, o aluno terá que elaborar esses argumentos e, para que ele saiba como fazê-lo, faz-se necessário que o docente apresente, previamente, os tipos básicos de argumentos, visto que isso colaborará, até mesmo, na avaliação da produção textual. Assim, segue tabela extraída da coleção da *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro* (2014, p.104) exemplificando os tipos de argumentos.

Tabela 13: Tipos de argumentos.

Tipos de argumentos	Explicação
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é

	<p>levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.</p>
Argumento por evidência	<p>No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.</p>
Argumento por comparação (analogia)	<p>No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.</p>
Argumento por exemplificação	<p>No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós (sic), já são suficientes para justificá-la.</p>
Argumento de princípio	<p>No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.</p>
Argumento por causa e consequência	<p>No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.</p>

Fonte: *Olimpíada de Língua Portuguesa*. Na Ponta do Lápis, ano VI, n. 14, jun. 2010.

Na avaliação, é necessário verificar a construção desses argumentos, se eles são consistentes, convincentes e relevantes, evidenciando, aos leitores, a razão que direcionou o autor a se posicionar daquela forma. Além disso, os argumentos precisam considerar o público a quem está sendo direcionado e também o suporte no qual o texto será veiculado. Assim, o aluno precisará pesquisar sobre o assunto, pois quanto mais conhecimento do tema e de seu contexto ele tiver, mais propriedade argumentativa ele terá e seus argumentos serão mais elaborados.

3.2.5 Construção de contra-argumentos

Em algumas situações de produção textual, os textos de apoio apresentam uma tese defendida, sendo que, nesses casos, o aluno precisará mencionar argumentos opostos, ou seja, contra-argumentos, os quais poderão buscar a variedade de argumentos utilizados ou, até mesmo, explorar as ideias que serão refutadas. Já em outros momentos, não é exposto um posicionamento a respeito de determinado assunto, dessa forma o aluno terá que indicar sua opinião e, no decorrer do texto, apresentar a tese oposta, o que também poderíamos nomear de *contra-argumento*.

Na avaliação desse aspecto, o docente precisa estar atento a, basicamente, dois elementos: apresentação desses contra-argumentos e articulação deles com o texto. Dessa forma, verificar se o aluno, na sua produção, indicou qual é a tese contrária à sua e se essa colocação está exposta em momento adequado no texto, além de observar se essa menção está sendo feita de maneira apropriada.

3.2.6 Conclusão

Para finalizar os aspectos relacionados à estrutura básica da argumentação, observamos a conclusão a qual é o encerramento do texto, em

que o raciocínio, desenvolvido ao longo de todo o texto, atinge seu ponto máximo. Sendo que a função principal da conclusão é retomar a tese inicial apresentada pelo autor e fazer o fechamento da temática, seja por meio de análise crítica sobre o assunto ou até mesmo para a exposição de uma sugestão de intervenção.

No que tange à avaliação desses elementos, o professor precisa verificar se o aluno retoma a opinião defendida inicialmente e de que maneira realiza essa tarefa. Outro aspecto a ser considerado é com relação à apresentação de uma proposta de intervenção, visto que algumas propostas de produção textual solicitam essa demanda. No que tange a esse assunto, o docente precisa analisar a viabilidade da sugestão exposta pelo aluno e se ela, realmente, está condizente com o tema e com a tese defendida. Além disso, deve-se observar se não há a inserção de novos argumentos ou assuntos, pois a conclusão não comporta a introdução de novos recursos dessa natureza.

3.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO

De acordo com a concepção de *Modelo Didático de Gênero*, de Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros possuem marcas predominantes que precisam ser consideradas no trabalho desenvolvido no contexto escolar. Dessa forma, um dos primeiros aspectos que precisam ser ponderados, tanto pelo professor quanto pelo aluno, é o *contexto de produção* que está relacionado

(...) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.). (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 11-12)

Para atender a tais preceitos, o professor precisa considerar o trabalho com esses elementos ao longo da sequência didática, visto que são aspectos constituintes do gênero textual. Assim, ao avaliar a produção textual do aluno, o docente precisa considerar o contexto ao qual o texto foi produzido,

observando se o discente utilizou esses recursos em sua própria produção textual. Os elementos básicos a serem analisados são com relação ao *autor*, *leitor* (destinatário) e *suporte* (locais por onde esse gênero circula ou onde são publicados).

