

Parâmetros para a avaliação da produção textual escrita de entrevistas: uma proposta de grade analítica de avaliação

Guidelines for the assessment of the written textual production of interviews: an analytic rubric proposal

Andréia Kanitz¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

andrea.kanitz@bento.ifrs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7056-9065>

Ana Paula Seixas Vial²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

anavial@ifsul.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8699-0644>

Resumo: Os objetivos deste trabalho são propor uma grade de avaliação analítica da produção textual escrita do gênero discursivo entrevista e discutir as implicações pedagógicas do seu uso na promoção da aprendizagem. A perspectiva teórica assumida sustenta-se sob o entendimento de (a) uso da linguagem como ação (Clark, 2000), (b) gêneros discursivos enquanto construção social para agir no mundo (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017) e (c) escrita como prática social (Kleiman, 1995). Partindo dos critérios sugeridos por Simões et al. (2012), a saber, propósito do texto, interlocução, organização do texto, busca de conteúdos, uso de recursos linguísticos, revisão e finalização e resposta aos textos lidos, uma grade de avaliação analítica (Weigle, 2002) foi elaborada como forma de encaminhar a (re)escrita de entrevistas produzidas por alunos de ensino médio de um Instituto Federal (Vial; Kanitz, 2022)

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É mestra em Letras/Linguística Aplicada (2013) e licenciada em Letras — Português/Latim (2010) pela mesma universidade. É docente da área de Letras — Língua Portuguesa/Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) — Câmpus Bento Gonçalves.

² Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É mestra em Letras/Linguística Aplicada (2017) e licenciada em Letras — Português/Inglês (2015). É docente da área de Letras — Língua Portuguesa/Língua Inglesa do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) — Câmpus Camaquã.

com o intuito de que os estudantes conhecessem oportunidades acadêmicas existentes na instituição e as compartilhassem com a comunidade. A grade de avaliação sugerida pode guiar os estudantes na produção das diferentes versões de seus textos, observando aspectos linguísticos e discursivos para produzir os efeitos pretendidos, e facilitar a elaboração de encaminhamentos de reescrita, tanto pelo professor como pelo aluno.

Palavras-chave: Escrita; Reescrita; Grades de avaliação.

Abstract: The aims of this paper are to suggest an analytic rating scale of the textual production of the discourse genre interview and discuss the pedagogical implications of its use in the promotion of learning. The perspective assumed is supported by the understanding of (a) the use of language as action (Clark, 2000), (b) discourse genres as a social construction to act in the world (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017) and (c) writing as social practice (Kleiman, 1995). Based on the criteria suggested by Simões et al. (2012), namely, purpose of the text, interlocution, text organization, content search, use of linguistic resources, review and finalization and response to the texts read, an analytic rating scale (Weigle, 2002) was created as a way of guiding the (re)writing process of the interviews conducted by high school students from a Federal Institute (Vial; Kanitz, 2022). The purpose of doing so is that students get to know the academic opportunities available in their school and share such information with the school community. The suggested rating scale can be used to guide students in the production of different versions of their texts, observing linguistic and discursive aspects to create the intended meaning, and to facilitate the elaboration of rewriting guidelines, both by the teacher and by the student.

Keywords: Writing; Rewriting; Assessment rubrics.

Introdução

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, devem ser um meio, e não um fim em si mesmas (Luckesi, 2013): esse é um entendimento de avaliação amplamente difundido no discurso pedagógico. Na prática, no entanto, a avaliação processual, contínua e sinalizadora dos caminhos percorridos e a percorrer no fazer pedagógico, constitui um ideal ainda distante no cenário educacional atual. Por mais que na teoria exista a convicção de que a avaliação deve prover o acúmulo de informações que permitam o (re)direcionamento das ações para o avanço na aprendizagem, na prática, a avaliação segue distante da sua função diagnóstica e formativa, assumindo seu consolidado caráter classificatório e, por vezes, punitivo (Luckesi, 2000).

No contexto do ensino de línguas e, mais especificamente, no contexto de ensino e aprendizagem da escrita na educação básica, o cenário não é diferente. Atividades de produção textual, quando propostas, redundam, muitas vezes, em avaliações que se restringem à atribuição de uma nota final, a partir de critérios, muitas vezes, indefinidos (Suassuna, 2014). Tais produções costumam ser utiliza-

das apenas para dar conta da exigência da aplicação de ao menos dois instrumentos de avaliação por trimestre. Há casos em que elas nem mesmo retornam para os estudantes. Oportunidades de reescrita para aprimoramento textual costumam ser raras e encaradas com estranheza pelos estudantes.

Esse cenário poderia ser analisado sob vários pontos de vista, e isso, certamente, geraria uma interessante discussão. Esse, no entanto, não é nosso objetivo aqui. Neste artigo, queremos propor alternativas para a promoção da avaliação de produções textuais que, de fato, possam apontar caminhos para a construção da aprendizagem da escrita, dado o entendimento aqui assumido de que “a avaliação consiste primeiramente em um processo diagnóstico que propicie subsídios para posterior ação do professor, em conjunto com o aluno, visando minimizar ou superar as dificuldades do educando” (Almeida, 2000, p. 89). Partimos, assim, do fato de que, ainda hoje, “entre os maiores dilemas de quem trabalha com a produção de textos em sala de aula está a maneira de como avaliá-los” (Suassuna, 2014, p. 06). Propor modos de viabilizar uma avaliação de textos em sala de aula que possa estar, de fato, a serviço da aprendizagem continua sendo uma demanda pedagógica importante.

Compreendemos que a avaliação deve ser um meio para se produzir algum juízo de valor a partir de dados relevantes sobre determinada realidade, tendo em vista uma tomada de decisões (Luckesi, 2013). Ou seja, o ato de avaliar deve servir como uma pausa para se pensar a prática e retornar a ela:

De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. (Luckesi, 2013, p. 93).

Também na aula de língua portuguesa, a avaliação, para cumprir sua função, precisa ter um caráter diagnóstico permanente uma vez que um dos objetos da ação avaliativa é a escrita, atividade dinâmica e contingente ao gênero do discurso produzido, interlocutores projetados e suporte de publicação escolhido. Somente em sua função formativa é que a avaliação pode servir à finalidade de (re)orientar e promover a aprendizagem da escrita. A avaliação constituirá, nesses termos, uma oportunidade para aprender (Simões et al., 2012; Schlatter e Garcez, 2012, p. 171).

Para que a avaliação possa, efetivamente, constituir oportunidade para a aprendizagem, é preciso que o ensino e a aprendizagem da escrita sejam orientados por um trabalho consistente e coerente de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes. É importante, desse modo, que se tenha clareza das dimensões que irão pautar a avaliação das produções, pois serão elas que orientarão o trabalho de reescrita. Neste artigo, apresentamos uma proposta de grade para avaliação da produção textual de entrevistas e discutimos as implicações pedagógicas do seu uso na promoção da aprendizagem da escrita.

