

UMA ANÁLISE DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR

AN ANALYSIS OF EVALUATION CRITERIA OF TEXTUAL PRODUCTION OF GENRES OF THE ARGUMENTATIVE TYPE

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes¹
Luciana Pereira da Silva²
Marina Siqueira Persegona Schühli³

Resumo: *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 pesquisadores, como Passarelli (2012), Abaurre e Abaurre (2012) e Wachowicz (2015). A partir dessas discussões, constrói-se um quadro conceitual da avaliação da escrita de gêneros de base argumentativa e, finalmente, apresenta-se a organização de uma tabela de critérios específica para gêneros desse agrupamento. Tal proposta é norteada nas concepções anteriormente examinadas e na investigação, via questionário, com professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná.*

Palavras-chave: *Ensino de Língua Materna; Avaliação; Gêneros da ordem do argumentar.*

Abstract: *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 language teaching, with special attention is 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, a conceptual framework of argumentative genres writing is constructed and a specific criteria table to these textual genres is organized. This proposal is based on the previously analyzed concepts and in a questionnaire completed by public school teachers from Paraná.*

Keywords: *Mother Language Teachig; Evaluation; Argumentative genres.*

1 Introdução

A tarefa de avaliar textos escolares não é simples. Muitas vezes, durante esse trabalho, o professor apenas aponta as inadequações presentes no texto escrito, com o intuito de livrá-lo

¹ Docente do Departamento de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Brasil, e-mail: andreiaruti@gmail.com

² Docente do Departamento de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Brasil, e-mail: silvapereiralu@gmail.com

³ Docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Campo largo, Brasil, e-mail: marinapersegona@gmail.com

de falhas grosseiras de ortografia e/ou acentuação. Isso evidencia a ocorrência de uma ação descontextualizada de uma proposta de produção de texto, acabada, que não propicia o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de produção textual escrita dos alunos. É preciso, portanto, pensar o processo de avaliação da escrita num outro caminho, ou seja, como uma atividade que não apenas evidencie seus equívocos com fins de atribuição de uma nota, mas sim como uma prática que direcione ações futuras para o docente e também para o próprio aluno com relação aos seus textos.

Dessa maneira, ao contrário de correção, o termo avaliar nos parece mais apropriado para a abordagem apresentada neste estudo, visto que seu âmago não está norteado no erro e, sim, na reflexão sobre o processo de produção textual como um todo.

Alguns pesquisadores têm se debruçado em pesquisas sobre a avaliação nos mais variados gêneros. Passarelli (2012) e Abaurre e Abaurre (2012), por exemplo, estabelecem critérios avaliativos a partir, principalmente, da modelização de cada gênero textual. É possível perceber, entretanto, nas autoras citadas, a prioridade de alguns aspectos em detrimento de outros, igualmente importantes. Em vista disso, este estudo tem como tema geral a questão da produção escrita de gêneros do agrupamento argumentar⁴ (conforme a tipificação de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e a sua avaliação, sendo essa compreendida como um processo retrospectivo (no sentido de verificar 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 discutida a elaboração de uma tabela avaliativa específica para os gêneros em foco.

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 e 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 é delineada e descrita e, por fim, são relatadas práticas – pontuais – executadas por professoras da rede estadual de ensino que empregaram a tabela sugerida em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II.

⁴ Optou-se pelo agrupamento do argumentar por conta de sua relevância social (inúmeros gêneros do cotidiano compõem esse agrupamento) e acadêmica (gêneros desse agrupamento constantemente são solicitados em exames vestibulares).

2 Contextualização teórica

2.1 A escrita no contexto escolar

Dentre os eixos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para trabalho em sala de aula, a escrita sempre foi uma das práticas mais valorizadas, sendo, portanto, uma das habilidades mais trabalhadas. Isso, entretanto, não quer dizer que o ensino da escrita esteja ocorrendo de forma significativa, pois ainda encontramos um grande universo de discentes sem o domínio necessário dessa habilidade. Percebe-se, portanto, a necessidade de se refletir sobre esse processo.