3.4 ASPECTOS RELACIONADOS À ESTRUTURA LINGUÍSTICA

De acordo com as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa* (2008), o trabalho desenvolvido em sala de aula com relação aos estudos linguístico-discursivos estão pautados na perspectiva da análise linguística, na qual o ensino é fundamentado a partir dos gêneros/tipos textuais. Assim, essa proposta de avaliação procura analisar os elementos linguísticos oriundos do próprio tipo argumentativo, para pensar sobre as possibilidades de estruturas linguísticas que devem ser consideradas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, considerou-se a modelização dos principais gêneros textuais da ordem argumentativa e verificou-se a recorrência de determinados elementos, como: o uso de conectivos; de modalizadores; de articuladores ou operadores argumentativos; de tempos verbais específicos e modalidade da linguagem.

3.4.1 Modalizadores

Os modalizadores são recursos linguísticos que possibilitam expressar posicionamentos, além de indicar as intenções do locutor. Exemplos de termos que podem exercer a função de modalizadores:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.;
- e) formas verbais perifrásticas:

dever, poder, querer, etc. + infinitivo. f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc. g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc. (...) (KOCH, 1996, p.87)

Na produção textual do aluno, faz-se necessário verificar se ele fez uso adequado dos modalizadores de forma a expressar o sentido intentado por ele, evitando a repetição excessiva de determinados termos.

3.4.2 Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos, também conhecidos como conjunções, são expressões ou termos que têm como principal função ligar duas orações. Assim, essas palavras auxiliam na construção da coesão do texto, visto que podem exprimir sentido de oposição, adição, causa e consequência, conclusão, finalidade, entre outros, como nos exemplos abaixo relacionados:

Tabela 14: Funções dos articuladores textuais.

Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço
antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, muito tempo depois etc.
Articuladores de relações lógico-semânticas
<u>Condicionalidade</u> (se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que)
<u>Causalidade</u> (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)
<u>Mediação/finalidade</u> (para que, a fim de que)
<u>Disjunção ou alternância</u> (ou)
<u>Temporalidade</u>
- tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que)
- tempo anterior (antes que)
- tempo posterior (depois que)
- tempo simultâneo (enquanto)
- tempo progressivo (à medida que, à proporção que)
<u>Conformidade</u> (como, conforme, consoante, segundo)
<u>Modo</u> (sem que)
Articuladores discursivo-argumentativos

<p><u>Conjunção/soma</u> (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)</p> <p><u>Disjunção argumentativa</u> (ou)</p> <p><u>Contração/oposição</u> (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)</p> <p><u>Explicação/justificativa</u> (pois, que, porque)</p> <p><u>Comprovação</u> (tanto que)</p> <p><u>Conclusão</u> (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)</p> <p><u>Comparação</u> (tão... que; mais... que; menos... que)</p> <p><u>Generalização/extensão</u> (aliás)</p> <p><u>Especificação/exemplificação</u> (como, por exemplo)</p> <p><u>Correção/redefinição</u> (ou seja, isto é, ou melhor)</p>
<p>Articuladores de organização textual</p>
<p>primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.</p>
<p>Articuladores metadiscursivos</p>
<p><u>Modalizadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.) - obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.) - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.) <p><u>Delimitadores de domínio</u> (em termos de..., do ponto de vista... etc.)</p> <p><u>Formuladores textuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.) - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.) - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.) <p><u>Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem</u> (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)</p>

Fonte: KOCH, 2016, p. 151

Na produção textual do aluno, o docente deve analisar o uso adequado dos operadores argumentativos, isto é, se os termos utilizados no texto expressam as ideias de maneira a assegurar a coesão entre as orações.

Como anteriormente mencionado, vários componentes linguísticos podem exercer a função de operadores argumentativos. Dentre eles,

destacamos os conectivos, os quais são elementos textuais conhecidos como conjunções e que tem como função ligar/conectar as orações, em outros termos, servem para estabelecer a junção entre os períodos, auxiliando na coesão textual. Os conectivos podem variar de acordo com função de estabelecer o nível de dependência de um período para com o outro, isto é, quando as orações são independentes entre si, temos o período conhecido como composto por coordenação e quando temos o oposto – orações que dependem, sintaticamente, umas das outras – chamamos como período composto por subordinação. Dessa forma, dependendo da situação, os conectivos exercem papel fundamental na construção de sentido, podendo apresentar sentido de adição, oposição, alternância, conclusão, explicação, causa, comparação, concessão, condição, finalidade, circunstância, consequência, entre outros.

Em se tratando da avaliação desses recursos textuais, o avaliador precisa observar o uso adequado dos conectivos, ou seja, se as orações estão conectadas de maneira apropriada para que o sentido pensado pelo autor seja o mesmo exposto no texto. Também é importante verificar a variedade de conectivos utilizados e se há a repetição excessiva de determinados conectivos, o que, muitas das vezes, causa empobrecimento de recursos no texto.