Iniciamos explicitando a perspectiva de uso da linguagem como ação e a visão de escrita como prática social, noções que sustentam teoricamente a proposta de grade de avaliação que será sugerida. Em seguida, discorreremos sobre o entendimento de avaliação que organiza nossa proposta e nossa opção pela perspectiva analítica. Na seção seguinte, apresentamos a unidade didática no âmbito da qual a proposta de grade analítica de avaliação foi pensada. Na sequência, trazemos nossa proposta de grade de avaliação analítica, detalhando os parâmetros que guiaram sua elaboração. Por fim, discutimos as

implicações do uso desse instrumento para fins tanto de produção quanto de avaliação das produções escritas dos estudantes. O presente trabalho busca, enfim, apresentar um instrumento que possa promover uma avaliação da escrita enquanto oportunidade para aprender a escrever.

O uso da linguagem como ação e a escrita como prática social

O trabalho com a avaliação da produção textual de entrevistas que aqui propomos parte da premissa de que os critérios a serem considerados pelo avaliador devem estar, necessariamente, em consonância com a visão de língua e de uso da linguagem que subjaz à prática pedagógica em sala de aula (McNamara, 1996). Ou seja, a concepção de uso da linguagem que orienta a prática pedagógica da aula de língua que é proposta aos estudantes deverá orientar também a prática de avaliação.

Neste artigo, assumimos uma perspectiva de uso da linguagem enquanto ação social (Clark, 2000). Partimos do entendimento de que os atores sociais se engajam em suas práticas sociais cotidianas por meio do uso da linguagem, de modo a agir conjuntamente em situações de comunicação, para os fins práticos do aqui-e-agora de cada interação (Clark, 2000; Simões et al., 2012; Dilli et al., 2019). Para isso, recorrem a recursos organizados em um sistema e também a códigos relativamente estruturados que não são fechados, nem estáticos. Assim, ao fazerem uso da linguagem, os atores utilizam seu repertório de recursos compartilhados para que construam ações e posicionem-se a cada momento a respeito de valores tornados relevantes, constituindo, assim, a interação (Rio Grande do Sul, 2009).

Nas diversas interações em que se engajam por meio do uso da linguagem, os atores sociais podem vir a participar de práticas em que a escrita é tornada relevante e, por isso, mobilizada, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico. Essas práticas sociais, nas quais as pessoas “usam a escrita para fazer seja lá o que for que estiverem fazendo juntas” (Garcez, 2019, p. 13), constituem o que entendemos aqui por práticas de letramento (Kleiman, 1995).

No presente estudo, em conformidade com as concepções de linguagem, língua e práticas de letramento aqui adotadas, o texto (escrito, falado, visualizado, pintado, cantado etc.) é compreendido como materialização e produto de uma atividade de linguagem. Por resultarem de atividades humanas interacionais-discursivas, entendemos que os textos constituem a demonstração das ideias de um autor, direcionadas à interpretação de um outro (Geraldí, 1996; Rio Grande do Sul, 2009).

Logo, a produção textual escrita constitui parte do exercício da faculdade da linguagem. A escrita, desse modo, tem como propósito a ação social, ou seja, as atividades de interação entre os sujeitos. Afinal, todo aquele que escreve projeta um interlocutor para seu texto, colocando-se em interação com outra pessoa (Antunes, 2003). Trata-se, então, de uma perspectiva sociointeracionista de escrita que pressupõe comunicação, envolvimento e colaboração entre sujeitos para realizar ações diversas, como descrever, informar, explicar, avisar, comentar, advertir, argumentar, resumir, opinar, registrar, entre outras (Antunes, 2003).

Nesses termos, o trabalho com a avaliação da produção textual de entrevista que aqui se propõe implica uma prática pedagógica que compreende que o uso da linguagem se dá por meio de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017). Nessa visão, o uso da linguagem é organizado em torno

de gêneros que constituem modos próprios de dizer em certas situações comunicativas e em certos grupos, elaborados com propósitos e interlocutores delineados. Esses modos de dizer, particulares de cada contexto e dos papéis sociais exercidos pelos atores, são chamados de gêneros do discurso — tipos relativamente estáveis de enunciados, que foram se cristalizando ao longo do tempo. Conforme sintetizam Vial, Baumvol e Sarmiento (2016), aprendemos a nos comunicar através de gêneros e nos comunicamos para atingir determinados propósitos com nossos interlocutores. Assim sendo, é a partir de gêneros do discurso que os atores sociais se engajam em atividades de uso da linguagem e é no âmbito dessas atividades que as funções sociais dos textos vão se constituir (Simões et al., 2012; Dilli et al., 2019).

A concepção de fazer pedagógico da qual se parte é a de que produzir um texto constitui uma atividade social que tem por finalidade a interação efetiva com alguém (Simões et al., 2009). O que propomos aqui, nesses termos, é a superação de uma prática pedagógica em Língua Portuguesa ainda vigente, amplamente difundida no meio escolar sob o rótulo de redação escolar (Simões e Cosson, 2020), de produção de texto como atividade que se restringe a um determinado número máximo e mínimo de linhas, que deve ser produzido em um momento exclusivo, dentro de um determinado tempo, com base em um tema genérico que, na melhor das hipóteses, enuncia alguma pergunta³. Tal prática, conforme Antunes (2003, p. 50), rouba da escrita sua função social:

Uma escrita uniforme, sem variações, de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes da escola.

Desde a perspectiva que aqui assumimos, a produção de textos deixa de ser um mero exercício sobre como dispor corretamente as partes de uma estrutura a ser montada e passa a ser produzir um texto para “dizer algo a alguém” (Simões et al., 2009, p. 62). Por isso, endossamos aqui dois princípios, expressos por Simões et al. (2009, p. 62), considerados fundamentais para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola:

- 1) É preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
- 2) O trabalho sobre a forma dos textos deve estar submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica para o ensino e para a aprendizagem de línguas em que “a produção textual será resultado de múltiplas tarefas interligadas que culminam no estabelecimento, pelos alunos e por meio de seus textos escritos e falados, de alguma forma de diálogo” (Simões et al., 2012, p. 53). Essa compreensão alinha-se à proposta de Geraldí (1997) para o ensino de produção textual com foco em gêneros, embora o autor não se refira explicitamente à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso em sua obra.

³ Do mesmo modo, entendemos que exercícios descontextualizados não constituem oportunidades suficientes para o aprimoramento do uso da linguagem (Vial; Baumvol; Sarmiento, 2016).

O autor, em alinhamento ao que aqui se propõe, preconiza um ensino que concebe o uso da linguagem como interação social que se materializa em textos, orais e escritos, sendo sua produção “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135). Igualmente, para produzir um texto, é preciso que uma situação efetiva de interlocução se configure, sendo necessário que:

- (a) se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- (e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p. 137)

Desse modo, é importante que a tarefa pedagógica de produção textual proposta aos estudantes seja orientada pela configuração da interlocução. Será a partir da projeção de um interlocutor e de um propósito a ser alcançado que o estudante poderá iniciar o percurso de construção do seu texto, selecionando o que dizer e de que modo dizer. A explicitação da situação interlocutiva nas tarefas pedagógicas é, portanto, crucial:

é a explicitação da situação interlocutiva nas tarefas pedagógicas que orientará a seleção do que dizer e a decisão de como dizer, já que há sempre várias alternativas considerando as diferentes variedades linguísticas e seus possíveis efeitos de sentido nos contextos de uso propostos. Caso essa contextualização discursiva não esteja explícita nas tarefas pedagógicas, resta ao estudante produzir seus textos evitando erros, tornando a prática pedagógica alienada do uso da linguagem que fazemos na vida, em que escolhas linguística, como vimos, são motivadas pela configuração da interlocução e os efeitos de sentido que queremos causar. (Dilli et al., 2012, p. 177).

