

CAPÍTULO 8

O PROCESSO AVALIATIVO EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Angela Cristina Di Palma Back

Carlos Arcângelo Schlickmann

<http://dx.doi.org/10.18616/ava08>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Com este texto, pretendemos evidenciar os pressupostos que norteiam a avaliação nas aulas de “português” a partir da prática de produção de textos, um momento importante em que o aluno se vê diante de um dos atos mais sofisticados da tecnologia atual: a escrita, com todo o poder decorrente dessa prática.

O processo de ensino e aprendizagem escolar foi organizado em locais, tempos e séries, assim como o são hoje, por volta do século XVI. Por não ter, nessa época, uma definição clara de seu objeto de ensino, o “português” só passou a fazer parte do rol de disciplinas da escola regular em meados do século XVIII, ainda que por uma decisão mais política que pedagógica, daí a dificuldade de se compreender seu real objeto e os objetivos que levam um aluno a estudar a língua que já fala, o que deu à escrita a centralidade das propostas e das atividades. Nesse sentido, avaliar sempre foi um desafio, pois esse ato passa pela definição clara do objeto da disciplina e da forma como o processo se estabeleceu. Por isso, no curso da história, diferentes concepções e metodologias foram adotadas, ora se entendendo a língua como um sistema imutável, em que a metalinguagem era o seu objeto, ora a compreendendo como um sistema de comunicação em que o entendimento do código se sobrepunha à necessidade de interlocução entre os falantes. Nas últimas décadas, a concepção interacionista da linguagem se sobrepôs às demais concepções, com ênfase na importância do papel dos interlocutores no espaço social em que vivemos. Mudam-se os objetivos e os objetos, há que se mudar a concepção de avaliação.

Para dar início à discussão ora proposta, vale a pena reafirmar alguns pontos a serem desconstruídos, estabelecendo alguns “nãos”. Não podemos entender a avaliação como a finalidade de nossas aulas. Quando organizamos os conteúdos programáticos de uma determinada série, não podemos fazer escolhas pensando em depois “cobrar” na prova, ou entendendo que pode “cair” no vestibular, ou ainda porque “foi assim que aprendi e que me ensinaram quando eu era aluno” e por isso é importante que eu ensine assim também. Não se trata apenas de separar alunos “bons” de “ruins”, atribuindo

ao resultado de uma “prova” os frutos de todo um processo que nem sempre é significativo e eficaz. A capacidade de dar respostas a perguntas, que muitas vezes demonstram apenas a habilidade de memorizar nomes e classificações, não pode ser entendido como o final de uma etapa avaliativa nem tampouco ser o modo para se afirmar que alguém “aprendeu” algo e que, portanto, “sabe a matéria e pode ser aprovado”.

Para dar conta do objetivo colocado, discutiremos o papel do texto na escola – verdadeiro objeto de uma aula de português, conceituaremos os gêneros do discurso, diferenciando-os das sequências textuais, bem como abordaremos, a título de exemplo, como deve se elaborar uma atividade de produção de textos na escola, teoricamente amparados. Por fim, pretendemos demonstrar que a avaliação deve ser processual, pois não há tempo e hora definidos e não se resume ao desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno, pois insere-o nas práticas sociais da cultura letrada, fundamentais ao exercício da cidadania.

O OBJETO DE ENSINO DE UMA AULA DE PORTUGUÊS

Imaginemos o seguinte cenário para uma aula de português, comum em nossas escolas até meados do século XX: de um lado, no papel de transmissor de conhecimentos, validados pelos órgãos públicos e pelas instituições de ensino superior, o professor se detinha a longas explicações sobre fatos linguísticos divididos em um número determinado de aulas, muitas vezes na sequência proposta por um livro didático recebido sem nenhuma análise nem do professor, nem de qualquer outro órgão regulador. De outro, alunos em uma situação temerosa em função de notas baixas e reprovações, cujo papel era o de memorizar tipos de predicado (verbal, nominal, verbo-nominal), inúmeras orações subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais) e listas de classificações (tipos de sujeito, pronomes de toda ordem, termos essenciais, integrantes, acessórios) apenas para citar alguns exemplos que dariam uma lista enorme a qual só por isso cumpriria o número de páginas proposto para este texto. Esses sujeitos, na sala de aula, ocupavam

espaços quase antagônicos, em que a assimetria entre alunos e professor era agigantada.