3.4.3 Tempos verbais

Usualmente, os textos de base argumentativa, por seu caráter denotativo, utilizam verbos no modo indicativo, pois expressam certeza sobre algum fato. Com relação ao tempo, o presente é o predominante, porém o futuro e o pretérito também aparecem na produção. Essas questões precisam ser exploradas nos textos dos alunos, então cabe ao professor verificar se esses recursos estão sendo utilizados.

3.4.4 Modalidade de linguagem

Com relação à modalidade de linguagem, temos que considerar o contexto em que o gênero textual será veiculado, isto é, atentar para o suporte e também para o perfil dos leitores ao qual será destinado. Assim, refletindo sobre o tipo argumentativo, ele exige um grau de formalidade maior, mesmo apresentando um caráter subjetivo, visto que é a opinião do locutor que está sendo defendida. Para tanto, faz-se necessário o uso, na maioria dos casos, da língua padrão nos textos dos alunos.

3.4.5 Coesão

Quando pensamos sobre o critério *coesão* na avaliação da produção de texto, verificamos um grau de dificuldade em estabelecer, mais claramente, o que observar no texto do aluno. Dessa forma, para tentar esclarecer um pouco mais profundamente sobre a temática, examinaremos as definições trazidas por Antunes, na obra *Lutar com palavras: coesão e coerência* (2005). Para tanto, a autora define a função da coesão como:

(...) a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes - como disse, das palavras aos parágrafos - não estão soltas, fragmentadas, mas ligadas, unidas entre si. Daí que a *função da coesão* é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade. (ANTUNES, 2005, p.47 e 48)

Na sequência, Antunes (2005, p.50) discute a respeito dos elementos que propiciam a coesão nos textos, sendo que é por meio das relações semânticas que os segmentos são estabelecidos, em outras palavras, “os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando

conceitualmente”. Dessa forma, para Antunes, a coesão se apresenta por meio de três relações textuais básicas:

Tabela 16: Relações semânticas responsáveis pela coesão.

Relações textuais	
1. Reiteração:	que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes;
2. Associação:	que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras;
3. Conexão:	que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Fonte: ANTUNES, 2005, p.55

Para elucidar as relações de coesão, Antunes apresenta um subconjunto de quatro procedimentos, os quais originam-se das relações textuais já expostas acima e nem todos os textos apresentam todos os procedimentos. Dessa forma, iniciando pela relação textual nomeada como reiteração, temos os procedimentos de *repetição* e de *substituição*, no qual o primeiro consiste na “estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma ou do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p.60) e inclui os recursos de paráfrase, paralelismo e a repetição propriamente dita. Com relação à substituição, temos o uso variado de termos ao longo do texto, sendo feita a substituição por sinônimo, pronome, advérbio, hiperônimo ou até mesmo por uma descrição ou elipse.

Na sequência, a pesquisadora apresenta o procedimento da *seleção lexical* oriundo da relação textual da associação. Para tanto, Antunes (2005, p.125) retrata que “o procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada coesão lexical do texto, pois atinge as relações semânticas que se criam entre as unidades do léxico”, ou seja, as relações de significado com e entre adjetivos, verbos e substantivos.

Dessa forma, todos os textos apresentam uma unidade de tema no qual as palavras, naturalmente, formam uma rede de sentido e de relações. Sendo que essas associações funcionam como recursos coesivos no texto, “uma vez que cria ligações ou laços entre seus diferentes segmentos, além de emprestar ao texto interessante, relevância e, por vezes, graça” (ANTUNES, 2005, 132).

No que tange à conexão, temos o procedimento do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos, como elenca a autora. Assim, de acordo com Antunes, este recurso coesivo se dá pelo uso de conectores, o que desencadeia a sequenciação, de uma maneira mais pontual e rígida, nas diferentes do texto. A conexão pode manifestar-se pela utilização de conjunções, preposições, locuções conjuntivas e preposicionais, advérbios e locuções adverbiais.

Dessa forma, Antunes evidencia alguns aspectos que demonstram as relações textuais na construção da coesão e que podem ser norteadores na avaliação da produção textual dos alunos. À vista disso, na leitura do texto do aluno, o professor precisa verificar o domínio das estruturas linguísticas que auxiliam na manutenção e progressão temática e demais recursos, como os já mencionados.

