

Versão Online

ISBN 978-85-8015-054-4

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2009

AVALIANDO TEXTOS NA ESCOLA: da produção à competência textual

*Silvanete Marques¹
Atilio Augustinho Matozzo²*

RESUMO

Há muito tempo se tem discutido sobre produções textuais na escola, principalmente sobre a organização de uma metodologia de avaliação mais eficaz, porém, ainda não há um consenso sobre isso. Partindo da ideia de textualidade, apresentada por Costa Val (1991), que apresenta cinco fatores pragmáticos de construção textual; bem como pressupostos centrais da teoria bakhtiniana e da Linguística Textual de Koch (2004), procuramos, com este trabalho, traçar critérios para a avaliação da produção textual em sala de aula, em especial do gênero artigo de opinião – explorando as sequências didáticas, de Schneuwly e Dolz (2004) –, de forma a proporcionar uma melhora na produção textual. Assim, a observação e apontamentos de critérios de correção e avaliação de textos devem auxiliar no aperfeiçoamento de um escritor proficiente; propiciando o envolvimento do aluno no processo de produção de forma prazerosa e eficaz, buscando a valorização de todas as etapas de escrita e reescrita de textos. Os resultados revelam que os alunos, quando têm conhecimento dos critérios avaliativos utilizados para aquela produção, preocupam-se mais na hora da escrita e entendem melhor o processo de reescrita. Além do que, o uso de uma sequência didática para o ensino de gêneros textuais torna o seu conhecimento mais facilitado, sendo, portanto, a avaliação somente mais uma parte do processo.

Palavras Chave: produção de texto; critérios de avaliação; gêneros e sequências textuais.

ABSTRACT

A long time has been discussed about textual productions in school, especially about organizing a more effective evaluation methodology, however, there is still no consensus on this. Following the idea of textuality, by Costa Val (1991), which introduces five pragmatic factors of text production, as well as conjecture of the Bakhtin's theory and Koch's Text Linguistics (2004), with this research, we try to propose criteria for evaluation of text production in the classroom, especially the opinion article - exploring the didactic sequences of Schneuwly and Dolz (2004) - in order to provide an improvement in text production. Thus, the observation and establishment of evaluation criteria and correction of texts should assist in developing a proficient writer, providing the students get involved in the production process so

1 Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, formada em Letras – Português/Inglês e Literaturas pela Fundação Norte Catarinense, Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela FAFIUV/PR e Professora PDE - 2009.

2 Professor Orientador, formado em Letras Português/Espanhol, Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas, Mestre em Estudos Linguísticos. Professor de Linguística e Língua Portuguesa.

enjoyable and effective, seeking recovery of all stages of writing and rewriting texts. The results show that students, when they are aware of assessment criteria used for that production, they worry more about writing and better understand the process of rewriting. In addition, the use of a didactic sequence for teaching textual genres makes your knowledge easier, therefore, the evaluation is only one more part of the process of writing.

Key words: text production, evaluation criteria, genres and textual sequences.

1. INTRODUÇÃO

Embora muito já se tenha discutido sobre avaliação de textos produzidos na escola, tem-se claro que esse assunto é ainda bastante polêmico entre professores de Língua Portuguesa e estudiosos da área, visto que não há um consenso com relação ao assunto e aos métodos.

Os professores, costumeiramente, se queixam que têm muitos textos para corrigir e que a qualidade desses textos é insatisfatória, os motivos para essas queixas estão nos fatos dos professores não terem um método adequado de correção e os alunos não terem interesse pela escrita da forma que acontece na escola. Para os alunos também falta informatividade, qualidade adquirida através da leitura.

Por um lado sabe-se que o aluno escreve, e muito, porém usando o nível de linguagem que domina e na situação que lhe é cativante, normalmente, não valorizada na escola; por exemplo, passa horas em sites de relacionamento ou de conversas on-line.

Os alunos fazem uso da linguagem que dominam e, em grande parte das vezes, essa linguagem não é trabalhada na escola.

Quando um texto é escrito na escola, geralmente, o aluno não vê aquilo como uma forma de discurso, é para ele apenas mais uma atividade solicitada pelo professor, não há um objetivo maior para aquela produção, somente preencher a folha de papel sem a busca da aprendizagem efetiva.

Dentro da perspectiva interacionista, a produção de texto é um dos momentos em que o aluno tem a oportunidade de interagir através da linguagem, dizendo algo para alguém, por meio de, neste caso, um gênero textual, e em determinada situação.

