PREMIADA CRISTIANE FUZER[1]

LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS: ETAPAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Esta proposta de trabalho apresenta, em dez etapas fundamentais, subsídios e estratégias para conduzir processos de formação inicial de professores de produção textual, envolvendo atividades que aliam teoria e prática por meio de experiências de interação real via textos com alunos da educação básica. O objetivo é oportunizar leituras e práticas que passam a ser percebidas menos como tarefas escolares isoladas e mais como processos e produtos com sentido na vida dos estudantes, com finalidade teórico-metodológica, reflexiva, pedagógica e social. As atividades, desenvolvidas ao longo de um semestre letivo no âmbito da disciplina complementar de graduação Leitura e Avaliação de Textos (LTV 1117), envolvem graduandos de cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o professor formador responsável por essa disciplina, estudantes de uma escola pública e o professor de língua portuguesa responsável por essa turma de estudantes. Os produtos de cada etapa vivenciada pelos graduandos na disciplina são utilizados numa sequência de aulas de língua portuguesa ministradas pela professora regente na escola, a qual disponibiliza, por sua vez, os produtos do processo de ensino e aprendizagem de escrita vivenciado por seus alunos. Por meio dessa troca, professores em formação inicial ampliam conhecimentos teórico-metodológicos e vivenciam processos que demandam tais conhecimentos em ações didáticas voltadas para contextos reais de interação universidade-escola.

1 Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua nos cursos de licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Coordena o projeto de extensão "Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos" e o projeto de pesquisa "Leitura e Escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-Funcional". *crisfuzerufsm@gmail.com*

JUSTIFICATIVA

Tem sido frequente em aulas de produção textual, em diferentes instituições de ensino do país, alunos serem alertados pelo professor sobre "o que devem evitar em seus textos". Uma lista de proibições é minuciosamente explicada e exemplificada. Quando um aluno questiona "o que pode, então, usar no texto?", professores nem sempre se veem preparados a conduzir um processo de produção de textos devidamente contextualizado, em conformidade com as recomendações pedagógicas para a área, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, 2000). Associados a essa situação podem estar os resultados pouco animadores da avaliação da proficiência dos estudantes brasileiros em leitura, matemática e ciências, conforme o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Há dez anos, o Brasil está entre os países com pior desempenho na avaliação. Em 2015, ficou na 59ª posição no quesito leitura.[2]

Ciente de que a mudança desse quadro passa necessariamente pela formação de professores nos cursos de licenciatura, a coordenadora deste projeto criou, em 2010, uma disciplina complementar de graduação, intitulada Leitura e Avaliação de Textos (LTV 1117), que busca fornecer subsídios e ferramentas para o trabalho com a leitura e escrita na escola de modo contextualizado e interativo. A proposta surgiu da observação de que os estudantes das licenciaturas em Letras precisavam de espaços de transição entre a teoria e a prática, em que pudessem vivenciar ativamente etapas fundamentais de processos de leitura e produção textual planejados e executados em interação com um contexto escolar real, de modo a se sentirem melhor preparados para os estágios supervisionados e, por conseguinte, para o exercício profissional. Assim, oportuniza-se a vivência de uma sequência de atividades que não só demandam mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos já estudados nas disciplinas curriculares do curso de graduação, como também despertam para a necessidade da continuação dos estudos de aspectos a serem abordados em disciplinas futuras.

Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) estão previstas no *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) da UFSM (2016) e no *Projeto Pedagógico do Curso de Letras* da UFSM. De acordo com o PDI UFSM (2016-2026, p. 40), as DCGs são normatizadas pela Resolução n. 027/99 e oferecidas como um componente flexível, "que o estudante poderá consolidar por meio de disciplinas que lhes sejam pertinentes na formação". No caso da DCG Leitura e Avaliação de Textos, a finalidade específica é orientar e preparar professores em formação para o ensino de leitura, produção e avaliação de textos como processos integrados de construção de significados em contextos específicos.

A tendência natural das pessoas, segundo Halliday (1994), é pensar um texto como uma coisa – "um produto". Essa postura implica diretamente o modo como tem sido conduzido o ensino de produção de textos em algumas escolas, sem oportunidades para revisões criteriosas e reescritas assistidas. Quando o professor passa a ver o texto como um processo, a metodologia de ensino de produção textual passa a ser em etapas, com diferentes oportunidades para revisões e reescritas, até que o texto fique em condições de cumprir o seu propósito e ser socializado. É esse olhar sobre o texto como processo e como produto que os estudantes são incentivados a desenvolver ao longo das atividades na disciplina Leitura e Avaliação de Textos. O complexo trabalho que envolve o planejamento e a execução de atividades de produção textual, bem como a avaliação dos textos produzidos pelos aprendizes que lhes possibilite avançar no conhecimento e na utilização dos recursos da língua em contextos específicos, é um desafio constante no dia a dia do professor, especialmente de língua portuguesa, sobre o qual recai essa responsabilidade com mais ênfase.

2 Dados disponíveis em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Apesar disso, currículos de cursos de formação docente contemplam poucas disciplinas que propiciem explicitamente a transição entre teoria e prática e orientem o planejamento, a execução e a avaliação de processos de produção textual voltados para a educação básica. Nesse contexto, a proposta de trabalho que aqui se apresenta justifica-se pela necessidade de professores em formação experienciarem práticas pedagógicas em que possam desempenhar diferentes papéis (leitor, assistente, avaliador e examinador) numa perspectiva textual-interativa. É fundamental que, no percurso da formação docente, haja oportunidades concretas de interação professor-aluno via texto, de modo que o futuro educador de linguagem tenha vivenciado práticas pedagógicas consideradas, por pesquisas prévias, mais eficazes para interagir com alunos sobre aspectos relacionados a: reconhecimento e análise das especificidades dos gêneros textuais instanciados em textos, saliência de recursos linguísticos apropriados ao propósito sociocomunicativo de cada gênero, seleção adequada de textos para propor atividades de leitura e análise linguística contextualizadas, elaboração e interpretação de propostas de produção textual (desafios de escrita) claras e pertinentes ao nível de ensino, mobilização de conhecimentos e instrumentos adequados para diagnosticar dificuldades e avanços na aprendizagem da escrita pelos alunos e, assim, planejar melhores aulas, sabendo escolher estratégias adequadas para auxiliar os alunos a progredirem no seu processo de aprendizagem da escrita. Para poder escolher bem, é preciso antes conhecer, e essa é uma das preocupações do trabalho desenvolvido em Leitura e Avaliação de Textos: oferecer o conhecimento de estratégias e recursos e envolvê-los em atividades práticas para o alcance de metas definidas, motivando-os a refletir sobre os resultados obtidos e a buscar melhorias. Desse modo, esta proposta articula-se ao que preconiza o *Projeto Político-Pedagógico* da UFSM, segundo o qual:

> [...] as conexões entre ensino, extensão e pesquisa, capazes de tornar o processo de formação mais produtivo, devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos. No processo de formação, alunos e professores são responsáveis pelos resultados. Ambos devem estar atentos à realidade externa, sendo hábeis para observar as demandas por ela colocadas. Cada vez mais, problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano devem ser considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. (UFSM, 2000, s. p.)

Mais do que apontar erros nos textos dos alunos, nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficazes de dialogar via textos, oferecendo assistência qualificada para a aprendizagem da escrita. Um recurso pedagógico que tem se mostrado eficaz para isso é o bilhete orientador. Entretanto, este é considerado um gênero ainda novo (BUIN, 2006), do qual os professores em formação ainda precisam se apropriar, o que também justifica o trabalho aqui proposto. Dessa maneira, o professor pode contribuir para potencializar a ajuda profissional àqueles que pretendem desenvolver habilidades para interagir eficientemente na sociedade por meio da escrita, buscando desestabilizar modelos considerados limitados de trabalho com a linguagem e reforçar a avaliação da leitura e da escrita como processos integrados de construção de significados em contextos sociais específicos.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O presente trabalho está inserido no contexto da disciplina Leitura e Avaliação de Textos (LTV 1117), lotada no Departamento de Letras Vernáculas e ofertada aos cursos de Licenciatura em Letras da UFSM (Anexo 1). As atividades desenvolvidas na disciplina, desde sua criação em 2010, vêm sendo aprimoradas a cada edição e têm gerado importantes reflexos nas práticas pedagógicas dos seus participantes durante os estágios supervisionados, conforme manifestações de supervisores de estágios curriculares e dos próprios professores em formação.[3]

O trabalho que aqui se apresenta diz respeito às atividades mais recentes desenvolvidas em 60 horas-aula, no primeiro semestre de 2017, de que participaram:

a) 15 estudantes matriculados na disciplina Leitura e Avaliação de Textos, dos mais variados períodos do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas) da UFSM;

b) 19 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS);

c) uma professora de língua portuguesa em serviço, responsável pela referida turma na escola;

d) uma professora formadora, responsável pela disciplina na UFSM e proponente deste trabalho.

O modo como foi conduzido todo o trabalho e o processo de interação entre os participantes na universidade e na escola estão apresentados junto à seção "Procedimentos Didáticos". Convém destacar que a dinâmica desenvolvida já foi utilizada em cursos de Letras tanto na modalidade presencial quanto na modalidade ensino a distância (EaD), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com algumas adaptações. Neste documento, porém, descrevem-se as atividades desenvolvidas no curso presencial, em que se fez uso da plataforma Moodle como ferramenta auxiliar para a realização de algumas atividades.

OBJETIVOS

O objetivo central é oportunizar aos professores em formação inicial de cursos de Licenciatura em Letras a vivência das etapas fundamentais de um processo de leitura e produção textual planejado e executado em interação com um contexto escolar real, a fim a melhor se prepararem para as subsequentes práticas de estágios supervisionados e, por conseguinte, para o exercício profissional. Para isso, são desenvolvidas atividades que têm por propósito orientar e preparar professores em formação a conduzir processos de ensino e aprendizagem que focalizam o texto como processo (que se desenvolve em etapas) e como produto (unidades de sentido que cumprem um propósito no meio social). Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos visando à qualificação dos professores em formação para o exercício da sua atividade profissional, quais sejam:

- ampliar conhecimentos teórico-metodológicos dos graduandos sobre leitura e produção textual e criar oportunidades para a utilização desses conhecimentos em ações didáticas voltadas para contextos reais de interação;
- orientar a elaboração de propostas de produção textual que explorem temáticas e situações de interação social pertinentes ao contexto de

3 Agradeço à professora Vaima Motta, do Departamento de Educação da UFSM, por me trazer ao conhecimento o desempenho diferenciado, nas práticas de estágios, dos graduandos que cursaram a DCG Leitura e Avaliação de Textos.

alunos da educação básica, de modo a envolvê-los como agentes sociais, capazes de fazer uso da escrita para representar experiências, posicionar-se e promover mudanças em sua comunidade;

- organizar e executar procedimentos para leitura e avaliação de textos produzidos por alunos da educação básica, com base em critérios explícitos que auxiliem os aprendizes no processo de (re)escrita;
- orientar a elaboração de *feedbacks* coletivos e individuais que possibilitem a interação, via textos, entre os professores em formação na universidade e os alunos da educação básica na escola;
- propiciar aos graduandos a consciência do seu processo formativo, por meio da comparação entre os produtos iniciais e finais das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina;
- contribuir para a formação de professores de produção textual cientes do seu papel como cidadãos e profissionais com competência para conduzir processos de ensino e aprendizagem contextualizados de leitura escrita em instituições educacionais.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Os conteúdos curriculares priorizados são concepções de texto, contexto, gênero textual, escrita e reescrita; propósitos e características linguísticas de gêneros textuais; estratégias e processos de escrita e reescrita em contexto escolar. As atividades propostas aos professores em formação e, por conseguinte, aos alunos na escola parceira, são norteadas: pelo ponto de vista social da escrita, conforme abordagem sociorretórica; pela intrínseca relação contexto e textos, cujos significados são realizados por categorias semânticas e léxico-gramaticais, conforme a perspectiva sistêmico-funcional; pelo conhecimento de fatores de textualidade e recursos linguísticos, com base na Linguística Textual; e pelo caráter processual da escrita no contexto escolar, a partir da perspectiva textual-interativa.