Ainda nesse cenário, o professor nada criava, muita coisa copiava e tudo repassava adiante. A aula era planejada por outra pessoa, um autor de um livro didático qualquer, por exemplo, alguém que, em geral, nunca conheceremos, mas que teve o trabalho de nos ajudar no que deveríamos “ensinar” segundo a concepção de ensino que se estabelecia nesse contexto assimétrico narrado, cujos comandos ocorriam, via de regra, assim: passe esta lista de substantivos coletivos, mande decorar a classificação dos numerais, cobre as exceções dos plurais compostos e pergunte a regra que explica tal acentuação. Esse modelo de ensino criou uma geração de pessoas que achavam que “português era muito difícil” e que não “sabiam português”, mitos já problematizados por inúmeros autores, mesmo falando o idioma todos os dias. E como “gostamos de falar”, falamos pelos “cotovelos”, somos “matracas” dessa língua. Uma geração de pessoas que intitulamos, tristemente, “analfabetos funcionais”.

Sem qualquer pretensão de advogar por exames nacionais massivos, é fato que acabam por sinalizar números que tendem a explicar as lacunas quanto ao ensino de português. Para tanto, tomemos os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), enfatizando os resultados de pesquisa realizada em 2018, indicando que 29% da população brasileira está nesta situação: apresentam dificuldades em interpretar e fazer uso de textos escritos, bem como não conseguem realizar operações matemáticas básicas, como adicionar e subtrair. São pessoas que não conseguem manusear lista de compras, achar informações em bulas de remédio ou dar “troco” na venda de algum produto. Essas dificuldades se transformam em barreiras para o exercício da cidadania, inclusive na entrada ao mercado de trabalho. Segundo o INAF (BRASIL, 2018b), a classe de analfabetos funcionais é dividida em dois grupos: os absolutos, 8%, que não conseguem ler palavras ou frases e números telefônicos, por exemplo, e os rudimentares, 21%, que têm dificuldade para compreender textos curtos do cotidiano e realizar operações simples, como juros, percentuais e valores monetários.

Esse quadro apresentado é fruto, no caso da disciplina de “português”, da escolha que se fez de que os estudos gramaticais (em especial da metalinguagem) constituíssem o objeto das aulas durante os primeiros séculos de colonização; compreensíveis, inclusive, porque as crianças que frequentavam as escolas eram oriundas da alta classe social, já com considerável nível de letramento, em sua maioria, filhos de pais que também usufruíam dos benefícios da leitura e da escrita. Mas não se sustentou em meados do século XX, quando milhares de crianças das classes menos favorecidas passaram a ter acesso aos bancos escolares, sendo muitas delas filhas de pais analfabetos sem nenhuma inserção no mundo grafocêntrico. Mais do que memorizar listas e classificações, essas crianças precisavam aprender a ler e a escrever para poderem “viver”, e isso se trata de uma ideia bem resumida acerca do que seria o papel da escola neste momento.

Assim, mais do que mudanças em metodologias e práticas de ensino, era o objeto da aula de português que precisava ser repensado. E isso começou a ocorrer por volta de 1980, com a inserção dos estudos linguísticos ao currículo dos cursos de formação e a publicação de pesquisas e estudos teóricos que propunham a substituição do foco dado à “teoria” gramatical (pura gramática normativa e respectiva metalinguagem) por práticas de linguagem, como a leitura, a escrita e a análise linguística. Essa proposta ganhou visibilidade quando, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação, propuseram que o ensino de português passasse a se dar a partir de dois eixos básicos: o uso (leitura, escuta, produção textual escrita e oral) e a reflexão (análise linguística) (BRASIL, 1998a).

A “língua-em-função” (SCHMIDT, 1978) só ocorre em uma situação de interação entre uma e outra(s) pessoa(s) com finalidades pré-estabelecidas e que se materializam “[...] num contexto específico e sob a forma de um texto mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero”. O texto, que agora ocupa o lugar central de uma aula de português, deixa de ser usado para identificação de exemplos de classes gramaticais ou funções sintáticas e passa a ser usado para atividades de compreensão, interpretação e reflexão dos fatos inerentes à vida real. O texto deixa de ser escolhido porque possui exemplos de advérbios ou vocativos e passa a ser dimensionado como um elemento que nos circunda nos mais diferentes campos de atuação da

vida social pública e privada e que, por isso, precisa ser compreendido. Não estamos aqui dizendo que o estudo gramatical será ignorado ou anulado, mas sua função será outra. A título de exemplo, não se farão estudos de classificação de substantivos ou pronomes, mas se estudará esses conceitos no texto, compreendendo, assim, a norma padrão da língua e não apenas memorizando terminologias que em nada contribuem para a compreensão do texto. Ou seja, a reflexão sobre a língua passa a se dar em situações de uso.