Entre os pesquisadores que se debruçaram sobre o processo de escrita encontramos Bunzen (2006, p. 139) que 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 tal citação, pode-se observar que os estudos constatam que o ensino da escrita permanece uma atividade descontextualizada, sem objetivo bem definido e programada em termos de tipos e não de gêneros textuais, a despeito das recomendações oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008).

Aliado a tal situação, é possível encontrar, ainda, a disciplina de Língua Portuguesa dividida em três grandes áreas: gramática, literatura e redação (notadamente na rede particular). Essa separação, muitas vezes, é adotada (em outros contextos, acatada) pelo professor como metodologia de ensino, justificada por eles em razão de métodos tradicionais, por preconização do livro didático escolhido ou até mesmo por falta de conhecimento de outras abordagens metodológicas.

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 aluno, mas também traçar caminhos e estratégias para o desenvolvimento e melhoria das habilidades textuais dos discentes.

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 lido ou produzido. Entretanto, a tarefa de corrigir um texto visando uma reflexão linguística não tem sido uma tarefa fácil. Diante desse conjunto de dificuldades (presentes na ação docente do professor de língua materna, de qualquer nível de ensino) uma questão se coloca: Que aspectos o docente precisa destacar na produção do aluno para que haja possibilidades de reflexão e ampliação das capacidades linguísticas?

Outra pesquisadora que contribuiu para a construção desse panorama, Antunes (2006, p. 171), por exemplo, parte do pressuposto de que a produção textual é uma prática processual e afirma que o professor necessita focalizar os seguintes aspectos no momento de avaliar um texto: elementos linguísticos; elementos de textualização e elementos de situação em que o texto ocorre. O primeiro componente se refere a questões lexicais e gramaticais, as quais interferirão, significativamente, na construção do sentido na produção textual. Com relação à textualização, temos os aspectos referentes às propriedades do texto, tais como informatividade, coesão e coerência, além das estratégias utilizadas na estruturação e sequencição. Já os elementos pragmáticos ou de situação estão relacionados, por exemplo, com as ações pretendidas, conhecimento prévio e o próprio gênero textual. Como é possível perceber, por meio da apresentação desses aspectos, um texto – como aponta Antunes (2006, p. 175) - “não é feito apenas de palavras e, portanto, não é composto apenas de material linguístico que aparece em sua superfície”, assim, a partir dessa perspectiva, a avaliação da produção textual é considerada multidimensional, “pois será constantemente recriada e mobilizará estratégias, recursos e instrumentos diversificados” (ANTUNES, 2006, p. 175).

No que tange esse tema, muitos são os embates, visto que a produção textual dos estudantes apresenta uma parcela de subjetividade, 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, visto que “[...] 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 em decorrência de alguns paradigmas corriqueiros (mas extremamente errôneos); em outros termos, quando pensamos em correção de textos, o que nos vem à mente, inicialmente, são as tradicionais marcações em vermelho dos erros cometidos e os comentários laterais que disponibilizam a opção correta (ANTUNES, 2003), além disso, a avaliação, tradicionalmente, também é vista como um simples meio de atribuição de notas.

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; ou seja, “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 acuados ao avaliar os textos de seu alunado, pois não sabem, empiricamente, como o fazer (WACHOWICZ, 2015).

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 se materializa em textos. Para atender a tal demanda, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), 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, ou seja, em tipos textuais, que nesse caso, basicamente, são: narrativos; argumentativos; expositivos e injuntivos⁵.

Há, portanto, ainda um trabalho para o professor/pesquisador que precisa pensar em como desenvolver sua prática nessa direção. Pelo agrupamento acima, 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 (apresentadas a seguir), mas ainda são necessárias mais reflexões sobre todos os agrupamentos.