Aspectos contextuais da linguagem são o foco da abordagem sociorretórica, na qual os textos "são atos de nossa vontade" e a escrita "nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor" (BAZERMAN, 2006, p. 13). Enfatizam-se aspectos da dinamicidade, da fluidez e da heterogeneidade dos gêneros, vistos como "ações retóricas tipificadas", nos termos de Miller (1984). Se determinados propósitos sociocomunicativos podem ser alcançados mediante a escolha de um gênero textual pertinente ao contexto compartilhado entre o produtor do texto e sua audiência em potencial, então é importante que seja oferecido aos alunos, na escola, um contexto em que possam ser articulados "conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais" (MOTTA-ROTH, 2006, p. 498).

Nesse sentido, é necessária a associação de ambos os aspectos da escrita – o social e o linguístico – para que se possa envolver os alunos no árduo e complexo processo de produção de textos não apenas como artefatos em que se demonstra o quanto se sabe da estrutura textual e linguística, mas também como meios para compartilhar pensamentos, interagir, influenciar, divertir ou cooperar, tendo em vista interesses intelectuais, institucionais ou pessoais de quem escreve. O desafio para o professor é articular esses aspectos de modo equilibrado, dando espaço para que os aspectos social e linguístico sejam percebidos como constituintes de qualquer texto a ser produzido.

Essa associação é cara à teoria sistêmico-funcional, cujos pressupostos também embasam esta proposta de trabalho. Nessa abordagem, a linguagem tem caráter probabilístico, ou seja, é um sistema potencial de significados à disposição dos falantes e escritores. As análises dos gêneros e registros estão centradas nos textos como evidências dos discursos de uma sociedade ou de uma cultura. O texto é concebido como o resultado das escolhas dos falantes no âmbito das opções disponibilizadas no sistema linguístico, organizado em estratos inter-relacionados: fônico-gráfico, léxico-gramatical, semântico e contextual. As pesquisas e ações que se realizam nessa perspectiva teórica se propõem a mostrar "como e por que um texto significa o que significa" (WEBSTER, 2009, p. 7).

Texto é, portanto, concebido como produto e como processo simultaneamente (HALLIDAY, 1994). É "produto sociossemiótico orientador e revelador das atividades interacionais cotidianas" (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 267), permitindo o estudo de sua materialidade linguística. É também processo por representar eventos numa rede de significados potenciais disponíveis para serem usados conforme as necessidades de interação e representação de experiências.

Nessa perspectiva, o texto se instancia em gênero, que é concebido como um "processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais" (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Segundo os autores, é social porque "participamos da elaboração do gênero coletivamente"; é organizado por etapas porque "normalmente o gênero demanda-nos etapas para alcançarmos nossos objetivos"; e é orientado para objetivos porque "utilizamos gênero para pôr coisas em prática" (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Essa íntima associação entre o caráter social e linguístico do gênero é fundamental na presente proposta de formação de professores de produção textual, para o planejamento e a execução de atividades organizadas e sequenciadas num processo de produção escrita que permita os alunos serem bem-sucedidos nas atividades escolares. As estratégias de ensino visam ao conhecimento explícito da linguagem, com foco na "preparação de todos os estudantes para ler textos do currículo e usar o que aprenderam da leitura em sua própria escrita" (ROSE; MARTIN, 2012, p. 308). Para Gouveia (2013, p. 8), um ensino baseado em gêneros

> [...] garantirá não só melhores produtores textuais, como também melhores alunos, uma vez que a experiência com os gêneros desenvolve capacidades e habilidades mentais dos alunos e promove a aquisição das estruturas esquemáticas e padrões de linguagem característicos das várias disciplinas.

No intuito de contribuir com a formação de professores da área de Letras aptos a conduzirem processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola (e por extensão em cursos técnicos e superiores, uma vez que as estratégias pedagógicas aqui desenvolvidas também podem ser usadas em outros contextos de ensino), são realizados os procedimentos didáticos descritos a seguir.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O trabalho desenvolvido junto aos professores em formação do curso de Licenciatura em Letras, matriculados na DCG Leitura e Avaliação de Textos, consiste em dez etapas, descritas a seguir, considerando a sequência cronológica dos procedimentos conduzidos pelo professor formador e das ações realizadas pelos professores em formação, voltadas para alunos de uma escola pública de Santa Maria (RS), com a colaboração da professora em serviço da disciplina de língua portuguesa da escola.[4] Os procedimentos didáticos de cada etapa consideram, quando necessário, o Ciclo

4 Agradeço à Profa. MS. Angela Maria Rossi, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Altina Teixeira, pela colaboração valiosa na mediação com a escola, possibilitando que os procedimentos aqui relatados fossem executados com êxito, e à direção da escola pela parceria autorizada.

de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros proposta por Rose e Martin (2012) a partir dos princípios da Linguística Sistêmico-funcional. O Ciclo é constituído de três etapas básicas: desconstrução do gênero (atividades de leitura detalhada), construção conjunta (alunos produzem um texto junto com o professor) e construção individual (alunos produzem sozinhos, mobilizando conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores). Essa sequência é utilizada nos procedimentos didáticos que constituem a maioria das etapas deste trabalho, com exceção da primeira, que começa com a construção individual, uma vez que o propósito do professor formador é avaliação diagnóstica.

1) TROCA DE EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

No primeiro encontro na disciplina, professor formador e graduandos estabelecem as primeiras interações e discutem a proposta de trabalho a ser desenvolvida na disciplina:

a) roda de conversas sobre experiências de produção textual já vivenciadas pelos graduandos;

b) apresentação da proposta de trabalho na disciplina, elaborada pelo professor formador, com a indicação dos objetivos, dos conteúdos, do cronograma de trabalho e da bibliografia a ser utilizada (Anexo 2);

c) discussão da proposta e ajustes que se fizerem necessários a partir de sugestões pertinentes e viáveis fornecidas pelos graduandos;

d) solicitação de que, no encontro seguinte, cada graduando traga uma pasta devidamente identificada, para armazenamento de todos os materiais produzidos durante a disciplina, a qual ficará sob a guarda do professor formador e será devolvida ao final do semestre.

2) AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A atividade de avaliação diagnóstica possibilita ao professor formador verificar conhecimentos prévios dos graduandos e detectar necessidades de aprendizagem. Ela consiste dos passos a seguir:

a) entrega de cópias de uma proposta de produção textual (extraída de livro didático, ou de prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – ou de vestibular) e de um texto produzido por aluno da educação básica (sem identificação);

b) proposição da questão "Considere a oportunidade de intervir no processo de produção desse texto, no sentido de ajudar a qualificá-lo. Como você avalia o texto e o que sugere ao seu autor?";

c) produção individual escrita da avaliação pelos graduandos (Anexo 3);[5]

d) guarda dos materiais nas pastas individuais, que ficarão com o professor formador (que as devolverá no final do semestre com todos os materiais produzidos durante a disciplina).

3) SEMINÁRIOS PREPARATÓRIOS ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS

Os seminários envolvem leituras obrigatórias de capítulos de livros e artigos de periódicos, previamente selecionadas pelo professor formador, os quais fornecem subsídios teórico-metodológicos necessários à execução das atividades práticas que se seguirão. Esta etapa consiste nos procedimentos a seguir:

5 Os documentos produzidos pelos estudantes tanto da universidade quanto da escola, apresentados nos anexos, têm seu uso autorizado pelos estudantes e seus responsáveis, por meio de Termos de Assentimento.

a) organização de um cronograma de leituras obrigatórias e apresentação de seminários;

b) realização de cada seminário em encontro anterior à atividade didática em que se utilizarão conceitos, categorias e estratégias discutidas a partir das leituras obrigatórias. Por exemplo, noções de gênero, agência e escrita e elementos básicos de comandos de produção de textos são estudados dos seminários 1, 2 e 3, previamente à prática de elaboração de propostas de produção textual;

c) *handouts* e *slides* usados durante os seminários são disponibilizados à turma via Moodle.

4) ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Paralelamente aos primeiros seminários preparatórios, são oferecidas aos graduandos opções de contextos de interação com alunos da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Após negociações, a turma opta por um contexto (neste caso, uma turma de 9º ano de uma escola municipal) e, então, o professor formador e a professora da escola organizam o cronograma de ações paralelas na universidade e na escola (Anexo 4). As atividades dos graduandos voltam-se a esse contexto escolar, incluindo a elaboração da proposta de produção textual a ser levada à escola. A etapa está organizada da seguinte forma:

a) leitura e análise de exemplos de propostas de produção textual extraídos de livros didáticos e de provas de redação em exames nacionais e processos seletivos;

b) discussão acerca de temáticas e gêneros textuais compatíveis com o nível de ensino dos alunos da escola, considerando-se faixa etária, conhecimentos prévios e estratégias de motivação para escrita;

c) elaboração pelos graduandos, individualmente ou em duplas, de propostas de produção textual de acordo com os elementos básicos estudados (contextualização e comando);

d) apresentação pelos graduandos, em *datashow*, das propostas elaboradas e recebimento de *feedbacks* orais fornecidos pelos colegas e pelo professor formador;

e) reescrita das propostas de produção textual pelos graduandos com base nos *feedbacks* e nos critérios de avaliação previamente elaborados pelo professor formador (Anexo 5);

f) entrega da segunda versão ao professor formador, que fornece novo *feedback* (mais detalhado) em documento postado no Moodle, com acesso apenas pelo seu autor (exemplo de *feedback* no Anexo 6);

g) nova reescrita das propostas pelos graduandos e envio da versão final via Moodle;

h) reunião, pelo professor formador, das versões finais em um *Portfólio* de propostas de produção textual, que é disponibilizado no Moodle da disciplina e encaminhado à escola parceira em cópias impressas;

i) apresentação do *portfólio*, na escola parceira, pela professora de língua portuguesa à turma de 9º ano e escolha, pelos alunos, da proposta de produção textual a ser executada (exemplo no Anexo 7).

5) ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO TEXTUAL

A partir das leituras obrigatórias desenvolvidas nos seminários 4 e 5, são realizados estes procedimentos:

a) divulgação aos graduandos da proposta de produção textual escolhida pelos alunos na escola;

b) elaboração e apresentação, pelo professor formador, de questões sobre textos que instanciam o gênero solicitado no comando da proposta de produção textual (no caso, carta de leitor para jornal).

c) coleta, pelos graduandos, de cartas de leitor que abordam palavras-chave do tema solicitado (no caso, pichação e grafite) e levantamento de recursos linguísticos típicos;

d) elaboração, pelos graduandos, de questões de leitura e análise linguística dos textos selecionados com as correspondentes possibilidades de respostas, enviadas ao professor formador via Moodle;

e) reunião, pelo professor formador, das questões elaboradas pelos graduandos e revisão coletiva, oportunidade em que são fornecidas orientações tanto sobre recursos linguísticos que realizam o propósito sociocomunicativo do gênero, quanto sobre estratégias de elaboração de questões;

f) reescrita pelos graduandos das questões e possibilidades de respostas, com base nos *feedbacks* fornecidos pelo professor formador;

g) reunião das versões finais das questões em um caderno de atividades, que é disponibilizado no Moodle da disciplina e encaminhado à escola parceira em cópias impressas (exemplo no Anexo 8);

h) resolução das questões pelos alunos na escola, com o acompanhamento da professora de língua portuguesa, como atividade preparatória para a subsequente produção de cartas de leitor.

6) ELABORAÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Enquanto a professora de língua portuguesa, na escola, trabalha as questões com os alunos, na universidade, os graduandos aprendem a elaborar critérios de avaliação, sendo adotados os seguintes procedimentos:

a) levantamento e discussão de critérios de avaliação de textos de base argumentativa;

b) elaboração, pelos graduandos, de critérios de avaliação com base nas características de cartas de leitor analisadas na etapa 5 e envio ao professor formador;

c) reunião, pelo professor formador, das listas de critérios recebidas e revisão junto aos graduandos em aula, oportunidade em que são fornecidas orientações visando à adequação e clareza de cada critério proposto (Anexo 9);

d) organização, em conjunto, de uma lista única de critérios a partir dos que foram propostos pelos graduandos e encaminhamento da versão final à professora de língua portuguesa para apresentação aos alunos na escola (Anexo 10);

e) produção da primeira versão do texto pelos alunos na escola, a partir da proposta de produção textual escolhida por eles (carta de leitor sobre os limites entre pichação e grafite).

7) LEITURA, AVALIAÇÃO E PROVIMENTO DE *FEEDBACKS* À PRIMEIRA VERSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – ATIVIDADES CONJUNTAS E INDIVIDUAIS

Com base nas leituras obrigatórias desenvolvidas no seminário 6 e no caderno didático *Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor* (FUZER, 2016b), são estudados os papéis do professor no processo de produção textual e os procedimentos para prover *feedback*, com ênfase na função e na organização de bilhetes orientadores, a partir de movimentos e passos (Anexo 11). Tais estratégias são utilizadas em atividades realizadas em sequência:

a) prática do papel de avaliador – leitura e avaliação conjunta (graduandos e professor formador), com base na lista de critérios previamente elaborada, de um dos textos produzidos na escola;

b) prática dos papéis de leitor e assistente – elaboração conjunta de um bilhete orientador para o autor do texto avaliado (Anexo 12);

c) disponibilização do bilhete orientador e do texto a que se refere para que os graduandos tenham acesso ao produto do trabalho conjunto e possam tomá-lo como base para a produção de outros bilhetes orientadores;

d) distribuição, pelo professor formador, dos demais textos produzidos na escola entre os graduandos para que, sozinhos, os avaliem conforme os critérios estabelecidos;

e) elaboração, pelos graduandos, de bilhete orientador para um ou dois alunos-autores e envio, pelo Moodle, para o professor formador, que fornece *feedback* individual por escrito (Anexo 13);

f) revisão da segunda versão dos bilhetes orientadores em aula, com a supervisão do professor formador, que auxilia na avaliação dos textos e na organização dos bilhetes orientadores;

g) encaminhamento à escola das versões finais dos bilhetes orientadores anexados à primeira versão dos textos para que os alunos, sob a supervisão da professora regente, os reescrevam.

8) LEITURA, AVALIAÇÃO E PROVIMENTO DE *FEEDBACKS* À SEGUNDA VERSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – ATIVIDADES CONJUNTAS E INDIVIDUAIS

Enquanto os alunos reescrevem seus textos na escola, os graduandos se preparam para reconhecer formas de responder aos bilhetes orientadores para, a partir disso, prover novos *feedbacks*. A partir das leituras obrigatórias e discussões nos seminários 7 e 8, os graduandos participam destas ações:

a) releitura da primeira versão do texto do aluno e releitura do bilhete orientador elaborado conjuntamente;

b) leitura do texto reescrito e comparação com a primeira versão, observando avanços e retrocessos;

c) elaboração conjunta de segundo bilhete orientador para o aluno,

elogiando aspectos em que o texto evoluiu e orientando o que precisa ser melhorado;

d) repetição dos procedimentos c, d, e, f da etapa anterior, de modo que cada graduando forneça *feedback* à segunda versão do texto produzido pelo mesmo aluno na primeira rodada;

e) encaminhamento à escola das versões finais dos bilhetes orientadores anexados aos textos para que os alunos (Anexo 14), sob a supervisão da professora regente, realizem a última revisão e reescrita.

9) AVALIAÇÃO FINAL DOS TEXTOS DOS ALUNOS E SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

Após a realização de mais uma revisão e reescrita dos textos pelos alunos na escola, esta sequência de ações é executada:

a) reunião, pela professora regente, das versões finais dos textos digitados no laboratório de informática da escola pelos alunos-autores e disponibilização aos graduandos, pelo professor formador;

b) prática dos papéis de leitor e examinador – leitura pelos graduandos dos textos em sua versão final e seleção dos três textos que melhor atendem aos critérios de avaliação;

c) apresentação individual, em aula, pelos graduandos, de suas justificativas para a escolha dos textos e condução de reflexões sobre o processo pelo professor formador;

d) organização de *kits* e menções honrosas para premiar os autores dos três textos mais votados (*kits* montados com materiais escolares, livros e guloseimas, doados pelos graduandos e pelo professor formador);

e) visita à escola pelos graduandos para a entrega de chocolates e cartões de felicitações a todos os alunos-autores que participaram do processo, leitura dos textos selecionados e entrega dos prêmios aos seus autores;

f) encaminhamento dos textos aos editores de jornais locais da cidade e postagem nas redes sociais da escola.

10) REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO E AUTOAVALIAÇÃO

Encerradas as atividades de interação com a escola, os graduandos são levados a refletir sobre o processo vivenciado e a avaliar os produtos de sua participação nas atividades ao longo da disciplina. Para isso, são realizados os seguintes procedimentos:

a) devolução, pelo professor formador, da pasta com os materiais dispostos em ordem cronológica, acrescidos de uma ficha de controle das atividades (Anexo 15) de que cada graduando participou, de modo que este possa visualizar todas as etapas do processo vivenciado na disciplina;

b) aplicação de instrumento de avaliação que possibilita comparar o desempenho dos estudantes no início do processo (avaliação diagnóstica) e no final (nova avaliação do mesmo texto usado na avaliação diagnóstica) (Anexo 16);

c) fornecimento pelo professor formador, no último encontro, de um parecer individual, destacando aspectos em que o graduando evoluiu

e aspectos que precisará melhorar ao longo do seu processo de formação. Por fim, aplicação de um questionário (Anexo 17) pelo qual os graduandos são convidados a avaliar a disciplina e fornecer sugestões para qualificar o processo na próxima edição.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A avaliação dos graduandos é processual, tendo como pontos de referência a avaliação diagnóstica e as avaliações pontuais, quais sejam: realização das leituras obrigatórias e complementares com participação ativa (como apresentador e debatedor) nos seminários preparatórios; elaboração de propostas de produção textual, de critérios de avaliação e de questões para leitura e análise de textos; avaliação de textos com base nos critérios e elaboração de bilhetes orientadores. Ao final, é aplicado o instrumento de avaliação de processo e de produto e é feita comparação entre o desempenho do graduando na atividade de avaliação diagnóstica (etapa 2) e na atividade final (10).

Os resultados dessas avaliações evidenciam expressiva melhor compreensão dos estudantes sobre o texto como um processo que precisa passar por várias etapas para se tornar um produto qualificado em condições de cumprir seu propósito sociocomunicativo. Verificam-se também significativas melhoras no uso da linguagem pelos graduandos no decorrer das atividades que demandaram produção textual. Ao escreverem e reescreverem propostas de produção textual, questões, critérios de avaliação e bilhetes orientadores, os graduandos aprimoraram suas habilidades de escrita, conheceram e praticaram gêneros relevantes ao processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola. Com isso, desenvolveram a percepção do valor e do papel social da escrita, a noção de autoria como responsabilidade do dizer e a compreensão do texto como processo e como produto, ampliada com a socialização dos textos resultantes desse processo.

Tendo em vista as experiências ao longo das edições, a proposta de trabalho aqui apresentada contribui para tornar mais explícitas as relações entre teorias e práticas, especialmente no momento da formação em que os graduandos já terão adquirido conhecimentos de base – em disciplinas como fundamentos gramaticais, gêneros e leitura, produção textual, linguística e fundamentos literários –, estão cursando didática e, nos semestres posteriores, realizarão os estágios supervisionados, quando poderão revisitar as estratégias aprendidas em Leitura e Avaliação de Textos e perceber, na relação direta com os alunos, o que ainda podem e precisam buscar aprender até o final do curso.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A reflexão sobre o processo e os resultados obtidos ao longo e ao final das atividades no âmbito da disciplina Leitura e Avaliação de Textos possibilita a constatação de que esse é, de fato, um caminho viável e eficiente para aliar teoria e prática no processo formativo de professores de produção textual na condução de processos de letramento. Isso é indicado pelas significativas mudanças na maneira como os graduandos passam a olhar os textos produzidos pelos alunos – não mais priorizando a busca por erros na redação, mas passando a focalizar aspectos de conteúdo e estrutura textual relacionados ao propósito sociocomunicativo do gênero, diagnosticando, a partir da avaliação dos textos, o que os alunos precisam aprender para escreverem melhor, conseguindo usar estratégias e recursos para intervir adequadamente no processo

de leitura e escrita desses alunos e para oportunizar a interação social via textos para além dos limites da sala de aula e da escola.

O olhar do professor formador também vai se modificando, como o olhar da águia que observa e percebe com nitidez e minúcia o que é mais relevante considerar. Cada aluno e cada texto representam um desafio, um tesouro a ser desvendado com cautela e paciência. Para a escrita não há receitas, assim como não há para o ensino de escrita. Mas é possível e necessário pensar, propor e organizar caminhos (sempre mais de um) para segui-los sempre que as produções textuais dos alunos desafiarem o olhar do professor. Como professor formador, é o que venho buscando fazer desde que me dei conta da preciosidade escondida nos textos produzidos pelos alunos, seja na universidade, seja na escola. Ajudá-los a lapidar suas pedras tem sido a minha busca incansável, em projetos de extensão, como o Ateliê de Textos (FUZER, 2009, 2016a),[6] cujas ações e reflexões têm gerado conhecimentos e metodologias publicados em artigos acadêmicos (FUZER, 2014a; FUZER, 2012; FUZER; WEBER, 2012) e *e-book* didático (FUZER, 2017, 2016b), Ateliê esse retroalimentado por resultados de pesquisas realizadas no âmbito do projeto *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional* (FUZER, 2014b). Os resultados dessas produções têm contribuído para a construção e o aprimoramento contínuo da proposta de trabalho aqui sintetizada.