Caracterizado o objeto de ensino – o texto – que se dará em práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – dentro de determinados campos de atuação, faz-se necessário aprofundar o conceito de “gêneros discursivos” como base teórica desta proposta. Para esse fim, vale ressaltar que esses conceitos surgiram no Brasil por volta de 1990, de forma tardia, talvez, mas eles que trouxeram mudanças significativas ao se pensar em uma aula de português em que a avaliação se processa porque, efetivamente, deve ser pensado nesse caráter processual.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para melhor compreender o conceito de gênero discursivo, iniciamos pelo conceito de enunciado, o qual se baseia em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. A conclusividade deste é um dos fatores que permite ao falante/escritor a escolha do gênero do discurso de que fará uso e é uma das formas de se determinar o processo discursivo. Ao se optar por determinado gênero do discurso, está se considerando a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, o sentido do objeto do discurso e os participantes desse processo interativo, fundamentais para qualquer atividade interativa desenvolvida na escola.

As teorias linguísticas e os documentos oficiais do Ministério da Educação propõem que as práticas de leitura/escuta e produção de textos (orais e escritos) devem ter o texto como unidade e os gêneros do discurso como objetos de ensino/aprendizagem dessas práticas. Para Bakhtin (2000), a interação se realiza por meio de enunciados, que são concretos e únicos. Entretanto, ao mesmo tempo, cada enunciado se constrói dentro de um gêne-

ro do discurso. Todo enunciado dispõe, nas palavras do autor, de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, que é o gênero do discurso.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279, acréscimos do autor).

O autor conceitua os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, possuem um plano composicional, um conteúdo específico e um estilo que caracteriza o autor. A variedade dos gêneros do discurso existentes e a heterogeneidade que ocorre entre eles, tornam impossível o domínio deles em todas as esferas sociais, podendo ocorrer, inclusive, confusão em certas esferas da comunicação. São as situações de interação da vida social que determinam historicamente os gêneros do discurso. Alguns deles apresentam formas menos padronizadas, cabendo ao locutor apenas efetivar sua escolha. Outros possuem formas mais livres, mais variáveis do que as formas da língua. São as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos interlocutores que definirão o gênero discursivo adequado para a situação discursiva.

Estudar a natureza dos enunciados e a diversidade dos gêneros do discurso é de fundamental importância para quem estuda a linguagem, já que, conforme afirma Bakhtin (2000), a língua se faz presente na vida por meio de enunciados concretos que se realizam e é por meio desses enunciados concretos que a vida penetra na língua.

O conteúdo temático de cada gênero, considerando o seu propósito discursivo, já é determinado pela esfera social da qual as pessoas fazem par-

te do processo interativo. No caso da produção escrita, por exemplo, nasce da relação entre quem escreve (o aluno) e o seu interlocutor (para quem se escreve).

Cada esfera social tem sua orientação específica para a realidade, seus objetos de discurso, sua função socioideológica específica. Se na realidade o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado, adquire um sentido particular, um caráter relativamente concluído, dependendo de condições determinadas, em um determinado enfoque do problema, em um material dado, nos limites da intenção do autor. [...] Os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às especificidades da sua esfera, ou melhor, eles as “mostram”. Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua orientação de sentido específica para com ele. (RODRIGUES, 2001, p. 43).

Assim como há um tema determinado, cada gênero possui uma composição (ou estruturação) própria, ou seja, uma organização peculiar, que o define de outro gênero. É essa dimensão que determina a organização, a disposição, a combinação e o acabamento da totalidade discursiva. Mas, por ser estável, podemos encontrar formas variadas para um mesmo gênero. Nem toda receita culinária possui a imagem do alimento a ser produzido, assim como nem toda notícia possui elementos não verbais.