Em outros termos, é importante que as tarefas pedagógicas de produção textual proponham ou simulem contexto de produção para criar oportunidades de escrita (e também de leitura) que, de fato, se aproximem das práticas letradas que ocorrem na vida social (Dilli et al., 2012, p. 177).

A avaliação orientada pela noção de uso da linguagem para ação

A adesão a uma perspectiva sociointeracional de uso da linguagem para a ação social, do mesmo modo que deve impactar necessariamente as tarefas pedagógicas propostas aos estudantes em sala de aula, traz implicações importantes para a avaliação. Conforme salientam Dilli et al. (2012), não basta que essa perspectiva oriente as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes; ela precisa estar refletida também nos critérios de avaliação. Nesses termos, neste artigo, propomos parâmetros para a avaliação da produção textual de entrevistas, orientados por uma perspectiva discursiva bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Uma vez que se concebe a linguagem enquanto ação social e se adota o entendimento de que o seu uso se dá através de gêneros do discurso, é fundamental construir uma avaliação que seja coerente

com tais pressupostos, assumindo uma visão de escrita como prática social mobilizada para agir no mundo. Isso significa aproximar a avaliação das práticas cotidianas que mobilizam a escrita, sinalizando ao estudante que o importante é alcançar os efeitos de sentido desejados, adequando o texto à interlocução que se tem em vista (Dilli et al., 2012; Fangfang, 2017).

Desse modo, desde o ponto de vista aqui assumido, que entende a língua e uso da linguagem como indicial, contingente ao aqui-e-agora de cada interação, é preciso que a avaliação da produção textual (oral ou escrita) seja pensada dentro das características e particularidades de cada texto a ser avaliado. Conforme salientam Dilli et al. (2012), é somente na singularidade de cada texto que as relações dialógicas estabelecidas poderão ser avaliadas, e é somente dentro dessas relações que o conteúdo informativo trazido pelo texto e os recursos linguísticos utilizados poderão ter sua adequação reconhecida, já que o enunciado só pode ser avaliado dentro das relações por ele com os participantes e o contexto do qual faz parte.

Assim, para que seja possível promover uma avaliação da aprendizagem da escrita consistente e coerente com práticas pedagógicas alinhadas a uma visão bakhtiniana no trabalho com gêneros do discurso, é necessário que também os critérios a serem utilizados na avaliação das produções textuais estejam alinhados a essa mesma perspectiva. Tais critérios precisam contemplar os elementos sociointeracionais centrais na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, como os propósitos interacionais, a interlocução projetada, a publicação efetiva, a colaboração entre os sujeitos, o estabelecimento do diálogo, a seleção de recursos linguísticos motivadas pelos efeitos de sentido pretendidos, para citar alguns.

Nessa direção, Simões et al. (2012) indicam sete dimensões que podem guiar a avaliação desde a primeira produção textual dos alunos: (1) propósito do texto, (2) interlocução, (3) organização do texto, (4) busca de conteúdos, (5) uso de recursos linguísticos, (6) revisão e finalização e (7) resposta aos textos lidos. Essas dimensões dialogam com uma visão de avaliação orientada pelo uso da linguagem enquanto ação social por meio de gêneros do discurso que assumimos neste trabalho, como os propósitos interacionais do texto, os interlocutores almejados, a estruturação do texto conforme as características estáveis desse tipo de enunciado, a seleção de conteúdo e de recursos linguísticos considerados apropriados aos objetivos da situação de comunicação e o trabalho com a revisão dos textos para sua divulgação em contextos autênticos de interação.

Consequentemente, no âmbito de uma prática pedagógica de avaliação pautada pelos gêneros do discurso, é fundamental que se explicita, desde o princípio, no encaminhamento da tarefa de produção textual, para quem o texto está sendo produzido, com que propósitos e em que situação. Como afirmam Schlatter e Garcez (2012, p. 168), “isso quer dizer que qualquer inadequação de informação, de formato, de uso de vocabulário, de estrutura linguística ou de ortografia será avaliada conforme a situação proposta”.

Tendo isso em vista, um instrumento de avaliação que seja construído com os estudantes e que os oriente de maneira eficaz para a situação de comunicação prevista constitui-se como primordial para que se garanta a qualidade da aprendizagem dos alunos e que a prática pedagógica e a avaliação estejam imbricadas a ponto de esta fornecer andamento para as produções dos discentes (Seviour, 2015). Isto posto, na próxima seção apresentamos a nossa opção pela elaboração de uma grade analítica como ferramenta para orientar tanto a produção textual em si, em suas diferentes versões, quanto a avaliação diagnóstica dessas produções, com fornecimento de um *feedback* avaliativo.

A opção por uma grade analítica: ferramenta diagnóstica para *feedback*

Neste artigo, propomos como instrumento de avaliação da produção escrita de entrevistas uma grade analítica. De acordo com Weigle (2002), a opção por um determinado tipo de escala é uma das primeiras decisões a serem tomadas ao se pensar em avaliação da escrita. Na literatura sobre avaliação, dois tipos principais de grades de avaliação costumam ser discutidos: grades holísticas e grades analíticas (Weigle, 2002; Dilli et al., 2012; Schlatter e Garcez, 2012). De acordo com Weigle (2002), os dois tipos de grade podem ser caracterizados por duas características distintas: (1) se a grade se destina a ser específica para uma única tarefa ou generalizada para uma classe de tarefas (definida de forma ampla ou restrita) e (2) se uma única pontuação ou múltiplas pontuações são atribuídas a cada item.

Segundo Weigle (2002), a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota para um texto, baseada na impressão geral desse texto. Na prática, isso significa dizer que os critérios utilizados para avaliar são considerados de maneira integrada para um resultado único, ao invés de pontuar individualmente cada um dos aspectos avaliados. Conforme salientam Dilli et al. (2012), o procedimento holístico de avaliação se aproxima muito mais de reações autênticas e pessoais de leitores, direcionando a leitura e, portanto, a avaliação do texto para o que o autor foi capaz de fazer e não para os pontos fracos do seu texto. Desse modo, na avaliação holística, o olhar do avaliador se aproximaria de uma relação que um leitor em geral tem com o texto na vida cotidiana (Dilli et al., 2012).

Já na avaliação analítica, cada critério é analisado e avaliado separadamente, ou seja, as produções textuais são avaliadas em vários aspectos da escrita ou critérios, em vez de receber uma única pontuação (Weigle, 2002). Dependendo do propósito da avaliação, os textos podem ser avaliados em itens como conteúdo, organização, coesão, registro, vocabulário, gramática ou mecânica. A grade de avaliação que propomos neste artigo, dada a adesão teórica que aqui fazemos, está organizada em torno dos componentes do gênero discursivo entrevista (Simões et al., 2012).