O objetivo da pesquisa foi proporcionar a melhoria dos textos escritos em sala de aula, com o conhecimento do gênero textual artigo de opinião, através de uma sequência didática, assim como observar se a apresentação de critérios de avaliação, anterior à proposição da escrita, contribui para a melhora desta.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

A função da disciplina de Língua Portuguesa é ajudar o aluno a melhor se comunicar, podendo interagir nos diversos ambientes que circula, compreender as diversas linguagens com as quais tem contato e utilizar-se da linguagem adequada à situação em que está inserido. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 50) “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 que isto aconteça, no ensino da língua materna, o que deve ser priorizado é o texto, porém nem sempre aconteceu assim, segundo Geraldi (1997, p. 106-107), o texto era usado como objeto de leitura vozeada (o professor lê em voz alta, depois os alunos separadamente, procurando imitá-lo); objeto de imitação (servia como modelo para a produção escrita) e objeto de uma fixação de sentidos (a leitura era feita a partir da leitura/interpretação de outro). Em outros momentos o texto era usado como forma de ensinar normas gramaticais, servindo como um pretexto para fixação outros conteúdos que se achavam relevantes para a aprendizagem da língua.

Contudo, nos dias de hoje, em Geraldi (1997, p. 105) lê-se que:

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Nessa perspectiva, é correto afirmar que o texto deve ser compreendido como principal material do processo ensino/aprendizagem, pois através do mesmo consegue-se desenvolver a capacidade comunicativa dos educandos.

Para Rojo e Cordeiro (2004, p.11, *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) “trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.”

Oportunizar aos alunos desenvolver a capacidade de comunicar-se, utilizando-se da compreensão e produção de gêneros textuais orais e escritos é o caminho a ser seguido, pois através do texto consegue-se desenvolver a competência comunicativa dos educandos.

Segundo Koch (1995 p. 20, *apud* RUIZ, 2003, p. 43) texto é:

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas sócio-culturais.

Ao falar em texto, tem-se que falar sobre o interacionismo que ele propõe, pois em toda e qualquer sociedade, há a necessidade de interação, sendo que esta acontece em especial através da linguagem e os motivos que levam os indivíduos a interagirem são inúmeros, desde simplesmente solicitar alguma informação até persuadir alguém a fazer algo.

Segundo essa visão interacionista é necessário que o ensino em sala de aula se dê de forma que o professor e o aluno possam dialogar, que o discurso trazido pelo aluno seja respeitado e que ele possa entrar em contato com o maior número possível de gêneros textuais e com variantes linguísticas distintas.

Levando em conta a necessidade de interação do ser humano através da linguagem é que se apresentam os diversos gêneros textuais, que aqui aparecerão conforme as postulações de Bakhtin.

Em Bakhtin (2003, p. 261-262), tem-se a conceituação de gêneros:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse

uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (2003, p.261-262)

De acordo com Bakhtin, os gêneros textuais dividem-se em primários e secundários, sendo estes os mais complexos, normalmente mediados pela escrita e aqueles relacionados às situações cotidianas, de “comunicação verbal espontânea”.

2.2. PRODUÇÃO DE TEXTO

Antes de falar de produção de texto na escola, é necessário distinguir produção textual de redação, termos estes muitas vezes usados como sinônimos nas aulas de Língua Portuguesa.

O uso do termo redação é antigo, remota da década de 70 e está intimamente relacionado aos exames vestibulares, talvez por isso da sua utilização em sala de aula ser ainda tão forte. Outro fator bastante relevante relacionado ao termo é que este nos remete à tipologia textual (narração, descrição e dissertação), distante do ensino de gêneros textuais.

Uma distinção entre estes dois termos é apresentada por Geraldi (1997, p.136), que diz que na redação “produzem-se textos para a escola” e na produção textual “produzem-se textos na escola”. Portanto, na redação, vista deste modo, tem-se o aluno escrevendo para o professor simplesmente, sem uma real necessidade para aquela escrita, além da de cumprir a atividade proposta.

Ainda em Geraldi (1997, p. 137), observa-se que para a produção de texto há necessidade de serem considerados alguns aspectos, independentes da modalidade:

- se tenha o que dizer;
- se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Desta forma o aluno terá a produção de texto como um momento de comunicação, no sentido de questionar-se para quem está escrevendo, se tem algo a dizer para este outro, o que pretende com este dizer e se o outro está interagindo no processo comunicativo. É importante que o aluno produza para um interlocutor “real” e não simplesmente para o professor, para isso este deve dispor a aquelas situações adequadas de produção e não simplesmente de reprodução.

2.3. CORREÇÃO E AVALIAÇÃO

No que se refere à produção de texto na escola, grande parte dos professores tem a maior preocupação relacionada à correção e à avaliação dos mesmos, destacando a relevância dada aos erros gramaticais, sejam ortográficos ou de pontuação. Não se devem desconsiderar estes campos do ensino da língua, entretanto estas falhas não podem ser as mais importantes na hora da correção, visto que a marcação de um erro de nada acrescenta ao crescimento do aluno.