Entendendo tal necessidade, este estudo focar-se-á nos gêneros do tipo argumentativo, 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 o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crer naquilo que é dito”.

A 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. Ou seja, o docente deve considerar as modelizações dos gêneros a partir da tipologia textual argumentativa para preparar o trabalho com o texto. Alguns conceitos como convencer *versus* persuadir, por exemplo, devem ser discutidos. Outros aspectos como linguagem metafórica; diferentes tipos de argumentos; escolha lexical; intertextualidade; coesão e coerência; alusão; ironia etc., também necessitam ser trabalhados em sala de aula (PASSARELLI, 2012). A partir dessa contextualização, trataremos, na seção seguinte, de algumas propostas de avaliação de produção textual.

2.2 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 e ABAURRE, 2012 e WACHOWICH, 2015) propuseram tabelas de critérios que podem servir de referência aos docentes.

⁵ Os autores também tratam da ordem do relatar (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Como há um grande número de gêneros textuais, essas autoras optaram por trabalhar com os tipos textuais aliados ao ensino de língua portuguesa, para idealizarem 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 e 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. Em outras palavras, 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.

Segundo as autoras, a proposta de produção textual precisa: ser motivadora; 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, faz-se necessário um trabalho prévio antes da produção textual. Com relação aos principais parâmetros estabelecidos pelas autoras, temos: leitura e desenvolvimento da proposta; uso da coletânea de textos; desenvolvimento do gênero discursivo proposto; aspectos gramaticais; coesão e coerência.

A grade de correção é definida por uma relação entre pontos e conceitos, contemplando do número 1 ao 5 e de *muito fraco* a *muito bom* (ABAURRE, ABAURRE, 2012, p. 52 - 53), de acordo com o desempenho de cada aluno, como exemplificado na tabela:

Tabela 1 – Correspondência entre pontos e conceitos

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 e Abaurre (2012, p. 53).

Já Passarelli (2012) sugere quatro etapas do processo da escrita que, nesse caso, são: planejamento; tradução de ideias em palavras; revisão e escrita e editoração. Para a autora, a

etapa do planejamento é aquela em que ocorrem as primeiras sistematizações de ideias, sejam elas escritas ou mentais, ou seja, é o momento da pré-escritura. Com relação à segunda etapa, digamos que essa é a primeira versão da produção textual, na qual as ideias outrora selecionadas, agora serão organizadas de acordo com os critérios de construção de cada gênero textual. No que tange à fase de revisão e reescrita, o professor (nesse caso, avaliador) fará a leitura detalhada do texto e apontará alguns elementos a serem trabalhados/melhorados, posteriormente, no momento da reescrita. Já a etapa da editoração é voltada para preocupação com o leitor; em outras palavras, o escritor passa a ter cuidados diferentes para com sua produção textual, visto que seu texto tem um público alvo.

A partir dessas etapas estabelecidas, Passarelli (2012) apresenta sua proposta de tábua avaliativa, na qual considera os seguintes grandes eixos: estruturas e elementos composicionais do gênero; organização da argumentação; coesão textual e norma culta.

Uma terceira proposta de critérios para avaliação de textos é exposta em Wachowicz (2015). Nessa obra, a autora, inicialmente, apresenta e esclarece questões referentes aos tipos de avaliação (de sistema, de sala de aula e seletiva), porém, trataremos da avaliação de sala de aula, visto que esse é o foco deste trabalho. 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) 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. 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).

Após realizar várias ponderações a respeito do que é avaliar no contexto escolar, Wachowicz (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 elementos fixos; em outros termos, aplicam-se a qualquer gênero textual.

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).

Ou seja, 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 e Abaurre (2012) 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) aborda, mais profundamente, esse cenário, pois se preocupa também com a interação entre aluno *versus* produção textual e questões relacionadas à afetividade.

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.