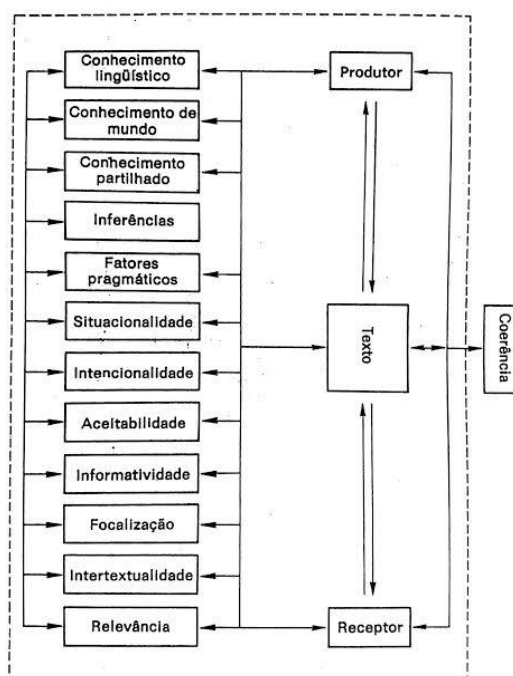
3.4.6 Coerência

De acordo com Costa e Silva (2013, p.64), para refletirmos a respeito do que é coerência e, conseqüentemente, do que é preciso considerar na produção e avaliação de textos escolares, se faz “(...) necessário considerar os textos na situação comunicativa em que são produzidos e interpretados, e os interlocutores reais engajados nos processos de escrita/fala e leitura/compreensão”. Dessa forma, a coerência pondera vários fatores que

auxiliam na compreensão de sentido por parte dos interlocutores, as quais são nomeadas de princípios de coerência.

Com relação a esses fatores de coerência, Koch (1995) aponta que, segundo estudos sobre a temática, o estabelecimento da coerência necessita da relação de elementos linguísticos; conhecimento de mundo; fatores pragmáticos e interacionais. Assim, a coerência é tida como “(...) um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre produtor e receptor” (KOCH, 1995, p.102) constituída por fatores que operam em conjunto, isto é, são interdependentes, como demonstra o esquema elaborado pela autora:

Quadro 4: Esquema apresentando os fatores de coerência.



Fonte: KOCH, 1995, p. 103

A partir dessas considerações, quando o professor avalia a produção textual do aluno, faz-se necessário observar as ligações realizadas entre os argumentos/informações e seus correspondentes no próprio texto, verificando se há a construção de sentido no texto e se essa construção é feita de maneira

adequada. Ainda, considerando gêneros textuais da ordem do argumentar, é preciso atentar para a qualidade e seleção dos argumentos oferecidos pelos alunos na defesa de sua opinião, visto que esses elementos contribuem para a construção de sentido e de significado do texto.

Além disso, as características do gênero textual também corroboram para com a produção de sentido no texto. Assim, como aponta Abaurre&Abaurre (2012, p. 67), nas produções textuais com base argumentativa, a maneira como o aluno desenvolve e expõe seus argumentos está, intrinsecamente, ligado com a construção da coerência, por exemplo, “muitas vezes, em lugar de relacionar fatos, argumentos, dados, ele (o aluno) apenas limita-se a comentá-los”, o que acaba por comprometer a coerência do texto.

4. EDITORAÇÃO

O critério de avaliação denominado, neste trabalho, como *editoração* visa observar as questões vinculadas às convenções da língua escrita, verificando aspectos relacionados à ortografia, pontuação e acentuação. Assim, por serem preestabelecidos por normas da língua, esses elementos acabam influenciando, diretamente, na construção da coesão e da coerência textual.

Dessa forma, o professor precisa atentar para o uso adequado desses recursos linguísticos, analisando se o aluno os utiliza de maneira a considerar os possíveis interlocutores e contexto de produção textual, visto que a utilização inadequada desses elementos pode ocasionar, até mesmo, alteração no sentido do texto.

5. APLICAÇÃO

Após reflexões sobre a temática e a reelaboração de uma proposta de tabela para avaliação da produção textual no contexto escolar, iniciou-se o processo de aplicação da matriz avaliativa. Para tanto, devido às restrições colocadas pela natureza do trabalho de conclusão de curso, foram convidadas apenas duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, mais especificamente do Ensino Fundamental II. Dessa forma, primeiramente, foi apresentada a tabela às professoras, as quais analisaram os critérios e, na sequência, aplicaram a tabela em textos de seus alunos e relataram, ao término do processo, suas experiências. Entretanto, no primeiro momento, o intuito desse trabalho era promover momentos de formação para professores sobre a avaliação da produção de textos, para que reflexões sobre a temática fossem realizadas e os próprios docentes pudessem elaborar suas tabelas, porém, devido às restrições de tempo, a proposta de aplicação foi alterada.