Nesta proposta, o professor se vê em constante processo de avaliação e autoavaliação, pois precisa refletir sobre o que foi feito e considerar os resultados de uma etapa para planejar a etapa seguinte. Mediante o estabelecimento de um motivo, de uma necessidade ou de um desejo, o estudante se vê envolvido numa situação real de comunicação. Como argumenta Bazerman (2006, p. 34),

> [...] uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

Cabe aos professores, segundo Bazerman (2006), manterem vivos, em ações significativas da comunicação escolar e fora dela, os gêneros que solicitam aos alunos produzirem. Para o autor, a escolha estratégica de gêneros pode auxiliar a introduzir o aluno "em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico" (BAZERMAN, 2006, p. 31). É isso que o professor formador, na proposta de trabalho aqui apresentada, busca realizar e aprimorar a cada edição da disciplina Leitura e Avaliação de Textos, com adaptações nas atividades para melhor se ajustarem às necessidades e preferências dos estudantes, sem perder de vista as etapas fundamentais do processo de formação.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília:

6 Informações sobre esse projeto estão disponíveis em: www.ufsm.br/ateliedetextos.

MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

FUZER, C. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias*: do contexto ao texto e vice-versa. Santa Maria: Editora PRE UFSM, 2017. 118p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8F4g3r4wWQbUjJteXNXc0lOQU9GaUx5Nk5RTGhOcVR6aVA4/view>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FUZER, C. Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 040190. Santa Maria: UFSM/CAL, 2016a.

FUZER, C. *Produção textual na escola:* subsídios para a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016b.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v.1, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014a. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/772/764>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FUZER, C. *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2014b.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino--aprendizagem de produção textual. *Letras*, v. 22, n. 44, 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r44/artigo_10.pdf.>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FUZER, C. *Práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 0254016. Santa Maria: UFSM/CAL, 2009.

FUZER, C.; WEBER, T. Um passo de cada vez. a (re)escrita em resposta a *feedbacks* no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Cadernos de Linguagem & Sociedade*, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872/6000>. Acesso em: 27 ago. 2017.

GOUVEIA, C. M. *A formação de professores e o desenvolvimento da literacia*: contributos dos estudos de gênero para a docência e aprendizagem colaborativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13, 11-14 jun. 2013, Santa Maria, RS. Não publicado.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations*: Mapping Culture. London and Oakville: Equinox, 2008.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn*: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. London: Equinox, 2012.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 259-307, jan./jun. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*: 2016-2026. Santa Maria: MEC, UFSM, 2016.

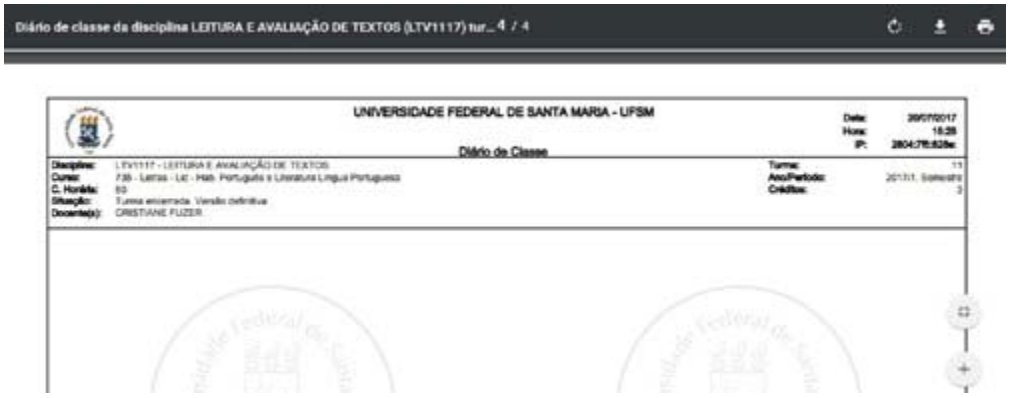
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras* – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Santa Maria: UFSM/CAL, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: UFSM, 2000.

WEBSTER, J. Introduction. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. *Continuum companion to systemic functional linguistics*. New York: Continuum International, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – DISCIPLINA



Diário de classe da disciplina LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS (LTV1117) tur... 4 / 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

Diário de Classe

Data: 29/07/2017
Hora: 15:28
IP: 2804:7f0:628e:

Disciplina: LTV1117 - LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
Curso: 735 - Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa
C. Horária: 60
Situação: Turma encerrada. Versão definitiva
Docente(s): CRISTIANE FUZER

Turma: 11
Ano/Período: 2017/1, Semestre
Créditos: 3

ANEXO 2 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – Curso de Licenciatura em Letras
Profª Drª Cristiane Fuzer

DISCIPLINA: Leitura e Avaliação de Textos (LTV 2017) Carga horária: 60h

OBJETIVO: Conhecer e discutir perspectivas e métodos de avaliação de textos produzidos em contextos escolares. Analisar e elaborar critérios de avaliação de textos. Praticar a avaliação de textos.

PROGRAMA:
Unidade 1 – Avaliação em perspectiva
1.1 O lugar da avaliação no processo ensino-aprendizagem de produção textual
1.1 Tipos de correção
1.2 Revisão e reescrita
Unidade 2 – Critérios de avaliação
2.1 A partir do modo de organização
2.2 A partir do gênero textual
Unidade 3 – Prática de avaliação de textos

Plano de ensino 1º semestre 2017

Data	Conteúdos e atividades
10/03	Experiências de produção textual. Proposta de trabalho na disciplina e sistemática de avaliação.
17/03	Atividade para avaliação diagnóstica. Abordagem processual da escrita. Seminário 1: Gênero, agência e escrita (BAZERMAN, 2006).
24/03	Gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais – anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e ensino médio (BRASIL, 2002) Seminário 2: Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino de produção textual (PASSARELLI, 2012).
31/03	Seminário 3: Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos (MENEGASSI, 2003). Análise de propostas de produção textual.
07/04	Apresentação e revisão das propostas de produção textual. Reescrita das propostas de produção textual.
28/04	Entrega da versão final das propostas de produção textual (*portfólio* de propostas de produção textual) Seminário 4: O que é Argumentar (KOCH, ELIAS, 2016).
05/05	Seminário 5: Família do Argumentar: Discussão e Exposição (ROSE, 2011, p 23-25); (ROSE, MARTIN, 2012. p. 128-130). Análise das etapas e fases em gênero argumentativo. Análise de exemplares de gênero textual. Elaboração de atividades didáticas.
12/05	Apresentação das atividades didáticas sobre o gênero textual estudado. *Feedbacks* para reelaboração.
19/05	Entrega da versão final das atividades didáticas. Elaboração de critérios de avaliação de textos conforme o gênero.
26/05	Papéis do professor no processo de produção textual. Tipos de correção e procedimentos para prover *feedback* (FUZER, 2016). Seminário 6: Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino -aprendizagem de produção textual (FUZER, 2012). Exercício de avaliação de textos e produção de bilhetes orientadores

02/06	Seminário 7: Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita (PENTEADO; MESKO, 2006) Seminário 8: A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica (FUZER, GERHARDT e LIMA, 2015).
09/06 23/06	Avaliação de textos com base em critérios e provimento de *feedbacks* (orientações para reescrita) a versões de textos produzidos por alunos na escola.
30/06	Visita à escola. Reflexões e avaliação final de todo o processo vivenciado.

SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO: a avaliação será processual, tendo como pontos de referência a avaliação diagnóstica e as avaliações pontuais, quais sejam: participação ativa (como apresentador e debatedor) nos seminários de preparação; elaboração de propostas de produção textual e de critérios de avaliação; avaliação de textos e provimento de *feedbacks* (bilhetes orientadores).

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v.1, n. 37, p. 56-79, jul.-dez. 2014.

_____. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras (UFSM)**, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r44/artigo_10.pdf.

_____. **Produção textual na escola**: subsídios para a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

_____; GERHARDT, C.C.; LIMA, L. O. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, v. 17, p. 1-20, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25510/14897.

FUZER, C.; WEBER, T. Um passo de cada vez. A (re)escrita em resposta a *feedbacks* no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Cadernos Linguagem & Sociedade (UnB)**, Brasília, v. 3 (2), 2012. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **O que é Argumentar**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 32-45.

MENEGASSI, R.J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 42, p. 55-79, jul.-dez. Campinas, 2003.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. Campinas, SP: Pontes. p. 65-81.

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

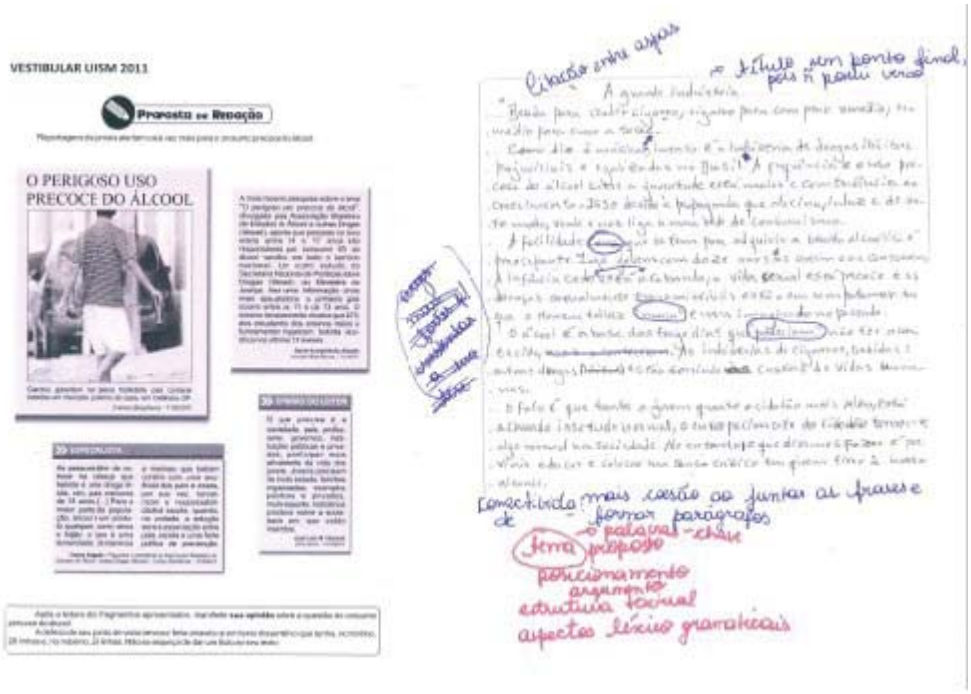
PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 71-91.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

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

SOARES, D.A. **Produção textual e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXO 3 – EXEMPLO DE PRODUÇÃO NA ATIVIDADE PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



ANEXO 4 – CRONOGRAMA DE AÇÕES PARALELAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
DISCIPLINA: LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
EQUIPE DE TRABALHO:
Coordenadora das atividades na UFSM: Profa. Cristiane Fuzer
Ministrante das aulas na escola e orientadora direta dos alunos: Profa. .....
Elaboradores da proposta de produção textual e avaliadores dos textos (*feedbacks* por meio de bilhetes orientadores): estudantes do curso de Licenciatura em Letras, orientados pela Profª Cristiane Fuzer
Público beneficiado: alunos do ..... Ano do EM da Escola .....