Ratificando essa ideia, lê-se em Costa Val *et al.* (2009, p. 39) que:

A “correção” de redações era um momento de acerto de contas, em que o professor verificava se os alunos tinham aprendido as lições da gramática normativa. O professor checava, então, a ortografia, a pontuação, o uso da crase, a concordância e a regência e quase nem se lembrava de ler o texto.

Muitas vezes o professor acaba por não valorizar outros aspectos importantes da construção textual, elementos que compõem a textualidade.

Evangelista *et al.* (1998) afirmam que existem duas formas de se verificar o texto do aluno, uma adotada por professores que consideram indispensável o conhecimento de regras gramaticais para a construção de um bom texto, sendo este considerado apenas uma forma de avaliação de tópicos gramaticais. A mesma ideia é abordada por Ruiz (2001, p. 207), que afirma que este tipo de professor tem uma “concepção formalista de linguagem”.

A outra forma de ver o texto é aquela em que o professor aborda a linguagem como um processo de interação, que corresponde à visão dialógica da língua (EVANGELISTA *et al.*, 1998). Professores com esta visão dão importância

não só a análise do texto do ponto de vista formal, privilegiando os recursos lexicais e linguísticos, mas sim do ponto de vista conceitual, observando outros aspectos da língua. De acordo com Ruiz (2001, p. 205) “um professor que considere a redação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um *leitor*, mesmo sendo ele um leitor diferenciado, [...]. Olhará, pois para o texto do aluno como um *todo*.” Isso acontece quando o professor possui uma visão sociointeracionista de linguagem (Geraldj, 1997).

Compartilhando dessa concepção Costa Val *et al.* (2009, p. 30) dizem que:

[...] a avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura e, como tal, exige uma postura de diálogo perante o texto. Dispor-se ao diálogo não significa adotar uma atitude complacente, [...]. Significa, isto sim, considerar o trabalho textual empreendido pelo aluno-autor, freando qualquer tendência preconceituosa e pouco cooperativa que possa comprometer a leitura.

Parafraseando Serafini (1991, p. 107) tem-se que a dificuldade em se corrigir um textos é bastante grande devido à falta de modelos que possam ser seguidos e, também por não ser uma atividade mecânica, como acontece em muitas avaliações de outras disciplinas, como matemática, por exemplo.

Bezerra; Queiroz; Tabosa, (2004, p. 236) escrevem que:

Corrigir é intervir no texto do aluno, a fim de adequá-lo a normas linguísticas e textual-discursivas. Trata-se de uma atividade complexa, que varia de acordo como gênero textual, seu objetivo e seu escritor (sua formação e experiência), não sendo, portanto, capaz de proceder-se a essa atividade de forma mecânica, dentro de modelos pré-definidos. (Bezerra, 2004).

Em estudos sobre o assunto Serafini (1991, p. 108-112) lista seis princípios básicos para a correção de um texto:

1. A correção não deve ser ambígua: deixar claro o que deve ser alterado.
2. Os erros devem reagrupados e catalogados: especificar o tipo de erro através de uma classificação clara para ambos, professor e aluno.
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas: valorizar o processo de reescrita.
4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto: poucos erros são mais fáceis de serem compreendidos pelo aluno do que um texto cheio de interferências.
5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno: sem preconceitos com relação às ideias, tema, estilo e linguagem do aluno.
6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno: levar em consideração a maturidade e conhecimentos do aluno.

Em relação à avaliação, tem-se claro que esta é um julgamento que o professor faz da atividade do aluno, mensurando, geralmente, através de notas ou conceitos, em busca do crescimento do educando.

Avaliar não significa ponto final do processo ensino-aprendizagem e sim recomeço, pois através da avaliação é possível verificar quais assuntos ou atividades devem ser retomados. Portanto, a avaliação não deve fazer parte apenas do jogo inter locutivo que se joga na escola, mas deve ter a força de renová-lo e reorientá-lo, deixando de ser uma atividade negativa para se tornar um momento privilegiado de se rever o processo ensino-aprendizagem. (EVANGELISTA *et al.* 1998, p. 16).

Ainda ao que se refere à avaliação, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008, p. 31) pregam que:

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constataam o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.

Costa Val *et al.* (2009, p. 31) justificam a avaliação daquilo que os alunos escrevem da seguinte forma

Primeiro, porque a avaliação faz parte do processo de interação linguística, está presente na comunicação verbal, falada ou escrita que se desenrola no cotidiano das pessoas. Segundo, porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno.

Para Serafini (1991, p. 130) a avaliação possui algumas funções: a de mensurar, na qual o texto é avaliado em comparação a outros; a preditiva, que observa o desempenho futuro do aluno; e a de pesquisa, que analisa o avanço das capacidades do aluno em determinado período. Serafini (1991, p. 130-132) também apresenta aspectos que devem ser levados em conta no momento da avaliação: o desenvolvimento do estudante em cada etapa da produção; o objetivo dado ao texto; o gênero textual usado e o tipo de estímulo dado à escrita.