A terceira dimensão constitutiva diz respeito à sua seleção típica dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. O enunciado, por ser individual, reflete a individualidade do falante (ou escritor), ou seja, demonstra o seu estilo individual. A cada esfera da comunicação humana corresponde um gênero, ao qual corresponde determinado estilo. Quando o aluno escreve, lança mão de traços peculiares de sua escrita, como o uso de aliterações, ironia, hesitações ou outras marcas que o constituem como escritor.

Assim sendo, Bakhtin (2000) estabelece uma distinção entre dois grupos de gêneros para os quais utilizou as denominações gêneros primários e gêneros secundários.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). (BAKHTIN, 2000, p. 281, acréscimos do autor).

Conforme especifica o autor, os gêneros do discurso primários são aqueles que ocorrem em situações cotidianas da linguagem, como diálogo, bilhete, carta, situações de interação face a face, constituindo-se a comunicação discursiva imediata. Os secundários são os que ocorrem em situações mais complexas de comunicação, geralmente mediadas pela escrita, como na área jornalística, por exemplo. São esses os gêneros que necessitam da mediação do professor na escola, pois possuem artefatos desconhecidos para o aluno que o produz. Ou seja, os gêneros ditos primários não precisam ser ensinados, pois são entendidos de maneira automática, em face da constante interação que se manifesta nos cotidianos. Ao contrário dos gêneros secundários, que precisam da intervenção imediata da escola.

Marcuschi (2002), a partir da conceituação bakhtiniana, utiliza as expressões gênero textual e tipo textual, no que diz respeito à prática escolar que faz uso desses termos de forma, às vezes, indiscriminada. A expressão gênero textual, segundo o autor, é entendida como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que se encontram na vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Para o autor, a escola usa, equivocadamente, a expressão tipo de texto para designar o gênero do discurso. Para ele, tipo textual é a expressão usada quando se designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

São as categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, entre outras.

O fato de que há uma confusão terminológica por parte das escolas (dos livros didáticos também) e de alguns autores é relevante. Além da terminologia, há que se observar que também existem problemas em nível conceitual (definição). As sequências textuais são formadas a partir da organização (estrutura) textual e, assim, definem-se por um critério formal, sendo sistêmicos e homogêneos. A esse respeito, Freitag *et al.* (2012) observam que:

[...] que as sequências discursivas (narração, descrição, argumentação) compõem os mais variados gêneros (notícia, crônica, cartas, memorandos, etc.), perpassando-os e organizando o discurso, o que pode, inclusive, caracterizar o próprio gênero.

Os gêneros do discurso são relativamente estáveis, ágeis e plásticos. Caracterizam-se mais e, principalmente, por suas funções sociocomunicativas do que pelas características linguístico-estruturais. Para Marcuschi (2002), tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão.

Como tomamos por base a prática de produção textual, as noções conceituais de gênero discursivo e de sequência textual se tornam fundamentais para que o professor planeje de que forma dar-se-ão as atividades em que o aluno posicionar-se-á como escritor, interferindo diretamente no olhar de como se dará o processo avaliativo dessa produção. Ensinemos, assim, a partir da conceituação de gêneros, como unidade básica de ensino.

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem passa pela clareza do objeto de ensino de uma disciplina e a ele se reverte no processo de

troca entre os participantes. Retomemos, então, o que outrora já afirmamos: o objeto de ensino da disciplina de português é o texto, o qual se manifesta em práticas de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, como propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a). O documento propõe que os gêneros do discurso a serem trabalhados na educação básica circulem socialmente em determinados campos sociais, como os da vida cotidiana, principalmente nas séries iniciais, e os campos da esfera jornalístico-midiático, artístico-literário, da vida pública e relacionados ao estudo e à pesquisa em todas as séries iniciais e finais da educação básica. Ou seja, nenhum texto será o ponto de partida de uma aula de português se ele não estiver inserido em um desses campos de atuação e necessariamente deve se dar em uma prática de linguagem.

O processo avaliativo dar-se-á em função de essa proposta ser realizada a partir do alcance de competências e habilidades, ou objetivos gerais e específicos definidos, sempre após um diagnóstico realizado pelo professor em cada turma e da elaboração do seu programa de ensino. É o professor quem definirá esse programa, justamente na lógica de ser o autor de sua própria aula, e não o autor do livro didático ou os responsáveis de uma secretaria de educação, tendo em vista que a avaliação dar-se-á a partir do momento em que o aluno atinja ou cumpra o que é esperado, tendo no horizonte as trocas e as construções durante a interação em sala de aula. Claro que a contribuição dos setores públicos e a utilização de todos os recursos didáticos possíveis, como o livro didático, podem e devem ser considerados como apoio, ou seja, não requerem que sejam seguidos em sua totalidade, sempre a depender do diagnóstico realizado em cada turma.