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

NA UNIVERSIDADE		NA ESCOLA	
Período	**Atividades**	**Período**	**Atividades**
Março	Seminários preparatórios – estudos teórico-metodológicos	Abril	Apresentação da proposta de trabalho em parceria com a universidade.
Abril	Elaboração e reelaboração de propostas de produção textual		
Maio	Elaboração e reelaboração de atividades de leitura detalhada sobre o gênero escolhido. Elaboração e reelaboração de critérios de avaliação	Maio	Leitura do *portfólio* de propostas de produção textual (elaboradas pelos graduandos) e escolha de uma proposta pelos alunos. Realização das atividades de leitura detalhada (elaboradas pelos graduandos). Familiarização com os critérios de avaliação (elaborados pelos graduandos).
Maio e junho	Seminários preparatórios sobre provimento de *feedback* (bilhetes orientadores).	Junho	Escrita do texto (produção da 1ª versão do texto) pelos alunos.
Junho	Provimento de *feedback* à 1ª versão do texto (elaboração de bilhetes orientadores).	Junho	Reescrita do texto (2ª versão) pelos alunos com base nos *feedbacks* (bilhetes orientadores) fornecidos pelos acadêmicos
Junho	Provimento de *feedback* à 2ª versão do texto.	Junho	Rescrita do texto e revisão final (3ª versão) pelos alunos com base nos *feedbacks* (bilhetes orientadores) fornecidos pelos acadêmicos. Digitação das versões finais pelos alunos.
Junho e Julho	Seleção de texto(s) mais adequado(s) aos critérios de avaliação. Visita à escola para premiação. Reflexões e avaliação final do processo.	Junho e julho	Divulgação dos resultados e premiação na escola. Encaminhamento dos textos para socialização conforme o caso.

ANEXO 5 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL (ELABORADOS PELO PROFESSOR FORMADOR)

Critérios de avaliação	**Sim**	**Em parte**	**Não**
1) A proposta de produção textual apresenta contextualização com textos de apoio para leitura informativa que auxiliem o aluno na abordagem do tema, compatível com o contexto dos alunos (série, faixa etária, comunidade...).			
2) Há coesão entre os textos de apoio e o comando a ser seguido pelo aluno.			
3) O comando especifica o gênero textual a ser produzido, plausível para o tema levantado nos textos de apoio.			
4) O comando especifica a finalidade do texto a ser produzido, coerente com o gênero.			
5) O comando explicita o(s) interlocutor(es) do texto a ser produzido, tendo em vista o gênero.			
6) O comando explicita o meio de circulação coerente com o gênero.			
7) A redação está de acordo com a norma-padrão da língua e convenções de escrita.			

ANEXO 6 – EXEMPLO DE *FEEDBACK* ESCRITO FORNECIDO PELO PROFESSOR FORMADOR VISANDO À QUALIFICAÇÃO DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ELABORADA PELO GRADUANDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
PROFª CRISTIANE FUZER
ACADÊMICA: ***

Prezada ***,
Sua proposta aborda um tema instigante, especialmente no cenário urbano em que é muito provável que os alunos do 9º ano de um bairro de Santa Maria, de uma forma ou de outra, já tenham visualizado pichações e/ou grafites. É relevante saber o que esses alunos pensam dessas práticas que têm marcado presença em muros e pareces de edificações públicas e particulares. Desafiar os alunos a discutirem um tema e escreverem suas opiniões sustentadas por argumentos (sim, é preciso ter argumentos) é muito bom. A escolha pelo gênero carta de leitor desafia, ainda, os alunos a exercitarem a concisão na exposição da tese e de, pelo menos, um argumento ou na provação de uma discussão sobre o tema, mostrando dois ou mais lados da questão.
Para qualificar sua proposta de produção aos alunos do 9º ano, apresento, em balões de comentários, algumas orientações no intuito de contribuir no seu processo de reescrita, ok?

Qualquer dúvida que surgir durante esse processo, poste suas questões no Fórum de Dúvidas no moodle da disciplina, certo?

Aguardando pela versão final de sua proposta, deixo meu abraço.

Profa. Cris

- PROPOSTA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL:

A partir da leitura, análise e compreensão dos textos de apoio, reflita sobre como linguagem e imagens pichadas nas ruas produzem efeito na sociedade e produza uma Carta do leitor dissertando/refletindo sobre a seguinte questão: "pichação: quais os limites entre arte e vandalismo?" Seu texto será veiculado em um jornal local a fim de que você – o autor – e os leitores – cidadãos da cidade – possam rever conceitos sobre a criminalidade e a arte nas ruas de Santa Maria.

[Material de apoio]:

Comentado [CF1]: Não há necessidade de marcador nem de dois-pontos em títulos.

Comentado [CF2]: Qual a diferença entre ler, analisar e compreender? Para iniciar o comando assim, os textos de apoio deveriam estar ANTES do comando, não?
Como o comando veio antes dos textos, talvez seja mais coerente, no final do comando, convidar o aluno a ler os textos de apoio, iniciando com algo como "Para ampliar informações sobre o tema, leia os textos...." ou outra forma de convidar a ler.

Comentado [CF3]: Para refletir, o aluno não deveria ser convidado, antes, a ler os textos de apoio que compõem a contextualização desta proposta?
Recomendo que anuncie, em algum momento, os textos que acompanham o comando.

Comentado [CF4]: Para dissertar, sempre tem que refletir. Então, uma dessas palavras é dispensável, certo?

Comentado [CF5]: A carta de leitor é um texto sucinto em que é preciso expor um ponto de vista e um ou dois argumentos de modo bem resumido, pois o espaço destinado no jornal ou na revista costuma ser curto. Você chegou a pesquisar sobre o propósito e as características da carta de leitor? Se me permite uma sugestão, recomendo que leia trabalhos de pesquisa sobre carta de leitor publicados em revistas acadêmicas. Há vários no Google Acadêmico. Compartilho dois exemplos (há muitos outros nos sites de busca):
Cordeiro (2012), disponível em:
http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12991/12498
Novaes (2012), disponível em:
http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/505/pdf_238

Comentado [CF6]: Por que as aspas? Vc. está citando o discurso de alguém? De quem?
Se não for citação direta, não precisa aspas. Se o objetivo é dar destaque, use itálico ou negrito, ok?

Comentado [CF7]: Será que o professor pode prometer isso aos alunos? A publicação de cartas de leitor depende da seleção feita pelo editor do jornal.
Leve em conta as condições de circulação do gênero escolhido.
Talvez seja melhor vc. esclarecer como o encaminhamento dos textos para publicação será realizada. Uma alternativa é modalizar: em vez de dizer "será veiculado" (afirmação) é mais conveniente dizer "poderá ser encaminhado para publicação..." (hipótese, possibilidade...). O que vc. acha?

Comentado [A8]: Será que o autor deverá rever conceito? Não seria a opinião do autor?

Comentado [A9]: Não seria rever conceitos sobre o grafite ou "pichação"?

Comentado [A10]: Não seria Texto 1 em vez de material de apoio?

De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo[1]

- Grafitódromo

A secretaria da Cultura de São Paulo afirmou que pretende cria uma área para grafiteiros e muralistas no bairro da Mooca, na zona leste de São Paulo, chamada de grafitódromo. Segundo Doria, assim como a arte fica nos museus, o grafite também deve ficar em "lugares adequados". A ideia é inspirada em Wynwood, um bairro de Miami que abriga painéis e murais de arte urbana, assim como a venda de produtos licenciados para viabilizar o negócio.

"Doria não precisa olhar para Miami para intervir nas artes de rua. O mundo é que olha para nós. São Paulo sempre foi a capital do grafite mundial", afirma Rui Amaral, autor do primeiro grafite pintado à mão em São Paulo, em 1982.

Para o artista plástico Jaime Prades, que também fez parte da primeira geração de grafiteiros, o grafitódromo representa um limite para liberdade de expressão. "É uma visão paternalista que quer impor o que considera 'certo'. Logo, o grafite é algo errado, que tem que ser contido e controlado", diz, "mas nesse caso, não seria mais grafite, já que a alma do grafite é interagir com a cidade livremente."

- Grafite x pichação

A discussão sobre o grafite como arte ou como vandalismo, segundo Rui Amaral, reflete o modo como cada gestão pública entende essas intervenções urbanas.

A autorização para fazer intervenções na avenida 23 de Maio, por exemplo, era pedida pelos artistas desde a gestão de Jânio Quadros (1986 a 1989), mas foi autorizada somente no fim da gestão de Fernando Haddad (PT), em 2016.

"A avenida 23 de Maio foi o ápice do movimento artístico urbano paulistano", relembra Amaral, que é responsável pelas gravuras do buraco da av. Paulista, desenhados pela primeira vez, de forma ilegal, em 1989 e legalizados em 1991 pela gestão de Luiza Erundina (PT).

Até 2011, o grafite em edifícios públicos era considerado crime ambiental e vandalismo em São Paulo. A partir daquele ano, somente a pichação continuou sendo crime.

De um modo geral, a pichação - que costuma trazer frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou de gangues - é considerada uma intervenção agressiva e que degrada a paisagem da cidade. O grafite, por sua vez, é considerado arte urbana.

Comentado [CF11]: Coloque a referência à fonte do texto na linha abaixo do fim do texto. As notas de rodapé podem ser usadas para outras finalidades, como informações secundárias. A referência à fonte não é informação secundária.

[1] Texto de apoio, retirado e adaptado de http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38766202, acesso em 07/04/2017 às 17:35. **Se o texto tiver um autor responsável, cite o nome dele tb. Se não tiver o nome, cite o jornal. O formato da referência deve ser assim: SOBRENOME, Nome. Título do texto. Publicado em: data. Disponível em: www..... Acesso em: data em que vc. acessou.

Entre várias paredes: os segredos mais quentes de Pompeia

Segundo os costumes do povo de Pompeia, desenhar nas paredes e fazer objetos eróticos espantava o mau olhado e trazia sorte

Por Sérgio Oworoman
31 ago 2003, 22h00 - Atualizado em 2 nov 2016, 00h32

Qualquer pessoa precavida sabe que as paredes têm ouvidos, mas poucos imaginam que elas podem guardar segredos por mais de 2 mil anos. Foi o que a arqueóloga Lourdes Feitosa, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, descobriu ao analisar grafites nos muros de Pompéia, uma antiga colônia romana onde hoje é o sudoeste da Itália. Lá estão provas de que, ao menos nas pichações de parede, o amor é eterno: as histórias e inscrições íntimas, feitas há mais de 20 séculos, resistiram ao tempo e à erupção do vulcão Vesúvio que destruiu a cidade no ano 79 a.C. O resultado da pesquisa de Lourdes foi um retrato detalhado das relações amorosas e sexuais da época.

Os relatos são bem corriqueiros, parecidos com os encontrados hoje na porta de qualquer banheiro público. Alguns são bastante açucarados: "Quem ama não deve se banhar em fontes quentes, pois ninguém que foi escaldado pode amar as chamas", ou então "Viva quem ama, morra quem não sabe amar! Morra duas vezes mais quem proíbe o amor". Outro, escrito na rua dos prostíbulos, é bem mais libertino: "Plácido aqui fornicou quem ele desejou". Até as mulheres aproveitavam para mostrar sua força: "Se alguém procura nesta cidade abraços amorosos, saiba que nenhuma garota espera iniciativa de homem", diz uma frase nos muros da Basílica. Outra diz apenas: "Miduse possuidora".

[2]

Comentado [A12]: Indique que esse é o Texto 2.

[2] Texto de apoio, retirado de http://super.abril.com.br/historia/as-paredes-contam-tudo/, acesso em 07/04/2017 às 17:41. **Ver orientação que coloquei na nota anterior.

ANEXO 7 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLHIDA PELOS ALUNOS NA ESCOLA

PROPOSTA 3

ORGANIZADA POR *****

TEXTO 1

De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo[1]

- **Grafitódromo**

A secretaria da Cultura de São Paulo afirmou que pretende cria uma área para grafiteiros e muralistas no bairro da Mooca, na zona leste de São Paulo, chamada de grafitódromo. Segundo Doria, assim como a arte fica nos museus, o grafite também deve ficar em "lugares adequados".

A ideia é inspirada em Wynwood, um bairro de Miami que abriga painéis e murais de arte urbana, assim como a venda de produtos licenciados para viabilizar o negócio.

"Doria não precisa olhar para Miami para intervir nas artes de rua. O mundo é que olha para nós. São Paulo sempre foi a capital do grafite mundial", afirma Rui Amaral, autor do primeiro grafite pintado à mão em São Paulo, em 1982.

Para o artista plástico Jaime Prades, que também fez parte da primeira geração de grafiteiros, o grafitódromo representa um limite para liberdade de expressão. "É uma visão paternalista que quer impor o que considera 'certo'. Logo, o grafite é algo errado, que tem que ser contido e controlado", diz, "mas nesse caso, não seria mais grafite, já que a alma do grafite é interagir com a cidade livremente."

- **Grafite x pichação**

A discussão sobre o grafite como arte ou como vandalismo, segundo Rui Amaral, reflete o modo como cada gestão pública entende essas intervenções urbanas.

A autorização para fazer intervenções na avenida 23 de Maio, por exemplo, era pedida pelos artistas desde a gestão de Jânio Quadros (1986 a 1989), mas foi autorizada somente no fim da gestão de Fernando Haddad (PT), em 2016.

"A avenida 23 de Maio foi o ápice do movimento artístico urbano paulistano", relembra Amaral, que é responsável pelas gravuras do buraco da av. Paulista, desenhados pela primeira vez, de forma ilegal, em 1989 e legalizados em 1991 pela gestão de Luiza Erundina (PT).

Até 2011, o grafite em edifícios públicos era considerado crime ambiental e vandalismo em São Paulo. A partir daquele ano, somente a pichação continuou sendo crime.

De um modo geral, a pichação - que costuma trazer frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou de gangues - é considerada uma intervenção agressiva e que degrada a paisagem da cidade. O grafite, por sua vez, é considerado arte urbana.

[1] MODELLI, Laís. De crime a arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo. Publicado em 28 de janeiro de 2017. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38766202. Acesso em 07/04/2017 às 17:35.

TEXTO 2

Entre várias paredes: os segredos mais quentes de Pompeia

Segundo os costumes do povo de Pompeia, desenhar nas paredes e fazer objetos eróticos espantava o mau olhado e trazia sorte

Por **Sérgio Gwercman**
31 ago 2003, 22h00 - Atualizado em 2 nov 2016, 00h32

Qualquer pessoa precavida sabe que as paredes têm ouvidos, mas poucos imaginam que elas podem guardar segredos por mais de 2 mil anos. Foi o que a arqueóloga Lourdes Feitosa, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, descobriu ao analisar grafites nos muros de Pompéia, uma antiga colônia romana onde hoje é o sudoeste da Itália. Lá estão provas de que, ao menos nas pichações de parede, o amor é eterno: as histórias e inscrições íntimas, feitas há mais de 20 séculos, resistiram ao tempo e à erupção do vulcão Vesúvio que destruiu a cidade no ano 79 a.C. O resultado da pesquisa de Lourdes foi um retrato detalhado das relações amorosas e sexuais da época.

Os relatos são bem corriqueiros, parecidos com os encontrados hoje na porta de qualquer banheiro público. Alguns são bastante açucarados: "Quem ama não deve se banhar em fontes quentes, pois ninguém que foi escaldado pode amar as chamas", ou então "Viva quem ama, morra quem não sabe amar! Morra duas vezes mais quem proíbe o amor". Outro, escrito na rua dos prostíbulos, é bem mais libertino: "Plácido aqui fornicou quem ele desejou". Até as mulheres aproveitavam para mostrar sua força: "Se alguém procura nesta cidade abraços amorosos, saiba que nenhuma garota espera iniciativa de homem", diz uma frase nos muros da Basílica. Outra diz apenas: "Miduse possuidora".

A partir da leitura e compreensão dos textos de apoio, produza uma **carta do leitor** dissertando sobre a seguinte questão: pichação: quais os limites entre arte e vandalismo? Seu texto poderá ser publicado em um jornal local a fim de que os leitores – cidadãos da cidade – possam rever conceitos sobre arte x pichação nas ruas de Santa Maria.

ANEXO 8 – EXEMPLO DE QUESTÕES ELABORADAS PELOS GRADUANDOS (VERSÃO FINAL)

ATIVIDADES DE LEITURA E ANÁLISE TEXTUAL – REVISADAS

Para responder às questões de 1 a 3, leia o TEXTO 1.

TEXTO 1

Grafite
A cidade está um lixão a céu aberto e precisa de intervenções ("A arte da polêmica", 1º de fevereiro). A agenda da Cidade Linda deve ser cumprida e os pichadores têm de ser multados. Além disso, precisa-se observar a Lei Cidade Limpa, com fiscalização para a retirada de cartazes e faixas. Em um segundo momento, poderão ser estipulados locais para que os grafiteiros embelezem a cidade.

Celia Putini

Celia Putini. Seção "A opinião do leitor", *Veja São Paulo*, 03 fev. 2017. Disponível em: http://vejasp.abril.com.br/cidades/cartas-edicao-2515/. Acesso em 16 maio 2017 às 21h

Questão 1 – Sublinhe as palavras-chave do texto e, com base nelas, identifique o TEMA.

Questão 2 – Assinale a alternativa que sintetiza o TEMA desenvolvido do texto.

a) Poluição em São Paulo.
b) Formas de punição para quem polui as cidades.
c) Pichação e grafite na cidade de São Paulo.
d) Formas de embelezar as cidades.
e) Fiscalização nas ruas de São Paulo.

Questão 3 – Com base nos índices de avaliação usados no texto de Celia Putini, qual é a TESE?

a) Intervenções são importantes para diminuir a poluição na cidade.
b) Praticantes de pichação e grafite devem ser multados.
c) Pichação suja a cidade, ao passo que grafite embeleza.
d) A pichação deve fazer parte da agenda Cidade Linda.
e) A Lei Cidade Limpa está sendo cumprida em São Paulo.

Questão 4 – Para validar sua tese, a autora apresenta informações que servem de ARGUMENTOS. Assinale V na(s) afirmativa(s) em que se verifica um argumento utilizado no texto e F na(s) afirmativa(s) em que não se verifica um argumento.

( ) A cidade está um lixão a céu aberto devido a pichações, cartazes e faixas.
( ) É preciso observar a agenda Cidade Linda e a Lei Cidade Limpa.
( ) Poderão ser estipulados locais para que os grafiteiros embelezem a cidade.

A sequência correta é

a) V – V – F.
b) V – F – F
c) F – F – V.
d) F – V – V.
e) V – V – V.

ANEXO 9 – EXEMPLOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ELABORADOS PELOS GRADUANDOS (PRIMEIRA VERSÃO APÓS DISCUSSÕES EM AULA)

Aluna:

Critérios de avaliação de cartas de leitor:

1- Soube argumentar, defendendo sua posição.

2- Mostrou desenvolvimento na apresentação de seus argumentos.

3- Domínio do gênero.

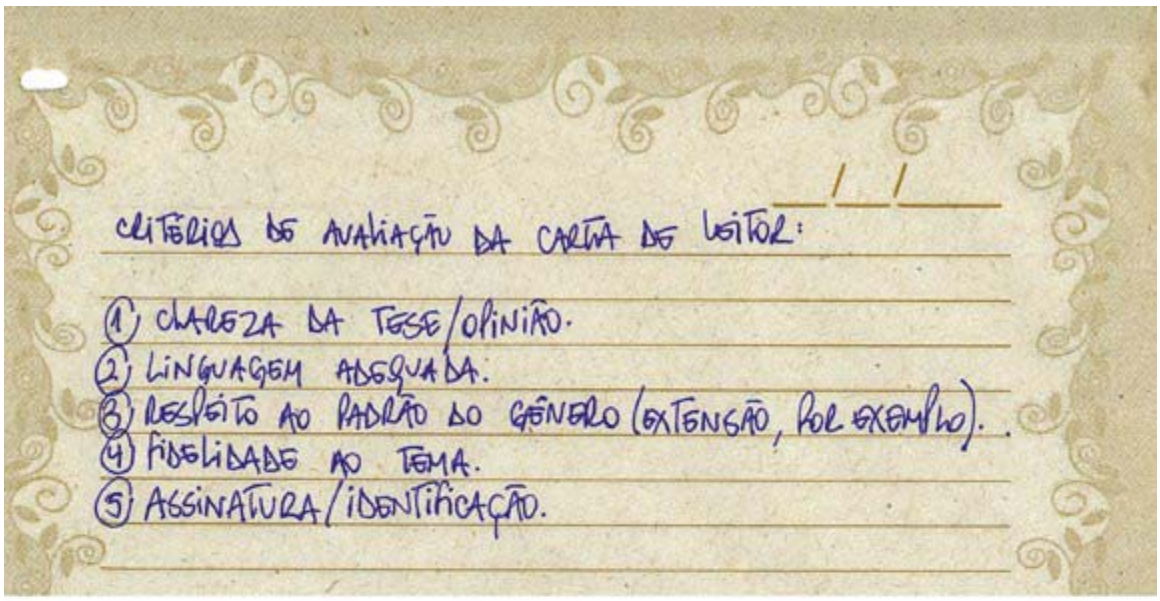
4- Demonstrou entendimento acerca do tema.

5- Construção do texto: concordancia, repetição, ortografia, etc.

26 . 05 . 17.

5 critérios de avaliação:
1- Argumentação;
2- Opinião;
3- Domínio gramatical;
4- Concordânda frasal;
5- Interdisciplinaridade.

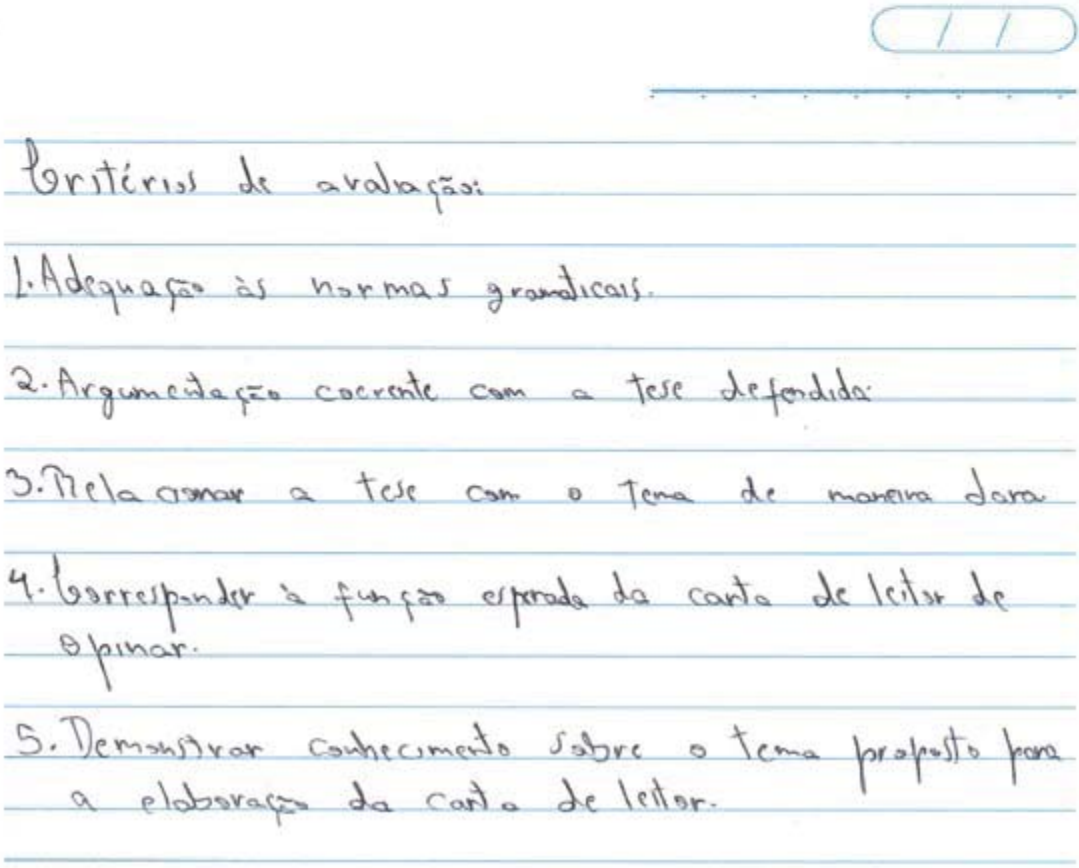
Aluna:
Disciplina: Leitura e Avaliação de textos.
Professor(a): Cristiane Fuzer.



___/___/___

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CARTA DE LEITOR:

1) CLAREZA DA TESE/OPINIÃO.
2) LINGUAGEM ADEQUADA.
3) RESPEITO AO PADRÃO DO GÊNERO (EXTENSÃO, POR EXEMPLO).
4) FIDELIDADE AO TEMA.
5) ASSINATURA/IDENTIFICAÇÃO.



___/___/___

Critérios de avaliação:

1. Adequação às normas gramaticais.

2. Argumentação coerente com a tese defendida.

3. Relacionar a tese com o tema de maneira clara.

4. Corresponder à função esperada da carta de leitor de opinar.

5. Demonstrar conhecimento sobre o tema proposto para a elaboração da carta de leitor.

ANEXO 10 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR (ADAPTAÇÃO DOS CRITÉRIOS ELABORADOS PELOS GRADUANDOS – VERSÃO FINAL)

Critérios	**Sim**	**Em parte**	**Não**
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).			
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.			
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.			
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).			
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.			
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.			

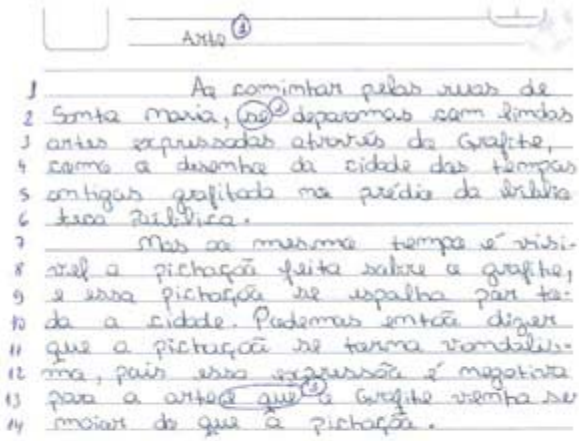
ANEXO 11 – MOVIMENTOS E PASSOS DO BILHETE ORIENTADOR (ELABORADOS PELO PROFESSOR FORMADOR)

Organização retórica do bilhete orientador (adaptada de FUZER, 2012).

Movimentos	**Passos**
1. Reações do leitor ao texto do aluno	1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto
2. Elogios à produção	2.1 Elogios ao empenho do aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos específicos do texto
3. Orientações para a reescrita	3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística
4. Incentivo à reescrita	4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão

Fonte: FUZER, C. Produção textual na escola: subsídios para a formação do professor. Caderno didático. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, 2016. p.46.

ANEXO 12 – AVALIAÇÃO DE TEXTO COM BASE NOS CRITÉRIOS E PRODUÇÃO CONJUNTA DE BILHETE ORIENTADOR

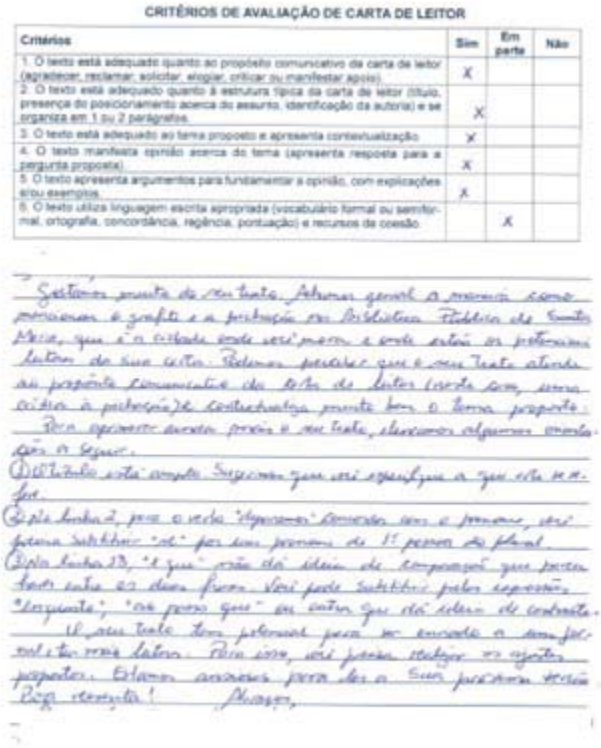


Artigo

Ao caminhar pelas ruas de Santa Maria, nos deparamos com limbas antes expressadas através do Grafite, como a decorrência da cidade das tempos antigos grafitada na prédia da biblioteca pública.

Mas ao mesmo tempo é visível a pichação feita sobre o grafite, e essa pichação se espalha por toda a cidade. Podemos então dizer que a pichação se torna vandalismo, pois essa expressão é negativa para a arte que o Grafite sempre se moiar do que a pichação.

Texto produzido por aluno do 9º Ano



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR

Critérios	Sim	Em parte	Não
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).	X		
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.	X		
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.	X		
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).	X		
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.	X		
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.		X	

Gostamos muito do seu texto. Achamos geral a maneira como pensaram o grafite e a pichação na Biblioteca Pública de Santa Maria, que é a cidade onde vocês moram e onde estão os potenciais leitores da sua carta. Podemos perceber que o seu texto atende ao propósito comunicativo da carta de leitor (onde sim, uma crítica à pichação) e contextualiza muito bem o tema proposto.

Para aprimorar ainda mais o seu texto, elaboramos algumas sugestões a seguir.

① O título está simples. Sugerimos que vocês especifique o que vão mostrar.

② Na linha 2, para o verbo "deparamos" concordar com o pronome, vocês podem substituir "nos" por um pronome de 1ª pessoa do plural.

③ Na linha 13, "e que" não dá ideia de comparação que possa haver entre as duas formas. Vocês podem substituir pelas expressões "enquanto", "na passo que" ou outras que dê ideia de contraste.

O seu texto tem potencial para se envolver o seu público-leitor mais latente. Para isso, vocês podem realizar as ajustes propostos. Estamos ansiosos para ler a sua próxima versão. Boa sorte! Abraços,

Bilhete orientador produzido em conjunto (professor formado e graduandos)

ANEXO 13 – EXEMPLO DE BILHETE ORIENTADOR ELABORADO POR GRADUANDO (1ª VERSÃO) E *FEEDBACK* FORNECIDO PELO PROFESSOR FORMADOR

XXX, seu bilhete apresenta os movimentos e passos do bilhete orientador estudados em aula. Isso está muito bom. Observe, entretanto, que a maioria das suas orientações focalizam apenas um dos critérios de avaliação: as convenções de escrita. Se você considera que o texto do aluno está totalmente adequado aos outros critérios, precisa fazer um comentário quanto a isso. Por exemplo: onde está a contextualização na carta? Que argumento(s) foi(ram) usados para fundamentar a opinião? Sugiro que analise melhor o texto do aluno e elabore orientações que o ajudem a melhorar o texto nos demais critérios também, ok?

Quanto ao critério 6, você aponta em seu bilhete uma série de problemas do texto, mas faltam sugestões de soluções. Além de apontar problemas, ajude o aluno a resolvê-los.

Aguardo pelo bilhete orientador reescrito. E lembre-se de enviar junto o textos dos alunos escaneados para ele poder ver a que se referem os números de suas orientações.

Abraços.

Profa. Cris

Feedback do prof. formador

Bilhete Orientador para o texto 13

Querida , adorei como você relacionou Bauman e o cantor Criolo em sua produção. Além disso, o texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (nesse caso, a manifestação de apoio).

Para aprimorar seu texto, aqui estão algumas sugestões:

1) Ao iniciar o texto com um questionamento, é importante respondê-lo ao longo da carta.
2) É fundamental, no início do texto, contextualizar o tema. Por exemplo, as frases das linhas 12, 13, 14 e 15 podem fazer parte da introdução.
3) No segundo parágrafo, é interessante desenvolver de forma mais clara suas ideias. No caso, na linha 5, "não seria diferente em [...]", de que seria diferente? Na linha 2, "nada foi (e é) [...]", nada foi o quê?
4) No terceiro parágrafo, é interessante organizar seus argumentos. Sua opinião está clara, mas quais os motivos de você ter essa opinião? Nas linhas 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 seria notável colocar as frases no início do parágrafo, manifestando de maneira sucinta o porquê de sua posição quanto ao assunto.
5) É importante organizar de forma clara suas ideias. Tente diminuir o tamanho do texto.
6) Cuide com o significado das palavras e a grafia delas. Na linha 3, poderia ser usada a palavra "manifestam" ou alguma outra de mesmo significado.

Espero que essas dicas lhe auxiliem a melhorar ainda mais sua carta. Estou ansiosa pela 2ª versão. Abraços,

Bilhete orientador elaborado pelo graduando

Cris
A reação de leitor está bem elaborada. Para ficar ainda melhor, poderia acrescentar por que isso é positivo em relação ao assunto da carta.

Cris
Ok. Apoio a quê? Complete a frase para destacar o tema proposto.

Cris
Ok.

Cris
Ok.

Cris
Convém acrescentar depois de na linha 5, você escreve que "não seria diferente em...". De que seria diferente?
Assim, sua frase fica completa.

Cris
Melhor dizer que é necessário.

Cris
Ótimo questionamento. Ajudará o aluno a pensar na finalidade de argumentos no texto.