Um fator bastante importante antes do desenvolvimento da produção textual

é deixar claro os critérios de avaliação que serão aplicados para a atribuição da nota.

2.4. ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO

É comum os professores desenvolverem estratégias para a correção de textos produzidos na escola, e estas variam de acordo com o objetivo do professor com relação à produção e, em especial, com a forma como a proposta da escrita acontece em sala de aula.

Através da leitura de Serafini (1991), base para os estudos de Ruiz (2001), que aborda a prática de correção de redações em escolas que trabalham com a reescrita, apresentam-se quatro formas de intervenções empregadas pelos professores, as quais são de interesse para o presente trabalho: correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual interativa.

Referindo-se à correção indicativa Serafini declara que:

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1991, p. 113)

Esta também é a forma de correção mais utilizada entre os professores “com maior ou menor frequência” (RUIZ, 2001, p.51).

Outra forma de correção citada é a correção resolutiva, que como o próprio nome diz, é quando o professor resolve os chamados “erros” do aluno, corrigindo-os e fazendo as alterações que considera necessárias. É a mais criticada de todas as formas, pois de nada acrescenta ao conhecimento do aluno, fazendo com que este não precise analisar o seu texto novamente, basta reescrevê-lo, conforme as alterações do professor, “na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar na possível solução.” (Ruiz, 2001, p. 78)

A correção classificatória é, segundo Serafini (idem, p. 114), aquela em que o professor usa uma classificação, uma espécie de código, para apontar as falhas

nas produções dos alunos. Obviamente este código deve ser de conhecimento do aluno e o mais claro possível.

Por último, tem-se a correção textual interativa, na qual são feitos comentários acerca do texto, geralmente, na parte pós-texto do mesmo, esses comentários são chamados por Ruiz (2001, p.63) de “bilhetes” e apresentam “duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.”

O uso desta estratégia de correção é bastante interessante, visto que nem sempre as outras estratégias citadas anteriormente dão conta da correção, principalmente, no que se refere ao conteúdo. Ainda, segundo Ruiz (2001), este tipo de correção completa as outras formas de correção por estabelecer um diálogo com o aluno oportunizando uma maior interação do mesmo com o professor e com seu próprio texto.

2.5. TEXTUALIDADE

Costa Val (1991, p. 03) define “texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Para que um texto seja assim chamado é necessário que apresente textualidade. Assim, para Antunes (2007, p. 58):

nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário também que conheçamos as muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência.

Tem-se em Costa Val (1991, p. 05) a definição de textualidade “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases.” E para Ruiz (2001, p. 45) textualidade é “um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem.”

Costa Val (1991, p. 05) cita os fatores pragmáticos de construção da textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1983, apud Costa Val, 1991,

p.5), também citados por Ruiz (2001, p. 45) e por Koch (2004, p. 35): coesão e coerência, relacionados ao texto, (fatores linguísticos); e intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, relacionados ao usuário (fatores extralinguísticos). Também se faz importante destacar que a unidade textual é construída no aspecto semântico através da coerência, no aspecto formal por meio da coesão e no aspecto sociocomunicativo pelos fatores pragmáticos, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Com relação à coesão e à coerência, para alguns autores, são fenômenos distintos, enquanto que para outros, trata-se do mesmo. No presente trabalho coesão e coerência serão tratados como diferenciados seguindo o que é defendido por Koch em seus diversos estudos sobre o tema.

Esclarece Costa Val (1991, p. 7) que coerência e coesão:

têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico.

Coesão é, costumeiramente, definida como a ligação estabelecida entre as partes de um texto, muitas vezes até imperceptível e Koch (2004, p. 35) argumenta que:

costumou-se designar por *coesão* a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual, se interligam se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Para Koch (2004, p. 36) os recursos coesivos podem ser classificados em dois grupos, responsáveis pela construção do texto: “remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) e a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido.”

No que se tange à coerência Costa Val (1991, p. 5) afirma que:

a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. [...] é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores.

Costa Val (1991) mostra que o sentido do texto não é construído somente pelo produtor, mas também pelo receptor, que necessita de certos conhecimentos prévios para entendê-lo. É por isso que ao escrever, o produtor, deve ter em mente para quem está escrevendo e quais os conhecimentos prévios que este receptor precisa ter para entender o texto, ou que estes dados sejam fornecidos durante o texto.

Koch (2004, p. 46) esclarece que:

a coesão *não* é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra *no* texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa, bem como considerar a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligada com as macroestruturas textuais profundas.

