

FRANCISCO EVANDRO MENDONÇA DA SILVA

CRITÉRIOS PARA AVALIAR REDAÇÃO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciada Plena em Letras.

Orientadora: Prof^a Esp. Railane Esmeralda
Figueira

Itaituba-PA

2018

FRANCISCO EVANDRO MENDONÇA DA SILVA

CRITÉRIOS PARA AVALIAR REDAÇÃO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciada Plena em Letras.

Orientadora: Prof^a Esp. Railane Esmeralda
Figueira

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____

Prof^a Mara Aparecida do Nascimento, Especialista

Orientadora: _____ Nota: _____

Prof^a Esp. Railane Esmeralda Cruz Figueira, Especialista

Avaliador: _____ Nota: _____

Prof^a Wálbea Lúcia Lobato Martins, Especialista

Resultado: _____ Média: _____

Data: 20 de Janeiro de 2018.

"Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas
ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma
humana."

Carl Jung

Dedico este trabalho a Deus, minha maior fonte de força e sabedoria
e à minha família, que são os maiores representantes do amor de
Deus aqui na Terra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por até aqui ter me sustentado e cuidado me livrando de todo mal me guiando no caminho certo;

Aos meus pais José Francisco e Maria Oneide que sempre foram minha fonte de inspiração e exemplo de persistência, por sempre me apoiarem durante essa jornada me mantendo sempre motivado a seguir em frente sem olhar para trás;

Aos amigos que fiz na academia em especial o Silas Rodrigues que sempre esteve ao meu lado nos momentos bons e ruins;

Aos meus amigos Rudney Bonfim, Abisaías Machado e Êder Pena que sempre estiveram prontos a me ajudar sempre que precisei me oferecendo ombro amigo e aconselhando-me quando necessário;

Aos professores do curso que foram excelentes e proficientes na forma de ministrarem as disciplinas cada um com sua especificidade, originalidade e particularidade fazendo de cada assunto abordado uma gama de conhecimentos em especial a professora Railane Esmeralda que desde o início do curso sempre foi minha motivadora e fonte de inspiração tanto como profissional quanto pessoa;

Agradeço a instituição FAI – Faculdade de Itaituba por oferecer aos seus acadêmicos um atendimento impar, preocupando-se com a qualidade do ensino e o bem estar de todos.

Jessica Railane Esmeralda

curso de

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre avaliação do ensino-aprendizagem de Redação Escolar. Pretende demonstrar que as práticas do ensinar e do aprender continuam na abordagem tradicional, evidenciadas nas formas de avaliar que se restringem, sobretudo, na correção das inadequações à norma padrão culta. As novas abordagens exigem novas práticas de ensino e consequentemente de avaliação. A elaboração de critérios de avaliação numa perspectiva formativa, dialógica, como processo, é uma necessidade que auxilia o trabalho eficiente e objetivo do professor de língua assim como contribui para que o aluno se torne avaliador de sua própria produção e com isto seja capaz de reelaborar seus textos, adequando-os ao gênero e as exigências comunicativas. Para a construção dessa monografia, fundamentou-se em teóricos como Amor (2006), Batista (2003), Costa Val (2006), Geraldi (2006), Koch (1997), Paula (2008), Pécora (1999), entre outros. Pretende-se, com o presente trabalho, auxiliar o professor de Língua Portuguesa na importante tarefa de corrigir redações escolares, sem impor estratégias, mas instrumentalizando melhor os que lidam com a leitura e produção de textos, na conduta árdua e fascinante, não só de preparar seus alunos para as provas, mas de dar-lhes armas eficazes para, competente na comunicação escrita, exercerem seu papel de cidadãos do mundo. Contribuindo, dessa maneira, para formação de sujeitos responsáveis também pelo seu aprendizado, para que possam agir como sujeitos na sociedade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Processo de Avaliação, Redação Escolar, produção textual, Reescrita.

ABSTRACT

This study aims to reflect on teaching-learning evaluation of School Writing. It intends to demonstrate that the practices of teaching and learning continue in the traditional approach, evidenced in the ways of evaluating that are restricted, above all, in the correction of inadequacies to the standard cultured norm. The new approaches require new teaching practices and consequently evaluation. The elaboration of evaluation criteria in a formative, dialogic perspective, as a process, is a necessity that assists the efficient and objective work of the language teacher as well as contributes to the student becoming an evaluator of his own production and with this is able to rework their texts, adapting them to the genre and the communicative demands. For the construction of this monograph, it was based on theoreticians like Amor (2006), Batista (2003), Costa Val (2006), Geraldi (2006), Koch (1997), Paula (2008), Pécora . The aim of this work is to assist the Portuguese Language teacher in the important task of correcting school essays, without imposing strategies, but better equipping those who deal with the reading and production of texts, in the arduous and fascinating conduct, not only of to prepare their pupils for the tests, but to give them effective weapons, competent in written communication, to play their role as citizens of the world. Contributing to the formation of responsible subjects also by their learning, so that they can act as subjects in the society in which they are inserted.

Keywords: Evaluation Process, School Writing, textual production, Rewriting.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	14
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO	17
2.2.1 Avaliação Formativa e Avaliação Somativa	21
2.2.2 Ensino de Língua Materna, Avaliação e Os PCN.....	23
2.3 CONCEITO DE TEXTO.....	27
2.4 TEXTO E TEXTUALIDADE	29
2.5 DISSERTAÇÃO: TIPOLOGIA E GÊNERO	33
3 METODOLOGIA	35
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	35
4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
4.1 AVALIANDO REDAÇÃO ESCOLAR	37
4.2 CRITÉRIOS PARA AVALIAR TEXTOS	39
4.3 A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA	46
5 CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIA	49

1. INTRODUÇÃO

É inquestionável o fato de que não se pode pensar em discutir e propor caminhos para a melhoria da qualidade do ensino sem reconhecer a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, faz-se necessária e urgente uma mudança nas aulas de Língua Materna em muitas regiões do Brasil, inclusive em Itaituba. Essa mudança exige que se estabeleça o que ensinar e para que ensinar. Vislumbra-se que uma reflexão sobre a avaliação seja o caminho. E foi exatamente essa questão que motivou a elaboração desse TCC.

Hoje, é evidente que à escola não cabe formar apenas através do repasse de conteúdos, uma vez que há uma exigência no perfil do trabalhador e do cidadão extremamente mais especificada e que vai além do simples domínio de conteúdos e técnicas. Desta forma, ante às mudanças ocorridas no ensino, entre elas a relação professor/aluno, faz-se necessário um repensar na avaliação, uma vez que o aluno passa a ser considerado sujeito, tendo que desenvolver habilidades que o permitam ler o mundo com criticidade e nele agir e o professor como mediador. Levando em consideração a dinamicidade dessa relação, é imprescindível que se reveja qual é o papel da avaliação na escola.

Pretende-se, com o presente trabalho, auxiliar o professor de Língua Portuguesa na importante tarefa de corrigir redações escolares, sem impor estratégias, mas instrumentalizando melhor os que lidam com a leitura e produção de textos, na conduta árdua e fascinante, não só de preparar seus alunos para as provas, mas de dar-lhes armas eficazes para, competente na comunicação escrita, exercerem seu papel de cidadãos do mundo.

Nesse sentido buscamos evidenciar, em nosso estudo, como vem ocorrendo o processo de avaliação na escola, muitas vezes confundido apenas com aplicação de provas e atribuição de notas. Deste assunto trata o primeiro capítulo, que também assinala a visão de muitos estudiosos sobre como acontece e como deveria acontecer a avaliação no contexto escolar a fim de que essa atividade possa colaborar com o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, foi feita uma pesquisa bibliográfica, que teve como direcionamento as questões: Por que a avaliação de redação no ensino fundamental é feita apenas considerando erros gramaticais e ortográficos? De que maneira se pode criar critérios para se corrigir redação escolar? Quais teorias

auxiliam nesse processo de avaliação de redação escolar? Autores como Amor (1994), Antunes (2003), Batista (2003), Costa Val (2006), Geraldi (2006), Koch (1997), Koch (2002), entre outros.

Essa pesquisa é estruturada da seguinte forma: Na Fundamentação Teórica é abordado um perfil das concepções de linguagem que permearam os estudos linguísticos e as práticas escolares bem como o reflexo da adoção de tais concepções para a avaliação em Língua Portuguesa, dando um destaque para as definições de avaliação formativa e somativa.

Aborda-se também da importância dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para contribuições no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa proposta do governo federal se pauta nos recentes estudos linguísticos e elege, por conseguinte, o texto, como objeto de estudo e análise nas aulas de língua materna.

Em seguida, buscou-se evidenciar os conceitos de texto e os critérios de textualidade, ou seja, os critérios que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases para, em seguida, tratar sobre o gênero textual dissertativo, apontando os componentes básicos que devem integrá-lo, bem como sua estruturação, uma vez que este trabalho apresenta uma proposta de avaliação de texto escolar, na modalidade escrita, especificamente sobre o texto dissertativo, fundamentada em alguns teóricos sobre o tema.