Assim, a primeira voluntária é professora no Colégio Estadual Sagrada Família, no município de Campo Largo – Paraná, há mais de dez anos. Na sua contribuição para essa pesquisa, a docente desenvolveu atividades com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental a partir do gênero textual “artigo de opinião” e do tema “Violência contra a mulher”. Dessa forma, depois do trabalho com sequências didáticas, leituras de textos diversos e palestras sobre a temática, os alunos produziram seus textos. A mesma professora ainda forneceu dados de sua turma de 8º ano que também havia produzido artigos de opinião sobre “A importância da leitura”, com atividades semelhantes, mas voltadas para a série e tema em questão.

Ao longo da apresentação da proposta para a docente, a mesma relatou a existência de uma folha de produção textual padrão no colégio, na qual os alunos redigem seus textos e a professora os avalia. Dessa forma, no

rodapé da página de produção, estão elencados os seguintes critérios para a avaliação de textos:

Quadro 5: Critérios para a avaliação de textos.

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Os itens assinalados dever ser revistos para melhorar a qualidade do texto: 1.unidade temática – 2.unidade estrutural – 3. apresentação – 4.sequência e paragrafação – 5.legibilidade – 6.sinais de pontuação – 7. espaçamento de palavras – 8.segmentação de palavras – 9.maiúscula e minúscula – 10.ortografia – 11.acentuação (acento agudo, grave e circunflexo) – 12.sinais gráficos (~ , ç , - , " ") – 13.elementos coesivos- 14.concordância nominal – 15.concordância verbal – 16.ampliação vocabular – 17.expansão de ideias – 18.argumentação – 19.discursos – 20.marca da oralidade.

(Digitado conforme as Novas Regras de Ortografia – 29 de setembro de 2008)

Fonte: Colégio Estadual Sagrada Família (uso interno).

Assim, por meio de uma breve análise, é possível constatar uma generalização dos critérios avaliativos, visto que a mesma folha de produção de texto, com os mesmos elementos, é aplicada para todos os gêneros textuais, isto é, não atendendo as diferentes demandas de cada gênero/tipo textual. Além disso, há uma grande preocupação com a questão, a qual denominamos neste trabalho, da *editoração* pois, dos vinte critérios selecionados, pelo menos nove estão, de alguma forma, relacionados a ela. Num âmbito geral, os critérios não apresentam nenhum tipo de descrição ou informação para auxiliar o professor na avaliação do texto, pois, por exemplo, de que forma ou como avaliar o aspecto 17 intitulado “expansão de ideias”? Ou o 16 (“ampliação vocabular”)?

Ademais, os critérios estão dispostos, graficamente, de uma maneira que não é acessível para a tarefa de avaliar, pois encontram-se na forma de lista e não esclarecem, facilmente, quais são os aspectos a serem repensados no momento da reescrita. Durante uma conversa com a professora, ela relatou que esses critérios foram elaborados há muito tempo atrás e que, a maioria dos

docentes, não os utilizam, pois não os consideram atualizados à proposta de trabalho com gêneros textuais.

Já a segunda participante é professora no Colégio Estadual Djalma Marinho, há mais de 20 anos. A docente trabalhou, com seus alunos de 7º ano, o gênero textual artigo de opinião aliado ao tema “Adoção de animais”. Para tanto, a docente disponibilizou exemplares do gênero textual aos alunos e propôs atividades de análise linguística, além de oferecer textos motivadores para que os discentes tivessem subsídios, suficientes, para escrever suas produções textuais.

Na sequência, após avaliarem as produções textuais de seus alunos utilizando a tabela avaliativa proposta, as professoras fizeram apreciação da matriz e relataram suas experiências utilizando um questionário (em anexo).

5.1 DESCRIÇÃO DAS RESPOSTAS OBTIDAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

As questões inseridas no questionário eram, basicamente, divididas em três eixos: formação acadêmica, conhecimentos gerais sobre avaliação da produção de textos e análise perceptiva da tabela avaliativa proposta (vide anexo). Assim, com relação à formação acadêmica das docentes, temos que uma delas fez o curso de graduação em Letras em uma instituição privada e a outra em uma pública e que, ambas, cursaram especialização. Além disso, uma delas, a que estudou em instituição pública, respondeu que cursou disciplinas específicas na área da avaliação (tanto no que tange à avaliação no geral quanto a respeito da avaliação da produção de textos), já a segunda participante respondeu que não cursou uma disciplina específica e que nem teve acesso a esse conteúdo em outra matéria.