Quanto aos outros fatores responsáveis pela textualidade pode-se verificar através de Costa Val (1991) e Koch (2004) que são de grande importância:

- Intencionalidade: refere-se às intenções do escritor/falante com o seu texto, de forma a orientá-lo na produção do mesmo. Intenções estas que podem ser de informar, persuadir, pedir, etc.
- Aceitabilidade: diz respeito à expectativa do leitor com relação ao texto, buscando nele coesão, coerência, utilidade e relevância. É a concordância do receptor em relação ao texto.
- Situacionalidade: refere-se à adequação do texto à situação de comunicação.
- Informatividade: diz respeito ao nível das novas informações que o texto apresenta, buscando não ser muito previsível, nem muito distante do conhecimento prévio do receptor.
- Intertextualidade: refere-se ao fato de um texto ser dependente do conhecimento de outros textos por parte tanto do produtor quanto do receptor.

Ao se tratar da avaliação da textualidade Costa Val (1991, p.37) ressalta que “o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo.” Por isso a necessidade do professor ter essa visão mais abrangente quando vai avaliar os textos, sem se preocupar tanto com detalhes e sim com a textualidade que ele apresenta.

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) faz parte do Programa de Formação Continuada do Professores do Estado do Paraná, naquele os professores fazem atividades teóricas e práticas, sempre com a orientação de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado, visando melhorias qualitativas na educação estadual.

Uma das exigências, com relação aos professores que participam do PDE, é que seja feito um Projeto de Intervenção com alguma temática relacionada ao seu dia a dia escolar, procurando apontar soluções para possíveis problemas educacionais. Além desse, também foi necessária a criação de um Material Didático Pedagógico, construído em formato de Unidade Didática que apresenta um Sequência Didática para o ensino do gênero textual Artigo de Opinião, material esse usado na implementação do projeto de intervenção.

A implementação do Projeto de Intervenção teve início quando feita a apresentação do mesmo na Semana Pedagógica (2º semestre/2010) para todos os componentes da escola: direção, equipe pedagógica, professores e funcionários. A implementação, propriamente dita, em sala de aula, aconteceu durante os meses de agosto, setembro e outubro, totalizando 21 aulas, no Colégio Estadual José de Anchieta, nas 8ª séries A e B, do Ensino Fundamental, período matutino.

Para aplicação do trabalho escolheu-se metodologia indicada pelo grupo de Genebra, em especial pelos estudiosos, Dolz e Schneuwly (2004), conhecida como Sequência Didática, na qual o aluno passa por uma avaliação prévia do seu conhecimento sobre um gênero textual, planejam-se as atividades a partir dessa prévia, então passam-se pelas diversas etapas de conhecimento do gênero até a produção final.

Outra exigência do programa era a criação de um material didático (Produção Didático Pedagógica), para a qual foi produzida uma Unidade Didática, apresentando uma Sequência Didática para ensino do gênero Artigo de Opinião, que serviu de material para as aulas de implementação do projeto.

Inicialmente, apresentei o projeto para as turmas, falando como as aulas aconteceriam e quais seriam nossos objetivos durante a aplicação do projeto, cada fase da sequência foi denominada de “oficina”, algumas aconteceram em 1, 2, ou

até 3 aulas consecutivas.

Na primeira oficina, que teve duração de duas aulas, fizemos o que foi chamado, por mim, de “Aquecimento”, com perguntas para serem respondidas oralmente sobre hábitos de leitura do aluno e de sua família, e o contato que têm com os gêneros textuais jornalísticos. Grande parte dos alunos tem acesso a jornais e revistas, nem que seja pela internet, porém nem todos têm como costume a leitura.

Ainda nesse dia apresentei para os alunos dois gêneros textuais jornalísticos diferentes, a notícia e o artigo de opinião, iniciei a conversa procurando ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero notícia e sobre a temática que a notícia que iríamos trabalhar abordava. Sendo a notícia um gênero textual bastante comum para os alunos, foi fácil traçarmos as suas características principais e as perguntas que norteiam a construção do gênero. Passamos, então, para o artigo de opinião, lemos o texto, que tinha a mesma temática da notícia, sanei algumas dúvidas com relação ao vocabulário, os alunos responderam a algumas perguntas orais sobre o texto e estabelecemos as diferenças entre os dois gêneros.

O passo seguinte foi a produção do primeiro texto, que serviu como fonte para a construção das próximas aulas. Procurei não interferir na produção nem na escolha da questão polêmica. Muitos alunos reclamaram, acharam difícil, alegaram que não sabiam o que escrever, mas fizeram, pois sabiam que essa era mais uma etapa do processo de construção do conhecimento.

Com os produções em mãos verifiquei que muitos textos estavam longe do que seria um artigo de opinião, eram textos opinativos, onde os alunos se colocavam no texto, davam as suas opiniões, mas não sabiam argumentar a favor delas.

Na segunda oficina, que teve a duração de duas aulas, começamos com a leitura de diversos artigos de opinião, a classe foi dividida em grupos de até cinco pessoas, foram entregues os textos “Meio Ambiente – Direitos e Deveres”, de André do PV; e “Meio Ambiente X Consumismo: Qual a sua postura?”, de autoria de Marciana Alves Barbosa, os alunos leram e conversaram sobre o assunto abordado e, depois, responderam algumas perguntas sobre os textos, perguntas estas relacionadas à temática e à estrutura do gênero. A atividade foi bastante proveitosa, pois o tema dos textos é de grande conhecimento por parte dos alunos, portanto a conversa fluiu facilmente.

Com os textos “Pena de Morte”, do articulista Francisco Basso Dias e “Mas afinal, o que é a Pena de Morte?”, de Sofia Alves, o procedimento foi igual, porém agora com o tema pena de morte a discussão foi um pouco mais tensa, entretanto os alunos já conseguiam identificar mais claramente as características do gênero. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.105)

as atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão.

Na oficina 3 montamos em conjunto um quadro com as principais características do Artigo de Opinião a maioria das características os alunos lembravam facilmente, o que foi muito bom, pois mostrava que haviam aprendido. Ainda nesse dia os alunos receberam como atividade extraclasse a incumbência de pesquisar artigos de opinião com temas diversos e em suportes diversos também.

Na aula seguinte, cada aluno que fez a tarefa - visto que alguns não fizeram alegando motivos diversos, desde esquecimento até falta de lugar onde procurar os textos - falou sobre seu texto (tema, local de veiculação, diferença de opinião, etc.). Foi uma etapa bastante importante porque os alunos teriam de ler os textos e verificar se tratava-se de um artigo de opinião para, então, trazê-lo para a sala de aula.

Passamos então para a produção coletiva de texto, atividade de duas aulas e muito estressante e cansativa, porque todos queriam falar ao mesmo tempo e não se decidiam se seríamos contra ou a favor da pena de morte no Brasil, tema este escolhido pelos próprios alunos. Procurei sempre que necessário lembrá-los das características do Artigo de Opinião, porém observei que alguns alunos não estavam participando como poderiam, então fiquei instigando a turma a tomar parte e colaborar com a produção.

A próxima etapa tinha como objetivo aguçar a argumentação dos educandos, para isso foi pedido que eles trouxessem textos com assuntos de interesse pessoal, porém polêmicos, independente do gênero textual ao qual pertencessem. Os textos foram lidos em grupos e os temas comentados no coletivo, sempre pedindo para que os alunos justificassem a opinião.

Na aula seguinte lemos e discutimos os seguintes textos “21 cidades têm

toque de recolher para jovens”, do jornal on-line da Folha de São Paulo, “Deve haver toque de recolher para os jovens?” da Revista Mundo Estranho, de outubro de 2009, e “Visão crítica do toque de recolher para jovens”, de Fernando de Oliveira Samuel. Fizemos algumas atividades de compreensão de texto com relação ao gênero, as variantes linguísticas, o posicionamento do autor e os argumentos utilizados. Nesse momento os alunos também criaram argumentos defendendo a posição deles com relação ao assunto, alguns tiveram dificuldades em criar sua justificativa e acabaram usando muito do que haviam lido nos textos.

Na oficina 9 trabalhamos com os tipos de argumentação, foi apresentada a explicação, os exemplos e feito um exercício de classificação dos argumentos apresentados.

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004, p.106) “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Então passamos para a décima oficina, que teve duração de duas aulas e foi bastante importante, pois foi a primeira produção individual do artigo de opinião, após o estudo do gênero.

A seleção do tema sobre o qual o texto iria falar ficou livre, os alunos poderiam escolher o assunto que consideravam ser de maior domínio por parte deles. Procurei lembrá-los das características estudadas e das leituras feitas anteriormente. Na aula seguinte os alunos foram divididos em grupos pequenos, de três a quatro alunos, momento em que puderam ler os textos dos colegas e ajudá-los na revisão, poderiam ser apontadas falhas, dadas sugestões, enfim, um auxílio na melhora do texto, sem caráter avaliativo e, sim, colaborativo, mas uma etapa do processo de construção. De acordo com Ruiz (2001, p.35) “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita.” E para essa atividade os alunos receberam um roteiro para ajudá-los na revisão da produção textual, com itens relacionados ao tema, posição do autor, uso de argumentos, etc.

Terminada essa etapa os alunos revisaram o seu próprio texto e passaram a limpo para a entrega, pois o mesmo serviu de base para o estudo da hipótese que verifica se a utilização de sequência didática, como método de ensino, do gênero textual artigo de opinião, propicia o envolvimento do aluno no processo de escrita.

Como um dos objetivos do meu trabalho era verificar se a apresentação de critérios de avaliação antes da produção interferia de modo significativo para a melhora da escrita em sala de aula, passei para a outra etapa da investigação, que era apresentar aos alunos os critérios que seriam levados em consideração na hora da correção dos textos produzidos por eles. Pois de acordo com Serafini, (1991, p.29) “conhecer os critérios de avaliação do professor ajuda a canalizar a própria energia na direção certa.”

Expliquei cada um deles, o que eram e como seriam observados no texto.

1. Apresenta a estrutura exigida	- apresentação, argumentação e conclusão
2. Obedece às características do gênero	
3. Faz referência aos textos-base	
4. Argumentos	- dados da realidade, prova concreta; - citações, uso dos textos-base; - relações lógicas, contra-argumentação; - conhecimento sobre o tema e o debate.
5. Apresenta progressão e coerência	
6. Coesão	- clareza e boa conexão dos elementos textuais
7. Adequação à norma padrão:	- ortografia; - acentuação; - regência; - concordância; - emprego de pronomes; - pontuação.

Tabela 1 – Critérios de Avaliação

Passamos então para nova produção de texto, decidimos em conjunto que o tema seria “Toque de recolher para adolescentes”, por ter sido o assunto em que houve maior interesse e envolvimento das classes. Antes desta nova produção apresentei os critérios que seriam levados em consideração para a avaliação, cada item foi explicado e os alunos receberam uma cópia com a lista destes.

Fizemos a produção textual em sala, usando duas aulas, porém os alunos que não conseguiram concluir seu texto tiveram mais uma aula para isso, tendo a oportunidade de revisar em casa o seu texto. Passamos para a revisão em grupos,

como feita anteriormente, a revisão individual e a reescrita dos textos, pois de acordo com Costa Val *et al* (2009, p. 29)

a avaliação é, sobretudo, processual e participa dos momentos da escrita, da produção em si mesma, na forma de autoavaliação. Quem escreve avalia o próprio texto, e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola nem numa única aula.

Com as produções em mãos passei para o estudo das mesmas, na primeira produção pude observar que, como os alunos não tinham conhecimento suficiente do gênero artigo de opinião, não conseguiram ser coerentes, escreveram um texto que falava sobre um tema polêmico, a questão ambiental, porém, mesmo sendo um assunto sobre o qual eles estão acostumados a ler, ouvir e discutir, os argumentos usados eram muito pobres ou, pior ainda, não usaram de argumentos, nem justificativas para sua posição. Como o tema era muito abrangente os alunos deveriam delimitar o assunto sobre o qual escreveriam, percebi que para alguns isso também foi difícil, pois já havendo esgotado o seu conhecimento do assunto passaram a escrever sobre outro, perdendo, portanto, a unidade temática. Como a seguir:

Os bombeiros recomendam não jogar 'bitucas' de cigarro, lixos e vidros que quando aquecidas provocam fogo.
Outro fator ambiental que incomoda a população é a umidade relativa do ar(...) (Clóvis)³

Com a segunda produção de texto, após o estudo do gênero, pude observar que as características do mesmo foram agora respeitadas e que houve um maior entendimento dos alunos com relação ao que deveria e como deveria ser a escrita. Por exemplo ao que se refere ao uso de argumentos, vemos uma evolução.

A advogada Maria Berenice Dias, comemorou a decisão argentina: “É um belo exemplo para o Brasil, temos uma proximidade grande, há o mesmo peso religioso, e a aprovação vai fazer o nosso legislador pensar no assunto. O casamento homossexual ainda não existe porque ainda, em parte, o nosso Legislativo é um pouco covarde.” (Samara, utilizando a argumentação por citação)⁴

3 Trecho retirado da primeira produção de texto da sequência didática, obtida em uma das etapas da implementação do projeto PDE.

4 Trecho retirado da segunda produção de texto da sequência didática, obtida em uma das etapas

Segundo pesquisa feita com 13.428 meninas, no site da revista Capricho, 58% delas teve de lidar com críticas ao seu jeito de ser, mas não fez nada contra os agressores que, em 60% dos casos, era alguém da escola. (Bruna, utilizando a argumentação por comprovação ou provas)⁵

A correção foi feita através da correção textual interativa , com indicativos dos erros com relação à forma e ao conteúdo e dicas de melhora para a reescrita.

Através da análise comparativa entre a primeira produção de texto, sem estudo do gênero, e a segunda, agora com leituras, análise e compreensão, além do detalhamento das características do gênero, podemos verificar uma grande diferença entre as produções. No segundo texto, os alunos estavam mais confiantes no que fazer, não perguntaram tanto e as dúvidas que existiam eram mais claras.

Para o terceiro texto tive de me concentrar nas mudanças ocorridas com relação ao segundo texto, pois até então, os alunos escreviam, sabiam que seriam avaliados, mas não sabiam o que era levado em consideração na hora da avaliação. Observei que os alunos ficaram mais atentos aos itens apresentados como critérios avaliativos, pois, segundo Serafini (1991, p. 145) “o melhor método de tornar a avaliação mais objetiva consiste em explicitar os critérios de julgamento e dar ciência disso aos alunos.”

No que se refere à textualidade, alguns textos deixaram a desejar, mas na grande maioria foi possível notar que a informatividade e a intertextualidade se faziam presentes através de pistas dos textos lidos e trabalhados anteriormente; que havia intencionalidade e que esta se mostrava no uso dos argumentos, além da coesão e coerência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o ensino de um gênero textual através da Sequência Didática mostrou que o aprendizado usando essa metodologia é de grande valia, pois a mesma parte do conhecimento inicial do aluno e as atividades posteriores são feitas com base nesse diagnóstico, há um estudo do gênero a ser produzido, para quando já carregados de conhecimento do mesmo possam reproduzi-lo ou

da implementação do projeto PDE.

5 Trecho retirado da segunda produção de texto da sequência didática, obtida em uma das etapas da implementação do projeto PDE.

produzir novos.

Foi possível observar que é importante para o processo de escrita o envolvimento do professor e dos alunos, visto que a avaliação deve partir daquilo que foi ensinado, e tendo o professor como participante e auxiliar do processo fica mais claro o que deve ser avaliado na produção.

No que se refere à apresentação de critérios de avaliação para os alunos, verificou-se que é importante ter claro o que vai ser avaliado, tanto para o professor, quanto para o aluno, pois este se sente mais seguro na hora de escrever, ele tem noção do que será observado e dos erros que não deve cometer. Para o professor facilita, pois o mesmo pode seguir um padrão na avaliação, valorizando os aspectos que mais deveriam ser levados em consideração e deixando de lado os de menor importância, além disso, pode e deve, estabelecer critérios de acordo com o tipo de gênero trabalhado ou o aspecto da produção que deseja dar maior relevância.

Com relação à textualidade, é evidente que ao usar a Sequência Didática como processo de produção escrita o aluno terá mais condições de alcançá-la e fazê-la presente em seus textos.

Como escrito anteriormente, fica claro que os alunos preferem e, portanto, escrevem melhor sabendo a forma como serão avaliados, quando do retorno da produção o próprio aluno percebe onde falhou, ou onde poderia ter melhorado, tendo consciência do que fazer em uma próxima produção ou na reescrita da mesma. Torna-se importante, portanto, deixar claro que a avaliação faz parte do processo de escrita, não é a última etapa, como se pensava, pois a partir dela novos caminhos são traçados tanto pelo professor quanto pelo aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sofia. Mas afinal, o que é a pena de morte? **Jornal Estudante Digital**. 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.estudantedigital.nomundo.net/node/685>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BÄCHTOLD, Felipe; BAPTISTA, Renata. 21 cidades têm toque de recolher para jovens. **Folha Online**. 17 jul. 2009. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u596333.shtml>>. Acesso em: 11 maio 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Marciana Alves. Meio ambiente **x consumismo**: qual a sua postura? Faculdade Montes Belos, Artigo, 2008. Disponível em: <http://www.fmb.edu.br/ler_artigo.php?artigo=200 >. Acesso em: 04 maio 2010.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. 2ª imp. London, Longman, 1983.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; QUEIROZ, Anne Karine; TABOSA, Mariana Q. **Correção de Textos e Concepções de Língua e Variação**: relações nem sempre aparentes. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 232 v. 4, n.1, p. 231-249, 2004. Disponível em < http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_1/11MariaAuxi.pdf > acesso em 27/10/2009.

BLOG AMBIENTAL BRASIL. **Copa do mundo e olimpíadas no Brasil terão agenda sustentável**. Disponível em: <<http://blog.ambientebrasil.com.br/?p=1779> >. Acesso em: 20 maio 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

DIAS, Francisco Basso. **Pena de morte**. Portal ClicErechim, Erechim, 20 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.clicerechim.com.br/articulistas-opinioao-francisco-basso-dias-20-03-2009.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.

EVANGELISTA, Aracy A. M. *et al.* **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato / Ceale, 1998.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e Ensinar com Textos de**

Alunos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto: construção de sentidos.** *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAZARETTI, Bruno. Deve haver toque de recolher para jovens? **Revista Mundo Estranho**, São Paulo, n.92, p.10, out./2009.

LAZARONI, André. Meio ambiente: direitos e deveres. **O Globo Online**, 08 mar. 2007. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2007/03/08/294845009.asp>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

SAMUEL, Fernando Oliveira. **Visão crítica do toque de recolher para jovens.** Disponível em: <<http://www.asmegeo.org.br/dados/file/artigos/Artigo%20Toque%20de%20Recolher.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2010

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

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

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever Textos.** Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos. 4ª ed. São Paulo: Globo, 1991.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. 4ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2002.