Não se desconsidera a necessidade de variedades de gêneros textuais serem objeto de ensino-aprendizagem, porém observando ainda o trabalho com texto ser muito centrado no gênero redação escolar, e também que as considerações e propostas aqui apresentadas são aplicáveis e adaptáveis aos demais gêneros, trabalharemos apenas com o gênero dissertativo.

Por fim, sugere-se uma proposta de avaliação de redação escolar embasadas em estudos sobre como avaliar textos, sugerindo, para tal, critérios pré-estabelecidos que apontam se um texto está ou não bem elaborado. Utilizou-se tabelas, ou “folhas especiais de redação”, a fim de instrumentalizar melhor o trabalho do professor. Alguns elementos que estão na tabela não foram explicitados no decorrer do trabalho, como por exemplo, a Norma Padrão Culta, por ser muito debatida em sala de aula e também por ser contemplado em livros didáticos não se julgou necessário abordá-la aqui.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Muito embora a avaliação seja uma importante etapa do processo de ensino - aprendizagem na escola, observa-se, com muita frequência, que as práticas em sala de aula muito se distanciam do que se acredita atualmente ser o caminho adequado para a melhoria do ensino. Antunes (2003 p. 155-156) assevera que:

A avaliação passou a ser uma espécie de finalidade: a aula é dada para preparar a prova; o livro é lido porque 'é pra nota'; a literatura é consultada porque 'cai no vestibular', e assim por diante. Estuda-se *para...* 'uma prestação de contas', que pode ser mensal, trimestral, anual, no final do ciclo, etc. (ANTUNES, 2003, p. 155-156)

A autora propõe que se institua uma avaliação a serviço da aprendizagem, que sirva como um indicativo da trajetória percorrida pelo aluno e também, que aponte para o professor o caminho por onde ele deve continuar. Desta forma, o professor avalia não só o aluno, mas também avalia o seu trabalho, podendo, a partir de então ter em mente o que ele precisa ainda trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo. Portanto, diz ela, a avaliação não deve ser apenas um evento isolado, já programado no calendário escolar, depois da qual "tudo é retomado tal como estava pensado, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões" (ANTUNES, 2003, p.158).

Porém, o que se observa no ambiente escolar é que ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Geralmente ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. Ou seja, no seu sentido mais amplo, ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluído na escola ou dela é excluído. Nas aulas de Língua Portuguesa, em especial nas produções textuais dos alunos a avaliação tem sido tradicionalmente identificada como uma "caça aos erros"; o professor sai sublinhando os desvios gramaticais e ortográficos sem atentar para outros fatores pragmáticos, fundamentais na construção do texto. Como nos diz Marcuschi (2005):

Ainda que esta tendência venha sendo aos poucos superada, a avaliação ainda não conseguiu construir uma identidade própria e consistente, que leve em conta a textualidade, ou seja, os aspectos discursivos e formais que constituem o texto, seja no tratamento dado à leitura, produção de texto ou aos conhecimentos linguísticos. (MARCUSCHI, 2005, p. 141):

O autor supracitado faz uma análise sobre o tratamento da avaliação nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no que tange ao livro didático, única fonte de consulta para a maioria dos professores. Nele encontram-se comumente atividades que buscam averiguar a compreensão do aluno sobre o texto trabalhado no capítulo e, trazem também, atividades sobre gramática para serem respondidas pelos alunos. No entanto, conforme a Marcuschi (2005), tais atividades não podem configurar isoladamente como avaliação que vise ampliar e melhorar a qualidade da aprendizagem, uma vez que:

Apesar de fornecer dados pontuais sobre o que o aluno foi capaz ou não de responder, (...) ao reproduzir o livro do aluno, acrescentando as respostas que devem ser dadas nos exercícios, o MP (manual do professor) estabelece que apenas uma determinada resposta é aceitável (MARCUSCHI, 2005 p. 142)

Assim, o professor ignora, entre outras coisas, a aprendizagem construída pelo aluno, o que ele contempla e o que deixa de lado em suas hipóteses e concentra em suas mãos o poder de decidir o que é certo e o que é errado na interpretação do aluno. Não se pode ignorar o fato de que analisando e considerando a proposição do aluno, o professor saberá o percurso feito este, por construção da aprendizagem. Afinal, segundo Marcuschi (1996 p.72 apud Marcuschi 2005) um texto, por ser “uma proposta de sentido”, está suscetível a diversas alternativas de interpretação, isso possibilita haver mais de uma leitura “correta”. Destarte, as atividades escolares falham ao conceber o texto como resultado da soma de informações objetivas identificadas com facilidade.

Antunes (Ibidem p. 158 e 159) ao se referir mais especificamente à avaliação de textos, critica a maneira como é feita nas aulas de Língua Portuguesa, pois as práticas atuais ainda não se afastaram das práticas tradicionais que se limitavam a destacar os “erros” cometidos, especialmente os gramaticais, com o acréscimo da alternativa correta na margem. Nesse processo, o aluno, ao receber passivamente essa interferência do professor, parte para próxima produção sem ter ampliado sua competência para avaliar o que escreve,

lê ou diz, afinal, não é levado pelo professor a pensar sobre a inadequação de sua escolha ou do porquê da substituição apontada.

Por isso, é necessário que a avaliação deixe os “limites estreitos da mera indicação de erros” ou da simples atribuição de notas para fins de assinalar a transição do aluno para as séries seguintes para uma forma de avaliar que proporcione aos alunos a consciência de seu trajeto, de seu desenvolvimento e também indique ao professor “as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua”, desta forma poderá, quando necessário, reformular essas hipóteses, “sem a experiência amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes, ‘em erro’ e linguisticamente diminuídos”.

Vale ressaltar que, conforme Pécora (1999, p. 23) à escola não cabe avaliar o que não ensinou. Por isso, propõe-se que se trabalhe em sala de aula atividades de produção, leitura e interpretação, colocando os alunos em contato com o mundo da escrita. Proporcionando, assim, ao aluno o desenvolvimento das competências linguísticas de falar, ler, ouvir e escrever. Desta forma, o professor terá subsídios para avaliar as produções dos alunos sem incidir num recorrente problema em se tratando de avaliação escolar: “deve-se avaliar apenas o que foi ensinado ou o que se espera que o aluno saiba, por conta da série e do nível de ensino em que está?”

Sabe-se que muitos alunos não desenvolvem as competências linguísticas esperadas durante o ano letivo. Mas, por questões diversas, entre elas o frágil sistema educacional, que permite a aprovação de alunos, ainda que não tenham alcançado um patamar de aprendizado razoável para aquele nível de ensino, esses alunos são aprovados para a série subsequente. Consequentemente, este aluno chegará à série seguinte provavelmente com algumas dificuldades para acompanhar o plano gradual de aprendizado.

Poucas chances ele terá de desenvolver, também, as competências desta série, a não ser que o professor adote uma metodologia de avaliação diagnóstica (primeira etapa da avaliação formativa, concebida como processo), com o intuito de saber o nível da turma e as dificuldades de cada aluno. Para assim trilhar seu ponto de partida, a fim evitar o ensino daquilo que os alunos já sabem e partir para a próxima etapa, que é (ou seria...) trabalhar para sanar tais dificuldades, com exercícios, produções textuais, leituras e tudo mais que julgar necessário.

Geralmente não é assim que acontece, o aluno chega ao final de sua trajetória escolar sem ser levado a refletir sobre a língua materna e dela fazer uso em diferentes situações. O que, na realidade, deveria ser objetivo principal das aulas de Língua Materna.

2. 2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO

Encontra-se em GERALDI (2006 p.41) três concepções de linguagem concebidas ao longo da História:

- ✓ *A Linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- ✓ *A Linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- ✓ *A Linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Grosso modo, essas três concepções de linguagem correspondem às três grandes correntes de estudos linguísticos, a saber, a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação. À avaliação na concepção tradicionalista interessa somente rever o que o professor ensinou. Aqui, o professor é o que “sabe tudo” e o aluno é como uma “tábula rasa”, que desconhece tudo e precisa receber os conhecimentos acumulados pelos homens.

Esse receber deve ser entendido com a força que a palavra denota, já que não há troca, não há lugar para discussões. O professor detém o saber e, por isso, é reconhecido, valorizado pela sociedade. (Zanini, 1999). Valorizam-se por ocasião dessa prática, no ensino de língua materna, aqueles que dominam as normas da gramática, conteúdo priorizado em sala de aula. Isso aparece refletido na produção textual, momento em que os alunos deveriam preocupar-se

exclusivamente com a forma. Neste momento, não se produziam textos, escreviam-se redações.