No que se refere aos conhecimentos gerais sobre a temática, a pergunta inicial era sobre a maneira como avaliavam, cotidianamente, a produção textual de seus alunos, sendo que uma delas respondeu que avaliava por meio de critérios organizados por ela mesma, mas não de modo sistematizado, diferentemente da outra colaboradora que relatou que não utiliza tabela de critérios, pois já os internalizou. Assim, embora não utilizem matrizes avaliativas específicas, ambas conhecem outras tabelas para avaliação da produção de textos.

A respeito da tabela apresentada, as duas professoras responderam positivamente para as seguintes questões: “A proposta de tabela para avaliação da produção textual apresentada atendeu as suas expectativas? A matriz avaliativa apresentada é de fácil compreensão? A matriz auxilia no processo de avaliação da produção de textos dos alunos? A tabela esclarece, tanto para o professor quanto para o aluno, quais serão os critérios avaliados?”. Com relação aos critérios que compõem a matriz avaliativa, afirmaram que todos os itens do eixo referente à “proposta” contribuíram para a avaliação da produção textual de seus alunos e que não incluiriam nenhum item a esse eixo da tabela.

Na sequência, com relação aos critérios do eixo “gênero/tipo textual”, ambas apontaram, afirmativamente, os seguintes itens: “apresentação do ponto de vista”; “construção de argumentos”; “conclusão”; “operadores argumentativos”; “tempos verbais”; “coesão” e “coerência”. Somente uma delas assinalou os demais critérios (“contextualização”; “construção de contra-argumentos”; “modalidade de linguagem”). Nesse caso, nenhuma delas incluiria outro critério a esse eixo.

No que tange ao eixo “editoração”, uma das participantes assinalou o critério “pontuação” e a outra marcou “ortografia”, assim o aspecto da

“acentuação” não foi selecionado. Além disso, uma das professoras contribuintes, acrescentou um novo critério ao eixo: “paragrafação”.

Assim, por meio do questionário e de conversas com as professoras, é possível, mesmo que restritamente, concluir que estabelecer parâmetros avaliativos contribuem para que o aluno possa reescrever sua produção textual.

Além disso, a tabela avaliativa apresentada foi, em quase sua totalidade, aceita, visto que contribui para a avaliação da produção de textos dos alunos, e que “auxilia professor e aluno na reescrita do texto facilitando a visualização do que precisa ser melhorado” (participante “S”). As professoras também afirmaram que utilizariam a matriz apresentada em seu cotidiano escolar e que a tabela é “muito bem elaborada, com clareza e objetividade. Atende a todos os aspectos a serem considerados na produção de textos” (participante “L”). No final do questionário, há o campo “sugestões” no qual, uma das docentes, escreveu que a tabela para avaliação da produção textual apresentada poderia, em um outro momento, ser adaptada para atender outros gêneros/tipos textuais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com amparo dos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*, que orientam o ensino de língua materna e com suporte teórico da área, ainda convivemos com muitas questões incertas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que tange à educação básica. Um desses aspectos é com relação à avaliação da produção de textos, visto que ainda podemos perceber um caráter subjetivo na tarefa de avaliar os textos produzidos pelos alunos.

No meio educacional, o tema “avaliação” é considerado, por muitos, como complexo, visto que pode ser concebido de diversas maneiras. Nesse sentido, pensar sobre avaliação está, diretamente, vinculado ao modo como se pensa o ensino de Língua Portuguesa, visto que a metodologia e a concepção de avaliação estão inter-relacionadas. Dessa forma, ao desenvolver uma sequência didática trabalhando com os gêneros textuais em sala de aula, como o proposto pelos PCN’s, faz-se necessário compreender a avaliação como processual, e não como elemento pontual (simples constatação/verificação). Além disso, a avaliação deve ser tida como momento de aprendizagem, visto que o aluno tem a oportunidade de atentar para as dificuldades e, no período de reescrita, superá-las.

Assim, em uma tentativa de auxiliar professores de Língua Portuguesa e também de endossar a literatura sobre a temática, este trabalho se propôs a refletir a respeito da avaliação de textos no contexto escolar e a reelaborar uma tabela direcionada para a avaliação de textos com base argumentativa. Dessa maneira, a partir de reflexões sobre as obras de Abaurre&Abaurre (2012), Passarelli (2012) e Wachowicz (2015) alguns critérios foram repensados, para atender à demanda da avaliação de textos argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, a matriz avaliativa reelaborada foi apresentada para professoras, as quais a aplicaram em produções textuais de alunos e, por meio de um questionário, relataram suas impressões a respeito dos critérios avaliativos. A partir das respostas do questionário, constatou-se que a tabela para avaliação da produção de textos, com base argumentativa, foi considerada de grande valia e contribuição nesse processo.