Novamente, tomemos as assimetrias negativas para refletirmos. Nossa primeira reflexão seria pensar naquilo que entendemos não ser avaliação em uma aula de português, buscando exemplos de atividades realizadas ao longo da história em nossas escolas e que demonstram uma concepção errônea do que seja verificar se de fato houve ou não aprendizagem. No curso de tantas aulas de português ministradas e avaliadas de tantas formas diferentes, entendemos que avaliar não é:

- a. realizar um teste ou prova (ou que outro nome se queira dar) com data e hora marcada em que o estudante precisa responder a uma série de questões que pedem classificações de termos sintáticos e morfológicos de toda ordem;
- b. realizar “teste-surpresa” de separação de sílabas, classificação de estrutura fonética, nomes de figuras de linguagem (e tantas outras nomenclaturas disponíveis nas gramáticas);
- c. saber dizer a regra que normatiza um determinado acento ou a escolha por um grafema numa palavra nem tampouco a regra de concordância de um verbo ou a denominação da transitividade;
- d. mandar todos lerem um mesmo livro e depois pedir uma ficha de leitura ou realizar uma prova com perguntas do livro;
- e. pedir que os alunos leiam um texto em voz alta enquanto o professor vai interrompendo para corrigir pronúncias inadequadas;
- f. mandar os alunos escreverem uma “redação” (muitas vezes de tema livre) para depois fazer uma correção de desvios de norma e ortografia para que o aluno passe a limpo;
- g. simplesmente atribuir uma nota ao comportamento, à participação, à tarefa de casa, ou a qualquer uma das coisas que em nada tem a ver com o aprendizado de uma língua.

Com certeza você, nosso leitor, e nós, certamente, já fomos avaliados dessas formas. Fleury (2002, p. 55) propõe que: o que nos interessa é constatar se houve de fato aprendizagem. Por isso, conforme Antunes (2003, p. 157-158), é preciso que o professor realize uma proposta “[...] que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar”. Nesse sentido, o processo avaliativo será sempre um diagnóstico para o professor, em função de que percebe onde estão as necessidades para que se volte ao planejamento de suas aulas. Não há, portanto, um caráter punitivo ou de cobrança, mas um momento privilegiado para que se percebam os caminhos a serem ainda alcançados. A

avaliação deveria ser uma etapa em que o professor e o aluno revejam o que pode ser aperfeiçoado, quais os caminhos que podem sofrer modificações e que projeções podem ser feitas para que os resultados sejam mais eficazes. Não pode ser um momento em que uma nota fecha o processo e impede que a aprendizagem de fato ocorra, classificando os alunos como competentes e incompetentes, os que sabem e os que não sabem, os que aprenderam e os que não aprenderam, os que sabem português e os que não sabem. Convém que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido.

Na prática, exemplifiquemos com uma atividade de produção de textos, talvez uma das “partes” da aula de português em que mais são cometidos “erros” no processo avaliativo. Vale lembrar que não devemos separar uma prática de outra, como se leitura não tivesse nada a ver com produção de textos ou oralidade. Todas se relacionam nas atividades propostas, cabendo ao professor enfatizar os estudos em uma delas, conforme o seu planejamento. Tradicionalmente, o texto do aluno tem sido usado para identificação de erros ortográficos ou desvios da norma padrão, sem nenhum processo de autocorreção ou revisão, em que o próprio professor “marca” os erros e indica as formas corretas. O aluno “passa para outro texto” sem refletir sobre o que foi corrigido, sem entender os problemas do processo, sem saber se sabe escrever ou não. O que ele acaba sabendo é que há muitos “erros” a serem corrigidos.

Ao se lançar numa prática de produção textual, é necessário definir interlocutores, atribuir ao texto uma finalidade clara, garantir ao aluno o acesso ao conhecimento para que ele tenha o que dizer, como dizer (definição do gênero do discurso) e a quem dizer, ou seja, concretizar a ação do escrever.

A observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer. (GERALDI, 2002, p. 137).

Escrever para a escola nos remete às antigas aulas de redação, em que o escrever não havia interlocutor, não havia finalidade e não sabíamos dizer nem que texto estávamos escrevendo. Escrever na escola é diferente, requer planejamento, definição de interlocutor, finalidade da proposta. Daí a importância do estudo dos gêneros do discurso, como abordamos anteriormente. Ao afirmar que há muita escrita, Geraldi (2002) lembra que o objetivo maior é verificar (por parte do professor) se a letra é legível, se a ortografia está correta, se a norma padrão foi priorizada, independentemente do gênero do discurso em questão, isso se houver um gênero, já que muitas das atividades de produção adotam a tipologia de base clássica (narração, descrição e dissertação) como referência central para a progressão no domínio da escrita.

Dentro do panorama das discussões atuais sobre tipologia de textos, entende-se que narrar, descrever e dissertar representam simples características estruturais de sequências textuais que podem figurar nos diversos gêneros do discurso. Para que se constitua prática de análise linguística nas práticas de produção de textos, é preciso que o professor, em sala de aula, chame a atenção para:

- a. o planejamento da produção textual (escrita e oral), no que diz respeito às características do gênero do discurso que será produzido;
- b. as propostas dedicadas aos aspectos discursivos da produção, isto é, ligadas à criação de uma situação efetiva de interlocução na produção textual;
- c. a presença de atividades que explorem a textualidade (coesão, coerência, intertextualidade);
- d. as propostas ou atividades de reelaboração dos textos que discutam aspectos relacionados à linguagem ou ao gênero em produção.

Não há dúvidas de que todo trabalho de produção textual precisa ser planejado. É nesse momento que é preciso definir os objetivos ou funções sociais, o perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e de suporte, fatores que, segundo Bakhtin (2000), são responsáveis pela relativa

estabilização das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero. A etapa do planejamento, conforme Antunes (2003), requer delimitação do texto, eleição de objetivos, escolha do gênero do discurso, definição dos critérios de ordenação de ideias e definição das formas linguísticas a serem usadas a partir do interlocutor proposto.

Um verdadeiro trabalho com prática de análise linguística na prática de produção textual precisa partir de considerações úteis e pertinentes sobre a funcionalidade, a configuração formal e as etapas do processo de produção do texto em estudo, com base na figura do interlocutor que se apresenta. No entanto, muitas vezes é o professor que tem a centralidade de ser o interlocutor, pois, ao escrever, muitos fazem as adequações que o professor gostaria que fizessem, deixando de pensar no verdadeiro interlocutor do texto que está sendo produzido. Sempre que escrevemos, na vida real, escrevemos para alguém e nos adaptamos, na escrita, a esse interlocutor. Nesse processo, a alteridade passa a ficar em evidência.

Planejamento feito, é momento de se pensar na escrita, ou seja, colocar no papel as ideias anteriormente definidas. Tem-se, portanto, a realização da etapa motora do escrever, que se torna o centro da prática linguística, cumprindo todos os itens anteriormente planejados. Para Antunes (2003), essa é uma etapa intermediária, que prevê a anterior, a de planejar, e a subsequente, que será a de revisar. É comum que as aulas de escrita se concentrem apenas nessa fase intermediária, como se pudéssemos “sair escrevendo” do nada, de maneira automática e sem anterior previsão.

O terceiro momento, nesse processo, é o da reescrita, em que o sujeito irá rever o que foi escrito, avaliando se os objetivos anteriormente pensados foram alcançados. Aqui se avalia a coerência entre a continuidade temática, a articulação entre os parágrafos, a clareza do que está enunciado dentro das condições de produção propostas, partindo de aspectos globais para aspectos menores. Aqui sim é imprescindível avaliar as escolhas sintáticas e semânticas, os problemas de ordem gramatical e ortográfico e tudo aquilo que até então era tomado como superficial. Para Antunes (2003), não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma

etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que as produções linguísticas resultem adequadas e relevantes.

O professor está presente em todos estes três momentos do processo, inclusive porque todos eles serão avaliados. Infelizmente, em muitas aulas, ainda não se observa a preocupação com a dimensão dialógica e interacional da escrita: avaliar a pertinência e a adequação de seus textos em função de seus objetivos, do leitor pretendido, do contexto e do suporte de circulação, do gênero do discurso escolhido (ou indicado).