Em síntese, 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 proposição de uma tabela avaliativa para gêneros textuais do tipo argumentativo.

3 A proposta

Na tentativa de atender à constante demanda dos docentes no que se refere a propostas de avaliação, buscou-se, a partir da análise de matrizes já existentes, organizar uma tabela para avaliar a produção de textos do tipo argumentativo no contexto escolar, mais especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Entendemos que 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. A organização de critérios é de extrema importância para que se possa ter um olhar mais criterioso para o texto, verificando os mais variados aspectos, sejam eles textuais ou até mesmo discursivos. Além disso, a tabela avaliativa auxilia o professor na elaboração de comentários, os quais serão de grande valia para o aluno no momento de reescrita.

Sugere-se a prática da sequência didática como metodologia para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Nesse caminho, um dos primeiros aspectos a serem analisados para inclusão na tabela avaliativa é com relação aos aspectos provenientes do gênero textual - nesse caso, pensamos em uma matriz focada no tipo argumentativo, que será a base para gêneros textuais dessa ordem. A partir de então, é possível organizar os demais elementos. Vejamos a proposta:

Tabela 2 – 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 e/ou ao 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

Fonte: Gomes, Silva e Schühli (2017).

Faz-se necessária agora a descrição e a discussão de cada critério para avaliação da produção de textos e a relação desses critérios aos eixos principais.

3.1 Aspectos relacionados à proposta sugerida neste trabalho

A 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 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 e Abaurre (2012, p. 23), o professor pode realizar uma sondagem na turma para identificar os temas/assuntos que despertam mais interesse. De acordo com as autoras (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)”.

Para tanto, 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 lhes foi solicitado. 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*.

B Identificação do tema

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 a contextualização do tema a ser desenvolvido na produção de texto. Ainda nos referindo às características da proposta, é 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.

C Uso adequado dos textos de apoio

Já o critério intitulado *Uso adequado dos textos de apoio* está estreitamente relacionado aos 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 e 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.

D 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. Caso a opção seja 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.

Aspectos relacionados ao gênero e/ou ao tipo textual

Em relação ao tópico *Aspectos relacionados ao gênero e/ou ao tipo textual*, ora são pontuados elementos específicos do gênero em análise (e posterior produção), ora elementos pertinentes ao tipo textual predominante nesse gênero.

E 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.

E1 Contextualização (introdução/apresentação da temática)

Utilizamos, neste trabalho, a definição desses três itens a partir do caderno do professor da coleção *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro* (CENPEC,

2010, p. 86-87), 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.

Com respeito 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?

E 2 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 docente 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.

E 3 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 discente terá que elaborar esses argumentos e, para que ele saiba como fazê-lo, faz-se necessário que o docente trabalhe, previamente, os tipos básicos de argumentos, visto que isso colaborará, até mesmo, na avaliação da produção textual. No momento da 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. Ou seja, 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.

E.4 Construção de contra-argumentos

Em algumas situações de produção textual, os textos de apoio apresentam uma tese defendida, sendo que, nesses casos, o estudante precisará mencionar argumentos opositivos, 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.

E 5 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. Entende-se 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 diz respeito 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. Se for o caso, 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.

F Contexto de produção

De acordo com a concepção de *Modelo Didático de Gênero*, de Dolz, Noverraz 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 às:

[...] 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; 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. Em outros termos, ao avaliar a produção textual do aluno, o docente precisa considerar o contexto no qual (para o qual) o texto foi (será) 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).

G Aspectos relacionados à estrutura linguística

De acordo com as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa* (PARANÁ, 2008), o trabalho desenvolvido em sala de aula com relação aos estudos linguístico-discursivos está pautado na perspectiva da análise linguística, na qual o ensino é fundamentado a partir dos gêneros 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.