De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 166), “a avaliação analítica dirige o olhar para cada critério em separado e, por isso, tende a ser mais precisa ao apontar o que pode ser melhorado”. Os esquemas de avaliação analítica, ao considerarem cada critério separadamente, fornecem, portanto, informações mais detalhadas sobre o desempenho do candidato em diferentes aspectos da avaliação e, por esse motivo, são preferidos aos esquemas holísticos por muitos especialistas em redação. A principal vantagem de uma grade de avaliação analítica sobre uma grade holística é a de que ela fornece informações diagnósticas mais precisas e, portanto, mais úteis sobre as habilidades de escrita dos estudantes (Knoch, 2011).

Conforme ponderam Schlatter e Garcez (2012), ambas as perspectivas são úteis na avaliação. A escolha de uma, de outra ou de ambas deve ser pautada pelos objetivos da avaliação e do que vai se propor a partir dela. Aqui fazemos adesão à perspectiva analítica de avaliação porque entendemos que no processo de ensino e aprendizagem da escrita é importante que os estudantes, e também os professores, tenham, desde o princípio, uma visão ampla e detalhada dos aspectos que deverão pautar tanto a produção quanto a avaliação do texto. Ademais, para o estudante que irá reescrever seu texto, é importante receber indicações mais específicas sobre aspectos no texto que ainda podem ser aprimorados

a fim de alcançar os efeitos de sentido pretendidos. Uma grade de avaliação analítica, argumentamos aqui, pode proporcionar isso.

A produção textual escrita de entrevistas: um projeto de trabalho orientador do fazer pedagógico

A grade de avaliação analítica que aqui propomos foi concebida no âmbito da execução de uma unidade didática intitulada “Conhecendo oportunidades de participação: a #redefederal é 10!” (Autores, 2022). O projeto de trabalho foi desenvolvido com uma turma de estudantes do 2º ano de curso técnico integrado ao ensino médio de um *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), ao longo de um trimestre letivo⁴, durante as aulas do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura II⁵.

A proposta de unidade didática surgiu de uma percepção consolidada na comunidade acadêmica de que a grande maioria dos estudantes, especialmente os calouros, desconhecem as oportunidades institucionais de envolvimento em atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, que têm o potencial de enriquecer e garantir a sua formação integral⁶. Nesses termos, a unidade didática teve por objetivo apresentar aos alunos as oportunidades acadêmicas existentes na instituição, bem como documentar experiências de estudantes pela sua participação em projetos. Para isso, foi proposta a produção de entrevistas com estudantes para publicação na modalidade escrita em páginas e perfis oficiais da instituição. O intuito da proposta de trabalho era possibilitar que os estudantes pudessem conhecer melhor a instituição em que estavam inseridos e, assim, reconhecer as oportunidades acadêmicas disponíveis, divulgá-las e, quem sabe assim, sentirem-se motivados a também se engajar na sua participação.

A execução dessa proposta de trabalho envolveu uma série de atividades, organizadas em torno do estudo e produção do gênero entrevista: leitura de notícias, reportagens e entrevistas, abordando experiências de estudantes de IFs em projetos de ensino, pesquisa e extensão; reflexão linguística sobre o processo de retextualização da entrevista do formato oral para o formato escrito; oficina de transcrição e de retextualização de trechos de entrevistas; oficinas de pontuação frasal; escolha dos estudantes a serem entrevistados e elaboração de e-mail-convite; elaboração conjunta de roteiro para entrevista; realização da entrevista oral; escrita, reescrita, revisão e envio da entrevista produzida para publicação em perfis institucionais oficiais.

⁴ A unidade didática foi desenvolvida ao longo do 1º trimestre letivo do ano de 2022.

⁵ O desenvolvimento desta unidade didática constitui etapa de execução do projeto de pesquisa intitulado “O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução a serviço da construção de conhecimento em língua portuguesa no ensino médio”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 79565517.8.0000.5347).

⁶ A unidade didática foi originalmente pensada para ser desenvolvida com turmas de 1º ano, ou seja, com estudantes calouros, ingressantes na instituição. No entanto, em função de todos os estudantes desta turma terem cursado praticamente todo o primeiro ano do curso na modalidade remota (apenas 11 semanas presenciais), em função da pandemia de COVID-19, considerou-se oportuno desenvolvê-la com esta turma de 2º ano, visto que os alunos estavam efetivamente iniciando suas atividades presenciais apenas naquele ano e, conforme manifestavam, ainda não conheciam a instituição e sentiam-se perdidos nesse novo contexto.

A tarefa pedagógica de produção textual das entrevistas foi enunciada aos estudantes nos seguintes termos:

Quadro 1. Tarefa de produção textual de entrevista

TAREFA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ENTREVISTA

Depois de ler notícias, reportagens e entrevistas tratando da participação de estudantes em projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos na instituição, você foi desafiado a também registrar no formato de entrevista a experiência de algum estudante da instituição.

Na condição de entrevistador, sua tarefa é realizar uma entrevista oral e depois transpô-la do formato oral para o formato escrito para fins de publicação no *site* institucional. Atendendo ao roteiro pré-formulado para a realização da entrevista, seu texto deverá registrar as experiências do entrevistado pelo seu envolvimento em algum projeto institucional, de modo a divulgar e engajar outros estudantes em tais ações.

Os objetivos da publicação da entrevista são:

- a) divulgar os projetos desenvolvidos no campus
- b) registrar as experiências significativas e aprendizados dos estudantes

O público-alvo da entrevista são:

- a) futuros e novos estudantes do *campus*
- b) futuros e novos bolsistas
- c) público em geral interessado em conhecer ações desenvolvidas no *campus*
- d) seguidores das páginas virtuais oficiais do *campus*

Fonte: Acervo de pesquisa.

Nesse projeto didático-pedagógico, buscou-se implementar uma proposta de aula de Língua Portuguesa em que o objeto de ensino fosse o trabalho sobre a linguagem e a aprendizagem se traduzisse em novas formas de participação no mundo social (Autores, 2022). Nesses termos, a proposta centrou-se no texto enquanto manifestação da língua em uso. A leitura e produção de textos de modo autoral, com vistas à interlocução efetiva, constituíram, assim, o centro do fazer pedagógico nessa proposta.

Nos termos de Autores (2022), o desenvolvimento da unidade didática teve por propósito promover o uso da língua como forma de participação para a construção de conhecimentos significativos no âmbito da realidade em que os estudantes estão inseridos. A execução da unidade voltou-se, assim, para produção de interlocuções públicas efetivas por estudantes, por meio do engajamento em um projeto colaborativo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que teve por meta principal o letramento para a maior participação social.

Uma proposta de grade de avaliação analítica da produção textual escrita de entrevistas

Nesta seção, apresentamos uma grade de avaliação analítica a ser utilizada tanto para orientar os estudantes na elaboração das diferentes versões de seus textos quanto para avaliar efetivamente o seu desempenho no cumprimento da proposta de produção escrita das entrevistas, conforme o Quadro 1. Trata-se de uma proposta de grade analítica de avaliação, visto que se propõe verificar o desempenho do estudante pela análise de diversos critérios, relativos a componentes discursivos do gênero em foco na tarefa de produção textual (Weigle, 2002).