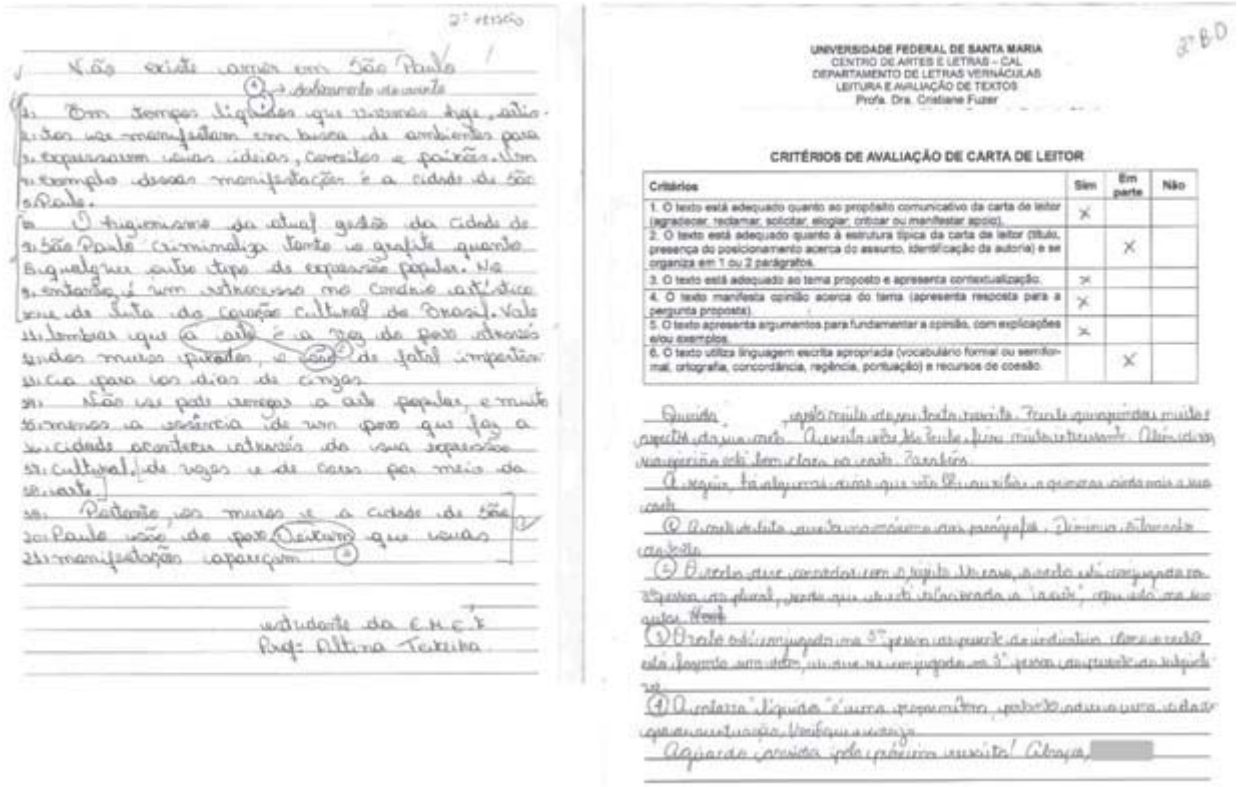
Cris
Quem sabe facilite dizendo: da linha 15 à 21.

Cris
Como o aluno pode fazer isso? Lembre-se do que discutimos em aula: esse tipo de observação é vaga e não aponta caminhos para o aluno.

Cris
Por quê? A orientação pode ser pertinente, mas tem que justificar para o aluno.

Continuação do feedback do prof. formador em comentários

ANEXO 14 – BILHETE ORIENTADOR ELABORADO POR GRADUANDO (VERSÃO FINAL) PARA O TEXTO REESCRITO PELO ALUNO NA ESCOLA



2ª versão

Não existe amor em São Paulo

Em tempos líquidos que vivemos hoje, não são se manifestam em busca de ambientes para expressarem seus ideais, conceitos e paixões. Um exemplo dessas manifestações é a cidade de São Paulo.

O higienismo da atual gestão da cidade de São Paulo criminaliza tanto o grafite quanto Bigualgrafite outro tipo de expressão popular. Na entanto, é um retrocesso no cenário artístico e de luta da coração cultural do Brasil. Vale lembrar que a arte é a voz de povo através muros pintados, e tem de total importância para os dias de cinzas.

Não se pode negar a arte popular, e muito menos a ausência de um povo que faz a cidade acontecer através da sua expressão cultural, de vozes e de cores por meio da arte.

Portanto, os muros e a cidade de São Paulo não de povo ouvirão que suas manifestações apareçam.

Atenciosamente da E.M.E.F
Prof: Altina Teixeira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS – CAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
Profa. Dra. Cristiane Fuzer

3ª BD

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CARTA DE LEITOR

Critérios	Sim	Em parte	Não
1. O texto está adequado quanto ao propósito comunicativo da carta de leitor (agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar ou manifestar apoio).	X		
2. O texto está adequado quanto à estrutura típica da carta de leitor (título, presença do posicionamento acerca do assunto, identificação da autoria) e se organiza em 1 ou 2 parágrafos.		X	
3. O texto está adequado ao tema proposto e apresenta contextualização.	X		
4. O texto manifesta opinião acerca do tema (apresenta resposta para a pergunta proposta).	X		
5. O texto apresenta argumentos para fundamentar a opinião, com explicações e/ou exemplos.	X		
6. O texto utiliza linguagem escrita apropriada (vocabulário formal ou semiformal, ortografia, concordância, regência, pontuação) e recursos de coesão.		X	

Quando, após muito ter escrito. Tente aproveitar muito e respeite o seu meio. A arte não só de texto, tem muito interesse. Obrigado, a sua opinião está bem clara no texto. Parabéns.

A seguir, há algumas dicas que vão te ajudar a aperfeiçoar o seu texto.

① Quando muda de parágrafo, deixe o espaço.

② Verbos que concordam com o sujeito. Ex: eu, a arte está conjugado na 3ª pessoa no plural, pois que ela está relacionada a "arte", que está no singular. Nota

③ O verbo está conjugado na 3ª pessoa no quando de indicativo. Ex: a arte está. Lembre-se disso, ou seja, se conjugado na 3ª pessoa no quando no indicativo.

④ A palavra "líquido" é uma preposição, portanto deve ser uma palavra que antecede. Verifique o texto.

Aguardo a versão pelo próximo bilhete! Abraços,

ANEXO 15 – CONTROLE DE ATIVIDADES E PARECER FINAL (ELABORADO PELO PROFESSOR FORMADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS — CURSO: Licenciatura em Letras
DISCIPLINA: **LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS** — PROFESSORA: Cristiane Fuzer

ATIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor em formação: _____

Atividades	**Situação**		
	Sim	**Em parte**	**Não**
1. **Avaliação diagnóstica**: avaliação de texto argumentativo produzido por aluno e *feedback*			
2. Elaboração e apresentação de **proposta de produção textual** na perspectiva de gênero para Ensino Fundamental – **1ª versão**			
3. **Reelaboração de proposta de produção textual** na perspectiva de gênero para Ensino Fundamental – **2ª versão**			
4. Apresentação de **seminário** com base em leituras obrigatórias			
5. Elaboração e apresentação de **atividades sobre argumentação** em carta de leitor em conto – **1ª versão**			
6. Elaboração e apresentação de **atividades sobre argumentação** em carta de leitor em conto – **2ª versão**			
7. Elaboração de **critérios de avaliação** com base na função e características do gênero solicitado da proposta de produção textual – **1ª versão**			
8. Reelaboração de **critérios de avaliação** com base na função e características do gênero solicitado da proposta de produção textual – **2ª versão**			
11. *Feedback* à 1ª versão de cartas de leitor produzidas por alunos da **Escola Edna Altina Teixeira** (**1º bilhete orientador**)			
10. *Feedback* à 2ª versão de cartas de leitor produzidas por alunos da **Escola Edna Altina Teixeira** (**2º bilhete orientador**)			
12. **Avaliação final** (análise do processo)			

ANEXO 16 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PROCESSO E DE PRODUTO (ELABORADO PELO PROFESSOR FORMADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURAS
DCG LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS
PROFA. DRA. CRISTIANE FUZER

AVALIAÇÃO DE PROCESSO E DE PRODUTO

1) Das leituras obrigatórias realizadas para a disciplina e discutidas nos seminários, selecione DUAS que você considera particularmente importantes para sua formação docente.

2) Leia e avalie o texto intitulado "A grande indústria", produzido por um estudante do ensino médio a partir da Prova de Redação do Vestibular da UFSM 2011. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo desta disciplina, forneça um *feedback* que oriente o autor do texto à reescrita.

3) Compare o modo como você avaliou o texto e forneceu *feedback* (questão 1) com o modo como você apresentou sua avaliação e orientações para esse mesmo texto no início deste semestre (veja o texto em sua pasta).

3.1) O que mudou em sua forma de ler e avaliar o texto e de orientar a reescrita?

3.2) Considerando as leituras e atividades realizadas ao longo deste semestre no curso, a que você atribui tal(is) mudança(s)?

4) Considerando as leituras, discussões e práticas realizadas nesta disciplina ao longo do semestre, reflita e responda: para o professor conduzir um processo de ensino e aprendizagem de produção textual na escola, que conhecimentos e procedimentos são fundamentais? Justifique.

5) Observe os materiais presentes em sua pasta e reflita sobre seu desempenho ao longo de todo o processo desenvolvido nesta disciplina. Em uma escala de 1 a 10, que nota você atribui ao seu desempenho nesse processo? Por quê?

ANEXO 17 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA[7]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | CENTRO DE ARTES E LETRAS
DISCIPLINA AVALIADA: **LEITURA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS**

AVALIAÇÃO DAS AULAS

A avaliação é um dado determinante porque permite analisar se a meta estabelecida foi alcançada. Proponho q aplique este dispositivo para avaliar a disciplina que você cursou durante este semestre. Ele é essencial para permitir evolução dos conteúdos e da pedagogia.

Solicitamos que responda ao questionário (anônimo)

- Sua opinião sobre a pedagogia:
[ ] Muito decepcionado [ ] Decepcionado [ ] Indiferente [ ] Satisfeito [ ] Muito satisfeito
Eventuais observações sobre o método pedagógico: _____

- Sua opinião sobre os conteúdos:
[ ] Muito decepcionado [ ] Decepcionado [ ] Indiferente [ ] Satisfeito [ ] Muito satisfeito

- Mais precisamente, o conteúdo foi tratado
[ ] de maneira muito teórica [ ] de maneira muito prática [ ] eficazmente nos aspectos teórico e prático

- A disciplina lhe trouxe novos conhecimentos?
[ ] Sim [ ] Não
Se sim, quais? _____

- Como você avalia as tarefas de casa?
[ ] Muito ruins [ ] Ruins [ ] Indiferente [ ] Boas [ ] Muito boas

- Como você avalia as leituras obrigatórias?
[ ] Muito ruins [ ] Ruins [ ] Indiferente [ ] Boas [ ] Muito boas

- Como você avalia a quantidade de trabalho necessária para ser aprovado?
[ ] Muito pouco trabalho [ ] Pouco trabalho [ ] Na medida [ ] Muito trabalho

- Você gostaria de ter aprofundado determinados pontos?
[ ] Sim [ ] Não
Se sim, quais? _____

- A eficácia desse ensino (alcance do objetivo inicial) lhe pareceu:
[ ] muito fraca [ ] fraca [ ] adequada [ ] boa [ ]muito boa

- O professor estava disponível para os estudantes?
[ ] Nunca [ ] Parcialmente [ ] Completamente

- De maneira geral, você diria:
O que foi bom? _____
O que foi menos bom? _____

- Essa disciplina lhe permitiu entender melhor sua inserção profissional?
[ ] Sim [ ] Não

- Se pudesse sugerir mudanças, o que deveria ser mudado nessa disciplina? _____
_____

7 Questionário elaborado pelo Professor Formador, inspirado no "Teste de impacto dos estudos dirigidos", em: BRAUER, M. *Ensinar na universidade*: conselhos práticos, dicas e métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola, 2012.