G1 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; TRAVAGLIA 1996, p. 87)

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

G 2 Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos, também conhecidos como conjunções, são expressões ou termos que têm como principal função ligar duas orações. Dessa forma, essas palavras auxiliam na construção da coesão do texto, visto que podem exprimir sentido de oposição, adição, causa e consequência, conclusão, finalidade, entre outros (KOCH; ELIAS, 2016).

No texto 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 têm 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 a 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.

G 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.

G 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. Ao refletir sobre o tipo argumentativo, identificamos que 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.

H 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 (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. 47-48)

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: reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005).

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.

I 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 e Travaglia (1996) 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.

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, já 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 e Abaurre (2012, p. 67), nas produções textuais com base argumentativa, a maneira como o aluno desenvolve e expõe seus argumentos está, intrinsecamente, ligada 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.

J 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 o contexto de produção textual, visto que a utilização inadequada desses elementos pode ocasionar, até mesmo, alteração no sentido do texto.

4 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, foram convidadas duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, mais especificamente, do Ensino Fundamental II. Primeiramente, foi apresentada a tabela às professoras, as quais analisaram os critérios e, na sequência, empregaram a tabela em textos de seus alunos e relataram, ao término do processo, suas experiências.

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 palestra sobre a temática (ministrada na escola, por um palestrante convidado), 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, essa 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:

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 idelas – 18.argumentação – 19.discursos – 20.marca da oralidade.

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

Figura 1 - Critérios para a avaliação de textos

Fonte: Colégio Estadual Sagrada Família (uso interno).

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 às diferentes demandas de cada gênero em específico. 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 se encontram 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 – e que, a maioria dos docentes, não os utilizam, pois não os consideram adequados 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 professora 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.

4.1 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 afirmam conhecerem outras tabelas para avaliação de textos.

Sobre a tabela apresentada, as duas professoras responderam positivamente para as seguintes questões: “A proposta de tabela para avaliação da produção textual apresentada atendeu às 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 incluíam nenhum item a esse eixo da tabela.

Na sequência, com relação aos critérios do eixo “gênero e/ou 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 contribui para que o aluno possa reescrever sua produção textual, além de tornar transparente todo o processo; ao esmiuçar os critérios/padrões empregados pelo docente no processo avaliativo.

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 outro momento, ser adaptada para atender a outros gêneros textuais.

A discussão em conjunto com docentes da educação básica da tabela formulada objetivava obter um outro olhar frente aos critérios elencadas para ajustes e/ou adequações. As ponderações desses docentes são extremamente relevantes, mas devem ser consideradas no contexto da pesquisa. A partir desse pequeno universo, então, o material fica disponível para todos os interessados em empregá-las e aperfeiçoá-la.

5 Considerações finais

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. Entende-se que, ao desenvolver uma sequência didática trabalhando com os gêneros textuais em sala de aula, 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.

Portanto, 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 – notadamente por meio do exame de propostas de avaliação – e a (re)elaborar uma tabela direcionada para a avaliação de textos com base argumentativa. Dessa maneira, a partir de reflexões sobre as obras de Abaurre e 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 (re)elaborada foi apresentada para alguns docentes, os 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.

Compreende-se, entretanto, que este trabalho trouxe apenas algumas reflexões sobre a temática, sendo necessário repensar outras matrizes avaliativas para atender aos demais tipos textuais. Dessa forma, de acordo com a concepção adotada, avaliar produções textuais na escola é muito mais do que o simples ato de apontar erros, ou seja, é o contribuir para a formação de indivíduos críticos de sua produção verbal e que saibam como manejar a língua escrita nas diferentes situações de uso.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

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

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 139-162.

CENPEC. **Pontos de vista.** Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. São Paulo: Cenpec, 2010c. Coleção da Olimpíada.

COSTA, I. B.; SILVA, L. P. Coerência. In: COSTA, I. B. e FOLTRAN, M. J. (Org.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. 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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

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

WACHOWICZ, T. C. **Avaliação de textos na escola**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 20 de junho de 2017.