Um ponto importante a ser considerado é que a avaliação ocorre em várias etapas ao longo da condução de um projeto. Conforme Carvalho (2018), existem três momentos da avaliação da aprendizagem: uma avaliação inicial diagnóstica, seguida de outra, processual formativa, e, então, uma avaliação final somativa. Nossa proposta de grade de avaliação é pensada para orientar o processo de produção do texto escrito, ou seja, possui finalidade de subsidiar a avaliação processual formativa. No entanto, acreditamos que ela possa ser retomada (e também refinada) para a avaliação somativa final, nesse caso, da versão final da entrevista escrita a ser publicada nas páginas e nos perfis oficiais da instituição.

Simões et al. (2012) afirmam que existe a necessidade de, além de propor atividades e textos variados na aula de língua portuguesa, propor instrumentos diversificados de avaliação ao longo do processo de aprendizagem. Uma dessas maneiras seria a autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação pelo professor por meio de perguntas norteadoras construídas por todos em sala de aula. Utilizamos, com poucas adaptações, as sete dimensões elencadas pelas autoras para a criação da grade de avaliação das retextualizações das entrevistas realizadas pelos alunos, a saber: propósito do texto, interlocução, organização do texto, busca de conteúdos, uso de recursos linguísticos, revisão e finalização e resposta aos textos lidos. No Quadro 2, apresentamos a grade elaborada:

Como é possível observar, na primeira coluna do quadro estão os critérios que serviram para a organização da grade em si. Na segunda coluna, são apresentadas perguntas orientadoras, descritoras de cada um dos critérios, utilizadas para orientar tanto a produção textual escrita em si quanto a avaliação do desempenho do estudante no âmbito do determinado critério. As perguntas orientadoras que constam nessa segunda coluna foram elaboradas com o intuito de balizar a atribuição da nota relativa a cada critério. Na terceira coluna, é apresentada a pontuação máxima a ser atribuída para cada um dos critérios, com base no desempenho dos estudantes em sua produção escrita. Por fim, na quarta coluna, há um espaço para registro de recomendações de reescrita no âmbito de cada critério.

Tanto as perguntas orientadoras informadas na coluna dois quanto a pontuação presente na coluna três foram elaboradas e definidas em aula com os estudantes, após uma sequência de atividades pedagógicas de estudo e de análise do gênero discursivo entrevista. A respeito da pontuação correspondente a cada critério, definida pelos estudantes, percebe-se que os critérios quatro (conteúdos/informações) e cinco (uso de recursos linguísticos) receberam o maior peso (três pontos cada). Essa maior valoração pode estar relacionada ao fato de que é por meio dos conteúdos/informações que a qualidade da entrevista será mensurada, visto que

Quadro 2. Proposta de grade de avaliação analítica

Critério	Perguntas Orientadoras	Pontuação máxima	Recomendações para a reescrita
<p>1. Propósito do texto</p> <p>A entrevista foi produzida tendo em vista o objetivo da sua publicação?</p>	<p>1.1 A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa?</p> <p>1.2 A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes?</p> <p>1.3 A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?</p>	0,5	
<p>2. Interlocução / Público-alvo</p> <p>A entrevista foi produzida com interlocutores em foco?</p>	<p>2.1 O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IF e futuros estudantes?</p> <p>2.2 O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais a instituição?</p>	0,5	
<p>3. Organização</p> <p>A entrevista foi produzida de modo adequado ao gênero?</p>	<p>3.1 O título da entrevista é coerente com o conteúdo da entrevista e atraente para o leitor?</p> <p>3.2 A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista?</p> <p>3.3 A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado?</p> <p>3.4 A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista?</p> <p>3.5 A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista?</p> <p>3.6 As perguntas e respostas estão organizadas de modo coeso e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado?</p> <p>3.7 A entrevista apresenta fotografia do entrevistado?</p> <p>3.8 A entrevista conta com hiperlinks que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista?</p> <p>3.9 A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?</p>	1,5	

Quadro 2. Continuação

Critério	Perguntas Orientadoras	Pontuação máxima	Recomendações para a reescrita
<p>4. Conteúdos/ informações</p> <p>A entrevista apresenta conteúdo pertinente com relação ao roteiro pré-formatado conjuntamente para sua realização?</p>	<p>4.1 A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista?</p> <p>4.2 O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista?</p> <p>4.3 Informações mais detidas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)?</p> <p>4.4 Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista?</p> <p>4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica?</p> <p>4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolhas para o futuro são abordados na entrevista?</p> <p>4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes que gostariam de participar de projetos?</p> <p>4.8 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, os trechos retextualizados são selecionados de modo relevante e reorganizados textualmente caso seja apropriado ou necessário?</p> <p>4.9 A entrevista revela ir além do roteiro pré-formatado para sua realização, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado?</p> <p>4.10 A entrevista apresenta conteúdos e informações condizentes e adequadas ao que o entrevistado expressou oralmente?</p>	<p>3,0</p>	
<p>5. Uso de recursos linguísticos</p> <p>A entrevista revela aprimoramento linguístico no que se relaciona aos aspectos tratados nas aulas de reflexão sobre o uso da língua?</p>	<p>5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada?</p> <p>5.2 O texto está livre de frases siamesas?</p> <p>5.3 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as frases foram adequadamente (re)estruturadas?</p> <p>5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram tratadas (repetições, contrações vocabulares, hesitações)?</p>	<p>3,0</p>	

Quadro 2. Continuação

Critério	Perguntas Orientadoras	Pontuação máxima	Recomendações para a reescrita
<p>6. Estratégias de finalização</p> <p>A entrevista foi revisada, formatada e diagramada?</p>	<p>6.1 Todo o texto foi revisado com cuidado e atenção, utilizando os recursos de revisão ortográfica e gramatical disponíveis no editor de texto?</p> <p>6.2 O layout do texto está organizado de forma agradável para o leitor, atraindo e facilitando a sua leitura da entrevista?</p> <p>6.3 A(s) imagem(ns)/foto(s) está(ão) bem disposta(s) no layout do texto?</p> <p>6.4 A(s) citação(ões) destacada(s) da entrevistas está(ão) bem dispostas no layout do texto?</p>	1,0	
<p>7. Resposta aos textos lidos</p> <p>A entrevista revela mobilizar as leituras realizadas em aula?</p>	<p>7.1 As entrevistas lidas e assistidas em aula são mobilizadas e apropriadas pelo estudante em sua produção individual?</p>	0,5	
Total	10		

Fonte: Acervo de pesquisa.

é no âmbito desse critério que o material levantado por meio das entrevistas poderá ser efetivamente verificado. Além disso, é também provável que o uso adequado de recursos linguísticos seja percebido como relevante pelos estudantes dado que a tarefa de produção das entrevistas foi proposta no âmbito da aula de língua portuguesa, na qual a mobilização de recursos linguísticos na retextualização das entrevistas do formato oral para o formato escrito vinha sendo amplamente trabalhada.

No critério um, propósito do texto, coloca-se em evidência o objetivo da publicação da entrevista. Espera-se que o texto produzido pelos alunos apresente experiências significativas de estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição, promova a divulgação desses projetos junto à comunidade e tenha o potencial de engajar outros alunos ingressantes na instituição.

O critério dois centra-se na interlocução projetada para a entrevista. Tanto a tarefa de produção textual em si (ver Quadro 1) quanto as perguntas orientadoras colocam como público-alvo das entrevistas novos estudantes e leitores em geral que se interessem por conhecer mais as atividades das quais participam estudantes da instituição. Desse modo, entendemos que o texto deva ser compreensível para quem não conhece a organização e o funcionamento da instituição de ensino.

A organização do texto é o foco do critério três. Considerando o gênero entrevista, discutido mais atentamente em Autores (2022), alguns elementos da sua formatação precisam estar presentes, como título, subtítulo, introdução, perguntas e respostas, fotografia do entrevistado, *hiperlinks* e citações relevantes em destaque. No que diz respeito à introdução da entrevista, espera-se que o texto apresente informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado, antecipe os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista e seja redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista. Ainda, no âmbito do terceiro critério, coloca-se a expectativa de que a entrevista esteja redigida de modo a manter a atenção do leitor e tenha sido organizada de forma a preservar o sentido construído durante a realização da entrevista oral.

O critério quatro, conteúdo/informações, avalia a pertinência do conteúdo da entrevista no que diz respeito ao objetivo da sua produção, já mencionado anteriormente. Os tópicos em torno dos quais se organizam as sete primeiras perguntas orientadoras foram construídos conjuntamente com os estudantes a partir da discussão dos textos lidos em aula e serviram para a formulação de um roteiro preliminar para realização das entrevistas orais⁷. Tais tópicos dizem respeito à descrição da trajetória acadêmica dos entrevistados, ao aprofundamento das motivações em participar em projetos institucionais e dos conhecimentos e competências potencializados, à apresentação de informações sobre o projeto desenvolvido pelos entrevistados, à mensagem deixada para outros estudantes. Ainda no âmbito quarto critério, julgou-se importante avaliar também a pertinência da seleção de trechos da entrevista oral e a qualidade da sua retextualização para o formato escrito, a condução da entrevista de modo a levar em consideração assuntos emergentes no decorrer da interação e, por fim, o alinhamento entre o que foi expresso oralmente e o que foi transposto para o formato escrito.

No que diz respeito ao uso de recursos linguísticos, quinto critério da grade de avaliação proposta, valoriza-se o aprimoramento de certos aspectos linguísticos trabalhados em aula. Dentre eles, empregar adequadamente a pontuação final de frase a fim de evitar a ocorrência de frases siamesas e frases fragmentadas no processo de transposição do formato oral para o formato escrito — pois esse é um recurso relevante no trabalho de retextualização das entrevistas -, reestruturar as frases no momento da retextualização de modo que provoque os efeitos de sentido condizentes com a entrevista realizada oralmente, considerar as marcas de oralidade e refletir sobre seu tratamento (manutenção ou não). No trabalho com os recursos linguísticos, fica evidente a necessidade de haver coerência entre a prática pedagógica e a avaliação, afinal, não é recomendado que o professor coloque em sua avaliação itens que não tenham sido efetivamente trabalhados ao longo das aulas.

No critério seis, as estratégias de finalização estão relacionadas à revisão, formatação e diagramação do texto considerando o suporte de publicação. O que compõe esse critério são a revisão ortográfica e gramatical do texto, a organização do layout do texto, a disposição das imagens e o destaque dado às citações no layout do texto. Também para que esse critério possa ser considerado na avaliação é importante que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar em aula na revisão de seus textos. Os

⁷ Uma vez que esses tópicos fizeram parte do roteiro desenvolvido pelos estudantes para a condução de suas entrevistas, os estudantes sabiam de antemão o que seria avaliado, uma vez que os conteúdos eram parte integrante da preparação para produção do gênero estruturante do projeto.

recursos e as possibilidades de revisão, formatação e diagramação em editores de textos também precisam ser apresentados aos estudantes. Atividades práticas no laboratório de informática devem compor o trabalho de produção textual das entrevistas.

O sétimo e último critério evidencia a resposta aos textos lidos. Aqui, procura-se avaliar se o estudante conseguiu se apropriar das leituras realizadas no decorrer das aulas para produzir seu próprio texto. Essa dimensão retrata como as tarefas propostas são, na verdade, integradas, já que, para produzir um texto escrito, é necessário realizar a leitura de outros textos, que servem como fonte de informação e também como (re)conhecimento da estrutura do gênero do discurso a ser trabalhado.

Finalmente, a quarta coluna da grade, recomendações para a reescrita, abre a oportunidade para que sejam tecidos comentários com orientações para a reescrita da entrevista. Por ser uma grade analítica, as recomendações direcionam o olhar para cada critério separadamente, o que pode facilitar para o avaliador (especialmente se forem estudantes sem tanta proficiência em ofertar sugestões na produção realizada por outras pessoas) oferecer ideias concretas para o aprimoramento do texto.

A grade de avaliação analítica para a produção textual escrita de entrevistas sugerida aqui buscou, portanto, levar em consideração uma perspectiva sociointeracional de uso da linguagem para a ação social. Seu objetivo é chamar a atenção dos estudantes para características de sua produção textual escrita que vão além de escrever “corretamente” ou escrever “bem”. O foco da avaliação não está unicamente centrado no plano gramatical e no plano gráfico, como se estes bastassem para a produção de um bom texto. Os planos interacional e textual constituem eixos tão importantes quanto na produção e avaliação das produções. Desse modo, almejamos colocar como enfoque da avaliação a necessidade de dar importância ao motivo por que se escreve, ao que se escreve, a quem se destina o texto, ao suporte e gênero mais apropriados para atingir os objetivos pretendidos, aos modos de dizer que sejam adequados e mais apropriados aos propósitos comunicativos.

Grade de avaliação: instrumento para a avaliação docente e para a produção discente

Neste artigo, propusemos uma grade analítica de avaliação da produção textual escrita de entrevistas que pudesse servir de instrumento para orientar tanto a avaliação dos textos produzidos quanto o trabalho de escrita e de reescrita em si. Os critérios que compõem a grade foram elaborados levando em conta os componentes do gênero discursivo entrevista, foco da tarefa pedagógica de produção textual proposta no âmbito da realização da unidade didática “Conhecendo oportunidades de participação: a #redefederal é 10!”: (1) o propósito de publicação das entrevistas; (2) a interlocução projetada; (3) as características composicionais do gênero; (4) os conteúdos e informações levantados por meio da entrevista; (5) o uso de recursos linguísticos pertinentes ao gêneros e relevantes no processo de retextualização das entrevistas orais; (6) os procedimentos de revisão e finalização do texto, tendo em vista sua publicação em um site institucional oficial; (7) a resposta aos textos lidos e estudados ao longo da realização da unidade didática.

Partimos da convicção de que por meio de uma grade analítica é possível identificar pontos fortes e fracos na escrita de um aluno e fornecer *feedback* útil a eles para o aprimoramento do seu texto (Weigle,

2002; Knoch, 2011; Schlatter e Garcez, 2012). Uma grade analítica possui um importante potencial diagnóstico no trabalho de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que, por meio da análise e avaliação individual de cada critério, é possível oferecer ao estudante um *feedback* detalhado dos critérios plenamente atingidos e, especialmente, dos critérios que ainda merecem ser reconsiderados em uma reescrita. A grade de avaliação aqui proposta está organizada de modo que o avaliador, seja ele o professor ou o próprio aluno/colega, possa indicar recomendações de reescrita para cada critério avaliado.

Nesse sentido, é fundamental que os critérios de avaliação que compõem a grade possam ser compreendidos pelos alunos, pois somente assim o *feedback* das produções aos estudantes poderá propiciar momentos de aprendizagem sobre a escrita. Dito de outro modo, é crucial que os estudantes conheçam os critérios e, se possível, participem da sua formulação antes de produzir seu texto, ao longo da realização das atividades que antecedem o encaminhamento da produção final. Isso garantirá que, de fato, a grade funcione não só como instrumento de avaliação dos textos pelo professor (e pelos próprios alunos), mas também como guia que orientará a elaboração das produções textuais.

Entendemos que a elaboração de uma grade de avaliação deve ser coerente com os pressupostos sobre uso da linguagem e escrita que sustentam a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. A grade que aqui propomos foi pensada no âmbito da realização de uma unidade didática organizada em torno de um tema gerador e de um gênero discursivo estruturante (Autores, 2022). Todas as tarefas pedagógicas que compõem essa unidade, não só as de produção de texto, mas também as de leitura e de reflexão linguística, têm por objetivo conduzir os estudantes no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita necessárias à realização do projeto de trabalho organizado para dirigir a aprendizagem à participação efetiva em alguma prática de linguagem (Simões et al., 2012). Desse modo, as atividades pedagógicas que antecedem a produção textual são cruciais porque preparam os estudantes para que eles tenham condições de produzir o texto em questão.

Por entendermos a avaliação como permanentemente diagnóstica — da aprendizagem dos estudantes e do nosso planejamento enquanto docentes para propor ações futuras —, essa grade pode ser utilizada para a escrita da primeira versão dos textos, bem como para a reescrita (segunda ou terceira versões), uma vez que não faz sentido avaliar um texto sem que haja encaminhamentos para novas oportunidades de prática. Essa ação de aprimoramento da produção textual é algo que precisa ser mais difundido nas aulas de língua portuguesa no contexto escolar e tornado habitual, enquanto etapa fundamental no trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita, uma vez que, ao produzirmos textos com o intuito de que sejam lidos por outras pessoas, nós enquanto autores os modificamos para que consigam produzir os efeitos de sentido pretendidos.

É inegável que o trabalho com a (re)escrita é bastante oneroso para o professor de língua portuguesa que está, de fato, comprometido com o ensino e aprendizagem da escrita. Não se pode ignorar o fato de que, muitas vezes, o trabalho com a escrita, que vai e volta, retorna para o aluno, sendo confrontada e discutida, acaba não ocorrendo por falta de condições satisfatórias de exequibilidade desse tipo de prática. O número elevado de turmas e de alunos a serem atendidos por um único docente dificulta bastante o trabalho do professor. No entanto, acreditamos que a construção e uso de grades de avaliação, como a que aqui propomos, pode auxiliar o docente na condução do trabalho de produção de textos, orientando desde o princípio a produção dos textos e otimizando o fornecimento de *feedback* aos estudantes.

Ademais, por assumirmos a perspectiva de uso da linguagem como ação e a visão de escrita como prática social, endossamos o entendimento proposto por Simões et al. (2012) de que a avaliação não é uma tarefa a ser realizada exclusivamente pelo professor para classificar as habilidades e competências do estudante, mas deve ser compartilhada entre todos em sala de aula. Cabe ao docente, assim, elaborar critérios de avaliação em conjunto com sua turma, como propomos aqui, e ir, aos poucos, construindo instrumentos de avaliação que permitam a troca de ideias entre colegas, propostas de melhorias no trabalho dos outros e também a consciência do que é necessário para produzir o seu próprio texto da melhor maneira possível. Então, defendemos que é importante promover a avaliação por pares, desde que haja critérios explícitos para os alunos e de que os estudantes tenham se apropriado de tais critérios mobilizados na avaliação ao construí-los coletivamente no trabalho de análise que antecede a escrita.

A partir da grade analítica apresentada no Quadro 2, poderia ser desenvolvida uma grade holística, ou seja, o tipo de grade que atribui uma nota única para um texto com base na sua impressão geral (Weigle, 2002), para uso do professor na avaliação final dos textos para fins de atribuição de nota ou conceito, por exemplo. Nesse caso, seria preciso elaborar descritores relativos aos diferentes níveis de desempenho para compor essa grade. Schlatter e Garcez (2012) apresentam uma proposta interessante nesse sentido.

Outra variação da grade em foco neste artigo é exemplificada na Figura 1 a seguir, no formato de boletim de desempenho, cujo intuito é promover uma avaliação entre pares, após a entrevista já ter recebido sugestões para aprimoramento e sido reescrita pelo menos uma vez.

Nesse boletim de desempenho⁸, são utilizados os mesmos critérios e mesmas perguntas orientadoras da grade analítica. Entretanto, não há uma pontuação a ser conferida a cada critério, e sim uma avaliação do desempenho por meio de Atingiu (A), Atingiu Parcialmente (AP) e Não Atingiu (NA). Além disso, por se tratar de uma versão mais editada da entrevista, o campo “Decisão” foi inserido para que os estudantes avaliem se o texto já está pronto para ser enviado à publicação sem correções ou se há ainda correções obrigatórias a serem feitas, desde que haja indicações do que há para reescrever na seção “O que poderia melhorar? Recomendações”.

É possível adaptar a grade aqui apresentada, produzida para o gênero entrevista, para outros gêneros, tanto escritos como orais. O que é indispensável para a concepção que a orienta, qual seja, a avaliação da produção textual a partir de uma perspectiva discursiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, realizada por meio de critérios sugeridos por Simões et al. (2012), é que, desde o início, esteja negociado com os estudantes (1) o que será produzido, para quem, por meio de qual suporte e (2) que elementos precisam estar presentes nessa produção para ser considerada apropriada ou adequada. Outro aspecto importante é o fato de que tudo o que estiver presente na avaliação deve ter sido trabalhado em aula, de modo que os estudantes sejam avaliados conforme aquilo que tiveram a oportunidade de aprender. Assim sendo, os critérios presentes na grade de avaliação partem da prática de sala de aula, já conhecidos pelos alunos desde a primeira versão da produção textual escrita.

⁸ Mais modelos de boletins de desempenho para outros propósitos de escrita podem ser encontrados em Schlatter e Garcez (2012) e Vial, Baumvol e Sarmiento (2016).

Figura 1. Boletim de desempenho para o gênero entrevista.

BOLETIM DE DESEMPENHO – ENTREVISTA (2ª/3ª VERSÃO)

Entrevista avaliada: _____

Avaliador: _____

CRITÉRIO	PERGUNTAS ORIENTADORAS	A	AP	NA
1. Propósito do texto	1.1 A entrevista registra experiências significativas vivenciadas por estudantes do IFRS – <i>Campus</i> Bento Gonçalves pelo seu envolvimento em projetos de pesquisa?			
	1.2 A entrevista promove a divulgação de projetos desenvolvidos por docentes e estudantes no IFRS – <i>Campus</i> Bento Gonçalves?			
	1.3 A entrevista tem o potencial de atrair a atenção de estudantes e engajá-los também na participação em projetos?			
2. Interlocução / Público-alvo	2.1 O texto tem o potencial de atingir o seu público-alvo que são os alunos ingressantes no IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves e futuros estudantes?			
	2.2 O texto tem o potencial de interessar e ser informativo para leitores em geral que buscam conhecer mais o IFRS - <i>Campus</i> Bento Gonçalves?			
3. Organização	3.1 O título da entrevista é coerente e criativo?			
	3.2 A entrevista apresenta um subtítulo que detalha o título e antecipa o conteúdo da entrevista?			
	3.3 A introdução apresenta informações necessárias para que o leitor conheça o entrevistado?			
	3.4 A introdução antecipa os assuntos ou os tópicos que serão abordados na entrevista?			
	3.5 A introdução está redigida de modo a levar o leitor a seguir lendo a entrevista?			
	3.6 As perguntas e respostas estão organizadas de modo coeso e coerente? Perguntas e respostas são (re)organizadas e reformuladas para fins de organização textual, preservando o sentido pretendido pelo entrevistado?			
	3.7 A entrevista apresenta fotografia do entrevistado?			
	3.8 A entrevista conta com hiperlinks que permitem que o leitor se aprofunde em algum assunto abordado na entrevista?			
	3.9 A entrevista apresenta alguma citação relevante em destaque?			
4. Conteúdos/ Informações	4.1 A trajetória acadêmica do estudante entrevistado é descrita na entrevista?			
	4.2 O interesse do estudante por participar em projetos de pesquisa é explorado na entrevista?			
	4.3 Informações mais detidas sobre o projeto desenvolvido pelo estudante são apresentadas na entrevista (objetivo, desenvolvimento, resultados)?			
	4.4 Os conhecimentos e competências adquiridas pelo estudante entrevistado a partir da sua participação no projeto são explorados na entrevista?			
	4.5 O estudante entrevistado deixa alguma mensagem aos demais estudantes (leitores) acerca da importância de participação em projetos na sua formação humana e acadêmica?			
	4.6 Os planos do estudante entrevistado para o futuro e o impacto da experiência de participação de projeto em suas escolhas para o futuro são abordados na entrevista?			
	4.7 O estudante entrevistado deixa recado para estudantes ingressantes no <i>campus</i> Bento Gonçalves?			
	4.8 A entrevista revela ir além do roteiro, desenvolvendo tópicos trazidos de modo emergente pelo entrevistado?			
5. Uso de recursos linguístico	5.1 O texto apresenta pontuação final de frase adequada?			
	5.2 O texto está livre de frases siamesas?			
	5.3 As frases foram adequadamente (re)estruturadas?			
	5.4 Na transposição da entrevista do formato oral para o formato escrito, as marcas de oralidade foram eliminadas (repetições, contrações vocabulares, hesitações)?			
6. Estratégias de finalização	6.1 O texto foi revisado (revisão ortográfica e gramatical)?			
	6.2 O layout do texto está organizado de forma agradável para o leitor?			
	6.3 A foto está bem disposta no layout do texto?			
7. Resposta aos textos lidos	7.1 O texto produzido reflete as entrevistas (escritas e oral) estudadas e analisadas em aula?			

O que poderia melhorar? Recomendações:

*A = Atingiu / AP = Atingiu parcialmente / NA = Não atingiu

Decisão: () publicar sem correções () correções obrigatórias (ver recomendações)

Fonte: Acervo de pesquisa

Acreditamos que não só a grade de avaliação que aqui apresentamos, mas também os pressupostos teóricos que lhe subjazem e as considerações feitas a partir dela têm o potencial de (re)colocar a avaliação a serviço da aprendizagem da escrita, configurando um meio para sua construção, e não um fim em si mesma. Nesses termos, afirmamos que uma grade de avaliação analítica, organizadas em torno de parâmetros discursivos e linguísticos pertinentes ao gênero foco da produção escrita, pode viabilizar uma prática avaliativa processual, contínua e sinalizadora (Simões et al. 2012), capaz de (re) direcionar as ações para o avanço na aprendizagem, servindo de instrumento para avaliação docente, ao mesmo tempo que orienta a produção textual discente.

Agradecimento

Agradecemos ao CNPq pela concessão de bolsa de doutorado a Ana Paula Seixas Vial.

Agradecemos à Instituição de Ensino que concedeu afastamento docente em tempo integral a Andréia Kanitz para capacitação/qualificação em programa de pós-graduação (doutorado).

Referências

ALMEIDA, M.A. 2000. Avaliação: diagnosticar com competência. In: D. ENRICONE; M. GRILLO (Orgs.), *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 89-102.

ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: escrita e interação*. São Paulo: Parábola, 184 p.

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 230 p.

CARVALHO, R.S. 2018. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. São Paulo: Parábola, 176 p.

CLARK, H.H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, **9**: 49-71.

DILLI, C.; MORELO, B.; SCHLATTER, M. 2019. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. *Revista Linguagem & Ensino*, **22**(3):666-688. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17145>

DILLI, C.; SCHOFFEN, J.R.; SCHLATTER, M. 2012. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: J.R. SCHOFFEN, et al. 2012, *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Editora Bem Brasil. p. 169-197.

FANGFANG, Z. 2017. *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 204 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/170384>.

GARCEZ, P.M. 2019. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll*, **1**(49):12-25. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1299>

GERALDI, J.W. 1996. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 252 p.

KLEIMAN, A.B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A.B. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNOCH, U. 2011. Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?. *Assessing Writing*, **16**(2):81-96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.003>

LUCKESI, C.C. 2000. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pedagógica Pátio, Artmed*, 4(12):06-11.

LUCKESI, C.C. 2013. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. 1 ed. São Paulo: Cortez. 342 p.

MCNAMARA, T.F. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman, 323 p.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, 258 p. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra. 216 p.

SEVIOUR, M. 2015. Assessing academic writing on a pre-sessional EAP course: Designing assessment which supports learning. *Journal of English for Academic Purposes*, 18: 84-89.

SIMÕES L. J.; RAMOS, J.W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A.M. 2012. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. 1. ed. Erechim: Edelbra. 216 p.

SIMÕES, L.; COSSON, R. 2020. From grammar to socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: B. GREEN; P. ERIXON (orgs.), *Rethinking L1 Education in a Global Era. Educational Linguistics*. New York: Springer International Publishing, p. 39-60.

SIMÕES, L.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A.M. 2009. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, p. 53-123.

SUASSUNA, L. 2014. Produção de textos em sala de aula: avaliar é preciso; saber como, também. *Na ponta do lápis*, 10(24): 6-11. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf. Acesso em: 18/03/2020.

VIAL, A.P.S.; KANITZ, A. 2022. A #REDE FEDERAL É 10! Uma proposta de unidade didática com o gênero entrevista na aula de língua portuguesa. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas*, 11(1):01-20. DOI: [10.35819/tear.v11.n1.a5610](https://doi.org/10.35819/tear.v11.n1.a5610).

VIAL, A.P.S.; BAUMVOL, L.K.; SARMENTO, S. 2016. Uma proposta de avaliação de escrita acadêmica em língua inglesa em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. In: C.M. JORDÃO (org.), *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, p. 471-500.

VOLÓCHINOV, V. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017, 376 p.

WEIGLE, S.C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 284 p.

Submetido: 30/06/2022

Aceito: 11/10/2022