Assim, este trabalho trouxe apenas as primeiras reflexões sobre a temática, sendo necessário repensar outras matrizes avaliativas para atender aos demais tipos textuais visto que, enquanto professores pesquisadores, precisamos, cotidianamente, repensar nossas práticas, visando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, de acordo com a concepção adotada, avaliar produções textuais no contexto escolar é muito mais do que o simples ato de apontar erros, mas é o contribuir para a formação de indivíduos críticos que saibam como manejar a língua escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal.** 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1992 [1953]. p. 279. (fragmento).

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. Organização de Clecio Bunzen e Márcia Mendonça. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA, Iara Bemquerer. SILVA, Luciana Pereira da. Coerência. Organização de Iara Bemquerer Costa e Maria José Foltran. **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A coerência textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, Anne Rachel. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 13/12/2016.

OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Na Ponta do Lápis**, ano VI, n. 14, jun. 2010.

_____. **Escrevendo o Futuro**, ano VI, n. 14, jun. 2010.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

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

APÊNDICE:**Questionário de pesquisa***Avaliação da Produção Textual*

*Respostas (professora 1):

1) Qual o nome do colégio em que você atua como professor de Língua Portuguesa?

Colégio Estadual Djalma Marinho - Ensino Fundamental e Médio.

2) Qual sua última formação acadêmica?

() Graduação.

(X) Especialização.

() Mestrado.

() Outro

3) A instituição em que cursou a graduação era:

(X) Pública.

() Privada.

4) Ao longo de sua graduação, você cursou alguma disciplina específica sobre a avaliação da produção textual ou sobre avaliação?

(X) Sim, sobre ambas.

() Sim, sobre avaliação no geral.

() Sim, sobre avaliação da produção textual.

Não cursei uma disciplina específica, mas explorei esse tema em uma outra disciplina.

Não cursei uma disciplina específica e não tive acesso a esse conteúdo em nenhuma outra disciplina.

5) Se houvesse a oferta de formações na área (avaliação da produção textual) você participaria?

Sim.

Não.

6) Há, aproximadamente, quantos anos você leciona a disciplina de Língua Portuguesa?

1 - 3 anos.

4 - 6 anos.

7 - 10 anos.

mais de 10 anos.

7) Como você avalia, cotidianamente, as produções de textos de seus alunos?

A partir de uma tabela de critérios elaborada por você.

A partir de uma tabela de critérios elaborada por outra(s) pessoa(s).

A partir de critérios organizados por você, mas não de maneira sistematizada.

Não uso uma tabela de critérios, pois já internalizei os critérios que considero importantes.

Outro.

8) Você já conhecia outras tabelas para avaliação da produção de texto no contexto escolar?

Sim.

Não.

9) A proposta de tabela para avaliação da produção textual apresentada atendeu as suas expectativas?

Sim.

Não.

Parcialmente.

10) A matriz avaliativa apresentada é de fácil compreensão?

Sim.

Não.

Parcialmente.

11) A matriz auxilia no processo de avaliação da produção de textos dos alunos?

Sim.

Não.

Parcialmente.

12) A tabela esclarece, tanto para o professor quanto para o aluno, quais serão os critérios avaliados?

Sim.

Não.

() Parcialmente.

13) No que diz respeito aos critérios avaliativos relacionados especificamente à "proposta", assinale os elementos que contribuíram para a avaliação textual de seus alunos:

[X] Compreensão da tarefa.

[X] Identificação do tema.

[X] Uso adequado dos textos de apoio.

[X] Escolha apropriada do título.

14) Você incluiria algum outro(s) item(ns) a este eixo da tabela?

(X) Não.

() Sim.

15) Se a resposta for "sim", qual(is)?

16) No que corresponde aos aspectos relacionados ao "gênero/tipo textual", assinale os critérios que auxiliaram na avaliação da produção de texto:

[X] Estrutura composicional: Contextualização.

[X] Estrutura composicional: Apresentação do ponto de vista

[X] Estrutura composicional: Construção de argumentos.

Estrutura composicional: Construção de contra-argumentos.

Estrutura composicional: Conclusão.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Operadores argumentativos.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Tempos verbais.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Modalidade de linguagem.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Coesão.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Coerência.

17) Você incluiria algum(ns) outro(s) critério(s) a este eixo da matriz avaliativa?

Sim.

Não.

18) Se a resposta for "sim", qual(is)?

19) No que tange ao eixo "Editoração", assinale os critérios que contribuíram para a avaliação da produção textual de seus alunos:

Pontuação.

Acentuação.

Ortografia.