Entende-se, assim, que a avaliação da produção do texto do aluno deve passar pelas etapas aqui mencionadas: primeiro, o planejamento (leituras, debates, seminários, estudo do gênero, aprofundamento teórico, definição de objetivos); segundo, o processo da escrita (adequação ao gênero e ao interlocutor); e, terceiro, pela revisão, em que o autor se debruça sobre a conectividade, os efeitos de sentido, a ortografia e as normas da língua. Os hábitos de planejar, fazer rascunho, esquematizar, colocar as ideias no papel, buscar informações sobre o tema e tirar dúvidas deveriam ser cultivados desde os primeiros anos de vida escolar. Assim como é importante ensiná-los a revisar seus próprios textos, entender que a primeira versão não é a única nem a perfeita, evidenciando que essa atividade não é do professor, como se convencionou na escola. O que se quer ressaltar, como afirma Antunes (2003), é a conveniência de o professor levar o aluno a perceber que o sentido do que ele diz e a clareza com que o diz são elementos prioritariamente relevantes.

Vale um parêntese aqui para lembrar que, embora tenhamos exemplificado a produção textual chamando a atenção para o texto escrito, de igual forma se deve proceder na produção de textos orais. Antunes (2003) enumera as características que devem ter um verdadeiro trabalho com a oralidade: deve estar orientado para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as suas especificidades, para a variedade de gêneros de discursos orais e para facilitar o convívio social e reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprassegmentais na construção do sentido do texto. Os PCN (BRASIL, 2000) sugerem

que sejam formuladas atividades de produção textual oral, como debate, depoimento, canção, seminário, entrevista e outros, para que o aluno aprenda a ajustar sua fala em função da reação dos interlocutores e saiba selecionar os recursos discursivos, semânticos e gramaticais na produção de seus textos. A BNCC (BRASIL, 2018a) enumera habilidades a serem desenvolvidas na produção de textos orais em todos os níveis de ensino.

A partir desse exemplo, podemos concluir que o processo avaliativo é diário, no cotidiano das aulas, no processo de interação entre professor e aluno, nas idas e vindas de sua produção, na demonstração de que está se esforçando, no aperfeiçoamento do que se tem a dizer, nas tentativas de acerto e autocorreção, sem apenas uma nota final que não valoriza as etapas do processo. O “tempo” para a avaliação é o “tempo todo”. Nesse ínterim, o professor irá perceber que aspectos da norma padrão precisam ser evidenciados, sem nenhum medo de “ensinar gramática”, utilizando estratégias eficazes para isso, que passam ao largo de exercícios para memorização, mas que evidenciam práticas significativas de aprendizagem.

Vale ainda afirmar que as práticas de linguagem não ocorrem de formas isoladas, por isso a leitura de textos autênticos (escritos e orais) deve ser constante. A leitura dará ao aluno o “ter o que dizer”, como dizia Geraldi (2002). Ela aproxima o aluno de textos escritos em norma padrão, auxilia no desenvolvimento de sua criatividade, amplia seu repertório lexical e seu conhecimento de mundo e instrumentaliza para a escrita de textos dos gêneros escolhidos. O desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno deve ser a base de todo processo avaliativo. Essa competência não se dá de forma global em uma série, mas será aperfeiçoada a cada ano. É absolutamente normal que em determinadas séries, em função de sua idade, o aluno repita palavras, não faça apagamentos, esqueça os sinais de pontuação, não realize as concordâncias e regências devidas, misture letras e se esqueça da grafia correta. E isso tudo não se resolve de um momento para outro, mas numa escala contínua de progressão, uma coisa de cada vez.

Avaliemos sem pensar em punição.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Vol. 2. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional: resultados preliminares**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018.
- FLEURY, Maria Tereza Leme (org.) **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- FREITAG, Raquel Meister Ko.; REIS, Mariléia; BACK, Ângela Cristina Di Palma; ROST-SNICHELOTTO, Cláudia Andrea; DAL MAGO, Diane. O controle do gênero textual/sequências discursivas na motivação da variação sociolinguística: apontamentos metodológicos. **Revista Odisseia**, [s.l.], n. 3, 28 jun. 2012.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria

Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCHMIDT, Siegfried. **Linguística e Teoria de Texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.