A concepção de língua aí revelada é aquela que preconiza que conhecer a língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais. O aluno deve demonstrar um domínio formal da linguagem e, nessa mesma perspectiva, avaliados os seus textos, ou melhor, as suas redações. Isso implica a valorização da forma, em detrimento do conteúdo, da estaticidade, em detrimento da dinamicidade. (ZANINI, 1999, p. 81)

Desta forma, quanto mais rebuscada a linguagem usada pelo aluno, mais eficiente é o seu texto. A forma está em primeiro nível no momento da avaliação. As notas são dadas a partir do respeito às normas gramaticais da língua padrão. Como consequência “o julgamento acaba privilegiando os aspectos mais superficiais do texto escrito, que nada tem a ver com a sua essência, isto é, sua textualidade, mas que são os únicos suscetíveis de mensuração objetiva”. (Cost Val, 2006 p.36).

Na segunda concepção, aquela que vê a linguagem como instrumento de comunicação (estruturalista) o professor, segundo Zanini (Idem), não é mais o único detentor do saber e o aluno também não é um recipiente vazio. Ambos são meros repetidores. O professor segue o que vem apontado no livro didático e o aluno, preenche exercícios com enunciados marcados por “siga o modelo”, inseridos e propostos nesse mesmo livro. É fácil constatar-se isso, com uma breve análise das propostas encontradas nos livros didáticos. Tais propostas inibem o pensamento do aluno e ele, passivo nesse processo, assim como o professor, não questiona o que faz. A aula é preenchida por listas de exercícios intermináveis que trazem o modelo a ser seguido.

E, tratando-se da produção de textos – ainda chamada de redação – esta ficava relegada a segundo plano, geralmente tendo como temas as datas cívicas e comemorativas. A conjuntura político-social de então ofertava vagas de emprego que exigiam tecnicistas, seguidores de modelos. O cidadão crítico ainda não tem lugar na sociedade.

A partir da década de 80, surge uma terceira concepção que “entende a linguagem como uma forma de interação, pois além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, constrói vínculos que não pré-existiam antes da fala” (Geraldí, 2006 p.43).

Aqui, de acordo com o referido autor, o professor é mediador e o aluno passa a sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem. Pretende-se formar o cidadão integral capaz de ler com criticidade o mundo que o cerca. Para isso, a leitura e a produção textual são os focos mais repensados. A responsabilidade do ensino de língua materna não é somente do professor de língua portuguesa. Professores de diferentes áreas do ensino revêem suas práticas e abrem espaço para a leitura, a interpretação, os debates. Procuram juntos, construir conhecimentos. Imbuídos nessa proposta, professores de língua portuguesa partem do texto para mostrar ao aluno como a língua se organiza.

Como se pode observar, já não há mais espaço para o ensino tradicional e nem para seguir modelos. A era é marcada pelas discussões. A mão de obra exigida prima pela desenvoltura, pela capacidade de trabalho em equipe. As pesquisas realizadas no ensino superior abrem caminhos, trazem questionamentos e sugestões para que o professor repense e modifique sua prática. Essa nova concepção de linguagem refletiu também na avaliação em sala de aula, que deixou de ser feita de maneira arbitrária, pois passou a ser também um espaço para aprendizagem onde professores e alunos interagem.

Aqui, o percurso da avaliação tem sido por caminhos novos e questionadores. Faz-se a avaliação diagnóstica, para ver o que caminha com sucesso ou precisa ser revisto; a avaliação é contínua, pois o professor está atento aos progressos do aluno, há recuperação paralela, já que o conteúdo precisa ser revisto rapidamente pelo professor e pelo aluno; professor e aluno se autoavaliam. Considera-se esse novo olhar para a avaliação bastante produtor e os procedimentos merecem uma maior discussão:

a - A avaliação diagnóstica permite ao professor, através de diferentes encaminhamentos e instrumentos de avaliação, perceber qual é o nível da turma, o que precisa ser revisto, ou seja qual será o seu ponto de partida. Aqui fica visível que não precisa ensinar o que os alunos já sabem;

b - A avaliação contínua permite ao professor e aluno livrarem-se um pouco da média obtida apenas com as notas das avaliações somativas. Aqui o professor, aproveitando as múltiplas inteligências, vê o aluno em todos os seus acertos ou desacertos. Por exemplo, se o aluno não consegue expressar satisfatoriamente por escrito o que aprendeu, mas o faz oralmente será pelo professor avaliado. Isso não significa, entretanto, que não precisará dar conta do texto escrito, mas, no momento de avaliar o texto escrito não será a prioridade, que em situação distinta poderia até reprová-lo;

c - Quanto à recuperação paralela, é indiscutível o seu valor, visto que o professor, a partir da avaliação contínua, já tem em mãos as deficiências dos alunos e vai retomando através de exercícios o que não foi apreendido. (STAUB, 1992, p. 64)

Aqui é imprescindível, apesar de se reconhecer que, muitas vezes, a realidade da escola não oferece muitas condições, um trabalho em outro turno (assessorias) e uma conscientização da família. Porém, a ausência de condições não pode significar o abandono do aluno em suas dificuldades.

Por sua vez, a autoavaliação do aluno e do professor possibilita a ambos perceber onde estão acertando e, conseqüentemente, falhando, podendo assim, retomar, rever determinada postura e crescer tanto em desempenho quanto em relacionamento. Dessa forma, a média obtida, exigência da escola e da família, não é mais somente fruto de um produto estanque. O produto acabado que ela representa é, agora, parte do processo que se encerra no final do ano letivo. Neste contexto, vê-se a escola exercendo sua tarefa socializadora.

Em tese, todo aluno tem direito, via escola, de conhecer e entender o mundo que o cerca, podendo nele agir e reagir. Sobre esse papel da escola, Staub (1992) comenta:

Trinta anos atrás a escola era um agente elitizador. Hoje, querendo ou não, temos que admitir que seu papel já está mudando. Torna-se pouco a pouco, um agente socializador. Uma de suas tarefas principais: pelo ensino da norma culta do português conseguir que o aluno tenha acesso a todas as atividades da classe dominante a fim de que possa defender os seus direitos legítimos e inalienáveis. (Staub, 1992, p.29)

É importante, entretanto, ressaltar duas questões relacionadas às mudanças de postura que o profissional do ensino foi assumindo, dependendo das exigências da época, nas últimas décadas. A primeira delas é que essa postura interacionista não foi assumida, ainda, por todas as escolas e, conseqüentemente, por todos os professores, até porque isso demanda tempo e os órgãos competentes responsáveis pela educação no Brasil não têm oferecido condições essenciais para que o professor trabalhe com qualidade. Dessa forma, vemos muitos professores dobrarem a jornada de trabalho para sobreviverem sem espaço, portanto, para ler, estudar e, conseqüentemente propor uma aula mais eficiente.

A outra diz respeito aos avanços vistos na história da educação. Não se pode, em nenhum momento, desconsiderar o percurso, a experiência, enfim a

caminhada do professor que, em cada época, teve o seu valor, nem esquecer “que o ensino sempre tem se orientado pela postura política dos professores, os quais estão inseridos numa sociedade, que também se comporta coerentemente com o momento histórico-político da nação” (Zanini, Ibidem p.86).

Ademais, se hoje existe uma proposta nova de trabalho é porque uma tendência foi se somando a outra, na medida em que não dava mais conta de sobreviver e responder às necessidades do sistema capitalista que perpassa as propostas a serem desenvolvidas pela escola.

2.2.1 Avaliação Formativa e Avaliação Somativa

As atividades de avaliação desenvolvidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem que visam situar o aluno ante um conjunto de objetivos estabelecidos, com o intuito de detectar suas possíveis dificuldades e propor procedimentos e metodologias que possam remedia-las denominam-se formativas ao passo que aquelas atividades desenvolvidas apenas no final do percurso de aprendizagem que se destinam a situar o aluno ante um conjunto de objetivos fixados, com o intuito de comprovar e certificar sua consecução, classificando-os, inclusive, em virtude desses resultados denominam-se somativas. (AMOR, 1994)

Amor (1994 p.145) apresenta os traços de uma avaliação formativa, aquela desenvolvida no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e cujos objetivos visam colaborar para este processo de forma relevante. Para a autora, assim como para os demais estudiosos citados neste trabalho, o aluno deve estar consciente dos componentes que constituem o objeto de aprendizagem e de avaliação (o que deve aprender e o que deve aprender a fazer). Além disso, nessa perspectiva de avaliação formativa, enquanto processo, o aluno tem conhecimento sob que pontos, aspectos e critérios o seu trabalho, ou o seu desempenho será avaliado.

Desta forma, conhecendo os critérios de avaliação, o aluno dispõe de instrumentos que permitem detectar as inadequações e insuficiência de seu trabalho. Corrigindo e melhorando os resultados obtidos, a partir de intervenções diversificadas. Reforça-se, que estas modalidades de avaliação, estando ligadas, em Língua Portuguesa, à concepção de linguagem utilizada pelo professor, devem estar de acordo com tais concepções de linguagem.

Se for tradicionalista, somativa, sua avaliação se restringirá a cobrança de nomenclaturas e regras gramaticais. Entretanto o docente que tem conhecimento de que a língua não é um sistema homogêneo, estagnado e sim algo vivo, variável deve ter o compromisso com uma avaliação formativa, mais dinâmica. (Paula, 2008).

Deve-se ressaltar que a avaliação formativa, é reflexo da concepção de língua como um lugar de interação humana, deve conceber questões que priorizam o raciocínio e não a memorização (decorar é uma competência, racionar é outra), baseando-se nesse princípio, qualquer que seja o tipo, será eficiente. (Paula, 2008).

Assim as questões do tipo verdadeiro-falso ou certo-errado, bem como as de marcar x, por mais que sejam fáceis de corrigir, devem ser evitadas. As questões “pegadinha” também devem ser deixadas de lado, afinal a preocupação deve ser outra e não verificar se o aluno é capaz de decifrá-las.

As questões que apresentam alternativas excludentes (quando uma exclui a outra) ou as que permitem o acerto por exclusão também devem ser evitadas, pois, de acordo com Paula (2008 p. 122) “esse tipo de recurso pode provocar nos educandos uma atitude negativa em relação à avaliação, assim como denotar falta de respeito ou falta de confiança no aluno.” Por conseguinte, as questões devem ser muito bem elaboradas, evitando-se algumas palavras generalizantes que podem ambigüizar as respostas ou tornas as questões confusas.

A avaliação formativa em Língua Portuguesa tem por princípio buscar no aluno um conjunto de habilidades específicas que possibilitem a visualização de sua competência textual, isto é, a competência de lidar com textos “transitar por eles, entre eles, construir conhecimentos a partir deles, analisá-los, interpretá-los” (Paula, 2008 p. 122). Essas habilidades vão desde a capacidade perceber as relações entre as palavras usando o conhecimento gramatical, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, bem como suas atitudes e intenções. Devem-se levar em conta três fatores: “a capacidade para perceber a estrutura do texto e fazer inferências e paráfrases do texto.”(Ibidem p. 123)

Dessa forma, de acordo com Paula (2003 p. 123) deve-se levar em conta, no momento de construir questões a verificação se o aluno diante de um texto é capaz de:

- Identificar os temas;
- Identificar a tese bem como os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- Localizar informações;
- Inferir informações implícitas;
- Inferir o significado de uma palavra a partir do contexto;
- Fazer distinção entre fatos e opiniões e mesmo reconhecer posições e/ou opiniões distintas relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;
- Distinguir gêneros;
- Localizar as partes principais e as secundárias;
- Localizar, em casos de narrativas, o conflito e os outros elementos que a constroem;
- Reconhecer diferentes formas de tratar o mesmo tema na comparação de textos que tratem do mesmo assunto, em função das condições de produção e de recepção;
- Efetivar a leitura de propagandas, quadrinhos, fotos, tabelas, etc.;
- Estabelece relações entre partes de dois ou mais textos, estabelecendo comparações e diferenças;
- Identificar as relações estabelecidas pelas conjunções, advérbios, preposições etc.;
- Localizar efeitos de ironia, humor etc.;
- Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, recursos ortográficos, vocabulários etc.;
- Identificar, a partir das marcas linguísticas, o locutor e o interlocutor do texto.

Ante a constatação de que a forma tradicional de ensino de língua portuguesa, centrada na frase, não favorece atividades comunicativas relevantes para a formação do cidadão é que os PCN foram publicados, na tentativa de dar orientações que parametrizam as atividades de ensinar e aprender a língua materna nas escolas.

2.2.2 Ensino de Língua Materna, Avaliação e Os PCN

Os recentes estudos sobre o ensino de língua materna, como reflexo dos avanços das Ciências da Linguagem, como a Sociolinguística, a Semiótica, a Análise do Discurso e, sobretudo, a Linguística Aplicada, nas últimas décadas, mostraram que o ensino oferecido não dava conta de formar o cidadão na sua completude; as evasões aconteciam, a escola reforçava a divisão de classes. O aluno acabava sendo excluído, sem entender o discurso do outro e sem interferir na realidade que lhe era imposta. A partir de então, buscavam-se mudanças no ensino de língua materna.

Nesse contexto, muitas vezes, o professor de Língua Materna ficou sem chão, sem saber o que seguir a fim de contribuir para um ensino de qualidade.

Sentiu-se, após anos de trabalho, incompetente. Tal fato se deu porque, certamente, ensinar gramática era o centro do planejamento da aula de língua materna e, de repente, entendeu-se que não havia mais lugar para o ensino de gramática. As inadequações cometidas pelos alunos não deviam ser corrigidas, a caneta vermelha foi dispensada e tudo, a partir de então, deveria se pautar no texto.

Assim, o professor, sem tempo para se especializar e sendo culpado pela incompletude na formação do aluno, que estudou por oito anos a língua materna e, mesmo assim, não dava conta dela, foi chamado de retrógrado, improvisou, já que os novos estudos traziam técnicas novas para serem desenvolvidas com os alunos.

Desta maneira, o professor passou a refletir sobre sua prática, a rever alguns conceitos tradicionalistas e a tentar buscar meios de cumprir a tarefa que lhe cabe: ensinar o aluno a refletir sobre a língua materna e dela fazer uso em diferentes situações. As discussões sobre o ensino levaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final de 1995. Tal documento traz propostas teórico-metodológicas para a realização de uma prática docente comprometida com a qualidade.

A partir de 1997 os volumes dos PCN começaram a chegar às escolas. Separados por áreas de conhecimento, traziam os conteúdos que deveriam ser comuns a todos os sujeitos matriculados na escola, com respeito às especificidades de cada região. Além disso, os PCN atentam, ainda para a reflexão dos temas transversais, como, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e saúde, tão importantes tendo em vista a efetiva formação do sujeito:

Tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino do Brasil, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 17)

A publicação desse documento foi muito relevante na medida em que forneceu ao professor as pistas que precisa seguir em busca da realização de um

trabalho sério e competente, já que está delimitado o que cabe ao ensino de Língua Materna realizar em cada ciclo (etapas do ensino fundamental), levando em consideração a nova concepção de ensino – aprendizagem, que encara o aluno como sujeito desse processo e o professor como mediador.

Um dos quesitos fundamentais para que se veja o sujeito participar ativamente da vida social na qual ele está inserido, é que ele tenha o domínio da língua padrão. Mais ainda, é preciso que ele consiga interagir com todo tipo de informação oral e escrita que o cerca.

A busca desse domínio se inicia quando o sujeito se vê capaz de superar-se, motivado a somar os seus conhecimentos, que também são importantes, a outros acumulados ao longo da história; quando ele reconhece o poder que a linguagem tem de agradar, persuadir, estabelecer relações. Assim, percebe que é imprescindível, portanto, aprendê-la e “aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1997, p.24).

O professor deve, portanto, propiciar situações de aprendizagem, a fim de que o aluno entenda que, quando produzimos um texto, quer seja oral ou escrito, estamos prevendo um interlocutor, temos um contexto, uma intenção. O uso da linguagem não existe no vazio. Até quando falamos sozinhos é para alguém (nós mesmos) que falamos.

O texto é, nesse sentido, a chave para o ensino de língua materna. Assim, é na diversidade dos textos que o professor deverá organizar a sua prática. Ao aluno deve ser oferecido desde a história em quadrinhos ao texto científico, já que a leitura, a interpretação e a produção de diferentes textos, inclusive os que vivenciam em outras áreas, abrem caminhos para conhecer, agir, enfim, interagir frente aos diversos segmentos que a sociedade lhe oferece. Isso se confirma, quando os PCN discutem que uma

Educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações afetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.(BRASIL, PCN, 1997b p.30)

Refletindo essa nova postura, a escola deve procurar respeitar a produção que o aluno traz. Respeitar, entretanto, não significa somente aceitá-la. É, além disso, mostrar que há outras formas de dizer e, dependendo da situação, do contexto, da intenção e de seus interlocutores, o aluno irá adequar o seu discurso.

Nesse contexto, fica explicitado nos PCN que o ensino de Língua Materna deve dar condições ao aluno de fazer uso da linguagem em diferentes situações, sendo capaz de produzir textos orais e escritos coerentes e coesos; reconhecer e utilizar os registros dependendo da situação de uso, bem como respeitar as variedades linguísticas, compreender textos orais e escritos de convívio social, percebendo as intenções do produtor; valorizar a leitura como fonte de informação e conhecimento de mundo, fazer uso da linguagem para viver melhor, podendo expressar seus sentimentos e analisar a realidade que o cerca.

Após essas considerações, presentes nos PCN que fortalecem a importância de fazer com que o aluno seja sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem, torna-se evidente a necessidade imperativa da avaliação ser uma prática menos arbitrária. Consequentemente, os critérios de avaliação adotados pelo professor deverão estar de acordo com os objetivos propostos, ou seja, é preciso considerar o que foi proposto, o que foi ensinado e o que foi, pelos alunos, compreendido.

Se o objetivo do ensino é tornar o aluno dono do seu discurso, capaz de falar no meio social, ser capaz de reconhecer e criticar a realidade que o cerca, o professor realizará a avaliação observando como o aluno faz uso do próprio discurso, numa situação pré-estabelecida, quer seja oral ou escrita.

Espera-se que ele seja capaz de construir textos, respeitando as características de cada gênero, bem como que ele seja capaz de revisar o próprio texto. É importante, ainda, considerar as diferentes linguagens de que o aluno pode fazer uso, para demonstrar o que aprendeu, visto que:

... muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor

um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como um diálogo, entrevistas ou debates. (BRASIL, PCN, 1997a p.91)

Assim, o professor deverá realizar a avaliação de seus alunos, pautado em três procedimentos: o primeiro diz respeito à observação sistemática, momento em

que ele acompanha, utilizando registros, o processo de aprendizagem; o segundo se dá através das análises das produções dos alunos, lugar onde eles demonstram o que aprenderam sobre determinado assunto, argumentam o ponto de vista que têm; o terceiro diz respeito às atividades específicas para a avaliação, como, por exemplo, a objetividade ao expor um tema.

Nessa perspectiva, é imprescindível, que a avaliação esteja à altura do que foi trabalhado em sala e que os alunos tenham conhecimento do que será considerado relevante naquela avaliação, pois, assim, atentarão para esses aspectos. Esses procedimentos, indicados pelos PCN, atestam, ainda mais, o papel fundamental do texto para o processo de ensino/aprendizagem, tanto para a construção do conhecimento quanto para a avaliação.

2.3 CONCEITO DE TEXTO

Conforme se disse anteriormente, nessa perspectiva interacionista da linguagem, o trabalho com texto na sala de aula é fundamental para que os alunos desenvolvam as competências comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever. E a avaliação dessas competências deve também contribuir para o processo de ensino – aprendizagem. Por isso é importante entender o conceito de texto com que o professor trabalha.

Uma palavra, dependendo do contexto em que foi empregada é um texto. No entanto, a presença de uma série de palavras ou frases nem sempre permite conceituar como texto. Para ser reconhecido como tal, o texto precisa cumprir alguns requisitos pré-estabelecidos, obedecer algumas regras, estar dentro de um contexto, apresentar um assunto, trazer a intenção do autor.

Costa Val (2006 p.03) entende um texto como “unidade linguística comunicativa básica”, afinal as pessoas não se comunicam por palavras nem por frases isoladas, e sim por textos. E define o texto como uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Mas se o texto, para ser texto, deve ter “unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, só terá sentido avaliá-lo segundo esses três aspectos.

Primeiramente “um texto é uma unidade de linguagem em uso”, que cumpre uma determinada função em um “dado jogo de atuação comunicativa”. Desta

forma, uma série de fatores pragmáticos é fundamental em sua produção e recepção, pois colabora com a “construção de seu sentido e possibilita que seja reconhecido como um emprego normal da língua”.

São eles: “as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro, e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face.” (Idem p. 04). Outro fator pragmático que colabora com a construção do sentido do texto, tanto produção como na recepção, é o contexto sociocultural em que o discurso está inserido, pois delimita os conhecimentos comuns aos interlocutores, até mesmo no que diz respeito às regras sociais de uma interação comunicativa.

A segunda propriedade básica do texto de que fala Val (idem) é fato de que ele é constituído de uma unidade semântica. Ou seja, será texto a ocorrência linguística que tiver significado para o receptor. Por fim, o texto precisa apresentar uma organização formal, isto é, os mecanismos gramaticais e lexicais permitem a relação entre palavras, frases, parágrafo, tema, referências. A coesão está intimamente ligada à coerência, ela “é a manifestação linguística da coerência” (Ibidem p.06).

Koch (2004 p.12) destaca oito concepções de texto que fundamentaram os estudos da Linguística Textual ao longo de sua história, lembrando ela, que se referem a determinados momentos:

1. texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo completo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza as operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional. (grifos da autora)

E é com base nesta última definição que se estudará os elementos que constituem o texto e lhe permitem dar textualidade.

2.4 TEXTO E TEXTUALIDADE

Textualidade, segundo Costa Val (Ibidem p. 05) é o conjunto de caracteres “que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. De acordo com Costa Val (2006, p.05) sete fatores são determinantes para garantir a textualidade de um discurso qualquer, ou seja, são a essência do texto; aquilo que distingue um texto de um não- texto: *A coerência e a coesão*, que tem a ver com o material conceitual linguístico de um enunciado (centradas no texto) e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, relacionados com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

De acordo com a referida autora, podemos sistematizar os fatores de textualidade da seguinte maneira:

FATORES LINGÜÍSTICOS	FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS
Coerência	Intencionalidade
Coesão	Aceitabilidade
	Informatividade
	Situacionalidade
	intertextualidade

QUADRO 01: FATORES DE TEXTUALIDADE
 FONTE: VAL, 2006

2.4.1 A COERÊNCIA E A COESÃO

✓ **Coerência** De acordo com a referida autora podemos sistematizar os fatores de

Segundo Beaugrande e Dressler, (1981, apud KOCH 2007) a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, *os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície* são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos.

Nessa perspectiva, a coerência, como propriedade do texto, é imprescindível para lhe garantir a textualidade, pois tem a ver com seu sentido. Compreende aspectos lógicos, semânticos e até mesmo cognitivos, pois depende de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores. KOCH (2004 p.13) assevera que a coerência:

não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional.

Para Val (2006), um discurso qualquer só é aceito como coerente se apresentar uma configuração conceitual que seja compatível com o conhecimento de mundo do interlocutor. Conclui-se, portanto, que um texto não tem um significado próprio em si mesmo. Pois seu sentido é construído tanto pelo autor (em se tratando de textos escritos) quanto pelo receptor, que deve ter conhecimentos necessários à sua interpretação. Ao produzir um texto, um discurso, o autor/produtor conhece essa participação e conta com ela. Por isso, grande parte dos conhecimentos necessários a compreensão de um texto não vem explícita, pois cabe ao recebedor o papel de fazer inferências e pressuposições.

✓ Coesão

É a manifestação lingüística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Ex: "Os corvos ficaram à espreita. As aves aguardaram o momento de se lançarem sobre os animais mortos." (hiperônimo) "Gosto muito de doce. Cocada, então, eu adoro." (hipônimo) "—Aonde você foi ontem? —Ø À casa de Paulo. — Ø Sozinha? — Não, Ø com amigos." (elipse) Os elementos de coesão também proporcionam ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso. Ex: "Primeiro vi a moto, depois o ônibus." (tempo) Embora tenha estudado muito, não passou. (contraste)

Koch (2006) definem a coesão como elemento constitutivo do sistema de uma língua, por mais que se trate de uma relação semântica, é realizada através do sistema léxico-gramatical. Existem, deste modo, formas de realizar a coesão através da gramática e outras através do léxico. Para os referidos autores:

A coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para sua interpretação. a coesão diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com propósito de criar textos. (KOCH, 2006, p. 16)

✓ **Intencionalidade:**

Refere-se ao esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente capaz de satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. Quer dizer, o texto produzido deverá ser compatível com as intenções comunicativas de quem o produz.

✓ **Aceitabilidade:**

O texto produzido também deverá ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente, coeso, útil e relevante. O contrato de cooperação estabelecido pelo produtor e pelo receptor permite que a comunicação apresente falhas de quantidade e de qualidade, sem que haja vazios comunicativos. Isso se dá porque o receptor esforça-se em compreender os textos produzidos

✓ **Informatividade:**

A informatividade, para Beaugrande e Dressler (1981 apud Travaglia e Koch 1999), diz respeito à medida que a informação contida no texto é esperada/ não esperada, previsível/ imprevisível.

Costa Val (2006) entende que a informatividade é a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informação nova e inesperada. Para um bom texto, é necessário que tanto os elementos dados quanto os novos estejam em equilíbrio, para que não haja redundância, nem falta de informação.

✓ **Situacionalidade:**

A situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída. Costa Val (2006) fala que a situacionalidade está relacionada aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre.

Para Van Dijk (1981 apud KOCH; TRAVAGLIA, 1999), o contexto é dinâmico e, por isso, sua análise é um processo permanente, no qual as pessoas constroem os traços relevantes do contexto. Travaglia e Koch (1999) refutam dizendo que o contexto de situação se reflete não só no pragmático, como quer Van Dijk, mas também no semântico.

✓ **Intertextualidade:**

A intertextualidade, conforme a descrição de Beaugrande e Dressler, diz respeito às diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de um texto dependam do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Segundo Costa Val (2006), os textos só farão sentido quando relacionados a outros textos, que funcionarão como contexto. Além destes critérios Koch (2007), apresenta outros quatro critérios: contextualização, focalização, consistência e relevância, especificados a seguir:

✓ **Contextualização:**

Para a referida autora os fatores de contextualização são responsáveis “pela ancoragem do texto em dada situação comunicativa”(Idem). Podem ser de dois subtipos: os contextualizadores propriamente ditos, ou seja, recursos gráficos em geral (data, local, assinatura, timbre, em documentos oficiais, diagramação, localização na página ou em cadernos, em se tratando de textos jornalísticos) que permitem situar o texto, assim contribuem para o estabelecimento da coerência; e os prospectivos, que permitem avançar expectativas sobre o conteúdo e a forma do texto (título, nome do autor, início do texto). Esses elementos são decisivos, na maioria das vezes para a interpretação.

✓ **Consistência:**

Para um texto ser consistente é necessário que todos os enunciados de um texto sejam verdadeiros, ou seja, não-contraditórios dentro do mesmo ou de diversos mundos que o texto representa.

✓ **Relevância:**

Para assegurar a relevância de um texto “o conjunto de enunciados devem ser interpretáveis como predicando algo sobre o mesmo tema” (Ibidem p. 44). Desta forma a relevância não acontece linearmente entre pares de enunciados, mas entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo.

✓ **Focalização:**

Este critério, segundo Koch (Ibidem p. 88) refere-se a “concentração dos usuários (produtor e receptor), em apenas uma parte de seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual”.

Segundo a autora, esse processo poderia ser explicado como se fosse uma câmera acompanhando o produtor e o receptor no momento em que um texto está sendo processado. Destarte, continua ela, o produtor fornece ao receptor certas pistas sobre o que está sendo focalizado, para que ele possa recorrer aos conhecimentos e crenças partilhados sobre o assunto a fim de entender o texto.

Pode-se perceber, portanto, que a focalização relaciona-se com a questão do conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado. Desta forma, diferentes focalizações podem acarretar problemas de compreensão, impedindo, inclusive, a interpretação de um determinado texto. Uma mesma palavra, de acordo com a sua focalização pode mudar de sentido. É assim que a mesma focalização por parte dos interlocutores pode depreender o sentido em que a palavra está sendo utilizada.

A focalização pode determinar também, em certos casos, o uso adequado de determinados elementos linguísticos. Como o emprego de *ir* ou *vir*, que depende da direção do movimento em relação ao material focalizado. Como exemplo a autora cita as seguintes sentenças:

(59) Eu *vou* aí.

(60) Você *vem* aqui hoje?

(61) *Vamos* ao cinema logo mais à noite?

(62) Não *viemos* aqui para discutir.

A focalização pode ser evidenciada pelo uso de *descrições* ou *expressões definidas*, que são grupos nominais introduzidos por artigo definido, ou demonstrativo. Considerados estes elementos que constituem o texto, podemos observar como se apresentam no texto dissertativo.

2.5 DISSERTAÇÃO: TIPOLOGIA E GÊNERO

Tipologia Textual, de acordo com Marcuschi (2008), designa uma espécie de sequencia teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Assim, de acordo com o autor supracitado, Gênero Textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-

dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Therezo (2006) exemplifica alguns gêneros, mostrando que seria a função social básica comum a cada um: aviso, comunicado, edital, informação, informe, citação (todos com a função social de dar conhecimento de algo a alguém); petição, memorial, requerimento, abaixo assinado (com a função social de pedir, solicitar); nota promissória, termo de compromisso e voto são exemplos com a função de prometer.

Assim, considerando o texto como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum Gênero Textual” (Marcuschi, 2005, p.24) utilizou-se no presente trabalho a terminologia “texto dissertativo”, com o intuito de não confundir as terminologias, para designar os textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar de tipo dissertativo, realizados sob o gênero dissertação. Segundo Therezo (2006), o texto dissertativo é um tipo de texto estritamente racional e, como tal, privilegia o intelecto.

Por ser o tipo de texto mais solicitado nos vestibulares, muitos professores têm se dedicado a seu estudo nas aulas de produção textual. Entretanto, estudar apenas a estrutura canônica “introdução, desenvolvimento e conclusão” não vai solucionar o problema da escrita deficiente dos textos. Afinal, como afirma Antunes (2003) para escrever não basta apenas ter o conhecimento linguístico (lexical o gramatical), é preciso “ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 45).

A dissertação pode ser expositiva (exposição de ideias sobre um tema, por exemplo, o desemprego no Brasil) ou argumentativa (posicionamento contra ou a favor de um ponto de vista, por exemplo: a implantação de pena de morte, a clonagem humana, a legalização das drogas), e deve conter uma tese sustentada por argumentos, obtidos através de informações na leitura de textos e na leitura pessoal do mundo. Escrever ideias não basta, antes é necessário selecioná-las, de acordo com a pertinência ao tema, e ordená-las observando o objetivo a que se propõem, num rigoroso exercício de raciocínio lógico (THEREZO, 2006).

... e, ao dar atenção a estes aspectos, o aluno poderá desenvolver, de maneira mais eficaz, a habilidade de argumentação, que é a base da dissertação.

3. METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento de referências teóricas analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites sobre o tema a estudar. Qualquer trabalho com caráter científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

As conclusões não podem ser apenas um resumo. O pesquisador tem de ter o cuidado de selecionar e analisar cuidadosamente os documentos a pesquisar de modo a evitar comprometer a qualidade da pesquisa com erros resultantes de dados coletados ou processados de forma equivocada. (FONSECA, 2002).

Por sua vez, Gil (1995) considera que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas.

Tem que se ter muito cuidado para a pesquisa bibliográfica não induzir ao erros seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada Informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente. (GIL, 2008, p. 50)

A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Todo trabalho de caráter científico, portanto, imprescindivelmente perpassam pela pesquisa bibliográfica.

Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações. Neste Trabalho, foram criados critérios para avaliação escolar, considerando as abordagens dialógicas e extralinguísticas.

É importante considerar que a leitura é um dos recursos mais eficientes de uma pesquisa, pois através dela se adquire conhecimentos para desenvolvimento da pesquisa. No entanto, não é aconselhável ler uma grande quantidade de livros, essa atitude, além de desmotivar o pesquisador pode até mesmo embaralhar suas ideias. O ideal, é que o pesquisador escolha cuidadosamente cada texto que vai ser lido, verificar se realmente vai contribuir com o seu trabalho.

3.2 COLETA DE DADOS

Conforme Gil (1995) a coleta de dados é o ato de pesquisar, juntar documentos e provas, procurar informações sobre um determinado tema ou conjunto de temas correlacionados e agrupá-las de forma a facilitar uma posterior análise.

A coleta de dados ajuda a analisar ponto a ponto os fatos ou fenômenos que estão ocorrendo em uma organização, sendo o ponto de partida para a elaboração e execução de um trabalho. Para a elaboração de um projeto com tema e delimitações já determinados o próximo passo é a coleta de dados e informações. (GIL, 1995, p. 158)

A coleta de dados pode ser através de dados impressos como jornais, revistas, arquivos históricos, livros, diários, dados estatísticos, biografias. Para Gil (1995, p. 158) as fontes escritas na maioria das vezes são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em campo, sabendo que em algumas circunstâncias só é possível a investigação social através de documentos.

Nesse sentido, neste trabalho, serão apresentados critérios para a correção de redação escolar de acordo com os pressupostos teóricos de diversos autores citados na Fundamentação Teórica dessa pesquisa.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 AVALIANDO REDAÇÃO ESCOLAR

Explicitados os critérios de textualidade, torna-se mais clara a interpretação do conceito de texto. Estes critérios também servirão para embasar o objeto de estudo deste trabalho, a avaliação de produções textuais escolares. Trata-se, como se disse anteriormente, de uma proposta para o processo de ensino-aprendizagem, fundamentado em autores estudiosos desse tema, que visam à melhoria do ensino.

Em se tratando da avaliação de textos, esta não deve se resumir às práticas – tão comuns – de rabiscar os erros ortográficos no texto do aluno, uma vez que tal atitude de avaliação não contribui para o aprendizado do aluno. Neste trabalho, o que se pretende avaliar não são partes linguísticas de um texto, mas o discurso e a textualidade. Isto porque o que as pessoas têm para dizer não corresponde a palavras nem a frases isoladas, mas sim ao texto.

Desta forma, é importante que o professor saiba o que avaliar e que valor será atribuído aos diferentes componentes de um texto, mostrando aos alunos o que será levado em conta no momento da avaliação. Sobre esse aspecto Serafini (1992) afirma que conhecer os critérios de avaliação do professor ajuda o aluno a canalizar a própria energia na direção certa. Em geral os professores não explicam os critérios da avaliação antes do desenvolvimento da redação.

Nesse contexto, não cabe ao aluno questionar a nota que lhe foi atribuída e nem é necessário o professor explicá-la. Pior é que isso acontece de forma natural, já que faz parte de uma prática instituída e consolidada há muito tempo. Assim o tempo passa e os professores avaliam para saberem se os alunos entenderam a matéria, de fato, do outro lado -literalmente- os alunos estudam e vêem na nota, muitas vezes, sem questionar, o resultado da aprendizagem, se é que podemos chamar assim.

Os alunos, de modo geral, dizem entender o conceito que lhes foi atribuído. Quando não entendem, pedem explicação ao professor ou deduzem que foi o comportamento que influenciou para que o conceito fosse acima ou abaixo do esperado. (Sousa, 1995b p.87)

Essa realidade vem mostrar que professor e aluno não discutem a avaliação e ela se torna opressora, não auxiliando em nada no processo de ensino / aprendizagem. Nesse contexto, ela é vista como uma soma de atitudes: se o aluno for “bonzinho”, terá sua nota garantida. Isso nos faz crer que o professor precisa ter critérios claros e definidos e, mais, discutidos com os alunos para avaliar em todas as instâncias, uma vez que essa atitude, certamente, colaborará para a dinâmica necessária na construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos nessa relação, ou seja, professor e aluno precisam estabelecer os critérios que vão distinguir se houve ou não a construção do conhecimento.

Deste modo, se o professor durante a correção perceber que alguns alunos apresentam dificuldade em argumentar, em fazer o texto progredir, é momento de parar, refletir com os alunos, propor mais leituras sobre o tema, e auxiliar na reescrita, ou seja, o professor estará, coerentemente, cobrando a partir de suas orientações. O aluno, nesse mesmo contexto, estará atento às orientações propostas pelo professor, certamente haverá uma preocupação maior em dar conta da categoria argumentação e terá claro o que o professor pretende na avaliação.

Destarte a reescrita do texto, muitas vezes confundida com o “passar a limpo”, fará sentido. Podemos chamar esse processo de avaliação contínua, uma vez que sempre o professor e o aluno estarão discutindo os objetivos a serem conquistados, estarão revendo determinados encaminhamentos, construindo, assim, formas mais eficazes de tornar o aluno um produtor eficiente.

Essa avaliação, praticamente desmistifica a prova com data marcada que, na maioria das vezes, não demonstra o que realmente foi apreendido pelo aluno, já que envolve diferentes aspectos que perpassam do cognitivo ao emocional. Assim, na avaliação o professor deve deixar claro que o bom texto será aquele que apresentar os cinco recursos de eficiência textual adequação ao tema solicitado, adequação ao tipo de texto, adequação ao nível de linguagem (determinado pelo tema, pelo tipo de texto e pelo receptor em situação de interação); coesão e coerência, fundamentados na clareza (THEREZO, 2006).

4.2 CRITÉRIOS PARA AVALIAR TEXTOS

Conhecendo os critérios de textualidade, o professor poderá adaptá-los a realidade da sala de aula e até mesmo estabelecer os seus. Criando, dessa forma mecanismos adequados e o mais isento possível de subjetividade. Ou seja, aqui, não há lugar para o “gostei”, “não gostei”.

Os critérios devem se ancorar na realidade do contexto em que serão adotados e elaborados de forma a facilitar a sua utilização. Para que a avaliação seja situada em contexto escolar, como mais um momento de aprendizagem, é preciso estabelecer metas precisas. Para a produção escrita, Pécora (1999) evidencia alguns critérios para a avaliação da produção textual como:

- ✓ problemas na oração;
- ✓ problemas na coesão e
- ✓ problemas na argumentação.

Val (2006 p.35) propõe critérios qualitativos no momento da avaliação. Para ela, um julgamento que pretenda respeitar a natureza do objeto avaliado e percebê-lo na sua totalidade deve se perguntar o seguinte:

- ✓ Dada a situação comunicativa, as características e as disposições dos interlocutores e o tipo textual efetivo, essa produção lingüística se mostra aceitável?
- ✓ Tem continuidade?
- ✓ Apresenta progressão?
- ✓ Mostra-se não-contraditória e bem articulada?
- ✓ Faz uso adequado dos recursos coesivos que servem à expressão dessas qualidades?
- ✓ É suficientemente clara e explícita na apresentação das informações?
- ✓ Comporta um mínimo de novidade que possibilite reconhecê-la como manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção de um receptor médio?

A referida autora analisa os textos levando em consideração:

- ✓ Coerência: continuidade; progressão; não-contradição (interna e externa); articulação (presença, pertinência)
- ✓ Coesão: continuidade; progressão; não-contradição e articulação.
- ✓ Informatividade: suficiência de dados; imprevisibilidade;

De acordo com Zanini & Menegassi (1996 p. 371), a forma e o conteúdo são observados. Os autores avaliaram:

✓ Conteúdo:

- capacidade de argumentação sobre um determinado tema,
- capacidade de mensurar o processo de reflexão e organização do conhecimento.

✓ Forma,

- o emprego das estruturas linguísticas da norma padrão-culta;
- o emprego da estrutura da tipologia textual específica.

Para a correção dos textos, fizemos uma síntese do trabalho dos autores estudados. Geralmente fazem a divisão *forma/contéudo*. Faremos aqui a análise dos textos de acordo com:

CONTEÚDO	Titulo que resume o texto e convida o leitor.
Título	
Tema	Leitura correta do tema proposto, apresentação e defesa de uma tese.
Coerência	Argumentos relacionados à tese e comprovados
Originalidade e Informatividade	Não fica preso ao texto de apoio, utiliza uma organização textual mais livre para o texto dissertativo Apresenta dados novos, utiliza os dados dos textos de apoio sem fazer cópia,
FORMA	Preencher todas as categorias previstas para o texto dissertativo..
Tipologia	
Norma padrãoCulta	Apresentar poucos problemas relacionados à grafia, sintaxe e paragrafação.
Coesão	Utilização de elementos coesivos, fazendo retomadas corretamente.

Acreditamos que ao estabelecermos critérios claros e definidos, teremos uma avaliação menos arbitrária, uma vez que deixará professor e aluno à vontade para discutirem o que não foi alcançado no momento da avaliação e, a partir daí, analisando os equívocos ainda presentes nos textos, o professor poderá traçar os objetivos a serem alcançados.

A partir dessas considerações, é possível entendermos que cabe ao professor perceber, dentro dos critérios já estabelecidos e experimentados por diferentes autores, o que é relevante no momento de avaliar. Ele deverá dizer ao aluno o que será priorizado, bem como definir e deixar claro o que pretende em cada produção de texto.

Sugerimos a seguinte *Folha de Avaliação*:

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / CONTEÚDO - PESO 0,5			
TEMA	Sim	Não	Parcialmente
Aborda adequadamente o tema			
Focaliza o tema			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / CONTEÚDO – PESO 0,1			
TÍTULO	Sim	Não	Parcialmente
Aponta o tema			
Tem originalidade			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / CONTEÚDO – PESO 1,8			
COERÊNCIA	Sim	Não	Parcialmente
Continuidade das idéias			

Progressão das idéias			
CONTRADIÇÃO			
Interna			
externa			
ARTICULAÇÃO			
Presença			
Pertinência			
INFORMATIVIDADE			
Suficiência de dados			
Imprevisibilidade			
CRIATIVIDADE			
Utilização de estratégia de abordagem criativa			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / CONTEÚDO - PESO 0,2			
TEMÁTICA	Sim	Não	Parcialmente
PRESENÇA DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS			

Utilização de estratégia de abordagem criativa

Sim Não Parcialmente

Assinatura do avaliador

Assinatura do avaliador

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA – PESO 0,4			
TIPOLOGIA	Sim	Não	Parcialmente
PREENCHE AS CATEGORIAS DO GÊNERO - ESTRUTURAÇÃO: Introdução Desenvolvimento Conclusão			

FORMA

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA - PESO 1,0			
COESÃO	Sim	Não	Parcialmente
Uso adequado dos elementos coesivos (conjunções, pronomes, etc) Repetição de palavras Frases incompletas ou emendadas Falta de paralelismo Boa transição entre idéias e parágrafos			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA - PESO 0,2			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
ORTOGRAFIA Adequada a norma padrão			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA PESO 0,2			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
CONCORDÂNCIA VERBAL			
Aspecto verbal			
Sujeito simples posposto plural			
Sujeito composto posposto plural			
SUJEITO E PREDICATIVO (traços semânticos diferentes)			
Sujeito simples posposto			
Sujeito composto posposto			
Sujeito de VTD + partícula SE			
CONCORDÂNCIA NOMINAL			
Substantivo e adjetivo (mesmo gênero) plural			
Substantivo e adjetivo (gêneros diferentes) plural			
Pronome e substantivo			
Numerais adjetivos e substantivo			
FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA – PESO 0,2			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
REGÊNCIA VERBAL			
Adequada a regência padrão			
REGÊNCIA NOMINAL			
Adequada a regência padrão			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA – PESO 0,1			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
PONTUAÇÃO			
Uso adequado dos sinais gráficos de pontuação			
Separação de expressões explicativas por vírgula			
Separação de elementos deslocados			
Separação de elementos paralelos			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA PESO 0,1			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
ACENTUAÇÃO			
Acentua as formas proparoxítonas			
Acentua as formas paroxítonas (terminadas em <i>ditongo r, l, is</i>).			
Acentua as oxítonas (terminadas em <i>a, e, o</i>)			
Acentuação que altera o sentido da palavra			

FICHA DE AVALIAÇÃO – TEXTO DISSERTATIVO / FORMA 0,2			
NORMA PADRÃO CULTA	Sim	Não	Parcialmente
Margens			
Translineação silábica			
Espaço no início de palavra			
Utilização adequada de maiúsculas			

De posse da tabela, que, dependendo do gênero textual trabalhado, poderá sofrer alterações e adaptações pelo professor, a fim de que possa se adequar ao tipo e gênero textual, a correção de textos deixará de ser arbitrária, já que permite ao aluno saber em que está sendo avaliado, para assim, na fase da reescrita, dedicar-se mais nos campos que ainda não foram adequadamente “preenchidos”.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA

Como se sabe a atividade de produção textual, concebida como um processo deve passar por três etapas de construção: planejamento, execução, reescrita. Nesse processo o aluno, sujeito do seu dizer deve aprender a ser leitor e avaliador do próprio texto.

Therezo (2006) evidencia os benefícios da reescrita dos textos, entendida não apenas como “passar a limpo”. Para a autora o que se observa na produção escrita do aluno deve chegar até ele, com o intuito de contribuir para o seu crescimento como produtor de textos. Neste sentido, deve-se fazer com que o aluno perceba as suas falhas, busque os recursos gramaticais, lexicais e semânticos para construir as frases, e ordenar adequadamente as ideias, desenvolvendo-as com uma argumentação fundamentada.

Para isso, continua Therezo (2006) não basta apenas “sublinhar as falhas”, já que, comumente, importa mais mostrar ao aluno “o que não foi dito e deveria tê-lo sido; ou dito de modo insuficiente e confuso, ou desordenado”. Ou seja, deve-se verificar se o aluno soube extrair o tema da proposta, se soube tirar proveito dos textos de apoio, sem copiar; se acrescentou ao tema alguma contribuição pessoal (grau de informatividade): se o texto apresenta progressão de ideias; se as frases estão articuladas e coesas; se o texto é coerente, se a linguagem está adequada ao tipo de texto, etc. esses são, segundo a autora, os critérios que devem ser levados em conta no momento da avaliação de textos.

A sugestão da referida autora é, como dissemos no capítulo anterior, a utilização de tabelas especiais de redação. Assim o professor poderá apontar cada um dos tipos de falhas, possibilitando ao aluno verificar quais são as suas dificuldades. E atenta para importância de se trabalhar com os alunos esses

critérios, de mostrar para os alunos em que pontos estão falhando e propor exercícios que melhorem suas competências linguísticas.

Como atividade ela recomenda que o professor mostre exemplos de frases mal formadas ou textos (criadas por ele ou extraídas das redações dos alunos) com problemas de coesão, coerência, discutindo com a turma em seguida, uma maneira de corrigir as inadequações, o que levará os alunos a aprender a reconstruir as frases do ponto de vista da coesão textual.

Em se tratando do conteúdo, o professor poderá fazer anotações nas margens do texto avaliado, solicitando o que for necessário para melhorar a redação. Seja cobrando maior desenvolvimento de um parágrafo, ou sugerindo formas de complementação de uma ideia com a utilização de conceitos do texto de apoio que, por ventura tenham sido esquecidos; solicitando mais maturidade de reflexão, etc.

Após esses esclarecimentos, chega a hora da reescrita, à que Therezo (2006, p. 50) chama "refeitura, única maneira de o produtor do texto perceber que pode fazê-lo melhor". Esta atividade, como evidencia a autora, pode encontrar, inicialmente, certa resistência por parte dos alunos, mas depois que receber, corrigida, a primeira reescritura, com "nota mais alta e alguns elogios" o processo estará instalado, pois o aluno, mais seguro em ir melhorando sua escrita perceberá que "escrever não é tarefa fácil", e que, portanto a reescrita não deve ser encarada com negligência.

Aprenderá também que "rascunho não é texto definitivo" e de que textualidade é um processo que envolve uma série de habilidades cognitivas e "que expressão escrita exige lapidação". Deste modo, se o professor conseguir desenvolver no estudante o espírito crítico diante do próprio texto fará com que ele desenvolva também "o cuidado e o respeito com os textos que produzir". (Idem p.50)

5 CONCLUSÃO

A evolução nos estudos das Ciências da Linguagem, trouxe em sua bagagem novas abordagens de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que passou a entender a língua não mais como um sistema homogêneo, regulamentado por regras pré-estabelecidas, que deveriam ser aprendida pelos indivíduos a fim de que pudessem dominar a linguagem. Postula-se a língua como um lugar de interação humana entre sujeitos sociais inseridos numa determinada comunidade, que pela linguagem e através dela constroem compromissos que não preexistiam antes dela (Geraldí, 2006).

No entanto, nada adianta um ensino de língua embasado nessas novas abordagens se a avaliação praticada ainda tem por base a avaliação somativa, pautada nas regras da Gramática Normativa. A avaliação deve ser contínua, deve constituir um meio do processo de ensino-aprendizagem e não um fim em si mesma.

Outra questão deve ser levada em conta: a avaliação deve se pautar no que foi ensinado ou no que se espera que o aluno saiba, de acordo com seu nível de ensino? Parece não haver critérios para avaliar textos no contexto escolar. É comum ouvir dos alunos comentários do tipo: "Não sei por que o texto de fulano é melhor do que o meu e a nota é maior".

Com base nos estudos feitos nesta pesquisa pode-se afirmar que o estabelecimento de critérios para avaliar textos, compartilhado e trabalhado com os alunos, poderá transformar a avaliação numa atividade dialógica, em que professor e alunos interagem. Aqui, não há lugar para o "goste" "não gostei". A avaliação deixa de ser baseada na subjetividade do avaliador e passa a obedecer a critérios claros e definidos que, ao serem mostrados aos alunos, possibilita torná-los leitores e avaliadores dos próprios textos. Permitindo também ao aluno saber que escrever textos não é uma tarefa simplória, que nem sempre a primeira versão será a definitiva e finalmente que, reescrever não é apenas passar a limpo.

A avaliação pode revolucionar o ensino, por que é nela, ou através dela, que se pode identificar inadequações metodológicas, necessidade de recursos adequados, e horas remuneradas para o professor pesquisar e elaborar aulas com conteúdos relevantes, que possibilitem desenvolver competências e criar habilidades que tornem os alunos sujeitos ativos na complexa sociedade em que nos tornamos.

REFERÊNCIAS

- AMOR, Emília. **Didática do Português: Fundamentos e Metodologia**. Lisboa: Texto, 1994.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Aula: 1)
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A Avaliação dos Livros Didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). IN: ROJO & BATISTA, R. A.A.G. (org). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1997a.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1997b.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (texto e linguagem)
- FINI, M.I. **Novas Modalidades de Avaliação: tendências internacionais**. Disponível em: <http://www.farolrm.com.br/arq_prof/interdisciplinar/5%20Manual%20Coleta%20de%20dados.pdf> Acesso em 15/09/2008.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e o ensino de português**. In GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. (org). São Paulo: Ática, 2006. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. Ed. Atlas, 6ª Ed. São Paulo, 1995
- GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. 2ed. São Paulo: Scipione, 1988.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **Argumentação e Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Coleção texto e linguagem)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 6o ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da. **Didática e Avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SOUSA, C. P. Avaliação do rendimento escolar- sedimentação de significados. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995

STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas In: KIRST, M.; Cultrix, 1992)

CLEMENTE, I. et all. **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. – 5ª ed. - Campinas: Alínea, 2006.

ZANINI, M. ; MENEGASSI, R. J. Avaliação de redação: o vestibular da UEM. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 9, 1995. Universidade Estadual de Umuarama. **Anais...**

Londrina: UEL, 1996, pp.370-77. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4112/2816>>. acesso em: 15/09/2017



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

FRANCISCO EVANDRO MENDONÇA DA SILVA

CRITÉRIOS PARA AVALIAR REDAÇÃO ESCOLAR

Itaituba- PA

2018