20) Você acrescentaria algum item a este eixo da matriz avaliativa?

Sim.

Não.

21) Se a resposta for "sim", qual(is)?

Paragrafação.

22) Você utilizaria a proposta de tabela avaliativa apresentada no seu dia-a-dia enquanto professor(a) para avaliar a produção textual de seus alunos?

Sim.

Não.

23) Aponte aspectos positivos e negativos da proposta:

Muito bem elaborada, com clareza e objetividade. Atende a todos os aspectos a serem considerados na produção de textos.

24) Sugestões:

Adaptá-la para ser utilizada em outros gêneros textuais.

Avaliação da Produção Textual

*Respostas (professora 2):

1) Qual o nome do colégio em que você atua como professor de Língua Portuguesa?

Colégio Estadual Sagrada Família.

2) Qual sua última formação acadêmica?

() Graduação.

(X) Especialização.

() Mestrado.

() Outro

3) A instituição em que cursou a graduação era:

() Pública.

(X) Privada.

4) Ao longo de sua graduação, você cursou alguma disciplina específica sobre a avaliação da produção textual ou sobre avaliação?

() Sim, sobre ambas.

() Sim, sobre avaliação no geral.

() Sim, sobre avaliação da produção textual.

() Não cursei uma disciplina específica, mas explorei esse tema em uma outra disciplina.

(X) Não cursei uma disciplina específica e não tive acesso a esse conteúdo em nenhuma outra disciplina.

5) Se houvesse a oferta de formações na área (avaliação da produção textual) você participaria?

(X) Sim.

() Não.

6) Há, aproximadamente, quantos anos você leciona a disciplina de Língua Portuguesa?

() 1 - 3 anos.

() 4 - 6 anos.

() 7 - 10 anos.

(X) mais de 10 anos.

7) Como você avalia, cotidianamente, as produções de textos de seus alunos?

[] A partir de uma tabela de critérios elaborada por você.

[] A partir de uma tabela de critérios elaborada por outra(s) pessoa(s).

[X] A partir de critérios organizados por você, mas não de maneira sistematizada.

[] Não uso uma tabela de critérios, pois já internalizei os critérios que considero importantes.

[] Outro.

8) Você já conhecia outras tabelas para avaliação da produção de texto no contexto escolar?

Sim.

Não.

9) A proposta de tabela para avaliação da produção textual apresentada atendeu as suas expectativas?

Sim.

Não.

Parcialmente.

10) A matriz avaliativa apresentada é de fácil compreensão?

Sim.

Não.

Parcialmente.

11) A matriz auxilia no processo de avaliação da produção de textos dos alunos?

Sim.

Não.

Parcialmente.

12) A tabela esclarece, tanto para o professor quanto para o aluno, quais serão os critérios avaliados?

Sim.

Não.

Parcialmente.

13) No que diz respeito aos critérios avaliativos relacionados especificamente à "proposta", assinale os elementos que contribuíram para a avaliação textual de seus alunos:

Compreensão da tarefa.

Identificação do tema.

Uso adequado dos textos de apoio.

Escolha apropriada do título.

14) Você incluiria algum outro(s) item(ns) a este eixo da tabela?

Não.

Sim.

15) Se a resposta for "sim", qual(is)?

16) No que corresponde aos aspectos relacionados ao "gênero/tipo textual", assinale os critérios que auxiliaram na avaliação da produção de texto:

Estrutura composicional: Contextualização.

Estrutura composicional: Apresentação do ponto de vista.

Estrutura composicional: Construção de argumentos.

Estrutura composicional: Construção de contra-argumentos.

Estrutura composicional: Conclusão.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Operadores argumentativos.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Tempos verbais.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Modalidade de linguagem.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Coesão.

Aspectos relacionados à estrutura linguística: Coerência.

17) Você incluiria algum(ns) outro(s) critério(s) a este eixo da matriz avaliativa?

Sim.

Não.

18) Se a resposta for "sim", qual(is)?

19) No que tange ao eixo "Editoração", assinale os critérios que contribuíram para a avaliação da produção textual de seus alunos:

Pontuação.

Acentuação.

Ortografia.

20) Você acrescentaria algum item a este eixo da matriz avaliativa?

Sim.

Não.

21) Se a resposta for "sim", qual(is)?

22) Você utilizaria a proposta de tabela avaliativa apresentada no seu dia-a-dia enquanto professor(a) para avaliar a produção textual de seus alunos?

Sim.

Não.

23) Aponte aspectos positivos e negativos da proposta:

A tabela auxilia professor e aluno na reescrita do texto facilitando a visualização do que precisa ser melhorado.

24) Sugestões:
